

2  
2ef

51962



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AVENIDA DE  
MEXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

# LA PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE UNA ZONA RURAL E INDÍGENA ACERCA DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON ORIENTACIÓN  
EN EDUCACIÓN ESPECIAL



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ZARAGOZA  
DIVISION DE INVESTIGACION

PRESENTA

MARÍA DE LA LUZ MARTÍNEZ MALDONADO

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

1999

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

***Este trabajo representa una etapa muy importante de mi vida, pues constituyó un proceso formativo en todas las áreas de mi persona.***

***A Javier***

*Por haberme acompañado durante este recorrido, todo mi amor para tí.*

***A***

***Juan Pablo y Marissa***

*Por todo ese tiempo que no pude estar con ustedes, por haberme levantado los ánimos cuando éstos decaían, por haber creído en mí y darme su confianza, Gracias hijos.  
Todo mi amor para ustedes.*

***A mis padres***

*Todo mi cariño y respeto.*

## AGRADECIMIENTOS

*En primer lugar deseo expresar mi gratitud y reconocimiento a todos los profesores de la Escuela "Sebastián Lerdo de Tejada" que participaron en la investigación. Sin ellos no hubiera sido posible este trabajo. Gracias por su profesionalismo y cooperación, gracias por haberme permitido adentrarme en la intimidad de su práctica docente. Para ellos, todo mi afecto.*

*En segundo lugar deseo dar las gracias a la Maestra Guadalupe Acle Tomasini por sus valiosos comentarios durante la investigación y por su interés para la culminación de este trabajo.*

*A los miembros del Comité de Tesis, Mtra. Benilde García, Mtro. José Manuel Ibarra, Mtra. Aurora González y Mtra. Fabiola Zacatelco, sus comentarios y sugerencias permitieron la consolidación de este documento.*

*Deseo reconocer la participación de dos personas que me ayudaron durante este trayecto: al Mtro. Luis del Villar y a la Mtra. Alma Martínez. Gracias por su apoyo y amistad.*

*Finalmente, mi agradecimiento a todos aquéllos que de diferente manera me manifestaron su apoyo durante el desarrollo de este trabajo. A mis compañeros de clase, a mi hermana Socorro y a Irene.*

## ÍNDICE

---

	<b>Página</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1.1 Antecedentes</b>	5
<b>1.2 Planteamiento del Problema</b>	8
<b>CAPÍTULO 2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	15
<b>2.1 El Contexto</b>	18
2.1.1 El Sistema Educativo Mexicano	20
2.1.2 Educación Rural e Indígena	22
2.1.3 La Educación Especial	23
2.1.3.1 La Educación Especial en México	27
2.1.3.2 Modelos en Educación Especial	28
2.1.4 Marco Legal de la Educación	29
2.1.4.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	30
2.1.5.2 La Integración Educativa	32
<b>2.2 La Cotidianidad de la Vida Escolar</b>	45
2.2.1 La Estructura de la Experiencia Escolar	47
2.2.2 La Selectividad y la Agrupación Escolar	48
2.2.3 Los Tiempos Escolares	48
2.2.4 Formas de Participación	49
2.2.5 La Definición Escolar del Trabajo Docente	50
2.2.5.1 La Delimitación del Trabajo del Maestro	51
2.2.5.2 Concepciones sobre el Trabajo Docente	52
2.2.5.3 Formas de Enseñanza	53
2.2.6 La Presentación del Conocimiento Escolar	54
2.2.6.1 Organización Temática	54
2.2.6.2 Límites entre Conocimiento Escolar y Cotidiano	54
2.2.7 La Definición Escolar del Aprendizaje	55
2.2.8 La Transmisión de las Concepciones del Mundo	56
2.2.9 La Transmisión de Valores	57
2.2.10 La Transformación de la Experiencia Escolar	57
<b>2.3 El Poder</b>	59
<b>2.4 La Cultura</b>	65
<b>2.5 La Formación de Profesores</b>	76

<b>2.6 Los Problemas de Aprendizaje</b>	<b>83</b>
2.6.1 Enfoques que Abordan la Categoría de Problemas de Aprendizaje	91
2.6.1.1. Enfoques Ecológicos y Holísticos	91
2.6.2 Papel del Maestro en la Detección de Problemas de Aprendizaje	96
<b>CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>106</b>
<b>3.1 Marco Epistemológico</b>	<b>106</b>
<b>3.2 Metodología</b>	<b>112</b>
3.2.1 El Objeto de Estudio	115
3.2.2. Supuesto Hipotético	117
3.2.3 Instrumentos	117
3.2.3.1 La Entrevista	117
3.2.3.2 El Cuestionario	121
3.2.3.3 La Autobiografía	122
3.2.4 Universo de Trabajo	123
3.2.5 Escenario	124
3.2.6 El Trabajo de Campo	128
<b>CAPÍTULO 4 RESULTADOS Y ANÁLISIS</b>	<b>131</b>
4.1 El Contexto	132
4.2 La cotidianidad de la vida escolar	139
4.3 El Poder	152
4.4 La Cultura	157
4.5 La Formación de Profesores.	165
4.6 Los problemas de Aprendizaje	169
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES</b>	<b>186</b>
5.1 Hallazgos	186
5.2 Poder Explicativo de las Categorías de Análisis	188
5.3 Aportaciones y limitaciones teóricas y Metodológicas.	192
<b>REFERENCIAS</b>	<b>198</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>ANEXO 1.</b> Protocolo de Entrevista	<b>210</b>
<b>ANEXO 2.</b> Cuestionario	<b>212</b>
<b>ANEXO 3.</b> Programa del Curso de Formación	<b>218</b>

## RESUMEN

La política actual de integración educativa representa un reto para el maestro regular, pues en un futuro inmediato se incorporarán a los salones de clases niños con problemáticas diversas. En este sentido, se requiere que el docente se integre a procesos de formación que le permitan poner en práctica estrategias para el logro de los objetivos académicos. La presente investigación se llevó a cabo en una primaria rural indígena del Estado de México, cubriéndose en dos etapas: una de exploración y otra de intervención. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos durante la primera etapa que tuvo como propósito analizar las percepciones que tienen los profesores de una zona rural acerca de las necesidades educativas especiales, a partir de una metodología cualitativa.

Los sujetos de investigación fueron los profesores de la Escuela Primaria "Sebastián Lerdo de Tejada", localizada en el Municipio de Temoaya, Estado de México, durante 1995-1997. Se aplicó a los maestros una entrevista y un cuestionario, solicitándoseles asimismo elaborar una autobiografía. A partir de dichos instrumentos se integró la información, la cual fue analizada desde una perspectiva hermenéutica, en donde la teoría y el contexto fungieron como los ejes fundamentales para el análisis. Por otra parte, el contexto (social y político), la cotidianidad escolar, la cultura, el poder, la formación de profesores y los problemas de aprendizaje constituyeron las categorías específicas de análisis derivadas en función de dicho proceso hermenéutico. Los resultados de la investigación indican que la cultura representa un elemento fundamental para entender las necesidades educativas especiales, debido a que el profesor, en su mayoría, pertenece a una cultura distinta a la de los alumnos (otomíes). Por otro lado, la rigidez del currículum no permite considerar las diferencias individuales y los tiempos de cada alumno. Se concluye que la formación y la experiencia profesional representan elementos fundamentales que subyacen en las percepciones de los profesores acerca de los niños otomíes con necesidades educativas especiales.

## INTRODUCCIÓN

---

Esta investigación forma parte de un proyecto general de investigación denominado "DISEÑO DE UN MODELO ECOLÓGICO DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN UNA ZONA RURAL E INDÍGENA DEL ESTADO DE MÉXICO"<sup>1</sup>, llevado a cabo en la Escuela Sebastián Lerdo de Tejada, en el pueblo de San Pedro Abajo, Municipio de Temoaya, Edo. de México. Dicho proyecto está dirigido a tres poblaciones fundamentales: alumnos, profesores y padres de familia.

El componente que se aborda específicamente en este documento se denomina "***La percepción de los profesores de una zona rural e indígena acerca de los problemas de aprendizaje***". Esta investigación parte del supuesto de que las percepciones que tienen los profesores de una escuela rural acerca de los problemas de aprendizaje son diversas y se ven determinadas por su situación personal, social, política, económica, actitudinal y axiológica, donde las actitudes negativas de los maestros hacia características culturales de los niños pueden llevarlos a evaluarlos como niños con problemas de aprendizaje.

Esta investigación toma como marco de referencia la Política de Integración Educativa de Niños con Necesidades Educativas Especiales que actualmente se ha puesto en operación en el Sistema Educativo Mexicano. Se está convencido de que el instrumentar una política de esta envergadura, requiere, no sólo de buena voluntad, sino de diferentes procesos de formación y apropiación de conocimientos que coadyuven al logro de los objetivos planteados. Se parte de la premisa de que, en el futuro inmediato, se incorporarán a los salones de las escuelas primarias niños con una amplia diversidad de problemas que representan un obstáculo para su adquisición de competencias académicas básicas. En este sentido, el papel del profesor habrá de adquirir una relevancia fundamental, ya que se prevé que los maestros tendrán que poner en práctica estrategias diversas para el logro de los objetivos académicos propuestos por la política de Integración Educativa.

---

<sup>1</sup>Este proyecto fue financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.



Se parte asimismo del supuesto de que, a pesar de la formación magisterial recibida, los profesores requieren de un programa específico de formación para la evaluación, diagnóstico y manejo de niños con problemas de aprendizaje.

El estudio se propone alcanzar los siguientes objetivos:

- Identificar los factores institucionales, sociales y culturales que intervienen en el diagnóstico de niños con problemas de aprendizaje en un contexto rural.
- Analizar la influencia de factores individuales asociados al profesor en el diagnóstico del niño con problemas de aprendizaje.
- Establecer los rasgos comunes y las diferencias de comportamiento entre profesores con relación al manejo de los problemas de aprendizaje.
- A partir de lo anterior formular una propuesta de formación enfocada a superar las deficiencias detectadas y a coadyuvar en el manejo de niños con problemas de aprendizaje.

La investigación parte de la premisa de que la comprensión de los problemas que se enfrentan en las instituciones educativas se ve optimizada cuando se toma en consideración el contexto real en donde suceden los acontecimientos. Específicamente, se propone una aproximación cualitativa de investigación pues se considera que, particularmente en el campo de la educación especial, los enfoques de indagación orientados a la participación activa de los sujetos a investigar pueden resultar enriquecedores. En este caso, los sujetos de estudio son los profesores de una escuela rural, que consideramos habrán de jugar un papel fundamental en la puesta en marcha de la política de integración educativa, así como en la detección y en el diagnóstico de niños con necesidades educativas especiales.

El estudio implicó la participación del total de profesores de la escuela antes mencionada, ubicada en una zona rural e indígena, a quienes se les aplicó un cuestionario y una entrevista, con el objeto de identificar y analizar sus percepciones con respecto a las necesidades educativas especiales en general y de los problemas de aprendizaje en particular.

Tomando como marco de referencia la metodología de investigación elegida para el análisis de la información del presente trabajo se tomaron las siguientes categorías por considerar que éstas configuraban el marco para la comprensión del fenómeno.

- El Contexto (social, político e institucional).
- La Cotidianidad de la Vida Escolar.
- La Cultura.
- El Poder.
- La Formación Docente.
- Los Problemas de Aprendizaje

Con base en estas preocupaciones, la investigación tuvo como principales metas el esclarecer las siguientes cuestiones: (1) la conceptualización prevaeciente del constructo de problemas de aprendizaje entre un grupo de profesores de una zona rural indígena, (2) los criterios e instrumentos de diagnóstico utilizados por los mismos, (3) el impacto de la cultura del profesor sobre su diagnóstico y manejo de problemas de aprendizaje, (4) las percepciones y manejo de dichos problemas por parte del docente, (5) el análisis de las repercusiones de dichas percepciones en el aprovechamiento del niño.

El aspecto medular a analizar es la percepción de los profesores acerca de las necesidades educativas especiales y particularmente en relación con los problemas de aprendizaje. Específicamente, se intenta acceder al problema de la subjetividad del informante, entendiéndola como un proceso que se expresa en un plano social e individual, ambos planos están en constante interacción y movimiento, y están influidos por la historia y la cultura. Esto es, se parte de la premisa de que las formas de sentir, las valoraciones y los pensamientos son producto de situaciones sociales.

La investigación se llevó a cabo a partir de una metodología cualitativa de corte hermenéutico-dialéctico con el propósito de acceder a la comprensión del objeto de estudio sin necesidad de transformarlo. El marco de análisis para este trabajo se basó en la construcción, por parte del investigador, de categorías de análisis caracterizadas por estar igualmente sujetas a un proceso hermenéutico, es decir, su estructura no constituyó un marco cerrado sino que se fueron construyendo de manera continua. La investigación se conformó por dos etapas de trabajo. La primera de evaluación (análisis de factores asociados a la percepción de maestros en relación con los problemas de aprendizaje y de necesidades de formación) y la segunda de intervención.

Este trabajo reporta los resultados de la investigación en su fase de evaluación, organizando su presentación de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se presenta el marco de referencia del estudio, mismo que abarca tanto los antecedentes como el planteamiento del problema.

En el Capítulo 2 se integra una descripción general de las categorías de análisis utilizadas: el contexto, la cotidianidad de la vida escolar, el poder, la cultura, la formación de profesores y los problemas de aprendizaje.

El capítulo 3 corresponde al apartado metodológico, mismo que a su vez se divide en dos apartados. El primero integra la descripción pormenorizada del marco epistemológico sobre el cual se construye la presente investigación, enfatizando los supuestos centrales desde los cuales se pretende arribar al objeto de estudio. El segundo corresponde a la metodología propiamente dicha, presentándose su fundamentación teórica así como un desglose de los siguientes rubros: objeto de estudio, supuesto hipotético, instrumentos, universo de trabajo, escenario y descripción del trabajo de campo.

En el capítulo 4 se presentan los resultados y el análisis tomando como marco de referencia las categorías de análisis, el 5 está constituido por las conclusiones, esquematizadas en tres rubros (hallazgos, poder explicativo de las categorías y aportaciones y limitaciones). Finalmente, se incorporan como anexos los siguientes documentos: (1) el protocolo de la entrevista; (2) el formato íntegro del cuestionario aplicado y (3) el programa del curso de formación impartido.

# CAPÍTULO I

## 1.1. ANTECEDENTES

---

La educación en general se encuentra inmersa dentro de una serie de problemas escolares en los que se incluyen, por un lado: la saturación de los salones de clase, el ausentismo, la deserción, la reprobación, la falta de material didáctico adecuado, la carencia de recursos materiales y humanos, primarias truncas que sólo llegan hasta ciertos grados, etc. Por el otro, se encuentran los relacionados con el docente, en los que problemáticas tan particulares como edad, género, formación, experiencia docente, o tan generales como la cultura, lo político e institucional y las condiciones contextuales generales que influyen de manera particular en la concepción que tiene el profesor sobre la enseñanza, aprendizaje, sobre el alumno, etc. y la forma como actúa en su práctica cotidiana. Si bien esta problemática es general, se vuelve más compleja en zonas marginadas, rurales e indígenas.

Como señala Schmelkes (1994), la realidad del magisterio en México es muy heterogénea, no se puede hablar de "el docente", cada uno de ellos presenta una serie de particularidades de acuerdo a la región de procedencia (urbana o rural), a la formación recibida (normal básica o licenciatura), a las condiciones de trabajo (zona urbana, rural, indígena), a las condiciones de vida, a las condiciones de salario, a sus actitudes. Específicamente, en relación con la formación del magisterio se reconoce que ésta ha resultado ser, en muchos casos, deficiente imposibilitando al maestro poder enfrentar de manera eficaz los problemas que se le presentan cotidianamente en el aula. Lo anterior ha contribuido a que el profesor no asuma o reconozca cabalmente su papel protagónico en el proceso educativo.

Con base en los postulados plasmados en la Constitución Mexicana con respecto al carácter democrático, nacional, solidario y popular de la educación y atendiendo a los criterios que demanda la modernización "justicia social y desarrollo", el Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994), consideró prioritaria la universalización de la primaria completa, concentrando sus mayores esfuerzos en las zonas marginales rurales, urbanas e indígenas.

Sin embargo, de acuerdo con Cueli, Arzac y Martí (1990), el Programa para Modernización Educativa debería de agregar un apartado en el que se señalara la importancia que reviste el desarrollo y la promoción de la educación especial, debido a que en general, los niños que pertenecen a condiciones sociales y económicas precarias, presentan graves problemas para el desarrollo del aprendizaje.

¿Cómo se concibe la educación especial? De acuerdo con Cueli, Arzac y Martí (1990) la educación especial es concebida como "un proceso integral, flexible y dinámico de concertación de actividades y atención, que en su aplicación individual o colectiva comprende los diferentes niveles y grados escolares en sus respectivas modalidades, para la superación de las deficiencias e incapacidades con el fin de lograr la integración social. Tiene por finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para su incorporación, tan plena como sea posible, a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos y ser útiles a la sociedad" (p. 35).

Asimismo, los autores consideran que la educación especial no tiene finalidades que sean intrínsecamente diferentes a la pedagogía general. Se configura como la modalidad educativa destinada a aquellas personas que no puedan seguir transitoria o permanentemente el sistema educativo general en condiciones normales y satisfactorias.

De acuerdo con Cueli, Arzac y Martí (1990), desde un punto de vista sociopolítico "la educación especial constituye el último hito de la evolución histórica del concepto sobre los derechos humanos, más concretamente de los derechos de contenido social: toda persona tiene derecho a la educación, no sólo con independencia de su condición económica, racial, de sexo, etnia o religión, sino también con independencia incluso de su mayor o menor capacidad intelectual" (p.35).

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos que se han realizado para satisfacer las demandas de educación especial que requiere el país, éstos no han sido suficientes. Los servicios hasta el momento sólo han llegado a cubrir ciertas poblaciones sobre todo en las zonas urbanas y, hasta hoy, no se han alcanzado cabalmente las comunidades urbano marginadas.

Con respecto a las zonas rurales, se considera que éstas son las más necesitadas de este servicio, ya que, es en estos medios donde se agudizan problemas escolares como: reprobación, repetición de cursos, rezago y, sobre todo, deserción. Se ha señalado por diferentes autores (Schmelkes , 1997; Heshiusius, 1991; Silver y Hagin, 1990; Keogh, 1990 y Muñoz, 1992) que el problema del fracaso escolar puede deberse a un buen número de situaciones. Sin embargo, en los medios rurales y marginados puede relacionarse en gran parte a problemas de desventaja cultural, económica, a una instrucción inadecuada, a la carencia de oportunidades para aprender y a problemas de aprendizaje y lenguaje que presenta el niño al enfrentarse con la enseñanza de la lecto-escritura.

De acuerdo con Aclé y Olmos (1994), los conceptos de Educación Especial han sufrido cambios debido a la incorporación de otras ramas del conocimiento así como de otros elementos para su comprensión, por lo que ha sido necesario revisarlos y replantearlos a partir de la aparición de nuevos enfoques teóricos (tales como los cognoscitivos y los ecológicos u holísticos) y metodológicos (como los cualitativos). Las aproximaciones ecológicas y cualitativas han enfatizado la necesidad de poner atención al ambiente que circunda al sujeto con necesidades de educación especial como, la familia, la cultura, la comunidad, el ámbito escolar y sus interconexiones. En este mismo sentido, Bartoli (1990) señala que la familia, la escuela, el vecindario y la sociedad en general juegan un papel fundamental para el desarrollo del niño especial y enfatiza la importancia de que "el trabajo que se realice en el campo de la Educación Especial se realice a partir de una amplia visión ecológica de la escuela, la familia, la comunidad y los factores culturales" (p. 630).

En este contexto, es de primordial importancia el papel que juega el profesor en la forma de conceptualizar y enfrentar a los niños con necesidades educativas especiales. Es decir, es fundamental que el maestro incorpore a su marco de referencia la diversidad de elementos que confluyen en la determinación de una necesidad educativa especial. Considerar que tanto el alumno como él mismo, están inmersos dentro de un contexto, que ambos son sujetos complejos constituidos por elementos biológicos, psicológicos, culturales, sociales, etc. y, que por lo tanto no pueden ser analizados en aislado.

Desde la perspectiva ecológica Peters (1988, citado en Acle y Olmos op. cit.) sugiere que los maestros, entre otras cosas:

- "Centren la atención de los estudiantes en sus ambientes: cultural, natural y social.
- Enseñen a los alumnos la relación que existe entre su ambiente escolar y la comunidad.
- Utilicen, siempre que sea posible los recursos de su comunidad" (pp. 212-213).

Lo anterior implica que el profesor haga toda una reformulación de la concepción que tiene sobre su papel como profesor. Es decir, al maestro se le ha formado sólo como un ejecutor de actividades, dejando de lado la posibilidad que él tiene de proponer y de crear nuevas cosas. Asimismo, durante mucho tiempo se ha considerado que la formación recibida durante la Normal es la suficiente para el ejercicio de su práctica, haciendo a un lado la posibilidad de seguirse formando y actualizándose.

En el contexto educativo actual, el profesor tiene un papel esencial para la puesta en marcha de la actual política de la Integración Educativa. Se demanda del profesor un cambio de actitud hacia los niños con necesidades educativas especiales, para que éstos puedan ser integrados al aula regular. Sin embargo, surge un debate esencial. ¿Cómo lograr el cambio? El cambio requerirá, entre otras cosas, de incorporar al docente a procesos de análisis, reflexión, formación y discusión de su papel como docente y como agente de cambio dentro de esta política educativa.

## **1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La problemática que será analizada en este trabajo tiene dos vertientes que no pueden ser separadas. Por un lado, existe el problema del alto índice de niños con problemas de aprendizaje y por el otro, la problemática vinculada al profesor, la cual está relacionada con diferentes elementos que van desde la historia personal del docente, su cultura, la formación que tiene para enfrentar los problemas cotidianos del salón de clase,

hasta sus percepciones y actitudes acerca de los niños con necesidades educativas especiales.

Con respecto a los índices de niños con necesidades educativas especiales, los datos que reportan algunos informes internacionales (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994; UNESCO, 1995) señalan que existe un gran número de individuos que por sus limitaciones requieren de una atención especial. Esto es, entre un 10 y 15% de la población mundial requiere de educación especial, es decir, 600 millones de personas discapacitadas, de las cuales 150 millones son niños menores de quince años. Cabe mencionar que el 70% de esta población está concentrada en países que se encuentran en vías de desarrollo y que sólo un 0.1% recibe algún tipo de educación o capacitación. (Romano, 1997).

Clark (1997) señala que en los Estados Unidos el grupo más grande de niños con incapacidad atendido en programas de educación especial está constituido por aquéllos que presentan problemas de aprendizaje. Esto es, 4.3 millones de estudiantes son identificados dentro de esta categoría, lo que corresponde a un 3.9% del total de niños en edad escolar en dicho país.

Por lo que se refiere a México, y de acuerdo a informes oficiales (DEE, SEP, 1981; Plan Nacional de Desarrollo, 1995; Registro Nacional para Menores con algún Signo de Discapacidad, 1996), se reporta que cerca del 10% de la población padece algún tipo de discapacidad. Por otro lado la Dirección de Educación Especial (DEE) reportó en 1992 que el total de alumnos inscritos en las distintas categorías de educación especial en todo el país fue cercano a los 200,000, distribuidos en 1884 escuelas, con un promedio de 105 alumnos por institución.

La tabla 1 muestra el patrón de comportamiento de la variabilidad en el número de niños inscritos a las diferentes categorías en los últimos diez años así como la cobertura que se ha logrado a nivel federal, estatal y particular. Se observa un incremento notorio en la categoría de problemas de aprendizaje y de deficiencia mental y una disminución en la categoría de problemas de lenguaje



CONCEPTO	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Deficiencia Mental	27 851	29 889	31 798	32 227	32 435	33 920	34 589	36 790	36 367	39 437	41 250
Trastornos Visuales	806	945	978	971	888	990	029	1479	1 126	1 574	1 683
Trastornos Auditivos	6 929	7 308	7 264	7 288	6 704	7 265	7 338	7 316	7 514	9 296	10 478
Problemas de Conducta	2 606	3 594	2 615	2 698	2 192	2 104	2 195	2 709	4 832	4 527	4 789
Impedimentos Motores	1 489	1626	1 709	1 873	1 937	2 266	2 269	2 556	2 789	3 720	3 794
Problemas de Aprendizaje	115 913	128 373	132 071	131 859	137 117	140 796	152 265	171 576	179 203	132 779	138 960
Problemas de Lenguaje	5 412	6 390	7 852	8 871	10 146	10 963	13 231	15 019	23 422	14 111	16 813
Intervención Temprana	4 29 7	4 940	5 492	5 943	6 504	7 189	8 431	9 174	9 377	9 913	10 449
Población Atendida	187 985	212 540	224 756	227 659	239 121	249 818	270 301	303 509	312 325	287 295	305 000
Federal	176 668	193 956	201 732	202 734	210 769	30 169	31 011	31 170	41 557	44 708	47 463
Estatal	9 860	16 713	20 932	23 052	26 270	217 685	237 252	264 382	269 036	240 825	255 666
Particular	1 457	1 858	2 092	1 873	2 082	1 964	1 638	1 957	1 732	1 762	1 871

TABLA 1. Totales de población atendida en programas de educación especial en México (tomado de Romano, 1997).

Por lo que respecta al incremento de niños con problemas de aprendizaje, el aumento puede ser explicado por un lado, en relación con la dificultad que han tenido los teóricos para definir esta categoría, en tanto que por el otro, estaría vinculado con la dificultad que tienen los profesores para su identificación, evaluación y diagnóstico. Lo anterior ha llevado a que en muchos casos los niños sean remitidos con este diagnóstico sin serlo.

Ya para finales de los setenta Taylor y Sternberg (1989) plantearon que aproximadamente del 11 al 12% de una población puede ser considerada como con necesidades de educación especial, a lo que se añadiría de un 3 a un 5% de personas sobresalientes, por lo que este porcentaje se elevaría aproximadamente del 14 al 17%. La Tabla 2 muestra el desglose de las necesidades de educación especial por categoría y su correspondiente porcentaje:

<b>Necesidades de Educación Especial</b>	<b>Porcentaje</b>
Deficiencia mental	2.8%
Problemas de lenguaje	3.5%
Problemas de aprendizaje	3.5%
Problemas auditivos	0.2%
Problemas visuales	0.1%
Problemas físicos	0.5%
Problemas emocionales	0.6%
Personas sobresalientes	3.0%
Múltiple invalidez	0.1%

**TABLA 2.** Porcentaje estimado de necesidades de educación especial (tomado de Taylor, 1978).

De acuerdo con dichos porcentajes, en el caso de México, y tomando como base 96 millones de habitantes, de 8 a 15 millones de individuos requerirían de servicios de educación especial, de donde se desprenden indicadores reales para considerar la magnitud del problema y el reto que representa para los investigadores y educadores el proponer alternativas y programas de intervención en torno a esta problemática.

Por otro lado, de acuerdo a Guajardo (1996), el subsistema de Educación Especial en México atiende a 83,772 alumnos con discapacidad (sin contar los problemas de aprendizaje, que son 162,847), en tanto que el Registro Nacional para Menores con algún signo de discapacidad (1996) captó 2,121,326 inscritos en algún servicio educativo, lo que quiere decir que más de dos millones de menores reciben servicios educativos en la escuela regular, al margen de la Educación Especial. Es decir, permanecen en las aulas sin ser detectados y sin recibir ningún apoyo especial.

Guajardo (op. cit.) menciona que algunas estadísticas señalan que del total de la población con requerimientos especiales, se atiende sólo a un 18%, cubriendo hasta el momento sólo a las zonas urbanas y dejando fuera a las zonas rurales e indígenas, no obstante que el Programa de Modernización Educativa considera la instrumentación integral de estos servicios.

Guajardo (1996), señala que en 1976 el 26% de la población atendida en Educación Especial tenía problemas de aprendizaje. Para 1992 las cifras se invirtieron y sólo el 26% de la población de Educación Especial no tenía problemas de aprendizaje. Esto es, la cantidad de niños con problemas de aprendizaje se incrementó hasta en un 74%.

Se considera que la tendencia en las cifras anteriores puede estar relacionada con varios factores. Algunos pueden estar vinculados con la dificultad para definir la categoría, a la naturaleza subjetiva de algunas de las definiciones de problemas de aprendizaje, a la falta de métodos eficientes para la detección, evaluación y diagnóstico, a la falta de información y formación de los maestros, dando como resultado que en muchas ocasiones los niños sean diagnosticados como tales, sin serlo.

Por otro lado, en investigaciones recientes (Fuenlabrada, Taboada y Rockwell, 1997, Schmelkes, 1996 y Ferreiro, 1994), se señala que es en las zonas rurales e indígenas en donde se encuentra el mayor problema de fracaso escolar, entendiéndosele como *"una dificultad que manifiestan algunos alumnos para adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes que se enseñan en la escuela"* (Castro, 1988) y que se concreta fundamentalmente en el bajo rendimiento académico, la reprobación y en su forma extrema en la deserción.

Por otro lado, Schmelkes (1990), señala que "los sistemas de formación del magisterio han sido deficientes.....Los sistemas de actualización del magisterio se han diversificado, y en general no han atacado los principales problemas a los que se enfrenta el maestro en su vida cotidiana en la escuela" (p. 26).

Con respecto a los docentes, si bien hay investigaciones desde diferentes enfoques metodológicos que resaltan la influencia que tienen los aspectos actitudinales y axiológicos de los maestros sobre su práctica docente y sobre el desempeño de los alumnos, es importante profundizar específicamente en las percepciones que tienen los profesores acerca de las necesidades educativas especiales.

Es común que los maestros se enfrenten a niños que presentan dificultades para aprender a partir de métodos convencionales, al no lograr cubrir los objetivos a partir de esos métodos, los profesores tienden a evaluar a los niños como niños problema, con deficiencias, con problemas de aprendizaje. Lo anterior plantea una doble problemática, por un lado están las actitudes y valores de los maestros ante estas situaciones específicas y por el otro está el problema de la propia formación.

Reyes y Zúñiga (1994), consideran que la formación inicial de un maestro es la preparación escolarizada que recibe el maestro antes de incorporarse a su práctica profesional. Resaltan que actualmente, en México existen cinco tipos de escuelas normales, 132 de preescolar, 198 de educación primaria, 89 para educación secundaria, 27 de educación física y sólo 26 de educación especial, distribuidas en todo el país. De acuerdo a los autores, "hay una situación caótica en el subsistema de formación de maestros, ésta ha sido propiciada por la incapacidad, la falta de previsión y ausencia de respuestas por parte de las instancias encargadas en la toma de decisiones y del establecimiento de políticas.....No han respondido a la demanda social de formar maestros de acuerdo a las necesidades del país" (p.52).

Lo anterior ha repercutido de manera definitiva en la práctica del docente. Schmelkes (1997), en la investigación llevada a cabo sobre la *mejora de los servicios de educación primaria*, concluye que (a) los maestros no siempre dominan las materia que deben de enseñar, (b) en general los maestros no están capacitados adecuadamente en prácticas efectivas de enseñanza, (c) pocos maestros estimulan activamente la participación de los alumnos, (d) **no saben cómo manejar problemas especiales de aprendizaje**, (e) en su labor docente, los maestros están solos y (f) las oportunidades de formación en servicio son escasas, sobre todo en las zonas rurales, y en las que existen no necesariamente se centran en los problemas más comunes que enfrentan los maestros en su trabajo docente.

Es necesario mencionar que la práctica docente en zonas rurales e indígenas, se dificulta aún más, debido por un lado a los planteamientos antes mencionados y por el otro a las diferencias sociales, culturales, lingüísticas y económicas entre docentes y los alumnos, y que no son contempladas ni en los planes y programas de estudio, ni en los programas de formación de maestros. Lo que es más, hay una tendencia a homogeneizar más que a respetar las diferencias y particularidades; de tal suerte que el maestro recibe en su salón de clase a niños para los que su primer contacto con las cuestiones académicas es en primero de primaria y que en muchas ocasiones ni siquiera cuentan con habilidades motrices que les permitan el manejo de un lápiz, - por ejemplo - o bien carecen de significado para ellos algunos de los conocimientos que son revisados en el aula, por no estar vinculados con su vida cotidiana. Lo que lleva a que muchos de los

profesores cataloguen a sus alumnos como niños distraídos, sin retención, torpes, tontos, desinteresados, poco motivados ó con problemas de aprendizaje.

Ante esta panorámica, se consideró de medular importancia el analizar los principales determinantes del diagnóstico que el maestro realiza al interior del aula de los problemas de aprendizaje, centrándose, debido a la vastedad del objeto de estudio, en el análisis de las percepciones de los maestros con respecto a la categoría de problemas de aprendizaje. *Para el logro de lo anterior se propuso analizar los principales motivos que el profesor tiene para diagnosticar a un alumno con problemas de aprendizaje, así como identificar los factores institucionales, sociales, culturales e individuales (como formación, historia personal, edad, género, entre otros) del docente que lo inducen a etiquetar a los niños dentro de esta categoría. Asimismo, se pretenden establecer los rasgos comunes y las diferencias de comportamiento entre los profesores con relación al manejo de los problemas de aprendizaje.*

Atendiendo a los objetivos antes expuestos se trabajó a partir de una metodología hermenéutica, la cual implica la elaboración de un conjunto de categorías de análisis, las cuales constituyen el marco explicativo e interpretativo para el análisis de la información. A continuación se presentan las categorías de análisis para la explicación del objeto de estudio: las percepciones de los maestros acerca de los problemas de aprendizaje.

## CAPÍTULO 2

### CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

---

El marco de análisis del trabajo que se presenta toma como base un conjunto de categorías de análisis construidas tanto específicamente para el estudio como retomadas de fuentes reportadas en la literatura por su relevancia al objeto de estudio. Las categorías de análisis son las siguientes:

- EL CONTEXTO
- LA COTIDIANIDAD DE LA VIDA ESCOLAR
- EL PODER
- LA CULTURA
- LA FORMACIÓN DE PROFESORES
- LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Específicamente, la categoría denominada "La cotidianidad de la vida escolar", probó ser altamente relevante para entender la dinámica que se genera en un ambiente escolar y que, retoma en lo fundamental el destacado trabajo sobre la escuela cotidiana desarrollado por un grupo de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en México, bajo la coordinación de la Dra. Elsie Rockwell (1995).

En su conjunto, las categorías de análisis aportaron las directrices teóricas en las que se apoyó la lectura e interpretación del conjunto de aspectos articulados de la realidad que se delimitaron como objeto de estudio.

De acuerdo a Orozco (1992):

"Las categorías son elaboradas a partir de elementos teóricos que dan un marco explicativo e interpretativo para poder analizar e interpretar, los múltiples niveles de la realidad que inciden en el objeto de estudio, así como para analizar las relaciones

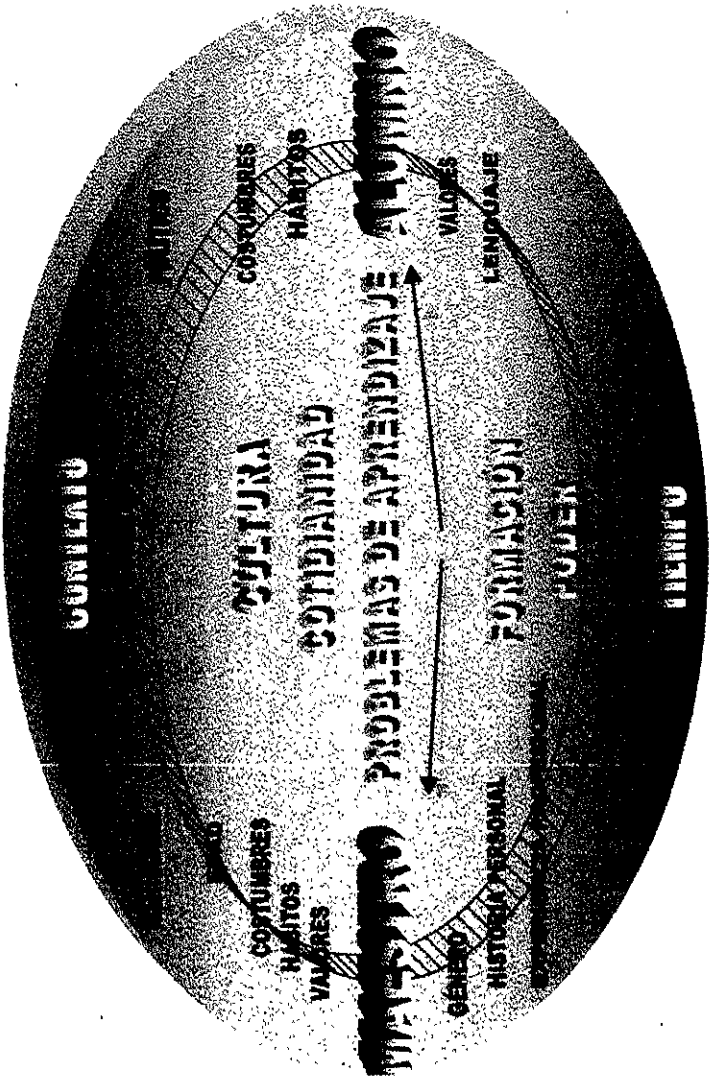
significativas que incluye en su objeto al momento de delimitarlo o construirlo. En sí, el marco de análisis constituye el fundamento para pensar durante todo el proceso de la investigación" (p.7).

En el esquema 1 se presentan de manera específica cada una de las categorías de análisis a fin de aportar un marco de referencia interpretativo para la comprensión del análisis subsecuente de la información y, en específico, sobre la percepción del docente del medio rural acerca de los problemas de aprendizaje. En el esquema se presentan la vinculación y relación que tienen las categorías entre sí, los diferentes niveles de interacción así como el movimiento al que están sujetas.

En el plano más amplio se encuentran las dimensiones del contexto y del tiempo; el contexto a su vez contiene los aspectos sociales, políticos e institucionales que determinan el discurso escolar, en tanto que el tiempo involucra la historia (de la educación, del maestro, de la institución y del alumno).

En el plano inmediato a estas dimensiones se encuentran las percepciones de los profesores, las cuales están determinadas por la cotidianidad de la vida escolar, el poder, la cultura, la formación de profesores y los aportes teóricos acerca de los problemas de aprendizaje. Más hacia el centro se localizan una serie de indicadores que ayudan a comprender el objeto de estudio como son los valores, los hábitos, las costumbres (tanto del maestro como del alumno), la edad, el género, la historia personal y la experiencia profesional del maestro. Finalmente, se integran como elementos determinantes en el evento educativo el lenguaje del alumno y el tipo de relación establecida entre este último y el maestro.

Es importante desatacar que el esquema representa el dinamismo que se establece en la construcción de las representaciones del docente de los problemas de aprendizaje de sus estudiantes, planteamiento que constituye la tesis central de este trabajo.



ESQUEMA 1. Integración de Categorías de Análisis



## 2.1. EL CONTEXTO

Los problemas que enfrenta la educación en México no son nuevos, sin embargo, se han ampliado y se han hecho más complejos debido a los retos inherentes a la actual crisis educativa, cuyo origen rebasa el contexto nacional, ya que los cambios sociales y económicos que se están dando a nivel mundial inciden en los proyectos educativos del país.

Una premisa esencial de esta investigación es que todo fenómeno se inscribe dentro de un contexto general y que, para su estudio, explicación y comprensión, es fundamental considerar de manera específica su marco de referencia. En este sentido, la comprensión de la problemática asociada a la educación especial en México, no puede ser entendida sin tomar en consideración el marco general del sistema educativo de nuestro país, ya que la primera constituye un reflejo directo de la segunda. En dicho sentido, el presente estudio tomó como marco de referencia el contexto educativo general, partiendo de una perspectiva que postula que la educación<sup>2</sup> no puede ser vista ni analizada como un fenómeno aislado, sino como un fenómeno complejo multideterminado por factores de naturaleza económica, política, social, cultural, etc.

Al delimitar la problemática educativa en países de América Latina, Ibarrola (1995) destaca los siguientes elementos: (1) una tasa de analfabetismo de cerca de 15 por ciento, (2) la incapacidad de los gobiernos para asegurar a la población la escolaridad básica, (3) los altos índices de deserción y reprobación, (4) la gran cantidad de alumnos repetidores y (5) el elevado número de niños y jóvenes que no asisten a la escuela - superior a los dos millones en el caso de México -. Sobre el particular, se concuerda con dicha autora cuando señala que tal panorámica es consecuencia de la desarticulación de las políticas educativas establecidas y de la falta de continuidad en su aplicación. Entre los principales factores asociados a la crisis educativa en nuestro país Ibarrola (op. cit.) destaca los siguientes:

---

<sup>2</sup> La educación como campo de investigación y estudio está lejos de constituir una disciplina bien delimitada y definida, asimismo, ha tenido grandes dificultades para ser reconocida como un campo adecuado de investigación. En el ámbito universitario la educación ocupaba el lugar más bajo en cuanto a prioridades. (Husén, 1987, p.46)

- La matrícula escolar se incrementó sin que el financiamiento educativo lo hiciera a un ritmo equivalente.
- Bajos salarios de los maestros.
- Reclutamiento de personal no preparado.
- La infraestructura escolar y las condiciones cotidianas de trabajo se deterioraron continuamente.
- Se descuidó la investigación educativa.
- La distribución de la escolaridad pública por regiones y niveles de sistema se dio conforme a las pautas de la desigualdad socioeconómica y a la capacidad de presión de los sectores de la población (pp. 4-5).

Es dentro de este contexto<sup>3</sup> que la educación debe de enfrentar los retos y los problemas asociados a la globalización de la economía y de la cultura, que se asocian al desarrollo tecnológico y las transformaciones productivas, económicas ambientales y políticas.

Sobre el particular, diversos organismos internacionales, en particular el Banco Mundial, han propuesto políticas enfocadas a superar las principales deficiencias detectadas entre las que destacan el incremento de la escolaridad obligatoria a nueve o diez años, la descentralización de la gestión de los sistemas educativos (transfiriendo la responsabilidad a estados, provincias y municipios), la diversificación de las fuentes de financiamiento, la priorización del gasto público para la educación, la incorporación de medidas de privatización; el impulso a la participación de todos los sectores de la sociedad en las decisiones educativas, la evaluación de los sistemas en función de las competencias logradas por los estudiantes, y el establecimiento de sistemas continuos de rendimientos de cuentas ante la sociedad.

La categoría "contexto" está conformada por un conjunto de subíndices que posibilitan la explicación de lo que acontece hoy en el escenario de estudio, éstos se presentan a continuación.

---

<sup>3</sup> "Se parte del postulado de que la estructura de la educación regular se transmite de forma idéntica al campo de la Educación Especial, en él se realizan prácticas discriminatorias, coerción, poder y de subjetivación, las maneras en que estas prácticas se han establecido pueden ser extraordinariamente sutiles o discretas" (Arellano, 1998, p 130)

### 2.1.1. El Sistema Educativo Mexicano. De acuerdo a Prawda (1987):

"El Sistema Educativo Mexicano es el conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinadas a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana de acuerdo con los principios ideológicos que sustentan al Estado mexicano y que se hallan expresados en el Artículo Tercero Constitucional, el cual es producto de la confluencia de pensamiento: el liberalismo mexicano que se reafirma con la Guerra y las Leyes de Reforma de 1859 y 1961, y los principios de justicia social, vida democrática, no reelección y participación del Estado mexicano en el quehacer educativo nacional que postula Revolución Mexicana. Ambas corrientes se conjugan en la Constitución de 1917, que es la que actualmente rige la vida de la nación" (p.17).

En cuanto a su instrumentación, el Artículo Tercero Constitucional asigna al Poder Ejecutivo todas las facultades para definir contenidos, planes y programas educativos, por lo menos en el nivel básico y normal, así como para evaluar el desempeño de la función educativa. Por su parte, el titular del Poder Ejecutivo delega en la Secretaría de Educación Pública (SEP), el ejercicio de las funciones que en esta materia le asigne la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y agrupa programática y presupuestalmente a 160 unidades responsables, legalmente creadas por el reglamento interior de la SEP o por decreto presidencial.

El sistema educativo mexicano<sup>4</sup> se encuentra agrupado por niveles y por modalidades escolares y extraescolares, tecnológicas y generales terminales y no terminales, por controles federales, estatales, autónomos y particulares. Se proporciona educación formal (escolarizada o abierta) y no formal. La formal comprende el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) y el posbásico (medio superior, superior y posgrado) (Prawda, op.cit).

Por lo que respecta a la educación especial<sup>5</sup>, ésta se ofrece a la población minusválida orientándose fundamentalmente a la capacitación formal para y en el trabajo, tanto en el medio urbano como el rural.

---

<sup>4</sup> De acuerdo a Husén (1987), los sistemas nacionales de educación, tal como aparecen en la actualidad, con sus diferentes estructuras, currícula y estándares de rendimiento en diversas áreas tiene cada uno su historia particular, configurada por una multitud de factores culturales, sociales y económicos (p.58).

<sup>5</sup> "La historia de la educación especial dentro de la SEP parte de la institucionalización de una necesidad, proporcionar una serie de servicios para aquéllos que no cuentan con lo necesario para permanecer en la

¿Qué implicaciones tiene esta clasificación en la práctica educativa cotidiana? En el sistema educativo mexicano, hay una centralización de algunos de los niveles educativos en zonas urbanas, dejando sin protección a las rurales e indígenas. Asimismo, el pertenecer a cierta zona, estudiar y egresar de una escuela perteneciente a cierta región determina, entre otras cosas, el lugar de trabajo y las oportunidades de empleo. En este sentido, para muchos maestros estudiar esta profesión constituye la única oportunidad para continuar con una preparación académica y poder laborar lo más pronto posible, sin embargo, dependiendo del lugar de donde egresaron se determina su lugar de trabajo, y éste a su vez determina la trayectoria profesional del profesor.

Por otro lado, Cueli (1990) hace una interesante revisión de los antecedentes y evolución de las diferentes políticas educativas planteadas para cada uno de los sexenios, en este análisis se puede visualizar cuál ha sido la importancia y prioridad que se le ha dado a la educación especial, observándose que en muchos programas educativos no fue considerada. Asimismo, se hace evidente la falta de continuidad en las políticas, lo cual repercute de forma negativa en la problemática educativa, y que evidentemente se toma en consideración la participación de los diferentes actores del proceso educativo.

En este aspecto, es importante resaltar el papel del profesor, en el sentido de que él es uno de los actores que tiene el trato cotidiano con los alumnos y que si constantemente se hacen modificaciones a las políticas educativas y a los programas escolares, por un lado, la información no es conocida por todos los docentes y por el otro no todos los maestros tienen posibilidades de involucrarse en esos cambios de manera tan automática e inmediata. En ocasiones, estos procesos pueden involucrar más tiempo para unos que para otros, generándose muchas problemáticas en torno a la práctica educativa, las cuales repercutirán en el aprovechamiento del alumno.

Lo anterior se hace aún más grave en contextos rurales e indígenas, en donde el maestro tiene pocas posibilidades de informarse de las nuevas políticas y de formarse en nuevas metodologías para la enseñanza, haciendo imposible que se cumplan los objetivos propuestos. En este aspecto es importante analizar cómo ha sido el desarrollo de la educación rural e indígena en México.

---

escuela regular" (Gudiño, 1998, p.32).

**2.1.2. Educación Rural e Indígena.** Como señala Gonzalbo (1996), está por terminar el siglo XX y los diferentes planes y programas planteados por los diferentes gobiernos "no han podido resolver viejos problemas de convivencia, que revisten características dramáticas cuando los enfrentamientos ideológicos se convierten en lucha armada y cuando la miseria y la desigualdad llevan a comunidades enteras a la depauperación, a la enfermedad, al alcoholismo y en algunos casos a la extinción" (p.12).

De acuerdo a esta autora, durante la primera década del siglo XX la población era eminentemente rural, debido a que la mayoría vivía en haciendas, rancherías o pequeños poblados. Durante ese periodo proporcionar educación en forma masiva era prácticamente imposible, debido a la falta de vías y medios de comunicación, la diversidad de etnias, lenguas y la escasez de recursos estatales y municipales. ***"La educación rural fue considerada como el medio más práctico para lograr la igualdad e integrar al indio a la sociedad –como una panacea que por sí misma mitigaría las desigualdades sociales y cambiaría la suerte y el destino nacionales"*** (p. 22)<sup>6</sup>.

De manera particular y ubicándonos en el contexto en donde se llevó a cabo la presente investigación, el Estado de México ocupó un lugar muy importante en lo que se refiere a los aspectos educativos. Por su cercanía al Distrito Federal participó de manera directa con lo que acontecía en el centro social, político, económico y cultural del país.

Es muy importante mencionar que el sistema educativo de este Estado, consideraba la ***necesidad de adecuar la enseñanza elemental a las necesidades reales de la población.*** Para facilitar el cumplimiento de la ley se fundaron escuelas para zonas urbanas y para comunidades rurales. Con el fin de aplicar el precepto de obligatoriedad se prescribió la imposición de multas y encarcelamiento de los padres que no mandaran a sus hijos a la escuela; aplicándose esta misma consigna a maestros de talleres (Gonzalbo, 1996, p.35).

Uno de los problemas más graves a los que se enfrentó el gobierno de ese estado en ese entonces fue el del ausentismo. Sólo el 30% de los niños en edad escolar se inscribía y de éstos desertaba aproximadamente la mitad. Era más importante para los

---

<sup>6</sup> El subrayado es de la autora.

padres que los niños ayudaran en el trabajo del campo, el mayor porcentaje de faltas coincidía con la época de siembra y cosecha<sup>7</sup>.

Como datos estadísticos importantes, se puede mencionar que el Estado de México era de los más densamente poblados de la república y había distritos como Jilotepec e Ixtlahuaca donde los indígenas abarcaban casi el total de la comunidad. Uno de los conceptos que manejaban las autoridades era "*intervenir enérgicamente en la educación de las masas para que salgan cuanto antes de la ignorancia y de la indolencia a que los ha atado una maldición atávica*". Además el indio tenía que educarse para no ser un obstáculo para el progreso"(Gonzalbo op. Cit. p.93)<sup>8</sup>.

Gonzalbo (op. cit.) menciona que no hay duda que la educación rural, y no sólo en México, arrastra rezagos importantes. También es cierto que en Latinoamérica la población indígena se concentra en las zonas rurales, y que los proyectos educativos deberían de considerar esta particularidad. En palabras de dicha autora: "Si para los gobiernos existe un problema indígena, para los indios el problema son los blancos . . . Ya que el choque cultural entre grupos diversos, dondequiera que sea, genera conflictos, el problema es tan cultural como educativo y económico" (p.25).

Todo proyecto educativo tiene una finalidad, en los párrafos anteriores quedan claros los objetivos que se pretenden alcanzar a partir de la instauración de la educación rural. Aunque en lo teórico se pugnó por adecuar la educación a las necesidades reales de la comunidad, en la práctica se pretende imponer una ideología específica, por considerar que la cultura y formas de pensar de los individuos que pertenecen a otras culturas no permite el desarrollo del país. Lo anterior tiene un sinnúmero de repercusiones, una de ellas es que los maestros tengan una forma de percibir y de pensar acerca de los alumnos de zonas rurales, de su cultura y de su forma de vida.

**2.1.3. La Educación Especial.** La Educación Especial ha sufrido cambios en sus prácticas dependiendo del momento histórico. La evolución de la Educación Especial ha sido especialmente sensible a los cambios sociales, no siendo de sorprender que en

---

<sup>7</sup> Como se verá más adelante es un problema que sigue enfrentando actualmente el Estado.

<sup>8</sup> Esto representa uno de los elementos muy importantes para ser discutidos a lo largo del trabajo, pues se está hablando de un momento histórico específico, pero en la realidad es un pensamiento que sigue vigente.

momentos determinados de su evolución, la sociedad haya mostrado sentimientos no solidarios y marginatorios hacia algunas culturas, grupos o individuos<sup>9</sup>.

La educación especial como disciplina surgió recientemente, incluso la forma de conceptualizarla se ha modificado. Sánchez (1992) hace una revisión de los términos que anteriormente fueron utilizados para referirse a esta disciplina entre los que destaca los siguientes: (a) Pedagogía curativa o pedagogía terapéutica, (b) Pedagogía especial, (c) Pedagogía correctiva y (d) Educación especial.

De acuerdo a dicho autor, el término Educación Especial ya no está dirigido únicamente a individuos que tienen alguna deficiencia, sino también a aquéllos que, por sus características excepcionales, están por encima de lo normativo.

Aunque la historia de la Educación Especial es reciente, los primeras formas de mirar y de estudiar lo diferente se remontan al pasado. Durante la antigüedad los niños que presentaban alguna disminución en sus capacidades físicas o intelectuales eran discriminados. La influencia del pensamiento mágico y religioso llevaba a considerar que la presencia de este tipo de niños se debía a un castigo o a la influencia de fuerzas sobrenaturales, llegando incluso, en las culturas grecorromanas a practicar el infanticidio en aquellos casos de individuos con apariencia inusual, de alguna manera legitimado socialmente.

Durante los siglos XVI al XVIII se dieron cambios muy profundos en la manera de pensar y de ver el mundo. Se sustituyeron las explicaciones religiosas por las explicaciones científicas. Es en el siglo XVI cuando aparecen las primeras experiencias educativas en favor de los niños con déficits sensoriales.

El siglo XIX es escenario de innumerables cambios y transformaciones sociales, económicas y educativas. Es en esta época cuando se institucionaliza la educación para aquellos sujetos que presenten déficits<sup>10</sup>, creándose las primeras clases especiales para

---

<sup>9</sup> "Cuando se habla de Educación Especial se habla de una historia que se cansa de repetirse a sí misma, es un lugar donde convergen y se conjugan elementos de discriminación, coerción, poder, hacer Educación Especial es poner en práctica un esquema heredado de la educación regular, esquema que adhiere a sus constructos teóricos la labor de perpetuar las doctrinas que formen sociedades respetuosas del orden y la ley y que sean capaces de sostener los requerimientos productivos que ésta genere" (Arellano, 1998, p. 132).

<sup>10</sup> Este hecho representa un antecedente fundamental para el análisis del proceso de la integración educativa.

niños inadaptados (Alemania), para ciegos (Estados Unidos), para niños con deficiencias (Chile), para niños sordos (México), etc. Estas instituciones albergaban a personas con deficiencias, aunque prevalecía la estigmatización de estos individuos, pues se les seguía considerando como "indeseables" y físicamente no atractivos para el resto de la sociedad, es decir, eran discriminados y marginados. Se trabajaba básicamente bajo el **modelo asistencial**<sup>11</sup>.

Posteriormente, se introduce un modelo **asistencial curativo**<sup>12</sup>, es decir, se concebía al sujeto diferente como un "enfermo" que podía ser curado y rehabilitado. Seguin y Esquirol constituyeron el primer equipo médico-pedagógico, su método contribuyó a la creación de las primeras escuelas para retrasados.

En 1905 Binet y Simon publicaron la primera escala de Desarrollo Intelectual (**enfoque psicológico**)<sup>13</sup>, este enfoque tuvo mucho auge y aún tiene vigencia<sup>14</sup>.

Durante las primeras décadas del siglo XX continuó predominando la concepción de deficiencia como algo innato y estable a lo largo del tiempo. Se insistía en que las causas de la deficiencia eran meramente orgánicas y difíciles de modificar, es decir, el problema estaba sólo en el niño, no se aceptaba la influencia de otros agentes. Esta forma de ver la deficiencia trajo como consecuencia la proliferación de escuelas especializadas, dando lugar a la separación entre escuelas regulares y especiales.

De acuerdo a Manzano (1992), "es en la segunda mitad del siglo XX que se extiende de manera importante la atención a los sujetos excepcionales y se configura la Educación Especial como una disciplina con objeto propio y con un desarrollo teórico y práctico. Se crean asociaciones, se publican revistas, se realizan congresos, conferencias, etc. y se comienza a legislar en torno al tema" (p.26).

Asimismo, en este período se comienza a hacer un debate muy serio en relación con la forma de conceptualizar y atender la deficiencia. Es decir, se cuestionan el origen y

---

<sup>11</sup> El modelo médico asistencial de intervención fue decisivo en la concepción de una educación diferente, especializada. (García, 1993).

<sup>12</sup> Este forma de concebir a la deficiencia se sustenta en un gran número de investigaciones (Itard, Seguin, Esquirol). El tratamiento que se seguía era eminentemente pedagógico.

<sup>13</sup> Este enfoque tuvo mucho auge, hubo un gran desarrollo en diferentes escalas de evaluación en diversas áreas, actualmente se siguen empleando para el diagnóstico de niños con necesidades educativas especiales. Este modelo enfatiza el diagnóstico psicológico, medido por la capacidad del sujeto.

<sup>14</sup> Durante este período la Psicología tuvo un fuerte desarrollo. Hall en el campo del desarrollo infantil, en Europa Stern, en Estados Unidos Thorndike.



la incurabilidad del trastorno, abriéndose el campo a posiciones nuevas que introducen para su análisis elementos tales como las influencias sociales y culturales que podrían estar determinando la deficiencia.

De acuerdo a Marchesi y Marín (1995), a partir de los años 60 se produce un movimiento que marca un cambio profundo en la concepción de la deficiencia y de la educación especial, a partir de los siguientes elementos:

1. Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia.
2. Una perspectiva que enfatiza los procesos de aprendizaje.
3. El desarrollo de métodos de evaluación centrados en los procesos.
4. La proliferación de profesores y profesionales expertos.
5. Los cambios que se produjeron en las escuelas regulares
6. Los altos niveles de deserción escolar.
7. Los limitados logros de las escuelas especiales.
8. Las primeras experiencias de integración.
9. La política de normalización.
10. La sensibilidad mayor de la sociedad ante problemas especiales (pp. 17-19).

Todo lo anterior contribuyó para explicar y entender a la deficiencia desde otra perspectiva. De esta manera, surge el término "**necesidades educativas especiales**", mismo que se define como aquellos casos en los que:

"... un alumno presenta algún **problema de aprendizaje** a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y **mayores recursos educativos** de los necesarios para compañeros de su edad" (Marchesi y Marín, op. cit.: p. 19)<sup>15</sup>.

Adame (1995), señala que esta forma diferente de conceptualización se fundamenta en los planteamientos del Informe Warnock<sup>16</sup>, cuya publicación impactó de manera radical la concepción de educación especial que prevalecía en esos momentos. Con este cambio de nociones, el énfasis tanto de la deficiencia mental como de los

---

<sup>15</sup> Como señalan Marchesi y Marín (op. cit.), en esta definición aparecen dos nociones: problemas de aprendizaje y recursos educativos. Estos términos adquirirán una función fundamental en el proceso educativo.

<sup>16</sup> El Informe Warnock fue elaborado en Inglaterra y plantea que habría que superar la separación y diferenciación entre discapacitados y no discapacitados.

problemas de aprendizaje, recae en la escuela, en la respuesta educativa, en los recursos que ella ofrece y en los compromisos y responsabilidades de las administraciones educativas. En palabras de Adame (op. cit.): "no se niega que los alumnos tengan problemas vinculados a su propio desarrollo, pero el énfasis recae en la capacidad del centro educativo para dar respuesta a las diferentes problemáticas que se presentan en el aula escolar" (p.78)<sup>17</sup>.

Por lo que respecta a la forma de concebir la Educación Especial, ésta ha variado a través del tiempo (Hanselman, 1933, Straus 1936, Asperger, 1966; Riobóo, 1966; Plan Nacional de Educación Especial, 1982; UNESCO, 1983). Cada una de ellas plantea elementos distintos de acuerdo al grado de desarrollo de la Educación especial en el momento específico de la aparición de la definición.

Del análisis de las definiciones anteriores Manzano concluye que:

"Algunas definiciones tratan de resaltar algunas características que otras dejan fuera. Sin embargo, todas ellas coinciden en un conjunto de aspectos comunes, aunque se percibe una evolución en los conceptos mismos, desde concepciones más asistenciales y centradas en la diferencia misma, hasta concepciones más recientes en las que predomina la educación general para todos y la educación especial como un subsistema de aquélla, y donde los principios de normalización e integración son la base misma de la Educación Especial" (p.28).

**2.1.3.1. La Educación Especial en México.** La historia de la educación especial en México se remonta al siglo XIX con la fundación de la primera escuela para sordos. Gudiño (1998) señala que entre otros autores Borja, Madrid, Sevilla, Pavón y Vieyra (1989), Galeana, Rosales y Suaste (1982), Valdés (1988) agrupan la historia de la Educación especial en México en cuatro etapas:

**1. Primera Etapa (1867-1932)** con la fundación de la Escuela Nacional de Ciegos y Sordomudos.

---

<sup>17</sup> Pueden incluirse alteraciones como retraso en el aprendizaje en diferentes áreas o materias, problemas en la lectura, en el lenguaje, trastornos emocionales y de conducta, abandono escolar, aislamiento social. Pero se considera que es en la escuela en donde se pueden originar estas problemáticas, manifestar o intensificar.

2. **Segunda Etapa** (1935-1958) con la institucionalización de la educación especial en México.
3. **Tercera Etapa** (1959-1966) con la fundación de las escuelas primarias de perfeccionamiento y la escuela para niños con problemas de aprendizaje.
4. **Cuarta Etapa** (1970-1994) con la creación de la Dirección General de Educación Especial y programas institucionales (p.34).

Por su parte, Gómez-Palacio y cols. (citados en Gudiño, 1998), plantean que la historia de la educación especial se puede situar también en tres etapas, resaltando en su análisis algunos elementos de corte cualitativo más que históricos:

"En una primera etapa, los servicios son proporcionados por instituciones particulares, con un enfoque médico; en la segunda etapa se considera que los niños pueden recibir atención dentro de las escuelas regulares y en la tercera etapa, se empieza atender a los niños con necesidades educativas especiales en grupos regulares" (p.33)

**2.1.3.2 Modelos para la Explicación de la Educación Especial.** Manzano (op. cit.) plantea que para la explicación de la dinámica del comportamiento humano se han planteado los siguientes modelos. Cada uno de ellos parte de un concepto de salud y enfermedad diferentes, por lo que sus planes de intervención varían de acuerdo a sus concepciones de las que parten. Entre esos modelos se encuentran los siguientes:

- **Modelo biomédico.** Se fundamenta en criterios clínicos.
- **Modelo conductual.** Se basa en la interacción de factores biológicos, ambientales y de interacción social.
- **Modelo cognitivo.** Analiza la estructura y proceso del pensamiento humano.
- **Modelo psicoanalítico.** Sus explicaciones se remontan al análisis de conflictos profundos inconscientes, regidos por la libido.
- **Modelo humanista.** Pone énfasis en los procesos conscientes, los sentimientos y las actitudes del paciente.
- **Modelo sociocultural.** De acuerdo a este modelo la enfermedad es definida por la propia sociedad.

Cada uno de estos modelos ha tenido sus ventajas y limitaciones y coexisten actualmente. Cabe destacar que el modelo biomédico es el que se ha utilizado con mayor frecuencia, y ha predominado en la explicación y abordaje de los problemas especiales. En este aspecto, es importante mencionar que la forma en la que se conceptualiza y se trabaja la educación especial determina la forma de percibir estas problemáticas. Si bien es cierto que han habido modificaciones, éstas han sido paulatinas y se han generado desde otros países, lo anterior implica que en el contexto mexicano, los cambios han sido lentos, ya que se requieren transformaciones a nivel institucional, social, político y personal.

De acuerdo a lo anterior resulta interesante conocer cómo los maestros de una zona rural e indígena visualizan estas problemáticas y qué repercusión tiene en su práctica docente.

**2.1.4. Marco Legal de la Educación.** El sistema educativo mexicano tiene su marco legal en el Artículo Tercero Constitucional, la Ley Federal de Educación, la Ley Nacional de Educación de Adultos, la Ley para la Coordinación de Educación Superior entre otros reglamentos.

El texto vigente del Artículo Tercero Constitucional que norma la educación básica para todo el país, fue aprobado a mediados de la década de los cuarenta. Es eminentemente de corte pedagógico y pretende alcanzar, a través de la educación, entre otros, el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, el amor a la patria, la solidaridad, la justicia y la práctica de la democracia.

Recientemente el Ejecutivo Federal envió a consideración del Constituyente Permanente una iniciativa de reformas a los Artículos Tercero y Treinta y uno de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Dicha iniciativa propuso precisar la garantía implícita del derecho a la educación; recoger la obligación del Estado de impartir la preescolar, la primaria y la secundaria, así como prever la responsabilidad de los padres de procurar las dos últimas. Asimismo, se propuso ampliar la escolaridad obligatoria para que comprendiese la secundaria; incorporar el precepto que faculta a la autoridad educativa nacional a determinar los planes y programas de la educación primaria, secundaria y normal, que deberán ser observados en toda la república;

uniformar el régimen general, el aplicable a la educación destinada a obreros y campesinos; y dar fin al estado de indefensión jurídica que afectaba a los particulares que imparten educación.

"La iniciativa conocida como Ley General de Educación, pone particular acento en medidas sociales que son necesarias para abrir las oportunidades a los más desfavorecidos, mediante el otorgamiento de mayores presupuestos educativos a aquellas poblaciones y regiones con índices de mayor pobreza; mediante apoyos asistenciales y pedagógicos a los individuos y grupos con mayor riesgo de deserción escolar" (Iniciativa de Ley General de la Educación, 1993, p.2).

El proyecto de ley establece las siguientes finalidades:

- Contribuir al desarrollo integral del individuo.
- Favorecer el desarrollo de las facultades para adquirir conocimientos.
- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad, la soberanía, el aprecio por la historia y la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.
- Promover, mediante la enseñanza del español un idioma común para los mexicanos, sin menoscabo de la protección a las lenguas indígenas.
- Estimular el conocimiento y práctica de la democracia.
- Infundir el valor de la justicia.
- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológica.
- Alentar la creación artística.
- Estimular la disciplina del ejercicio físico.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la preservación de la salud.
- Crear una conciencia de protección al ambiente.
- Fomentar actitudes positivas en torno al trabajo productivo (op cit. 2).

**2.1.4.1. Acuerdo Nacional Para Modernización De La Educación Básica.** El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 planteó como política prioritaria la universalización de la educación primaria (poder Ejecutivo Federal, 1989), lo anterior implicaba ofrecer a la niñez mexicana un nivel educativo de calidad y la responsabilidad de que fuera concluido. En mayo de 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la

Modernización de la Educación Básica, con el cual se federaliza la educación básica y normal y se da la pauta para el desarrollo de nuevos esquemas de participación social y para la revalorización de la función magisterial. La educación básica aumenta de seis a nueve grados.

El Acuerdo dispone que el ejecutivo federal traspase a los gobiernos estatales los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros utilizados en su operación. Esta transferencia no implica de modo alguno la desatención de la educación pública por parte del gobierno federal

En el marco de este federalismo, el Estado Mexicano se propone consolidar la educación mediante una articulación y distribución de responsabilidades diversas, entre las que figura la evaluación del propio sistema educativo nacional, basándose en los preceptos que al respecto señala el Artículo 3º. Constitucional y la Ley General de Educación.

En concordancia con el acuerdo la nueva La Ley General de Educación, publicada el 13 de julio de 1993, reafirma el federalismo educativo y señala como atribuciones de la autoridad federal:

- a) realizar la planeación y la programación globales del sistema educativo nacional, evaluar a éste y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar,
- b) así como las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y además para la formación de maestros de educación básica.

Por su parte, el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Poder Ejecutivo Federal: 1996) se plantea como propósitos ofrecer una educación básica con calidad, equidad y pertinencia.

En este contexto general se enmarca la educación especial, es por ello que no es posible entenderla sin abrir un marco de referencia de lo que ha ocurrido y ocurre actualmente en la educación regular, ya que la forma de abordarla dependerá del grado de madurez y desarrollo del sistema educativo general. En este momento, la educación

especial, de acuerdo a las políticas es vista de diferente manera y se inscribe dentro de la política denominada Integración Educativa.

**2.1.4.2 La Integración Educativa.** En la primera mitad del siglo XX se enfatizó de manera importante el desarrollo de la Educación Especial. En los países industrializados se albergaba la esperanza de que durante este período se hubiese hecho posible satisfacer las necesidades de atención de los niños especiales.

Sin embargo, la educación especial estuvo sujeta, por un lado, a las demandas de la educación general<sup>18</sup>, es decir, era prioritario satisfacer la demanda de los niños normales y, por el otro, a cuestiones financieras (siempre y cuando estuvieran resueltas las necesidades de la escuela regular se atendían las demandas especiales). Asimismo, cabe señalar que esta área siempre fue atendida por profesionales de la medicina<sup>19</sup>.

Como señala García (1993), desde los inicios de la institucionalización de la Educación Especial se planteaban tres grandes debates sobre los cuales ha girado el desarrollo de la educación especial hasta nuestros días:

- ¿Qué procedimientos utilizar para determinar el tipo de centro al que se debe enviar a un alumno?
- ¿Cómo ajustar los programas a los alumnos?
- ¿Quiénes y cómo deben de aplicar estos programas? (p. 26).

Durante la década de los cincuenta y principios de los sesenta se dio un incremento muy importante de niños en las escuelas especiales, debido a los procedimientos de diagnóstico, lo cual implicó que en el salón se podían tener niños con problemáticas muy diversas.

En muchos países la década de los sesenta constituyó un período muy importante para los individuos con alguna deficiencia, ya que se introdujo el término de

---

<sup>18</sup> Para poder analizar lo que ha ocurrido en la educación especial, se precisa comprender lo acontecido en la educación en general, ya que es aquí donde se marcan las políticas y el camino a seguir en la educación especial.

<sup>19</sup> La influencia del movimiento médico-pedagógico (Seguin, Montessori, Decroly y Bourneville –entre otros-), fue definitiva en la formación de los primeros educadores y administradores de estas escuelas, propiciando una separación muy tajante entre escuelas regulares y especiales.

«normalización<sup>20</sup>» en los diferentes aspectos de la vida de estos sujetos. En el ámbito educativo este concepto constituyó las bases para las primeras ideas integradoras (García, 1993).

Sánchez (1992) señala que los principios filosóficos y éticos en los que se sustenta la integración parten de concebir a todos los seres humanos como portadores de los mismos derechos sin ninguna distinción de credo, raza, género, nivel socioeconómico, cultura, etc. Con base en estos postulados, la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959 proclamó:

« el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social, debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular » (p.148).

Marchesi y Martín (1995) señalan que a partir de los años 60's empezó a formarse en distintos países un importante movimiento, el cual se sustentó en diferentes campos de conocimiento como la psicología, la sociología, etc. que llevó a un cambio en las concepciones de deficiencia y educación especial. De acuerdo a dichos autores las líneas que han favorecido estos cambios se pueden resumir en:

- Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia.
- Una nueva perspectiva que prioriza a los procesos de aprendizaje y a los obstáculos que encuentran los alumnos para el logro de las metas establecidas.
- El desarrollo de métodos de evaluación centrados más en los procesos que en los productos.
- La existencia de un mayor número de profesores.
- La deserción escolar.
- Los limitados resultados de las escuelas especiales.
- El aumento de experiencias de integración.

---

<sup>20</sup> El concepto de normalización, como principio de acción, llama la atención sobre el hecho de que las relaciones con las personas deficientes son muy diferentes. Estas relaciones están mediatizadas por actitudes, prejuicios, etc., que hacen que la relación con ellos sea extraña. El objetivo de la normalización, entonces, es normalizar las relaciones que mantenemos unos con otros (García, op. cit. P.28). Para Bank Mikkelsen la normalización es la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible (Bank Mikkelsen, 1969). En el año de 1969 en Suecia Nirje plantea que la normalización es la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales de la sociedad.



- La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.
- Una mayor sensibilidad social al derecho de una educación integradora.

El objetivo de este movimiento fue reclamar condiciones educativas satisfactorias para todos los niños y niñas dentro de la escuela ordinaria, y sensibilizar a maestros, padres y autoridades civiles y educativas para adaptar una nueva actitud positiva en todo este proceso. Por otro lado, García (1992), plantea que el desarrollo de la integración ha sido diferente en los distintos países que la han adoptado. También señala que se ha dado en contextos no sólo educativos, sino sociopolíticos con características diversas<sup>21</sup>. Asimismo en cada espacio geográfico la integración ha tomado y toma estrategias políticas diferentes.

En los años 70 el principio de normalización se extendió por Europa y América del Norte, siendo Canadá uno de los principales países que estudió este principio. En algunos países europeos la integración ha tenido dificultades para ponerse en marcha (Alemania, Holanda) dado que dichos países tienen una larga tradición en cuanto a la división del sistema ordinario y especial, por lo tanto hay resistencia al cambio.

A nivel mundial, en 1990 empezaron a darse los primeros pasos por parte de las autoridades para intentar enfrentar el problema de la marginación en la educación. En la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, celebrada en 1990, en Jomtien, Tailandia y en la *Cumbre Mundial en Favor de la Infancia*, celebrada en Nueva York en 1990, se propusieron las siguientes metas:

- El establecimiento de objetivos claros para lograr el aumento de niños escolarizados.
- La adopción de medidas para lograr que los niños permanezcan en la escuela el tiempo suficiente para poder obtener una formación que les ofrezca beneficio.

---

<sup>21</sup> En 1959, Bank Mikkelsen, consiguió que el concepto de normalización se incorporara a las leyes de Dinamarca. En otros países como Dinamarca, Italia y Noruega han adoptado una política integradora no necesariamente educativa, por su parte Estados Unidos y Gran Bretaña han desarrollado y organizado una legislación específica para llevar a cabo el desarrollo de la integración. Sánchez (op. cit.).

- El iniciar un proceso de reformas educativas, para que la escuela responda a las necesidades de los alumnos, padres, maestros y comunidad.

Por su parte, la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad* realizada en 1994 en Salamanca, España se planteó como objetivo la integración en escuelas de todos los niños del mundo, y la reforma del sistema educativo para que esto fuese posible. Esta Conferencia proporcionó la plataforma para defender el principio, examinándose las modalidades prácticas de la integración de los niños con necesidades educativas especiales. Esto es, ambas Conferencias constituyeron las bases políticas de la integración.

En México, la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, publicada en 1994, es considerada como el marco de acción y es retomada por la Dirección de Educación Especial<sup>22</sup>, señalándose:

*"Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho de todos, independientemente de sus diferencias particulares.*

*Recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo.*

*Observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres y especialistas en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales es esta Conferencia Mundial.*

---

<sup>22</sup> Cabe destacar que en países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, España el movimiento de integración educativa comenzó a principios de los años setenta, en México, iniciaba la apertura a la educación especial a nivel nacional, a través de programas que abordaban los problemas de aprendizaje en alumnos sin discapacidad (Adame, 1998 P 77)

Creemos y proclamamos que:

- *Todos los niños de ambos sexos tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,*
- ***cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios<sup>23</sup>,***
- *los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,*
- *las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas corrientes, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades,*
- *las escuelas corrientes con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación de costo-eficiencia de todo el sistema educativo.*

*Apelamos a todos los gobiernos y los instamos a:*

- *Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,*
- *adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integradora, que permita matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,*
- *desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras,*
- *crear mecanismos descentralizados y participativos de planeación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,*

---

<sup>23</sup> El subrayado es de la autora

- *garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.....*

*Asimismo, apelamos a la comunidad internacional.*

- *para obtener el apoyo de organizaciones de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesor en relación con las necesidades educativas especiales,*
- *para estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación” (Cuadernos de integración Educativa No. 3 pp.3-8).*

Ante el panorama mundial con respecto a la política de integración educativa, en México, el concepto de integración es retomado a partir de 1992 cuando se lleva a cabo un proceso de reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elevar la calidad académica de los servicios educativos. Asimismo, en mayo del mismo año se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, mediante el cual se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional, cuyo principal objetivo es elevar la calidad de la educación. Otro hecho importante es la modificación del Artículo 3o Constitucional en 1993 y la reforma más importantes que ha sufrido la educación es la referida al Artículo 41 de la Ley General de Educación que dice:

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

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

*Esta orientación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los*

alumnos con necesidades especiales de educación" (Ley General de Educación, 1993)<sup>24</sup>.

Por otro lado, se señala. « en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, ha quedado plasmado el proceso gradual que amplía libertades educativas con un criterio equitativo de justicia, logrando integrar con éxito al bien común de la educación básica a los menores con discapacidad » (Cuadernos de Integración educativa No. 6, 1977, p. 9). A partir de este programa se han logrado concretar acciones, objetivos y metas propuestas para poder responder a las desigualdades educativas.

En 1993 la Dirección de Educación Especial elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México, cuyos objetivos fueron:

- Terminar con un sistema de educación paralelo.
- Asumir la condición de modalidad de Educación Básica.
- Operar bajo criterios de la nueva concepción de calidad educativa.
- Operar con el Modelo Educativo.
- Establecer una gama de opciones para la Integración Educativa.
- Procurar la concertación intersectorial.

Para la Secretaría de Educación Pública "la integración escolar es fundamental para la integración social del sujeto con necesidades educativas especiales, sin embargo, la integración social de este sujeto debe formar parte de un programa integral que trascienda los problemas escolares" (p.3)<sup>25</sup>.

Asimismo, para este organismo, "el cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos sin exclusión" (p.31).

---

<sup>24</sup> Esta medida, de acuerdo a Ibarrola (1997) "pone en juego prácticamente todas las concepciones ideológicas y teóricas de las nociones de "especial" y "regular" que habían venido operando en la educación básica obligatoria" (p. 5).

<sup>25</sup> Aún cuando existen las bases constitucionales y legales para la integración educativa, es necesario remarcar que lo anterior es importante, pero su aplicación y logro depende de otros factores que van más allá de normas y reglas, es decir, depende de voluntades más que de instituciones.

En este contexto, el compromiso para la educación especial es muy importante y reviste implicaciones a diferentes niveles: filosóficas, teóricas, y sociales, entre otras "Transformar la escuela tradicional en una escuela que acepte la diversidad. Para lograr esto las autoridades de educación proponen la estrategia de integración educativa, que muchos profesionales consideran como una moda sexenal" (Hernández, 1997, p.35).

Para Molina (1997), "la integración no es un acto individual, sino el fruto de una labor de equipo; un proceso gradual y permanente, no una disposición administrativa. Para su aplicación se deben considerar una serie de factores que se imbrican en este proceso (características de los alumnos, formas de aprendizaje, apoyos pedagógicos, recursos físicos y humanos, formación del profesorado, condiciones sociales, etc.). Alarcón (1997), por su parte menciona que la integración educativa puede caracterizarse como:

- "Un proceso que requiere graduaciones y evaluaciones constantes para su consolidación.
- Un medio para beneficiar a todos los niños en edad escolar, no exclusivamente a aquéllos con necesidades educativas especiales
- Un esfuerzo que compromete no sólo a los actores educativos, sino a toda la sociedad; **se requiere que autoridades educativas, especialistas, maestros y compañeros comprendan mejor el concepto de necesidades educativas especiales para conseguir que éstas se perciban positivamente**<sup>26</sup>.
- Una orientación que obliga a los profesionales de educación especial a una reconceptualización radical, **y a los maestros en educación regular a una reflexión profunda sobre su práctica educativa**" (pp.27-28).

Por otro lado, López y Guerrero (1993) sostienen que es posible hablar de tres enfoques de la integración:

**La integración considerada como el emplazamiento de alumnos con deficiencias en la escuela ordinaria.** Para este enfoque lo esencial es incorporar a niños con deficiencias a las aulas ordinarias, en donde éstas tendrán que proporcionar servicios al niño. Dicha aproximación es muy reducida, pues relega la importancia de los cambios institucionales, instruccionales e incluso sociales para el logro de la integración.

---

<sup>26</sup> El subrayado es de la autora, por ser el objeto principal de este trabajo.

**La integración centrada en proyectos de integración social.** En este enfoque se supera la concepción unidimensional del fenómeno. Se incorpora la dimensión instruccional del sujeto con deficiencias, la dimensión social y profesional. Este enfoque parte de los siguientes supuestos.

- Se parte de considerar que la integración no se produce linealmente, por el simple hecho de estar juntos, sino que es necesario planificar las dimensiones instructivas y sociales. La planificación ha de llevarse a cabo atendiendo a las diferencias individuales.
- Al mismo tiempo, es preciso abordar las competencias personales y sociales que los alumnos integrados deben poseer para interactuar en el aula y ser aceptados por sus compañeros.
- Esta modalidad requiere el apoyo estructurado de nuevos profesionales y, con ello la redefinición de roles y responsabilidades entre expertos y profesores, así como la necesidad de que todos aquellos que participen en el proceso de integración, tengan una formación acorde con las demandas que se requieren (p.42).

**La integración como compromiso institucional.** Para este enfoque la integración es ofrecer sólo una modalidad educativa acorde con la diversidad. Los elementos que contempla son los siguientes:

- Se asume la educación comprensiva al fusionarse las dos modalidades de educación (especial y general) en un sistema estructurado que dé respuesta a las necesidades educativas y sociales de todas las personas.
- La reconceptualización del papel de la escuela en su conjunto, que genera otra cultura y propicia no sólo un desarrollo de la inteligencia académica, sino también social y afectivo.
- Como señala López y Guerrero (op. cit), "nos encontramos frente a un movimiento pedagógico y político que intenta cambiar las metas y encomiendas que hoy por

hoy ha tenido la escuela. Lo anterior implica introducirnos en fenómenos de reflexión profundos en el sentido de que dicho proceso implica cambio de roles y funciones de los diferentes elementos que conforman el espacio "escuela"(p. 70).

Se está de acuerdo con López (op. cit.) en que la sociedad en general está por ingresar al nuevo milenio en un estado de crisis generalizado (crisis económica, social, política, actitudinal, axiológica) que impele a la competitividad más que la cooperación. En ese sentido, es necesario que la escuela y particularmente la enseñanza tome en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Un cuidadoso diagnóstico diferencial y contextual, de manera que la escuela sea capaz de responder al entorno sociocultural de cada niño y a su particular ritmo de desarrollo y aprendizaje.
- Elaboración de un proyecto educativo como transformador de la sociedad.
- La disponibilidad de una red de medios y recursos personales y materiales necesarios e imprescindibles para el desarrollo de un proyecto educativo de acuerdo a la diversidad.
- El asegurar y establecer la continuidad de las acciones educativas en un continuo de los diferentes niveles.
- Profesionales competentes y que trabajen de modo cooperativo y solidario<sup>27</sup>.

Por lo tanto la escuela debe experimentar grandes transformaciones en diferentes niveles (conceptual, institucional, administrativo, formativo, etc.) de tal manera que se constituya en un verdadero agente de cambio social.

En ese aspecto, toma vital importancia por un lado, el curriculum, en el sentido de que éste tiene que sufrir también grandes transformaciones. Tendrá que ser un curriculum que se centre más en las diferencias que en la homogeneización; en los problemas reales más que en las disciplinas. Como señala López (op. cit.):

---

<sup>27</sup> Como señala la Declaración de Salamanca en relación con a su marco de acción "que los países que tengan pocas o ninguna escuela especial deben concentrar sus esfuerzos en la creación de escuelas integradoras y de servicios especializados sobre todo en la formación del personal docente en las necesidades educativas especiales y en la creación de centros con recursos físicos y humanos Y señala que .la gran mayoría de alumnos con necesidades especiales de áreas rurales carecen de estos servicios



"Los cambios han de producirse desde dentro, con la presencia y participación de las personas diferentes en el aula y no desde fuera Las adaptaciones curriculares son el mecanismo necesario, del sistema escolar para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características diferenciales de los alumnos y no una especie de recetas elaboradas *a priori*, sino que han de surgir de todo el proceso y de la reflexión de todos los profesionales, estas adaptaciones estarán determinadas por las circunstancias en las que se encuentre cada niño" (p.45).

Por el otro lado, Hernández (op. cit.) enfatiza que, para que una política tenga éxito, debe ser socializada y, en el caso de la instrumentación del enfoque de integración en nuestro país, no se tomó en la gran mayoría en cuenta la opinión de los maestros en el proceso, teniendo éstos que acatar una disposición sin ser discutida ni analizada a profundidad y que sin embargo, deberán asumirla. En palabras de Hernández (op. cit.) "Una política educativa tiene que ser socializada, es decir, someterse a discusión, análisis y reflexión; considerar las necesidades de los maestros, su nivel de preparación, las necesidades de actualización y el derecho a participar en las decisiones"(p. 37).

Un proceso de tal magnitud precisaría la consideración de los siguientes elementos:

- El alumno
- El profesor (formación, expectativas).
- El aula (entorno, compañeros, proceso instruccional).
- La escuela (condiciones físicas, organizativas, etc.)
- El medio socio cultural y familiar.

En este contexto, la formación de profesores y las demandas del entorno escolar, constituyen los pilares sobre los cuales debe edificarse el nuevo proyecto educativo. **La integración exige un nuevo modo de pensar, de ser, de actuar y valorar por parte de los profesores, inspectores, especialistas, de la comunidad y de la familia.**

Para Molina (1997), la responsabilidad y compromiso del maestro por capacitarse para poder hacer frente a la diversidad y ofrecer una adecuada calidad educativa es propia del profesor. Sin embargo, el profesor puede asumir la responsabilidad, pero habría que considerar que en ocasiones no sólo es cuestión de buena voluntad, sino que

las condiciones laborales y contextuales del profesor muchas veces no le permiten acceder a procesos formativos. No es lo mismo pertenecer a una zona urbana, en donde la información y el acceso a ella es relativamente fácil, que pertenecer a una zona rural, en donde el maestro tiene tiempos límites, no tiene acceso a información y sus condiciones salariales son en muchos casos precarias.

En México se cuenta con dos experiencias que se han generado como antecedente para el logro de la integración educativa: la que se refiere a los servicios que ofrece y la que tiene que ver con la atención pedagógica: Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM)

De acuerdo con Jacobo (1998), *"estos son los dos brazos de la integración de la SEP. La USAER se define como: una instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares"* (p.110). Las USAER se encuentran instaladas dentro de la escuela y las integran un director y un equipo de especialistas (un especialista en problemas de aprendizaje, un psicólogo, una especialista en lenguaje y una trabajadora social).

Por su parte los CAM están integrados por maestros especialistas y tienen la función de atender a los niños que aún no se han podido incorporar a la escuela regular; por lo tanto, vuelven a ser centros donde se concentran todos los niños "especiales" sin diferenciarlos por su deficiencia y donde reciben educación especial con el mismo contenido curricular de las escuelas regulares.

Con todo lo antes revisado, en relación con la política de integración educativa, se puede observar, que no sólo es cuestión de buena voluntad sino de un análisis de las implicaciones, posibilidades y riesgos que lleva una política de tal envergadura. En este sentido es esencial y medular el papel del profesor. Su participación en el desarrollo de esta política demanda el cambio de actitudes, formas de actuar, conocimientos, metodologías, etc. Es por ello que en este trabajo se planteó como objetivo general

conocer cuál es la percepción que tiene el maestro que pertenece a una zona rural acerca de las necesidades educativas especiales

Como ya se mencionó anteriormente, esta investigación partió del supuesto de que todo fenómeno se inscribe dentro de un contexto general, y que para su estudio y explicación se requería darle un marco de referencia. Así se construyó la categoría "contexto", constituida por los antecedentes de la educación en México, por la conceptualización del sistema educativo mexicano, la educación rural e indígena en nuestro país, específicamente en el Estado de México, el desarrollo y evolución de la Educación especial, el marco legal de la educación y la política integración educativa. Todos estos elementos en su conjunto dan el contexto para entender y explicar cómo surgen las políticas, si todos estos cambios en algún momento pueden ser asimilados por los profesores, cómo influyen éstas en sus prácticas, asimismo todos estos factores posibilitan explicar el por qué de algunas de las concepciones que los profesores de una zona rural tienen con respecto a la forma de entender la educación, su práctica, la docencia, el aprendizaje, las condiciones en las cuales se operativizan las políticas y, finalmente, las percepciones de los maestros en relación con las necesidades educativas especiales en general y de los problemas de aprendizaje en particular.

## 2.2. LA COTIDIANIDAD DE LA VIDA ESCOLAR

*"Para poder comprender el sentido de las transformaciones actuales y potencias que se dan en las escuelas primarias del país, es imprescindible profundizar en el análisis de la cotidianidad escolar. Es necesario seguir investigando lo que significa para los niños de las clases populares su paso para la primaria, así como lo que importa en la vida y en la conciencia de los maestros el contexto institucional de su trabajo" (p.57).*

Elsie Rockwell

En este trabajo se considera a la educación como un fenómeno conformado social e históricamente, mismo que, a fin de ser entendido y comprendido en su totalidad debe de analizarse en el contexto en el que ocurre. Pastrana (1996), señala que "como centro de trabajo e institución educativa, la escuela es una forma social viva donde las fuerzas histórico-sociales existen por intermedio de sus protagonistas: directores, maestros, alumnos y padres de familia entablando relaciones, desarrollando prácticas y tejiendo procesos con sentidos diversos en torno a un modo particular de brindar el servicio educativo" (p.5).

Para explicar lo que sucede en la cotidianidad de la escuela es pertinente definir algunos conceptos. "La vida cotidiana es el conjunto de las actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social" (Heller, 1987). De acuerdo con Pastrana (op. Cit.) "la vida cotidiana es el ámbito de reproducción del particular. Este proceso adquiere materialidad e historicidad conforme al lugar determinado que el particular ocupe en la división social del trabajo. Por ello, la autorreproducción del particular es al mismo tiempo un momento de la reproducción de la sociedad" (p.5).

Asimismo, Heller (op. Cit.) señala que "la vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato de los particulares. Su dinámica se despliega desde el sujeto en varios mundos particulares al mismo tiempo (familia, trabajo, escuela) y su característica particular es su heterogeneidad. Por ello, sólo es articulable desde el sujeto 'entero', eje constitutivo de la cotidianidad, y es analíticamente la unidad desde la que cobra sentido y puede ser explicada" (p.5).

Es desde esta perspectiva que se analiza al maestro, es decir, se entiende que él está inmerso dentro de diferentes contextos individuales y específicos (personales, sociales, familiares, laborales, culturales, escolares, etc.) que determinan la forma de ver su práctica educativa y al mismo tiempo determinan su forma de actuar.

Cabe resaltar que lo que sucede en las escuelas muchas veces ha sido explicado y entendido como una serie de rutinas que permanecen de manera homogénea en toda situación escolar. En este trabajo se está de acuerdo con Edwards (1992) cuando señala *"el maestro no es una sucesión de rutinas, es un sujeto con intenciones, con anhelos, con deseos, con concepciones de las cosas, que influyen en la definición de la relación que establece con los alumnos en general y con el conocimiento en particular"* (p. 16).

Esta categoría se derivó en primer término, a partir de la lectura del corpus de investigación, misma que delineó su pertinencia para la interpretación y comprensión de las percepciones de los maestros, objeto central del estudio. En segundo término, al retomar, dada su relevancia, el trabajo de Rockwell (1995) sobre la escuela cotidiana, por ello se integra lo cotidiano como un nivel de análisis de lo que ocurre en la escuela y de esta forma comprender cómo los maestros experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar.

Para Rockwell (op.cit.) una serie de dimensiones formativas atraviesa toda la organización de las prácticas institucionales de la escuela. Estas prácticas pueden ser consideradas en algunos casos como insignificantes o triviales, sin embargo encierran en ellas un sin número de símbolos y signos que explican la realidad escolar. El contenido específico que se transmite explícitamente en cada dimensión se encuentra en diferentes acciones, situaciones, u objetos de la experiencia escolar. Cada elemento puede ser portador a la vez de varios contenidos o mensajes. En sus palabras: "El conjunto de prácticas y de interacciones que se dan en las primarias comprende tal variedad y riqueza de contenidos que sería imposible sistematizarlos todos con los análisis y las herramientas conceptuales existentes" (p. 19).

En particular, dentro de esta categoría, Rockwell (op.cit.) integra las siguientes dimensiones de análisis:

**2.2.1. La estructura de la experiencia escolar.** Varias características propias del sistema educativo influyen en la actividad escolar cotidiana. Dentro de esta dimensión cobra relevancia el uso del tiempo y del espacio, ya que a través de dichos elementos se puede analizar la estructuración específica de la experiencia escolar. Existen reglas, más o menos flexibles según la escuela, que se utilizan para agrupar a los sujetos y normar su participación. Se establecen formas de comunicarse que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos. Las pautas, relaciones y costumbres características de la escuela se proyectan hacia el entorno social inmediato, ampliando así el ámbito formativo de la institución hacia los contextos de familia, trabajo y vida civil.

Para Edwards (1992) entre los principales elementos por los que pasa la mediación del maestro en la situación escolar se encuentra, ante todo, el modo como él define y maneja el espacio y el tiempo escolar.

"Llamaremos 'elementos estructurantes' al espacio y al tiempo, dado que éstos son los elementos más generales que enmarcan el acontecer en el aula. Estos son vividos como determinantes externos tanto por maestros como por alumnos. Por un lado son los elementos básicos que se imponen a los sujetos: éstos se encuentran con esa distribución física del aula y esos tiempos asignados al estar en la escuela, los cuales no son ni elegidos ni creados por los sujetos. Del otro lado, son los elementos que dan continuidad a la cotidianidad escolar, son los elementos invariantes que siempre están ahí. Sólo hasta cierto punto se imponen de igual manera sobre maestros y alumnos, dado que el maestro tiene una cuota de poder en la organización del espacio y del tiempo; tiene asignado el papel de controlar que los espacios se respeten y el tiempo se cumpla y tiene además el poder de hacer excepciones. Sin embargo, desde el punto de vista de los maestros, el espacio y el tiempo también les es definido externamente, ya sea por las disposiciones curriculares, por la arquitectura de las instalaciones, ó por cuestiones administrativas. No sucede lo mismo para los alumnos, ya que ellos no tienen poder de toma de decisiones en el espacio escolar, simplemente este tipo de reglas les son impuestas siempre desde fuera, ya sea por la institución escolar o por el maestro" (p.16).

Desde este punto de vista, el estudio de la distribución del espacio escolar es imprescindible, ya que en la forma de organización, distribución y asignación de lugares se puede analizar la forma en la que se establecen las relaciones maestro-alumno y por tanto también con el conocimiento. Así se tiene que el disponer el espacio aúlico con el escritorio del profesor enfrente sobre un pedestal, o bien, organizar las bancas de manera circular permite vislumbrar de manera simbólica las concepciones que tanto la institución como el profesor tienen de lo escolar.

**2.2.2. La selectividad y la agrupación escolar.** En el sistema escolar mexicano, un reglamento único encubre una diversidad de tipos de escuela; las diferencias entre éstas tienen consecuencias tanto para los alumnos como para los maestros. El que al niño le toque una escuela completa o incompleta, del turno matutino o vespertino, se relaciona de manera significativa con el nivel socioeconómico de su familia y además condiciona su experiencia educativa. Asimismo, el que al maestro le toque en una escuela federal o estatal, rural o urbana, marginal, indígena, multigrado o unigrado está determinado por sus antecedentes familiares, nivel socioeconómico, lugar de formación, lugar de nacimiento, etc. Y esto a su vez determina la trayectoria profesional del maestro.

Para Rockwell (op.cit.) *"Las diferentes categorías de escuelas arman una doble red en el sistema primario, que conduce, para unos, a la conclusión de los estudios mínimos obligatorios y, para otros, a la temprana deserción de la escuela. No es por azar que los alumnos reprobados o desertores se concentren en las escuelas incompletas o vespertinas, en las escuelas urbanas o rurales"* (p.20).

Sin embargo, es importante mencionar que en ocasiones, posiblemente por su origen social, muchos maestros asumen una actitud igualitaria o compensatoria, que se manifiesta en un especial empeño "en sacar adelante" a los niños más necesitados. Hay contextos en los que se llegan a establecer procesos de identificación entre maestros y alumnos, ya sea en el nivel de lenguaje o en las formas de interactuar, produciéndose un ambiente de mayor confianza. Es probable que este hecho explique en parte los éxitos obtenidos en las escuelas rurales por maestros de origen popular con poca formación académica. Sin embargo, lo anterior no suele ser tan frecuente, ya que hay una tendencia contraria, alimentada ideológicamente por concepciones que encuentran en las diferencias entre los niños la explicación del fracaso escolar.

**2.2.3. Los tiempos escolares.** El tiempo es una dimensión significativa de la experiencia escolar. La norma escolar vincula el tiempo más bien a la disciplina que requiere la organización del trabajo escolar, pero su efecto en la vida cotidiana de la escuela suele ser más formal que real, en virtud de que el uso del tiempo se regula diferencialmente, según la actividad en proceso. El maestro determina, marca el paso de una actividad a

otra. Los alumnos se anticipan a las horas de salida recreo y clase. De acuerdo a Rockwell (op.cit.),

"El ambiente en la escuela mexicana es flexible, las actividades no siempre se rigen por un calendario y horario estricto. Particularmente en el medio rural, se suprimen e intercambian los días de un calendario oficial que no consideran juntas, fiestas locales, ni cambios de clima. Se entra y se sale más temprano o más tarde, recortando, pero a veces también agregando tiempos formalmente dedicados al trabajo en el salón de clases o a otra actividad escolar" (p.22).

La distribución del tiempo dentro del horario escolar constituye un reflejo de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades y no suele coincidir con la concepción oficial que pone el acento en la formación académica y en el trabajo basado en el programa vigente. Asimismo, dentro de los parámetros de distribución de tiempo inciden tanto el tiempo asignado a cuestiones tales como ceremonias, festivales, etc. dentro de la escuela como el tiempo dedicado a tareas de naturaleza meramente administrativa por parte de los maestros.

En el tiempo que queda para el trabajo académico en el salón de clases se define y se comunican también ciertas prioridades. La organización del grupo (dar instrucciones, disciplinar, iniciar y concluir actividades, recordar tareas y otros asuntos) absorbe mucho tiempo y energía. En algunas escuelas la enseñanza, entendida como interacción de maestro y alumnos en torno al contenido curricular, se da durante aproximadamente la mitad del tiempo efectivo de trabajo dentro del salón de clases.

Edwards (op. cit.) señala que el tiempo al igual que el espacio cumple un papel simbólico. Los tiempos que se asignan a distintas actividades, los intermedios, recesos y suspensiones, van estructurando significados específicos que median las prácticas en el salón de clases.

**2.2.4. Formas de participación.** Para Rockwell (op.cit.) la interacción en la escuela se organiza mediante lo que se ha llamado "estructuras de participación". Durante las clases se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas y actividades. La estructura típica es asimétrica, el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos; a la



vez, exige y aprueba o desaprueba la respuestas de los alumnos, ya sean éstas verbales o no verbales.

También los docentes modifican la relación predominante y establecen otras formas de participación. Unos maestros, al dar atención individual o al organizar cierto tipo de actividades, de hecho rompen la relación asimétrica con los alumnos. Otros incorporan conscientemente la interacción espontánea entre alumnos y practican otras formas de enseñanza, como realizar actividades fuera del salón de clases, conformar grupos de niñas para ciertos trabajos o grupos de niños para la realización de actividades deportivas. Sin embargo, el ordenamiento espacial y temporal de la escuela impone límites a ese tipo de actividades, desalentando el trabajo docente para la búsqueda de formas alternativas de relación entre maestros y alumnos.

Heshusius (citado en Acle y Olmos, 1995), argumenta que situaciones y contextos distintos requieren de diferentes habilidades de aprendizaje, por lo tanto es importante que el profesor desarrolle formas de participación distintas de acuerdo a los contextos en los que se labora. Es decir, es fundamental que el maestro contemple elementos tales como: condición socioeconómica, condiciones culturales y sociales, étnicas, lingüísticas, etc. con la finalidad de establecer formas alternativas de participación en el espacio escolar, y que tengan congruencia con el contexto cotidiano del alumno. Asimismo, sería imprescindible que el profesor tome en cuenta el ambiente cultural, natural y social del alumno, establezca vínculos explícitos entre el ambiente escolar y la comunidad, hagan uso frecuente de los recursos de la comunidad que puedan ser utilizados para la enseñanza.

**2.2.5. La Definición Escolar del Trabajo Docente.** Las relaciones y prácticas escolares dentro de las cuales se inician los maestros contribuyen de manera fundamental en su formación como docentes. La formación inicial del profesor a través de los planes de estudio de la normal, establecieron en los docentes formas de actuar y de pensar perfectamente definidas. Si bien, la institución escolar no es inmutable, al maestro se le presenta inicialmente como una realidad hecha. Cada maestro aprende cómo se debe de actuar o proceder en determinada escuela, se reconoce de manera inmediata y aprendida la autoridad que posee el director de cada plantel. Los maestros que recién egresan aprenden de sus compañeros a partir de sus sugerencias, consejos; la forma de actuar de

los padres de familia es determinante en la forma de proceder del maestro durante su práctica docente. Cada maestro deberá aprender las estrategias que le ayuden a "sobrevivir" en la escuela.

**2.2.5.1. La delimitación del trabajo del maestro.** La escuela es el ámbito más inmediato del maestro donde pasa laborando 200 días de clases cuatro horas diarias, y en donde toma forma y se concreta el cruce entre los diferentes contextos que hacen al profesor (vida personal, social, cultural, laboral, administrativa y sindical).

Cada escuela es distinta y reclama condiciones de trabajo particulares y diversas formas de relación entre los docentes. Las diferencias también se dan en virtud del sistema administrativo al que pertenecen, ya sea éste federal o estatal. Las escuelas estatales son consideradas con menor nivel entre los mismos maestros, porque generalmente cuentan con menos recursos.

Sandoval (1992), plantea que la diversidad de escuelas conlleva distintas formas de organizar el trabajo en cada una, dependiendo de la situación concreta que enfrenten. Sin embargo hay rasgos comunes: la escuela es el punto de concentración de los docentes; en todas se dan los mismos procesos de construcción de relaciones personales y laborales tomando como eje estructurador a la enseñanza. En algunas ocasiones el maestro puede o no identificarse con la escuela en que trabaja (como es el caso de cuando un profesor es enviado a trabajar a una zona rural y él se había venido desempeñando en una zona urbana), pero al tener que enfrentar problemas de diversa índole (concursos escolares, problemas con el supervisor, problemas sindicales, dificultades con el director o con los padres de familia, conformaciones de pequeños grupos, etc.), funcionan como elementos que logran la cohesión entre los maestros del plantel. Es decir, cuando el maestro tiene que enfrentar cambios y restricciones por algún miembro del personal (supervisor, director) los maestros se agrupan para intentar resolver el problema que afectará en última instancia a todo el personal.

Por otro lado, las funciones del maestro rebasan en mucho las de la enseñanza exclusivamente. Al profesor se le asignan además tareas asociadas a la operación y organización de la escuela. Según Rockwell:

"Los maestros manejan una gran cantidad de documentación; se encargan de la construcción, el mantenimiento y el aseo de la escuela; recogen cuotas, venden timbres, reparten desayunos o meriendas; se relacionan con los padres y les dan consejos e información; participan en comisiones de cooperativa, economía, acción social, deportes y otros; preparan bailables, tablas y declamaciones para concursos entre escuelas. Además, cumplen con actividades que les asignan sin pago otras dependencias, como levantar censos, promover campañas, organizar las fiestas patrias, redactar solicitudes y documentos, organizar comités, integrar expedientes, presentarse en actos cívicos y políticos oficiales" (p. 27).

Por otro lado, y en consonancia con lo anterior Ibarrola (1996), plantea:

"En México sólo se reconoce y se remunera el tiempo frente a grupo, sin embargo, los profesores desempeñan otras funciones: preparación de clases y seguimiento de los avances o dificultades de cada alumno; las relativas a su formación integral y a problemas que los educandos llevan a la escuela, desde desnutrición hasta situaciones emocionales. **Los maestros requieren tiempo para identificar y discutir los problemas de los alumnos y las estrategias para resolverlos**" (p.5).

Sin embargo, como señala Schmelkes (1996), en el trabajo diario el maestro está solo. En general reciben poco apoyo pedagógico por parte del director o de los supervisores, éstos últimos visitan las escuelas en pocas ocasiones y se ocupan más del cumplimiento de aspectos administrativos que de dar sugerencias y apoyos pedagógicos. Las oportunidades de formación son escasas, sobre todo en las zonas rurales, y las que se ofrecen se centran más en cuestiones de planeación.

**2.2.5.2. Concepciones sobre el trabajo docente.** Esta dimensión hace referencia a la construcción compartida de nociones, opiniones y conocimientos sobre la docencia por parte de los profesores, mismas que abarcan desde la reflexión sobre sus condiciones de trabajo hasta la interpretación de las disposiciones técnicas recibidas. Para Eddy (1993), los maestros de las escuelas públicas son funcionarios del servicio social que trabajan en grandes sistemas educativos. Las escuelas poseen reglas y disposiciones que expresan y preservan las pautas acostumbradas de comportamiento que se esperan de los alumnos. Los encargados de esta tarea son los maestros, ellos son los representantes del sistema educativo y se les ha asignado poder y autoridad sobre los alumnos.

Durante la formación magisterial se le entrena al maestro a cómo responder y actuar en circunstancias determinadas. Él debe saber cómo hablar, a quien dirigirse, qué hacer y cómo hacerlo, aunque éstas formas no siempre correspondan con las condiciones o conocimientos particulares de su trabajo. Así, por ejemplo, suele atribuirse el fracaso de los niños a la falta de colaboración de los padres a la desnutrición y la pobreza del medio.

Por otro lado, en ocasiones se ha caracterizado el papel del docente como mero ejecutor de tareas, ya que la instrucción que se da en el salón de clase es planeada por personas que se encuentran fuera de la escuela, y que se dedican a la planeación desde un escritorio. "Los maestros son técnicos educativos que llevan a cabo la presentación de un currículum que ha sido definido por otros como educativamente válido para que el niño adquiriera las habilidades requeridas por los adultos en nuestra sociedad" (Eddy, 1993:268).

**2.2.5.3. Formas de enseñanza.** Las formas de enseñanza también se reproducen en la vida escolar cotidiana a partir de la reproducción del propio proceso de enseñanza vivido y de la observación de colegas, al convivir en cada escuela docentes de muy diferentes formaciones con diferentes áreas de interés y especialización. No obstante, Rockwell plantea que a menudo la creatividad y la innovación no son reconocidas por la institución y señala "los maestros...no siempre reciben una valoración positiva cuando realizan actividades diferentes como sacar a los niños del aula, organizar el grupo de manera aparentemente desordenada, dedicarle más tiempo de lo normal a la preparación de clases, utilizar sistemáticamente los recursos didácticos del inventario escolar o terminar el año en un grupo de primer año sin reprobados" (p. 29).

En general, los maestros tienen que adecuarse a lo planteado por el programa en lo que se refiere a las actividades, aunque en muchas ocasiones no cuentan con los apoyos necesarios para lograrlo. Esto se hace particularmente evidente en zonas rurales, en donde se carece de materiales y apoyos bibliográficos, visuales o pedagógicos que coadyuven a la consecución de los objetivos.

Asimismo, las cuestiones administrativas muchas veces determinan las académicas, ya que si un maestro quiere tomar iniciativas que impliquen mayor inversión de tiempo para el cumplimiento de cierta actividad, se ve restringido y presionado por el

cumplimiento del programa. Lo anterior hace a un lado aquellas formas de enseñanza que absorben más tiempo y por lo tanto tienden a realizar cotidianamente las mismas actividades: dictado o lectura, entre otras

**2.2.6. La Presentación del Conocimiento Escolar.** Uno de los elementos fundamentales que constituyen y sostienen a toda situación escolar son los conocimientos que se transmiten, se construyen y se asimilan en la escuela. Edwards (1992) sostiene que el conocimiento es un elemento constitutivo de la situación escolar. Éste tiene una doble finalidad, por un lado, la concepción que se tenga de conocimiento define la relación que se establecerá con los educandos, y por el otro la conformación del sujeto mismo.

El maestro se constituye en ejecutor de los programas, el curriculum es elaborado desde arriba, los profesores no tienen acceso para dar o emitir opiniones acerca de lo que podría ser enseñado y aprendido. En este sentido, la presentación del conocimiento escolar está definida de manera rígida, para todos los sujetos, cada profesor se tiene que ajustar a ellos. De acuerdo a dicha autora, ciertas tendencias de selección y formalización del conocimiento a través de los sucesivos cambios en el curriculum normativo permanecen constantes, definiéndose implícitamente los límites y las relaciones entre el conocimiento cotidiano y aquél que se transmite en la escuela.

Sin embargo, no sólo lo curricular o lo plasmado en los programas escolares es conocimiento. Hay otros, que aunque no están explícitos en los programas escolares, de manera implícita y velada están promoviendo formas de ver el mundo y diariamente se van transmitiendo en los espacios escolares.

**2.2.6.1. Organización temática.** Para Rockwell (op.cit.) los libros de texto gratuitos son la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clases, constituyendo su estructura el punto de referencia de la secuencia temática que se sigue durante el año escolar. No obstante, se destaca que, desde una perspectiva histórica, ha sido cada vez más difícil precisar el contenido académico de cada grado, y los maestros se encuentran ante la necesidad de seleccionar, ampliar o sintetizar temas.

**2.2.6.2. Los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano.** La relación maestro-alumno que se establece dentro del salón de clases determina los límites entre el

conocimiento que se maneja en la escuela y el conocimiento cotidiano que poseen los alumnos. En palabras de Rockwell (op.cit.):

"Esta tendencia escolar seguramente comunica a los alumnos una diferenciación clara entre lo que conocen de su mundo y lo que en la escuela se presente como conocimiento válido. Así, **ellos aprenden a confirmar o a dudar del conocimiento propio**, al confrontarlo con la versión autorizada que la escuela proporciona más que con la experiencia individual y social. Ese proceso vertical de transmisión permea toda la estructura jerárquica de la educación. Al invalidarse su experiencia propia, los alumnos pueden perder confianza en su capacidad de análisis y construcción de conocimientos. Es este hecho, más que la falta de significación temática del contenido escolar, lo que explica por qué el conocimiento escolar suele ser tan ajeno al niño" (p. 36).

**2.2.7. La Definición Escolar del Aprendizaje.** Además de presentar el conocimiento escolar, los maestros organizan el proceso social de aprender; es decir, implícitamente señalan al grupo cómo proceder para aprender. Cada maestro de acuerdo con su formación y experiencia sostienen una concepción de lo que es el aprendizaje, aunque muchas veces no lo hagan de manera tan consciente. Cada profesor diseña y programa ciertas actividades para el logro de los objetivos. Sin embargo, el conocimiento no es interiorizado ni asimilado por todos los sujetos de la misma manera. Cada uno de ellos tiene sus propios procesos, sus propios tiempos y ritmos. En general en los diferentes sistemas educativos ha predominado la tendencia a homogeneizar y estandarizar, y el maestro tiene que lograr las mismas metas para todos los niños en los mismos tiempos. Si no logra lo anterior, muchas veces se tiende a etiquetar a los niños como niños con requerimientos especiales. El sistema educativo mexicano, no ha promovido la visión de las singularidades y particularidades de los aprendices.

Actualmente, la política de Integración Educativa, está demandando que el maestro de la escuela regular incorpore a niños con necesidades educativas especiales a sus salones de clase. Lo anterior implica que el docente se enfrente a problemas de diferente índole, para los cuales debe estar preparado, se requiere que el profesor analice y reflexione sobre lo que es el proceso enseñanza-aprendizaje y cómo puede afrontarlo.

Dentro del ámbito escolar, el aprendizaje implica la posesión de determinadas pautas del uso de la lengua oral y escrita y formas de razonar por parte de los alumnos. Por lo tanto, la escuela tiene la encomienda de conformar, por medio de ciertos rituales y usos previamente establecidos, un proceso de aprendizaje que no siempre corresponde al que desarrollan los mismos alumnos, pero que sí influye en ellos. Lo anterior es aún más evidente en las zonas rurales e indígenas, en donde la lengua es diferente y el valor que se le da tanto a la lectura como a la escritura conlleva otras significaciones.

**2.2.8 La Transmisión de Concepciones del Mundo.** Para Rockwell (op.cit.), la experiencia escolar cotidiana comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas, aun cuando éstas no estén explicitadas en el programa oficial. Para dicha autora, una parte de estos elementos corresponde a la intención explícita de los maestros, quienes generalmente asumen la formación moral y cívica de los niños como parte significativa de su grupo, contribuyendo también a dicha dimensión formativa todos los contenidos no intencionales, implícitos, que son parte integral de las actividades organizadas para enseñar el contenido programático. En sus palabras:

"Como institución, la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder que existen en la sociedad de la que forma parte. En la escuela se observan pautas culturales de diferenciación social; por ejemplo, a veces se define el comportamiento y el trato de manera diferente para hombres y mujeres. Encuentran también lugar diversas concepciones y prácticas locales, correspondientes a historias particulares, lo cual explica parte de la variación de los contenidos de una escuela a otra. Desde el ámbito social también entran al espacio escolar las formas sociales de resistencia. Se dan momentos en que las costumbres y los conocimientos locales se oponen a las normas oficiales de la escuela. Se expresan dentro de la escuela las luchas sociales que se desenvuelven fuera de ella" (p. 46).

La escuela como señala Spindler (1993), recluta a los nuevos miembros de la comunidad para su ingreso en un sistema cultural y para el ejercicio de roles específicos....La educación que reciben los niños en las escuelas es considerada por muchos padres de familia como inútil, sin embargo continúan en ella por considerar que es una de las formas de acceder y formar parte del mundo moderno.

**2.2.9 La transmisión de valores.** Para Eddy (op. cit.) la escuela es una agencia formal que se encarga de socializar al niño para que tenga una participación exitosa durante la vida adulta, en este sentido las reglas que se establecen en la escuela son esenciales. Por tal motivo, los maestros son formados para que sean capaces de mantener aquellas normas y disposiciones que coadyuvan a preservar su autoridad sobre los alumnos y a dar un buen ejemplo a éstos. Estas reglas y disposiciones están encaminadas principalmente a preservar la salud, la seguridad, la asistencia, la buena conducta, la higiene, el orden, la disciplina, entre otras y el profesor debe dedicar un buen número de horas a la formación de estas conductas

La construcción de estas conductas y la formación de otros valores que se transmiten en las escuelas pueden ser mediante actividades organizadas explícitamente para ello (ceremonias, concursos, elementos formales del discurso docente, etc.). Estas actividades contienen referencias al ideal de una infancia previamente definida por la escuela. Entre ellas destacan el amor a la patria y a la unidad nacional, elogios a la limpieza y al orden.

**2.2.10 La Transformación de la Experiencia Escolar.** En la categoría "Contexto", se hizo una descripción y análisis de los acontecimientos ocurridos en lo que se refiere a las cuestiones educativas en cuanto a políticas y cambios que se han dado en el sistema educativo mexicano. Si bien éstas no han planteado cambios estructurales profundos, ejemplifican de manera objetiva que la experiencia escolar no es estática y que sufre transformaciones. De acuerdo a Rockwell (op. cit.) es importante considerar las transformaciones que se dan al interior de la vida cotidiana de la escuela. El no considerarlas significaría pensar que la realidad es estática y que por lo tanto no cambia.

En palabras de dicha autora:

"Aunque permanecen, a veces por siglos, ciertas constantes en el nivel más profundo de las estructuras de la institución, se transforman con el tiempo los contenidos transmitidos y los significados específicos que adquieren éstos en diferentes contextos históricos . . . En la determinación de las transformaciones se encuentran en juego numerosas decisiones políticas, que son el trasfondo de otras tantas acciones técnicas o administrativas. Responde a consideraciones políticas toda una gama de iniciativas oficiales que influyen en la realidad escolar: la asignación de recursos, la



atención diferencial a distintos sectores, la inclusión o exclusión de determinados temas curriculares, las convocatorias y las formas de trabajo de los cursos de mejoramiento profesional, la refuncionalización de tradiciones escolares, y la incorporación o eliminación de ciertos conceptos del discurso oficial" (pp .56-57).

Al respecto, se considera que el sistema educativo mexicano está sufriendo serias transformaciones. En particular la incorporación de la política de integración educativa demanda cambios en las diferentes dimensiones que se han descrito y analizado en la categoría de la cotidianidad de la vida escolar. Se requiere de la implementación de nuevas formas de enseñanza, del cambio de valoraciones con respecto a los niños con necesidades educativas especiales, del fomento de nuevas formas de participación tanto de los profesores, directivos como de los alumnos, se requiere de la instauración de currícula flexibles, de nuevas concepciones de conocimiento y de aprendizaje, etc.

Bajo estas circunstancias el papel del profesor juega un papel fundamental dentro de estas transformaciones. Las demandas que plantea dicha política recaen principalmente en el docente y por lo tanto debe estar preparado para enfrentarlas. En el caso del maestro de zonas rurales conlleva un esfuerzo mucho mayor, debido a que por un lado, los maestros de estas zonas se encuentran más alejados de las oportunidades de formación y reflexión en relación con estos aspectos, en tanto que por el otro, se enfrentan a situaciones muy distintas en lo que se refiere a la cultura, a las formas de concebir la educación escolarizada en estas zonas, a limitaciones económicas por parte de los alumnos y de los mismos maestros que les impiden a éstos, llevar a la práctica nuevas propuestas de enseñanza, entre otras.

## 2.3. EL PODER

*"En la medida en que los hombres emprenden y realizan proyectos conjuntos, ellos interactúan. El vínculo social llega a ser así uno de sus objetos prácticos. La problemática del poder que siempre se asocia a ella mítica y realmente interesa además de la experiencia vivida por los individuos, por los "sujetos" en el funcionamiento de la estructura social, las organizaciones y las instituciones donde las relaciones interpersonales de dominación, sumisión, interdependencia tejen la cotidianidad del actuar".*

J. Ardoino

La sociedad ha adjudicado a la Institución escolar la función de producir y reproducir determinadas formas de actuar, pensar y proceder, ella es quien determina el tipo de conocimiento que el alumno debe poseer y dominar, además, planea los mecanismos por los cuales el alumno se adapte mejor a la sociedad. La educación se inclina a la producción de un ideal propuesto. De acuerdo con Zúñiga (1985), la escuela y el saber escolar responden siempre a una formación social, y sus características atienden a criterios de orden político. Por lo que respecta al papel del docente, para él también, la institución escolar tiene formas predeterminadas de concebir el conocimiento, de transmitirlo, delimita su práctica educativa y la forma de cómo aproximarse a los alumnos, entre otras cosas. De tal suerte que, la relación escolar que se establece es la de un profesor "que lo sabe todo" y un alumno "que no sabe nada". El saber implica poder, y toda relación educativa está mediada por el deseo de poder y su ejercicio.

Palacios (1979), plantea que todo acto institucional lleva aparejado un cierto monto de poder, en todas las instituciones, cual quiera que sea su denominación. La actividad de los que aprenden, la de los que enseñan y la de los que dirigen, en el caso específico de la escuela, crea poder. Es en este contexto que el análisis del poder surge como elemento que media toda relación educativa y se constituye como una categoría de análisis para el presente trabajo. Cabe mencionar que esta categoría adquiere un doble análisis, ya que además de constituirse como un elemento presente dentro del salón de clase, también tiene que considerarse en la relación que se establece cuando interactúan dos culturas, la del maestro y la del alumno, lo cual implica un doble ejercicio de poder.

El sujeto humano está inmerso en un sinnúmero de relaciones: relaciones de producción y de significación, relaciones vecinales, relaciones familiares, relaciones de pareja, pero también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas. De

acuerdo con Foucault (1977) el poder no sólo es una cuestión teórica, sino que forma parte de nuestra experiencia.

Como punto de partida Foucault (op. cit.) analiza una serie de oposiciones que se han desarrollado durante los últimos años: la oposición al poder de los hombres sobre las mujeres, de los padres sobre los hijos, de la psiquiatría sobre los enfermos mentales, de la medicina sobre la población, de la administración sobre el modo de vida de la gente, del maestro sobre el alumno. Son luchas entre pares, en donde uno de ellos ejerce autoridad sobre el otro. Dicho autor señala que estas luchas tienen varios elementos en común:

- 1) Son luchas transversales, es decir, no se limitan a un solo país.
- 2) El objeto de estas luchas son los efectos del poder como tales.
- 3) Son luchas inmediatas.
- 4) Son luchas que cuestionan el estatus del individuo. Por una parte, sostienen el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuales. Por otra parte, atacan todo lo que puede aislar al individuo, hacer romper sus lazos con los otros, dividir la vida comunitaria, obligar al individuo a recogerse en sí mismo y atarlo a su propia identidad de un modo constructivo.
- 5) Se oponen a los efectos del poder vinculados con el saber, la competencia y la calificación: luchan contra los privilegios del saber.
- 6) Finalmente, todas estas luchas actuales se mueven en torno a la cuestión: ¿quiénes somos? (p. 230)

Estas formas de poder se ejercen sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos<sup>28</sup>.

En general, para Foucault existen tres tipos de luchas: las que se oponen a las formas de dominación (étnica, social y religiosa); las que denuncian las formas de explotación que separan a los individuos de lo que producen; y las que combaten todo

---

<sup>28</sup> Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete.

aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetivación y de sumisión).

Al analizar la forma en la que los individuos ejercen el poder sobre otros, Foucault (op.cit) sostiene que es necesario distinguir primero el que se ejerce sobre las cosas y proporciona la capacidad de modificarlas, utilizarlas, consumirlas o destruirlas - un poder que en sus palabras - "surge de aptitudes directamente inscritas en el cuerpo o que se transmite mediante instrumentos externos" (p.235), lo que constituiría para él una cuestión de capacidad. Por otra parte, una segunda forma de poder sería el que pone en juego relaciones entre individuos (o entre grupos). En sus palabras: ". . . no hay que engañarse: si hablamos de estructuras o de mecanismos de poder, es sólo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen poder sobre otras" (p.235).

Dicho autor también distingue las relaciones de poder de las relaciones de comunicación que transmiten una información por medio de un lenguaje, un sistema de signos o cualquier otro medio simbólico y destaca que la comunicación es siempre una cierta manera de actuar sobre el otro o los otros señalando:

"La producción y la circulación de elementos de significado pueden tener como objetivo o como consecuencia ciertos efectos de poder. Las relaciones de poder poseen una naturaleza específica, pasen o no pasen a través de sistemas de comunicación . . . Las relaciones de comunicación implican actividades terminadas y, en virtud de la modificación del campo de información entre parejas, producen efectos de poder". (p. 238).

En cuanto a las relaciones de poder mismas, en una parte fundamental se ejercen mediante la producción y el intercambio de signos; difícilmente se les puede dissociar de las actividades terminadas, ya sean las que permiten ejercer el poder (como las técnicas de entrenamiento, los procesos de dominación, los medios mediante los cuales se obtiene la obediencia) o las que recurren a relaciones de poder con el fin de desarrollar su potencial (la división del trabajo y la jerarquía de tareas).

Para Foucault (op.cit.) en una sociedad, no hay un tipo general de equilibrio entre las actividades terminadas, los sistemas de comunicación y las relaciones de poder. Más bien hay diversas formas, diversos lugares, diversas ocasiones o circunstancias en las

que estas interrelaciones se establecen según un modelo específico. Pero también hay "bloques" en los que el ajuste de habilidades, las redes de comunicación y las relaciones de poder constituyen sistemas regulados y concertados. Específicamente, dicho autor, planteando como ejemplo el caso de las instituciones educativas, postula que la disposición del espacio, sus reglamentos, las distintas actividades que organizan, y las diversas personas que en ellas conviven, constituye un bloque de capacidad-comunicación-poder y señala:

"La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento se desarrolla por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del "valor" de cada persona y de los niveles de conocimiento) y por medio de toda una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, la jerarquía piramidal) (p 237).

Dentro de esta perspectiva, el ejercicio del poder no es simplemente una relación entre "parejas", individuales o colectivas sino que se trata de un modo de acción de unos sobre otros, proponiéndose que la relación de poder puede ser el efecto de un consentimiento permanente o anterior, pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso.

Por otro lado, lo que define una relación de poder de acuerdo a Foucault (op.cit.) es que constituye un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. En sus palabras:

"Una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que " el otro" (aquél sobre el cual ésta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones . . . En sí mismo, el ejercicio de poder no es una violencia a veces oculta; tampoco es un consenso que, implícitamente, se prorroga. Es un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuales: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una

manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar" (p. 238-239).

Foucault (op.cit.) enfatiza que las relaciones de poder pueden ser analizadas en el contexto de instituciones determinadas, mismas que, para él, constituirían "un observatorio privilegiado para aprehenderlas, diversificadas, concentrarlas, puestas en orden y llevarlas, al parecer, hasta su máxima eficacia" (p. 240). Sin embargo, el análisis de las relaciones de poder en espacios institucionales cerrados presenta para dicho autor una serie de inconvenientes entre los que destaca los siguientes:

(1) El hecho de que una parte importante de los mecanismos que pone en práctica una institución están destinados a asegurar su propia conservación, conlleva el riesgo de descifrar funciones esencialmente reproductivas (2) Al analizar las relaciones de poder a partir de las instituciones, se expone uno a buscar la explicación y el origen de éstas en aquéllas, es decir, a explicar el poder por el poder. (3) Finalmente, en la medida en la que las instituciones actúan esencialmente poniendo en juego dos elementos, reglas (explícitas o silenciosas) y un aparato, se corre el riesgo de darle a uno o a otro un privilegio exagerado en la relación de poder y, por tanto, de ver en estas últimas únicamente modulaciones de la ley y de la coerción (p.240).

Por lo que se refiere a los elementos medulares a considerar en el análisis de las relaciones de poder, Foucault (op.cit.) propone un conjunto de ejes de análisis, mismos que, por su relevancia para este estudio, se retomarán en el proceso interpretativo subsecuente:

- **El sistema de diferenciaciones** que permiten actuar sobre la acción de los otros (diferencias jurídicas o tradicionales de status y de privilegios; diferencias económicas en la apropiación de las riquezas y de los bienes; diferencias de ubicación en los procesos de producción; diferencias lingüísticas o culturales; diferencias en las destrezas y en las competencias, etc.).
- **El tipo de objetivos** perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de los otros (mantener privilegios, acumular ganancias, hacer funcionar la autoridad estatutaria, ejercer una función u oficio).

- **Las modalidades instrumentales** (el ejercicio del poder por la amenaza de las armas, por los efectos de la palabra, a través de las disparidades económicas, por mecanismos más o menos complejos de control, por sistemas de vigilancia, etc. ).
- **Las formas de institucionalización** (disposiciones tradicionales, estructuras jurídicas, fenómenos relacionados con la costumbre o la moda, etc).

En el ámbito propiamente escolar, una de las funciones primordiales de la escuela es la de formar a sus miembros más jóvenes para asegurar la pervivencia del tipo de sociedad de que se trate. La función de la escuela es la de transmitir conocimientos, pero por sus especiales características, ésta no sólo transmite conocimientos, sino también actitudes, formas de percibir los fenómenos, acontecimientos, las relaciones, etc. "La escuela es un reflejo de la civilización, de la cultura y de los problemas que las distintas fuerzas de presión social ejercen sobre quienes la componen" (Palacios, op. Cit. P.310).

Finalmente, al analizar el ejercicio de relaciones de poder dentro de ámbitos académicos, Ardoino (1994) subraya las implicaciones implícitas y explícitas de las relaciones de fuerza prevalecientes, señalando:

"La institución escolar provista de una autonomía relativa es todavía una parte de un todo vasto, la institución. Esta goza de una autoridad, y de una legitimidad social. Ejerce un poder. Su naturaleza es jurídica y finalmente más simbólica que funcional. Se expresa a través de un hacer social-histórico postulante de una dialéctica del instituido y del instituyente. Su significado más allá de los programas, es siempre el de un plan visto. . Finalmente, la institución escolar es un lugar de vida, una comunidad, reuniendo un conjunto de personas y de grupos en interacciones recíprocas" (Ardoino, 1994, p.8.).

Con la formación e información impartida en la escuela, se intenta asegurar en el niño la superación de la ignorancia, puesto que se parte del hecho de que el niño "no sabe", esta función debe ser ejecutada por el maestro, a partir de la autoridad que la institución escolar le ha conferido. Por otro lado, el profesor adquiere el lugar de modelo ideal para el alumno, otorgándole, éste último al primero, el poder para que lo ejerza

sobre él. De acuerdo a Millot (1982), "el proceso educativo requiere así que el educador ocupe el ideal-del-yo, de suerte que el educando se someta a sus exigencias" (p.168).

Es en este contexto que se establece la relación maestro-alumno, que de acuerdo con Reyes (1985), está mediada por la forma en la que el profesor ejerce su autoridad dentro del aula, comportándose de manera autoritaria, impidiendo la libre expresión de los alumnos, evitando que éstos cobren conciencia de que tienen también poder y que aprendan a ejercerlo; o bien reconociendo el poder de los alumnos, estableciendo un espacio para que éste se desarrolle. Sin embargo, es poco frecuente encontrar este tipo de actitudes, y aunque se den, la relación educativa siempre estará mediada por el ejercicio del poder.

En el ámbito rural, el ejercicio del poder cobra mayor fuerza debido a que en general el profesor que se incorpora a trabajar en estas zonas pertenece a otra cultura, a otras costumbres, comulga con ciertos valores que muchas de las veces no corresponden con los de los alumnos. En este sentido, es importante analizar cómo se manifiesta el ejercicio del poder en la relación maestro-alumno en una zona rural e indígena.

## **2. 4. LA CULTURA**

En todas las sociedades ningún fenómeno se produce ni se desarrolla en vacíos culturales. Las instituciones, las políticas, los programas, las relaciones sociales se van construyendo y desplegando en diversos campos o ámbitos culturales: en la escuela, en la comunidad, en la casa, en el aula. Más aún, los procesos educativos y los efectos que de ellos se desprenden son productos culturales que al mismo tiempo producen cultura, es decir, crean otros símbolos y significaciones del mundo, nuevas identidades y hábitos, distintas conductas y expectativas del futuro, nuevas formas de ver la realidad y otras formas de relacionarse con el mundo.

Dado que el presente trabajo se llevó a cabo en una zona rural e indígena, en donde los niños pertenecen a la cultura otomí y los maestros provienen de diferentes zonas y por lo tanto a culturas distintas, una de las categorías fundamentales considerada para el análisis de la información obtenida en esta investigación es la Cultura, puesto que



se considera que ésta permea todo fenómeno social y adquiere una relevancia medular en la explicación y comprensión de los fenómenos que se dan en el contexto educativo. Esto es, se parte de la premisa de que los fenómenos educativos no pueden ser entendidos y analizados sin pensar en la cultura como elemento determinante de éstos.

Varela (1997) sostiene que, a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, la preocupación por la cultura se ha convertido en parte de la cultura mexicana. Incluirla en el análisis de los fenómenos se ha vuelto prioritario, así tenemos que hoy se habla de cultura política, cultura científica, cultura tecnológica, cultura ecológica, cultura de la productividad, cultura de la evaluación, cultura educativa, etc. El mismo autor añade.

"... pareciera entonces que para un buen número de intelectuales y para los comunicólogos la relación entre cultura y comportamiento es de causalidad unidireccional: si se cambia la cultura se cambia el comportamiento... En ocasiones, la palabra "cultura" se sustituye por la de "actitud" y se dice cambiemos la actitud y cambiaremos el comportamiento... Entonces sería impensable explicar el comportamiento sin concebirlo como parte de una cultura de tal modo que si no incluimos el primero en la segunda no damos cuenta cabal de un solo fenómeno indivisible" (p.62).

En cuanto al término "cultura", existe un sinnúmero de definiciones, cada una de ellas responde a un marco conceptual específico. Existen definiciones tan generales y otras muy específicas que incorporan una serie de elementos que permiten entender de manera más clara lo que es la cultura en contextos específicos. El contexto que interesa en este trabajo es el educativo. En virtud de lo anterior, a continuación se presentan algunas definiciones que contienen conceptos importantes para la explicación y comprensión de la información obtenida en este trabajo.

- **Anne Robert Jacques Turgot** (en Harris, 1984): "La cultura es el hecho de poseer un tesoro de signos que el hombre tiene la facultad de multiplicar hasta el infinito, siendo capaz de asegurar la conservación de las ideas que ha adquirido, de comunicarlas a otros hombres y de transmitir las a sus sucesores como una herencia constantemente creciente (p. 12).

- **Marvin Harris** (1997): "Despojado de otros factores, el concepto de cultura en muchos casos se reduce al de pautas de la conducta asociadas a determinados grupos de pueblos, es decir, a las "costumbres" o a la "forma de vida" de un pueblo (p.14).
- **Alfred Louis Kroeber** (en Bohannan & Glazer, 1993), "La cultura como todo concepto, es una herramienta; y como herramienta el concepto de cultura tiene dos cantos. Une algunos fenómenos e interpretaciones, disimula y distingue otros. Hasta hoy el concepto de cultura ha permanecido unido al de sociedad. La cultura sólo puede existir cuando existe una sociedad; y a la inversa, cada sociedad humana va acompañada por una cultura . . . " (p.105). El mismo autor añade "los valores culturales, junto a las formas y el contenido cultural, existen sólo a través de los hombres y residen en los hombres. Como productos de cuerpos y mentes humanos y sus funcionamientos y como una extensión especializada de ellos, los valores culturales forman así una total parte "natural" de la naturaleza . . . la mayoría de los valores del individuo se inculcan en él desde fuera, directa o indirectamente de su sociedad, de los que él produce dentro y por sí mismo. Por lo tanto, los valores participan en los fenómenos como costumbres, moral, ideologías, modas y discurso (p.116).
- **Ruth Fulton Benedict** (en Bohannan & Glazer, 1993): "Cada cultura es un todo integrado que tiene su propia configuración. Así cada individuo de esta configuración cultural tiene las características de esa cultura y se comporta de acuerdo a ese modelo. Cada cultura desde este punto de vista se ha hecho por los seres humanos, está en un lugar determinado, y es diferente de otras culturas. Esto significa que cada cultura es más que la suma de sus partes" (p.177), y añade....."si estamos interesados en conocer los procesos culturales, la única forma con la que podemos saber el significado del detalle seleccionado del comportamiento es contrastando los antecedentes de los motivos, emociones y valores que están institucionalizados en esa cultura. La primera cosa esencial, es estudiar la cultura viva, conocer sus hábitos de pensamiento y las funciones de sus instituciones (p.181).

- **Clifford Geertz** (en Bohannan & Glazer, 1993): "La cultura es un patrón de significados *históricamente* transmitidos incorporados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en forma simbólica por medio del cual los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes *acerca de la vida*"<sup>29</sup>.
- **Peter McLaren** (1995): "La cultura es una construcción que se mantiene como una realidad consistente y significativa mediante la *multiforme organización de rituales*<sup>30</sup>, sistemas y símbolos<sup>31</sup>. Los símbolos pueden ser verbales y no verbales y generalmente están ligados al ethos filosófico de la cultura dominante. . . la cultura escolar es influida por determinantes específicos de clase, ideológicos y estructurales de la sociedad en su conjunto" (p.23).
- **Ralph Linton** (en Bohannan & Glazer, 1993), menciona que cada sociedad tiene su cultura, que puede ser definida brevemente como "modo de vida". Para él: "La cultura es un grupo organizado de ideas, hábitos y respuestas emocionales condicionadas, compartidas por los miembros de una sociedad. En la práctica sociedad y cultura están siempre unidas, ya que, sin cultura, un grupo de individuos no es una sociedad, sino meramente un colectivo. La sociedad es la gente. Tanto las sociedades como las culturas persisten a través del tiempo y tienen una duración más larga que cualquier individuo. Ambas son autoperpetuas en alguna medida. Esta persistencia de la sociedad y la cultura está, desde el punto de vista de la sociedad, basada en la *formación* de los individuos; cuando se ve desde el punto de vista del individuo, se basa en el *aprendizaje*. Así los mecanismos de aprendizaje tienen una gran importancia en cualquier intento de relacionar la personalidad y la cultura" (p.205).

<sup>29</sup> Citado en Peter McLaren. La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo XXI Editores. UNAM, México.

<sup>30</sup> Para McLaren (op. cit.) los rituales proporcionan la base generadora de la vida cultura; un ritual es una relación subsistente cuya naturaleza está determinada por el carácter y las relaciones de sus símbolos. La manera en que construimos la realidad está ligada a nuestras percepciones, las cuales a su vez son mediadas a través de los símbolos y sistemas rituales compartidos; y que estamos subjetivamente ubicados en el orden social como agentes y actores mediante compromisos en *performance* rituales particulares (p. 30).

<sup>31</sup> De acuerdo a Brunner (1997), la evolución de la mente no podría existir si no fuera por la cultura. Ya que la evolución de la mente del hombre está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la "realidad" está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo. La cultura da forma a las mentes de los individuos. Su expresión individual es sustancial a la creación de significado, la asignación de significados a cosas en distintos contextos y en particulares ocasiones

Como puede observarse, cada una de las anteriores definiciones plantea conceptos tales como costumbres, modos de vida, signos, símbolos, rituales, sociedad, valores, emociones, sentimientos, etc. que en su conjunto permiten analizar y comprender mejor lo que sucede en el espacio educativo.

Para Linton (en Bohannan & Glazer, 1993) no hay identidades en ningún lugar del universo, ni dos situaciones, ni dos comportamientos, etc. que sean idénticos, todo ser humano conserva su especificidad y particularidad, lo anterior es importante reconocerlo cuando se intenta comprender el papel del docente y el del alumno. . Por otro lado, dicho autor propone las siguientes tres categorías para entender el contenido de la cultura de cualquier sociedad.

- *Las universales.* Son ideas, hábitos y respuestas condicionadas emocionalmente, que son comunes a todos los miembros cuerdos, adultos de la sociedad, sin embargo, cabe señalar que un elemento clasificado como universal en una cultura puede no serlo en otra.
- *Las especialidades.* Son elementos de la cultura que están compartidos solamente por algunos grupos de individuos y son reconocidos socialmente, pero que no son compartidas por toda la población. Como ejemplo de éstas se encuentran actividades que han sido asignadas a diferentes sectores de la sociedad.
- *Las alternativas.* En cada cultura hay un número considerable de características que son compartidas por ciertos individuos, pero que no son comunes a todos los miembros de la sociedad. Los elementos que pueden ser incluidos en esta categoría son muy variados. Representan reacciones diferentes a las mismas situaciones o diferentes técnicas para alcanzar los mismos fines" (p. 206-207).

El reconocimiento por parte de los profesores de las categorías antes mencionadas permitiría un mejor proceso de aprendizaje y una mejor relación maestro-alumno, sin embargo, el análisis de este tipo de elementos no son incorporados en los programas de formación para maestros.

Asimismo, es importante remarcar que la relación entre el individuo y la cultura es recíproca. Él está formado por ésta y, a la vez, contribuye a su formación. Como por

ejemplo, la conducta de otros individuos (como padres, maestros), que actúan de un modo culturalmente prescrito, es decir, con modelos, tienen una influencia definitiva en el desarrollo y en la vida futura de los niños y jóvenes.

De acuerdo con Linton (op. cit.), las influencias pueden ser agrupadas en tres rubros:

1. **Lo que otras personas hacen al individuo.** Esta categoría incluye, las técnicas de cuidado de los niños y su formación.
2. **Lo que otras personas le enseñan al individuo.** En este rubro se incluye lo que se denomina la instrucción.
3. **La conducta de otras personas observada por el individuo.** La comparación que hace el niño entre sus experiencias y aquéllas de otros niños es un factor importante en el desarrollo de su propia evaluación.

Si se hace un recuento del número de días y horas que el niño pasa en la escuela, resulta que permanece una buena parte de su niñez en la escuela. En este sentido, la influencia que tiene el maestro con sus conductas, actitudes y enseñanzas es muy importante y definitiva en la formación del niño, sin considerar que en la mayor parte de los casos, el maestro responde a modos culturales distintos a los de los alumnos.

Bonfil (1991), al analizar los problemas asociados a la definición de la cultura plantea: "el problema consiste en definir una relación significativa entre sociedad y cultura que sirva como herramienta heurística para entender mejor los procesos culturales que ocurren cuando dos grupos con cultura diferente e identidades contrastantes están vinculados por relaciones asimétricas (de dominación/subordinación)"

Por otro lado, Bonfil (op.cit.) resalta la importancia de considerar en el análisis de la cultura los elementos culturales, entendidos como los recursos de una cultura que resulta necesario poner en juego para formular y realizar un propósito social. Entre otros destaca los siguientes:

- **"Materiales**, tanto los naturales como los que han sido transformados por el trabajo humano.

- *De organización*, que son las relaciones sociales sistematizadas a través de las cuales se realiza la participación; se incluyen la magnitud y las condiciones demográficas.
- *De conocimiento*, es decir, las experiencias asimiladas y sistematizadas y las capacidades creativas.
- *Simbólicos*, códigos de comunicación y representación, signos y símbolos.
- *Emotivos*, sentimientos, valores y motivaciones compartidos" (p.50).

Elementos culturales que deberían ser reconocidos y utilizados por el maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo, cuando se considera que la cultura propia del maestro es mejor que la de los alumnos, estos elementos muchas veces se desechan.

En función de lo anteriormente expuesto, y en consonancia con el marco epistemológico que subyace a este trabajo, se decidió retomar la definición propuesta por Varela (op.cit.), como elemento angular para el abordaje de la categoría "cultura" en esta investigación, pues a partir de ella, se pueden rescatar todos aquellos elementos implícitos y explícitos que median la relación educativa. El autor la define como:

"... un conjunto de signos y símbolos que suponen una elección humana para crearlos, pero no necesariamente consciente... Los signos y los símbolos transmiten conocimientos e información sobre algo, quizá sea lo más patente; pero los mismos signos y símbolos portan valoraciones: juicios sobre lo bueno y lo malo, lo debido y lo indebido, lo correcto y lo incorrecto, lo deseable y lo indeseable, etc. Los mismos suscitan sentimientos y emociones: odios, amores, temores, gozos, etc.; expresan ilusiones y utopías: deseos, veleidades, anhelos, etc. . . . Entiendo por cultura, entonces, al conjunto de signos y símbolos que transmiten conocimientos e información, aportan valores, suscitan emociones y sentimientos, expresan ilusiones y utopías . . . Es preciso añadir que ese conjunto de signos y símbolos se comparten con otros" (p.64-65).

Asimismo, se tomó como base la premisa del culturalismo planteada por Brunner (1997), en la cual se considera que la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura, y donde una pregunta central se relaciona con la función de la educación en la cultura y el papel que juega en las vidas de aquéllos que operan dentro de ella.

De acuerdo a Brunner (1997), la función teórica del culturalismo es doble. Por el lado macro, toma la cultura como un sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades, poder. Por el lado micro, examina cómo las demandas de un sistema cultural afectan a los que deben de operar dentro de él. En esta última línea,

"... se concentra en cómo los seres humanos individuales construyen realidades y significados que les adaptan al sistema, con qué coste personal, con qué resultados esperados. No deja de lado la subjetividad y su papel en la cultura. Está interesado en la intersubjetividad cómo los humanos llegan a conocer las mentes uno del otro. Las emociones y los sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en las construcciones de la realidad (p. 30-31)

Brunner (op.cit), por otro lado, propone una serie de postulados desde una perspectiva psico-cultural de la educación. Dichos postulados, abren la posibilidad de analizar desde una perspectiva más amplia cómo la cultura del profesor determina la percepción que se tiene respecto a determinados sucesos que ocurren en el aula y cómo se convierte en un transmisor de la cultura. A continuación se resumen y se incorporan como elementos para el marco interpretativo de esta investigación.

1. **El Postulado Perspectivista:** "El significado de cualquier hecho, proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye. Las interpretaciones de significado no sólo reflejan las historias idiosincráticas de los individuos, sino también las formas canónicas de construir la realidad de una cultura. Nada está *libre de cultura*, pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura. Es la interacción entre ellos lo que da un carácter comunal al pensamiento individual y a la vez impone una cierta riqueza imprescindible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura. *Una empresa educativa oficial cultiva creencias, habilidades y sentimientos para transmitir y explicar las formas de interpretar los mundos naturales y sociales de la cultura que las promueve* " (p.32-33).

La historia personal del maestro media su práctica educativa, es a partir de su marco de referencia como él estructura su práctica y le da sentido. Cada profesor tendrá una forma particular de concebir lo educativo aunque todos hayan sido formados de la misma manera.

- 2. El postulado del constructivismo.** "La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformado a lo largo de tradiciones con la serie de herramientas de formas de pensar de una cultura" la educación debe concebirse como una ayuda para que los niños aprendan a usar las herramientas para adaptarse mejor al mundo (p. 38)

Es desde esta perspectiva que el profesor adquiere un papel fundamental en la transmisión de conocimientos, en la creación de herramientas y estrategias para que el alumno se adapte mejor al sistema y a la cultura hegemónica. En maestro debe ayudar al niño a construir la realidad para adaptarse mejor al mundo o en un caso remoto cambiarlo

- 3. El postulado interaccional.** "Se parte del supuesto de que es a través de la interacción con otros que se averigua de qué trata la cultura y cómo concibe el mundo" (p. 39).

En el ámbito educativo la interacción representa la condición indispensable para el aprendizaje, esta interacción se vehiculiza a través del lenguaje, y se observa en un doble sentido, es intersubjetiva (profesor-alumno). El profesor modela a partir de la comunicación formas de hacer o conocer, transmitirá una serie de conocimientos, pero también, un cúmulo de actitudes, valores y sentimientos influirán de manera definitiva en el rendimiento del alumno. Desde esta perspectiva, el alumno también es capaz de expresar su subjetividad e influir la del maestro.

- 4. El postulado del instrumentalismo.** "La educación, como quiera que se realice y en cualquier cultura siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquéllos que la reciben.....estas consecuencias son instrumentales para la vida de los individuos, lo que es más, son instrumentales para la cultura y sus diversas instituciones" (p.43).

Si la educación no es neutral, el papel del profesor tampoco. El currículum escolar selecciona los conocimientos y habilidades que los alumnos deben poseer. Pero también, en ocasiones, el profesor define qué habilidades y cuáles conocimientos se le darán a los niños en función de su capacidad, de su raza, de su género, de su condición social. Es decir, su práctica se vuelve selectiva y al servicio de la institución.



5. **El postulado de la identidad y de la auto-estima.** "La escolarización es uno de los compromisos institucionales más tempranos fuera de la familia, por lo que no debe sorprender que juegue un papel crítico en la formación del yo . . . el éxito y el fracaso son nutrientes fundamentales en el desarrollo de la persona . . . la escuela es donde el niño se encuentra con criterios de evaluación que a menudo se aplican arbitrariamente" (pp. 54-55).

En este aspecto, el profesor contribuye de manera definitiva en la concepción que de sí mismo tenga el alumno. La percepción del maestro acerca del estudiante, influirá en distintos aspectos de su vida. El profesor determina si el alumno debe continuar o no, si es capaz o no, es decir, continuamente somete al alumno a valoraciones, lo cual repercute en su autoestima.

Un elemento adicional a considerar dentro esta categoría es el referido al control cultural, mismo que se entiende como la capacidad de decisión sobre los elementos culturales. De acuerdo a Bonfil (op.cit), como la cultura es un fenómeno social, la capacidad de decisión que define al control cultural es también una capacidad social, lo que implica que, aunque las decisiones las tomen los individuos, el conjunto social dispone, a su vez de formas de control sobre ellas. Esto es, la capacidad de decisión es un fenómeno cultural en tanto las decisiones no se toman en el vacío, sin contexto, ni en un contexto neutro, sino en el seno de un sistema cultural que incluye valores, conocimientos, experiencias, habilidades y capacidades preexistentes.

Para Bonfil (op.cit.), la multifacética diversidad cultural de las sociedades latinoamericanas obedece a la incidencia de distintos factores entre los que subraya la estratificación social, el contraste entre ciudad y campo y la diferenciación regional, misma que tendría su origen en la estructura económica de las sociedades nacionales, en su desarrollo desigual y en la injusta distribución de la riqueza y de las oportunidades.

En este punto, resulta indispensable establecer una clara distinción conceptual entre desigualdad y diferencia. En palabras de Bonfil (op.cit.):

"Hay desigualdad, cuando las relaciones entre los grupos sociales culturalmente diferenciados son asimétricas, de dominación/subordinación. Hay diferencia cuando tales grupos se organizan como universos sociales delimitados que se asumen

depositarios exclusivos de un patrimonio cultural Que les ha sido heredado por las generaciones precedentes y en torno al cual forman una identidad colectiva diferenciada y excluyente La diferencia se expresa con mayor claridad en la pluralidad étnica, porque se definen precisamente por poseer una cultura propia, diferente de la dominante y de la de otros grupos étnicos" (p 37)

Con respecto a las implicaciones de los programas educativos nacionales en el ámbito de la problemática cultural, Bonfil (op.cit.) señala que una forma de aproximación a la cuestión consiste en analizar los marcos constitucionales y jurídicos que expresan las intenciones y las aspiraciones de los grupos de poder y de las clases sociales que lograron incorporar sus intereses y convicciones en el ordenamiento legal de la nación.

En esencia, para dicho autor la política indigenista latinoamericana persigue la integración de los pueblos indios a las sociedades nacionales y destaca: "si bien hay declaraciones gubernamentales e internacionales en las que se afirma la intención de preservar los 'valores positivos' de las culturas indias, lo cierto es que las prácticas indigenistas pretenden borrar la diferencia cultural étnica mediante la sustitución de los contenidos propios de las culturas indias por los de la cultura nacional dominante" (p. 38).

En México en los últimos años se ha pretendido dar prioridad al desarrollo de una educación bilingüe integrando a la educación en zonas rurales de lenguas indígenas a fin de facilitar el proceso de alfabetización y abrir paso a la posterior enseñanza de la lengua nacional.

No obstante, falta aún el desarrollar estrategias que permitan reconocer, valorar y desarrollar las potencialidades culturales propias de diferentes grupos indígenas. En palabras de Bonfil (op.cit.): ". . . las acciones y proyectos del poder se encaminan a sustituir esas realidades culturales diferentes para uniformar a la sociedad a partir de la cultura dominante" (p.40).

En este sentido, el papel del maestro es fundamental, ya que es él quien tendría un papel protagónico en la preservación de la cultura y de los valores de los indígenas o en la uniformación de los niños con la cultura dominante, ya que la educación es el mecanismo por excelencia para la internalización de valores.

## 2. 5. LA FORMACIÓN DE PROFESORES

De acuerdo a Rosario (1995), en los últimos años, la reflexión y el análisis de la práctica docente han cobrado relevancia para la formación y actualización de profesores. Este planteamiento alternativo se significa a partir de la puesta en marcha en instituciones y centros de formación de "programas elaborados con un discurso crítico con una ampliación refuncionalizadora; programas elaborados por 'expertos' que tienden hacia un deber ser de la educación; programas que pretenden que los profesores realicen procesos de problematización acerca de su práctica docente cuando los elaboradores y asesores no se han involucrado en esa lógica, programas que no poseen los dispositivos metodológicos para recuperar la práctica y mucho menos para llevar a cabo una evaluación y seguimiento de sus impactos" (p. 11)

Es evidente que los de formación y actualización van dirigidos a un sector de la población educativa que interpreta e implementa las políticas educativas de cada una de las instituciones en las que se hace educación, es decir a los profesores. Sin embargo, la comunidad magisterial es muy heterogénea, lo que debería de implicar una diversidad de programas de formación y actualización, en función de los objetivos y finalidades de las diversas instituciones educativas y en concordancia con las condiciones contextuales de cada escuela. Es decir, no es lo mismo formar a un número de profesores que pertenecen a escuelas de zonas urbanas, que a maestros que se encuentran laborando en zonas rurales e indígenas.

La actualización de profesores es una tarea que se desarrolla permanentemente a través de acciones correspondientes al campo de lo educativo y al área disciplinar específica en el que se hace educación. Es una actividad cuya pertinencia, ejecución y viabilidad se ubica después de que los sujetos acceden a experiencias en programas de formación. En esta lógica, debe considerarse a la actualización como un proceso permanente enfocado a revitalizar los procesos de docencia.

Sin embargo, en relación con la formación, es pertinente hacer una serie cuestionamientos referidos a los siguientes elementos:

- ¿Qué procesos de evaluación y seguimiento se han desarrollado que evidencien cambios en el quehacer de los profesores?
- ¿Hasta qué punto los programas de formación han propiciado cambios en el pensar y hacer del profesor?
- ¿Qué tipo de práctica docente se fomenta?
- ¿Se propicia la intervención del docente en su práctica educativa?
- ¿Formar docentes, para qué y hacia dónde?
- ¿Desde dónde acceder a la construcción del objeto de estudio?
- ¿Los programas propician rupturas entre lo que el profesor piensa de lo educativo y la normatividad de la institución en cuanto al deber ser de la educación?

En relación con lo anterior, Rosario (op. cit.) plantea "es necesario que la formación se reconozca como acciones no neutrales y en donde el contexto socioeconómico en el que se desenvuelve el profesor, determina las condiciones materiales para el ejercicio de la docencia; asimismo, uno de los ejes que atraviesa a estos procesos es el institucional el cual es el espacio en donde se concretan las intenciones derivadas de las políticas educativas aplicadas por los diferentes niveles de autoridad" (p.17). En este contexto, el profesor está sujeto a las reglas y normas institucionales, debiendo distinguir los límites en los que tiene movimiento y autonomía.

En el contexto del salón de clases los maestros se enfrentan cotidianamente con la tarea de responder de manera constante a situaciones problemáticas: niños que no obedecen, no atienden, pelean, no trabajan, no escuchan, no escriben, no copian del pizarrón, no hacen tareas, reprobaban los exámenes, etc. pero también existen numerosos obstáculos (falta de apoyo pedagógico, falta de formación, insuficiente manejo de contenidos, de técnicas, etc.) que impiden que puedan hacerlo apropiadamente. Sobre el particular, difícilmente puede esperarse que resuelvan las necesidades formativas de los niños si las de los maestros no están resueltas.

Hanko (1993), al discutir los problemas que enfrentan los docentes en su práctica educativa plantea:

"Los maestros pueden considerar que un comportamiento que sale de lo normal es más o menos molesto en diferentes grados y pueden responder a él de maneras

distintas sin comprender totalmente qué necesidades especiales expresa dicho comportamiento" (p.13)

El problema puede estar relacionado con la familia, con la escuela o con otros problemas que requieren necesariamente atención antes de que pueda agudizarse. Del mismo modo, se pueden encontrar problemas de comportamiento de todo un grupo, pero que no necesariamente expresan necesidades especiales, sino que están relacionados con las de ciertos niños en particular y que los maestros deben tratar, no sólo por el beneficio de dichos niños, sino por el del grupo en su totalidad.

En este sentido Hanco (op. cit) postula:

"Muchos maestros en todo el ámbito educativo, sienten la necesidad de recibir apoyo en su trabajo para resolver las necesidades educacionales que presentan algunos niños, debido a que temen no poder resolverlas a partir de sus conocimientos. No obstante, los especialistas analizan el problema del niño fuera del contexto real en donde surgen los problemas y sólo se puede atender a algunos cuantos, no a la demanda real de niños que requieren atención especial. Actualmente se reconoce la necesidad de mejorar el servicio educativo a través de la formación de los maestros, incluyendo la capacitación de los maestros para responder a las necesidades educativas especiales" (p.14).

Kovin (citado en Hanco, op. cit.), al enfatizar la importancia de que los maestros se formen en el campo de las necesidades educativas especiales y de que reciban apoyo, tanto profesional como emocional, señala:

"Los maestros necesitan ser ayudados de manera interactiva para adaptar sus métodos a las necesidades individuales de estos niños si es que se quiere que los avances educativos sean satisfactorios . . . sin este apoyo, las dificultades para maestros y alumnos pueden parecer insuperables, pues la falta de formación puede provocar que en lugar de que el maestro resuelva el problema lo agudice" (p.16).

Asimismo, existe la creencia y mito en la profesión docente respecto a las necesidades especiales de los niños en el sentido de que perjudican la labor del maestro. Esto es, que los niños considerados como inadaptados son diferentes, cualitativamente

hablando, de los niños normales, que la capacidad profesional del maestro es inherente e inevitablemente insuficiente para tratar con ellos.

Actualmente la demanda de necesidades educativas especiales ha aumentado notablemente. Los especialistas difícilmente podrían atender todos los casos. Algunas estadísticas han mostrado la insuficiencia de atención en relación con la demanda. Particularmente en las áreas rurales, la gran mayoría de alumnos con necesidades especiales carece de servicios especiales.

En vista de lo anterior, cobra importancia el hecho de que los profesores, que son quienes mantienen un contacto diario con los niños en edad escolar, y quienes tienen la oportunidad única de ofrecer las nuevas experiencias de aprendizaje que puedan ayudar a satisfacer sus necesidades especiales, sean apoyados por especialistas con procesos de formación que coadyuven a enfrentar los problemas educativos especiales.

No obstante, es común observar profesores inseguros para ejercer su docencia ante la insuficiente preparación psicopedagógica, por lo que tienden a preferir que otros (los especialistas) se encarguen de la enseñanza de los niños diferentes. Esto en el mejor de los casos, si es que cuentan con ese apoyo, y si no tal situación propicia el que los niños sean relegados y marginados aún más.

Por otro lado, es factible que los maestros no se hayan dado cuenta de la trascendencia de sus observaciones y conocimientos de la situación de un niño a la hora de identificar qué necesidades especiales subyacen bajo la actitud observada y de adaptar sus enseñanzas a ellas. Por otra parte, en muchas ocasiones es posible que puedan haber basado sus opiniones en un conocimiento y una comprensión inadecuados o en ideas parciales y deformadas.

En consecuencia, es necesario ayudar a los maestros para enfrentarse a las dificultades de los niños dentro del contexto en las que éstas tienen lugar, a enfocar los síntomas, a examinar dónde puede estar el origen del problema, a cómo mejorar la situación y al niño. Jordán (1988) señala:

"Lo que se necesita son profesores con un conjunto de competencias específicas para enseñar a niños especiales. Se requiere de maestros competentes y comprometidos para enseñar a estos niños con riesgo" (p. 66).

Esto es, en primer lugar es importante que los maestros y los centros escolares tomen conciencia de que la escuela y el profesorado desempeñan un papel crucial en el éxito de los alumnos especiales. En palabras de Burstein y Cabello (1989):

"Históricamente, el pobre rendimiento de los estudiantes ha sido atribuido al déficit inherente a esos niños o a sus familias. Una visión alternativa sostiene que el problema puede residir también en la escuela. En este segundo supuesto la escuela, que está basada en la cultura de la clase dominante, no sería lo suficientemente flexible para adaptarse a los diversos intereses y habilidades de una población diferente. ¿Cómo se puede preparar a los profesores para que puedan responder a las necesidades de los alumnos?" (pp. 9-10).

En segundo lugar, es importante identificar cómo se conceptualiza la tarea profesional y la naturaleza de los problemas y si debe alterarse el modo en que éstas se perciben, ya que la percepción puede estar basada en tipificaciones y evaluaciones ideológicas, donde las percepciones que tenga el profesor con respecto al alumno, pueden afectar su progreso y sus logros. Al respecto, Eggleston (1977) señala: *"las perspectivas institucionales o juicios de valor de la sociedad que se repiten y refuerzan en la institución pueden compensarse si el maestro toma conciencia de sus propias percepciones y actitudes profesionales"* (p.125).

La práctica del maestro en una escuela de una zona rural se torna más compleja, en el sentido de que se enfrenta a una cultura que muchas veces no es la suya, a problemas de lenguaje, a actitudes diferentes hacia la escuela y hacia el aprendizaje, entre otros. En este contexto, es evidente la necesidad de que el profesorado cuente con apoyo en su mismo entorno laboral y al alcance de todos los maestros.

Hanko (op. cit.) señala que todavía son aislados los esfuerzos para ofrecer a los maestros una formación que les permita profundizar en la comprensión de las necesidades educativas especiales y ayudarles a identificar métodos y estrategias que muchas veces obstaculizan su práctica. Asimismo, señala que es ineficaz que los

expertos de dentro o fuera de la escuela traten a los niños o simplemente aconsejen a los maestros acerca de lo que deben hacer. Para dicho autor, el limitarse a esto supone no tener en cuenta lo que ocurre en sus aulas y los motivos, por los que a menudo, los maestros reaccionan a las dificultades de los niños de manera poco adecuada. En sus palabras:

"Los maestros coinciden en que la mayoría de las veces que habían reaccionado a las situaciones difíciles sin la comprensión suficiente o la habilidad para aplicarla de forma inmediata, habían entrado en convivencia con la dificultad del niño y la habían reforzado, incrementando así las suyas propias y continuando el círculo vicioso, en lugar de romperlo" (Hanko, op. cit. p.162).

De acuerdo a lo anterior, se parte de la base de que es importante que el docente comprenda su realidad institucional, movilice sus propias habilidades, los medios educativos y los recursos internos; analice sus errores y reflexione sobre ellos, sobre el niño, la comunidad y las relaciones que se dan dentro del aula a partir de procesos de formación.

En este trabajo se entiende a la formación como un proceso y no como un momento. Se considera al sujeto formante como ente activo en el proceso, no sólo como receptor de un conjunto de conocimientos requeridos para la formación. Retomando a Reyes (1992): *"Se considera la dialéctica entre la exterioridad e interioridad en el proceso de formación que modifica tanto al que se forma como al contenido de la formación, se entiende a ésta como un proceso activo, en el que el sujeto debe superar los obstáculos epistemológicos por medio de un proceso científico activo"* (p. 36).

A partir del proceso formativo, se intenta que el maestro pueda entender su formación profesional, su historia, revalorarla y tomar conciencia de sus posibilidades y carencias, para que desde ahí pueda participar en la formulación de programas de formación acordes con sus necesidades y no sólo con programas elaborados por expertos a partir de consideraciones políticas. Específicamente, se está de acuerdo con Reyes (op. cit) en cuanto a que los procesos formativos no deben estar encaminados únicamente a la mera capacitación en técnicas y métodos, sino que es indispensable que el docente se incorpore más bien en procesos de reflexión teórica y epistemológica, para que tenga una mejor comprensión de su práctica docente. Como enfatiza dicho autor:



"La mayoría de los maestros no pueden explicar teóricamente lo que hacen en una sesión de trabajo escolar, no son capaces de hacer abstracción de su quehacer, lo cual representa un problema muy serio, ya que el sustituto de esa capacidad es el dogmatismo apoyado en un esquema de poder, desde el que justifican lo que hacen, en la medida en que no están dispuestos a ponerlo a discusión. Son muy pocos los maestros que aceptarían poner en debate su actividad, y menos aún los que aceptan las críticas recibidas, para modificar sus prácticas" (p.37).

De acuerdo a lo anterior, es importante introducir a los maestros en procesos de formación que coadyuven a reflexionar sobre su práctica educativa y las implicaciones que ésta tiene en el desarrollo académico de niños con problemas de aprendizaje. *La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales* señala la importancia de "garantizar que en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales . . . y obtener el apoyo de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado, relacionado con las necesidades educativas especiales" (Cuadernos de Integración Educativa No.3 p.6).

Dichos procesos de formación implican transformar de raíz la formación del profesorado, es decir, repensar desde la naturaleza del conocimiento académico que se trabaja en la escuela y los principios y métodos de investigación en y sobre la acción, hasta el papel del profesor como profesional y los principios, contenidos y métodos de su formación.

Asimismo, es necesario asumir la formación desde una perspectiva ecológica con sus especificidades y complejidades, ya que hay que considerar que las decisiones y acciones que se tomen estarán cruzadas por cuestiones éticas y de valor que repercuten sobre la práctica.

De acuerdo a Jordán (1993), los programas de formación de maestros deben basarse en los siguientes supuestos:

- No dirigirse únicamente a profesores concretos, en calidad de individuos. Si sólo unos cuantos docentes participan, pero sus colegas y las estructuras básicas de la escuela permanecen iguales, los resultados son limitados.
- Focalizando la formación en el equipo escolar tomado en su conjunto, los programas deberían abordar aquellos temas que respondan a las principales necesidades de cada centro concreto.
- Los planes de formación habrían de centrarse en reestructurar los procesos de funcionamiento escolar, más que añadir puntualmente programas o actividades específicas.
- Cada proyecto debe asegurar un líder con una clara visión de lo que el profesorado y la escuela como tal están tratando de conseguir.
- El profesorado ha de trabajar en equipo, en un enriquecimiento profesional y formativo mutuo.
- Ha de existir un proceso evaluador continuo de la experiencia formativa, a fin de regular las pertinentes correcciones en el proceso, en las necesidades, etc. (p. 75).

Desde esta perspectiva, es importante que el profesor de una zona rural se incorpore de manera sistemática a procesos formativos que coadyuven a la resolución de los problemas que enfrenta en su quehacer cotidiano.

## 2. 6. LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

En este apartado se presenta el sustento teórico de la categoría de problemas de aprendizaje, el desarrollo de la misma, y las investigaciones relacionadas con el objeto de estudio de la presente investigación: las percepciones de los profesores.

**Los problemas de aprendizaje.** Los problemas de aprendizaje que presentan los alumnos en su proceso educativo han sido abordados desde diferentes perspectivas y desde diferentes marcos de referencia. De acuerdo a Marchesi, Coll y Palacios (1995), las

deficiencias en el aprendizaje pueden atribuirse a variables personales (herencia, lesiones cerebrales); variables ambientales (entornos familiares, educativos, sociales) o a una combinación de ambas.

En la corta historia<sup>32</sup> de los problemas de aprendizaje se han conformado diferentes teorías para su explicación y comprensión, entre las que se encuentran las siguientes:

- Teorías sobre déficits neurológicos.
- Teorías sobre déficits de procesos.
- Teorías sobre retrasos madurativos.
- Teorías sobre el procesamiento de la información.
- Teorías integradoras.
- Teorías centradas en el entorno socio-educativo del alumno.
- Teorías centradas en la tarea.

La definición de problemas de aprendizaje ha dado lugar a un amplio margen de controversia. Según Pierce (1995), dicha definición depende de la posición teórica del investigador y sugiere que, ante la gran inconsistencia conceptual prevaleciente, la atención debería centrarse en llevar a cabo descripciones sistemáticas de las variaciones asociadas a los problemas de aprendizaje. No obstante, dicho autor propone que el criterio más aceptado hoy en día con respecto a lo que constituye un problema de aprendizaje es la discrepancia entre habilidad-ejecución y señala "*... los niños con problemas de aprendizaje son aquéllos que presentan un coeficiente intelectual promedio o superior pero que obtienen puntuaciones por debajo de su grado escolar en pruebas de aprovechamiento*" (p. 310).

Rosenberg (1997), reconociendo también los constantes debates y desacuerdos con respecto a la definición, diagnóstico, evaluación y procedimientos de intervención en

---

<sup>32</sup> De acuerdo a Aclé y Olmos (1995), la categoría de problemas de aprendizaje aparece en la literatura de educación especial a partir de 1962. Por su parte Paredes y Sosa (1998), señalan que en ese mismo año en Veracruz se inaugura oficialmente la escuela para niños con problemas de aprendizaje, creándose así la categoría. Desde luego ésta surge de la influencia de los estudios realizados en Estados Unidos. Para este momento Anderson define los problemas de aprendizaje como: "*la limitación escondida debido a que no es evidente en la apariencia física del niño, su cuerpo puede ser robusto, su vista, audición e inteligencia normales. Tiene solamente un problema funcional que sin embargo es tan real como una pierna paralizada*". (pp. 18-19).

el campo de los problemas de aprendizaje, propone aproximarse a la definición del concepto a partir de dos continuos paralelos de desarrollo. (1) un entendimiento conceptual o implícito del constructo, y (2) operaciones y procedimientos a través de los cuales el constructo pueda tener significados prácticos y útiles. En su opinión. "...la cantidad abrumadora de estudiantes que actualmente experimenta problemas de aprendizaje requiere del desarrollo de una definición operacional que (a) esté basada en nuestro entendimiento conceptual actual, aunque controvertido, de los problemas de aprendizaje, (b) se derive de una investigación sumamente rigurosa a nivel multidisciplinario y (c) reciba el mayor margen de apoyo posible de las diversas comunidades de problemas de aprendizaje" (p. 242)

Gran parte del problema para poder llegar a una definición consistente estriba en que los problemas de aprendizaje abarcan múltiples incapacidades. De acuerdo a Rogers (citado por Aclé y Olmos, 1994), existen casi 30 síntomas académicos (escritura pobre, inhabilidad para deletrear, dificultad para definir palabras, torpeza en la autoexpresión, retención pobre, pasividad en la clase) y numerosos síntomas conductuales (inmadurez social, llanto frecuente, coordinación pobre, etc) asociados al diagnóstico, lo que conlleva a que a menudo se confunda la categoría de problemas de aprendizaje con el retardo mental leve, con problemas de índole emocional o con un bajo rendimiento académico. En consonancia con lo anterior, Kavale y Nye (citados por Pierce, 1995) postulan que el constructo de problemas de aprendizaje no se refiere a un síndrome único sino más bien a un conjunto de síndromes relacionados que incluyen problemas en la lectura, en matemáticas, en ortografía, a nivel perceptual y motor, hiperactividad, y deficiencias a nivel atencional.

Al llevar a cabo una revisión de la literatura sobre los problemas de aprendizaje, Pierce (op. cit) destaca tres temas recurrentes fundamentales. En primer término, la interrelación entre aspectos de desarrollo con factores a nivel conductual, afectivo y social. En segundo lugar, una acumulación progresiva de deficiencias a través del desarrollo, y en tercer lugar, la persistencia de comparaciones entre desarrollo normativo, diferencias individuales dentro del desarrollo y las diferencias individuales específicas mostradas por niños con problemas de aprendizaje que se desvían de patrones normativos de desarrollo.

Hamill (1990), investigó en diferentes textos publicados entre 1982 y 1989 cómo se conceptualiza a los problemas de aprendizaje y encontró once diferentes acepciones que coexisten y que son manejadas por diferentes poblaciones. Después de haber identificado las diferentes definiciones las analizó en función de nueve ejes, a partir de los cuales determinó su nivel de inclusividad conceptual. Dichos ejes de análisis fueron los siguientes:

- Determinación del subaprovechamiento
- Etiología de una disfunción del sistema nervioso central.
- Afectación de procesos psicológicos.
- Presencia de la incapacidad tanto en la niñez como en la edad adulta.
- Problemas en el lenguaje oral como fuentes de incapacidades potenciales para el aprendizaje.
- Alteraciones académicas como incapacidades potenciales para el aprendizaje.
- Especificación de problemas conceptuales como incapacidades potenciales para el aprendizaje.
- Otras condiciones como incapacidades potenciales para el aprendizaje.
- Reconocimiento de la naturaleza multicapacitante de las incapacidades para el aprendizaje.

Los resultados de su análisis lo llevaron a concluir que, en contra de lo que se cree comúnmente, existe un considerable acuerdo entre definiciones y definidores. Por otro lado, al analizar el conjunto de definiciones concluyó que la definición presentada por el Comité Nacional Conjunto sobre problemas de aprendizaje de los Estados Unidos constituía el mejor descriptor en relación con los problemas de aprendizaje. Específicamente, dicha definición se plantea en los siguientes términos.

"El término de problemas de aprendizaje constituye un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades auditivas, orales, de lectura, de escritura, de razonamiento y matemáticas. Estos desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a disfunciones en el sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del periodo de vida del individuo, problemas en comportamientos autorregulatorios,

de percepción social, y de interacción social pueden existir junto con las incapacidades para el aprendizaje pero en sí mismos no constituyen una incapacidad para el aprendizaje. Aunque las incapacidades para el aprendizaje pueden ocurrir de una manera concomitante con otras incapacidades para el aprendizaje (daño sensorial, retardo mental, disturbio emocional severo) o con influencias extrínsecas (diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada) no son resultado de dichas condiciones o influencias" (NJCLD, 1988: 1, en Hammil, 1990).

La definición parece indicar claramente que los problemas de aprendizaje pueden coexistir con otra clase de desórdenes por lo que se plantea la necesidades de ser más cuidadosos en la evaluación y en el diagnóstico de esta categoría.

En este trabajo se parte de lo planteado por Forns (1993) quien señala que para poder llevar a cabo un "diagnóstico" se requiere de una evaluación que contemple el estudio, análisis y valoración de las características del sujeto, de sus formas de acción, reacción e interacción con los demás y con la realidad, y de sus procesos de cambio, entendiéndose lo anterior como un sistema que está configurado por sujetos bio-psico-sociológicos, sometidos a procesos internos y externos que afectan y determinan las formas del contacto del sujeto con la realidad (y viceversa) y cuyos efectos se expresan en manifestaciones motoras, cognitivas, fisiológicas y emocionales.

De acuerdo al mismo autor, para llevar a cabo una evaluación en una población infantil deben de considerarse las siguientes variables diferenciales:

- 1. Procesos de desarrollo o de cambio continuo.** La distinción entre una alteración global del proceso de crecimiento o el retraso de algunos aspectos evolutivos debe ser un punto clave en la decisión diagnóstica infantil.
- 2. Contextos educativos familiares y sociales.** Estos contextos son altamente determinantes de la conducta y directamente intervinientes en el desarrollo, por lo que una evaluación adecuada no puede prescindir del análisis de tales contextos. Asimismo, no se puede soslayar la influencia del macrocontexto socio-económico-cultural que afecta al niño a través de los contextos anteriores.

**3. Dificultades intrínsecas al proceso de evaluación.** El sujeto de evaluación por sus propias características de edad puede tener limitaciones para cooperar. Esto es, las características evolutivas e ideográficas de su actividad verbal, motora, cognoscitiva, de su grado de conciencia, asociadas a su edad cronológica pueden matizar las evaluaciones.

Por otro lado, Acle y Olmos (1994) plantean: *"la comprensión de los problemas de aprendizaje está además limitada por las confusiones de las influencias sociales, culturales o económicas sobre el rendimiento, así como por factores socio-políticos que en muchos casos son los que pesan sobre la toma de decisiones"* (p.5). De acuerdo a Keogh (1990), lo anterior destaca la importancia de considerar los contextos sociales e institucionales en los cuales la identificación se lleva a cabo. Aunado a lo antes dicho, Solity (citado por Acle, 1994) plantea *"la identificación de aquellos niños que requieren de educación especial no es cuestión únicamente de observarlos a través del tiempo y encontrar que presentan atributos particulares que les impiden aprovechar de una escolaridad regular, sino también de analizar los propios conocimientos, actitudes y valores que se poseen al verlos y que de alguna manera influirán en las decisiones que al respecto se tomen"* (p.8).

Sin embargo, las estadísticas han aumentado en lo que se refiere a la incidencia de los problemas de aprendizaje (Romano, 1997; Guajardo, 1996). Y lo que es más, algunos niños que son catalogados con esta problemática continúan rezagados año tras año, en ocasiones en grados alarmantes. Por ejemplo, un niño puede ingresar al primer año de primaria sin estar en condiciones óptimas para realizar este ciclo escolar, es decir, sin contar con una preparación anterior suficiente (preprimaria, kinder) y, aun bajo estas circunstancias, el niño será sometido a una rutina que tendrá que cumplir, en lugar de ser analizado de manera individual en relación con sus diferencias y especificidades, por lo que será casi seguro que el niño fracase. Este fracaso a su vez conllevará un deterioro en la imagen que de sí pueda tener el niño, a perder seguridad en sí mismo y a una desilusión por parte de sus padres, maestros y compañeros. En palabras de Molina (1997) . . . . "Este es el problema de ser diferente, de sentirse diferente y de ser visto como diferente por los demás... Estos niños no sólo sufren la desventaja de la inmadurez de sus procesos (mentales, sociales, actitudinales, valorales, emocionales, etc.), sino además se ven obligados a esforzarse para caer en la norma y al no lograrlo su

frustración es aún mayor. Aun con esta doble problemática, el sistema educativo, independientemente de si el niño ha dominado las materias del primer año, insiste en que pase al segundo año, lo que en muchos caso contribuye a perpetuar el fracaso del niño" (p.55).

Lo anterior conduce a proponer una evaluación múltiple e integral. Es decir, no sólo se debe evaluar a un sujeto en desarrollo, sino también los contextos en los que éste se desenvuelve, las acciones que el contexto ejerce sobre el individuo, y las acciones que los adultos ejercen sobre el individuo de forma explícita o implícita y directa o indirecta. En palabras de Forns (op. cit. p. 26): "*La idea de integración alude a la necesidad de no parcializar los elementos de referencia evaluativa y de no dar preferencia a priori a algunos elementos más que a otros dado que todos inciden simultáneamente e interactivamente en la vida del sujeto*".

En dicho sentido, se hace evidente la importancia de abrir nuevas perspectivas de estudio para esta categoría, incorporando elementos que puedan conducir a un análisis multivariado de los diferentes factores que intervienen en la presentación de los problemas de aprendizaje. En dicho sentido, el enfoque ecológico abre posibilidades alternativas.

Silver y Hagin (1990) proponen los siguientes tres tipos de factores causales en relación con los problemas de aprendizaje:

**A. Factores Extrínsecos.** Definidos como aquellos factores que están fuera del niño pero que están en interacción con él y que por lo tanto influyen de manera determinante sobre sus capacidades y habilidades, entre los que destacan los siguientes:

- *Deprivación económica y social.* Este elemento impide que el niño tenga las condiciones para una adecuada estimulación que permita el desarrollo integral de sus capacidades.
- *Diferencias de lenguaje.* Este elemento es fundamental cuando se trabaja en zonas indígenas, dado que es ahí donde se presentan situaciones lingüísticas y culturales mucho más complejas.



- *Prioridad inadecuada e inapropiada de la educación.* Aquí es importante considerar cuáles son las finalidades de la escuela y si éstas concuerdan con las metas que se han planteado institución, maestros, padres y alumnos.
- *Barreras emocionales para el aprendizaje.* Entre las que se pueden citar: falta de motivación, ansiedad, temores, etc.

**B. Factores Intrínsecos.** En este grupo se consideran aquéllos que tienen que ver con la constitución biológica del individuo y que se manifiestan en alteraciones del sistema nervioso central, destacándose los siguientes.

- Lagunas maduracionales.
- Defectos orgánicos del sistema nervioso central.
- Síndrome de Tourette.
- Autismo.
- Inmadurez cognitiva generalizada de causa desconocida.
- Factores bioquímicos.

**C. Factores Intrínsecos y extrínsecos.** Puede darse una combinación de los dos factores anteriores, lo que constituiría el tercer grupo de la clasificación.

Sobre este particular, Acle y Olmos (1994) destacan la importancia de tener clara la diferencia entre las causas de los problemas de aprendizaje y los factores que contribuyen a su desarrollo. Asimismo, señalan la existencia de cuatro tipos de factores que intervienen en el logro del aprendizaje escolar (orgánicos, fisiológicos, psicológicos y sociales). Es necesario mencionar que los cuatro se encuentran en íntima relación por lo que hacen que el fenómeno educativo se vuelva aún más complejo.

En cuanto a la identificación y selección de los problemas de aprendizaje, Keogh (1990) plantea: "*... los criterios de selección e identificación tienden a ser diferentes geográficamente y a menudo se confunde la categoría de problemas de aprendizaje con otras condiciones discapacitantes. Asimismo, los factores sociales, culturales, económicos y políticos limitan la comprensión de los problemas de aprendizaje*" (p. 25).

Skrtic (1991) señala que la educación especial enfrenta en la actualidad una seria crisis de identidad. Esto es, los métodos de evaluación, de diagnóstico y de intervención están siendo cuestionados lo que lleva a preguntarse si realmente han ayudado al campo o lo han obstaculizado. Por otro lado, durante mucho tiempo se ha centrado el análisis de las diferentes categorías exclusivamente en el niño. Sin embargo, se plantea la necesidad de abrir espacios de reflexión y de análisis grupales entre los diferentes profesionales para replantear los métodos con los que hasta ahora se han venido analizado los problemas especiales de manera que se pueda hacer un análisis multivariado de los factores que intervienen en cada categoría. Asimismo, se plantea la necesidad de reflexionar acerca del papel que juega la etiquetación dentro de la educación especial y en la educación regular.

### **2.6.1. Enfoques que Abordan la Categoría de Problemas de Aprendizaje**

Existen diferentes formas o enfoques para la explicación de los problemas de aprendizaje. Estos parten de diferentes perspectivas y concepciones de esta categoría. Algunas ponen más énfasis en aspectos más orgánicos, otras en elementos de carácter cognoscitivo y otras más, la abordan desde una posición más ampliada. Se pueden englobar en tres perspectivas:

1. Los enfoques neuropsicológicos
2. Los enfoques cognoscitivos
3. Los enfoques ecológicos u holísticos

En este trabajo se analizará la perspectiva ecológica, por considerarse que es la que se apega más al enfoque teórico que se sostiene a lo largo de la investigación. Además esta perspectiva permite, integrar y analizar la relación que guardan las categorías propuestas en este trabajo para la explicación y comprensión de los problemas de aprendizaje.

#### **2.6.1.1. Enfoques ecológicos u holísticos**

La forma de ver y analizar los fenómenos va cambiando de acuerdo a los diferentes paradigmas que la ciencia establece para explicarlos. Así, surgen nuevas teorías, nuevos conceptos y nuevas metodologías que intentan comprender los hechos en

cualquier campo del conocimiento. La Psicología no es ajena a los anterior por lo que se ha dado lugar a un proceso de reformulación y replanteamiento de los paradigmas para explicar los eventos psicológicos y del desarrollo.

Bronfenbrenner y Crouter (en Río y Alvarez, 1983) proponen tres etapas para el estudio de los modelos sobre desarrollo-contexto:

- "De 1870 a 1930. Paradigmas, implícitos o explícitos, de carácter estructural descriptivo comparativo respecto a la crianza en diferentes medios geográficos o sociales.
- *De 1930 en adelante.* Aparecen teorías explícitas sobre el desarrollo de los procesos evolutivos (Freud, Piaget, Lewin, Hull, Vygotski).
- *De 1970 en adelante.* Se da una evolución de paradigmas hacia definiciones más operacionales cada vez más complejas sobre las distintas áreas del entorno en relación mutua y la relación, a su vez, con la persona en desarrollo y su interacción con otras. Totalizadas o articuladas, estas definiciones dan lugar a una definición del entorno y del desarrollo humano" (p.6).

A esta última se le ha denominado ecológica. Sus precursores son Brunswick (1952) y Lewin (1951). De acuerdo a Río y Alvarez (op.cit.), Brunswick fue el primero que señaló la importancia de considerar las situaciones ambientales y darles el peso que les corresponde en los procesos de investigación. Esto es, se intentan recuperar los medios naturales para la explicación de los fenómenos, es decir, se intenta superar la fase experimental de aislamiento en el laboratorio y se pretende observar y analizar a los sujetos en los medios naturales.

Para Lewin (op. cit.) fue prioritario establecer la importancia de lo que denominó el espacio vital, mismo que definió como "la totalidad de hechos psicológicos que determinan la conducta de un individuo en un momento dado, incluyendo en él a la persona y al entorno tal como ésta lo vive" (p.7).

Bronfenbrenner y Crouter (en Río y Alvarez, 1983), tratan de incorporar nuevos elementos que permitan dar una explicación más completa del fenómeno del desarrollo<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Bronfenbrenner define el desarrollo como el cambio perdurable en el modo en que una persona percibe y

Para estos autores la relación dinámica que se establece entre diferentes microsistemas y la forma en la que estos se relacionan entre sí, conlleva una importancia medular y señalan que las investigaciones en el campo deben de cubrir los siguientes criterios:

- a) Analizar la conducta y desarrollo del niño como función conjunta de las influencias provenientes de su participación en dos o más escenarios simultáneamente.
- b) Relacionar los cambios en la conducta y desarrollo del niño con la conducta de otros sujetos con quienes el niño habitualmente interactúa y con la transición del niño de uno al otro escenario.
- c) Además de incorporar las influencias ambientales que surgen dentro de los escenarios, se debe examinar el impacto evolutivo que causan dentro de los escenarios el grado y naturaleza de las interconexiones existentes entre los escenarios.

Los enfoques ecológicos u holísticos enfatizan el estudio del organismo en relación con su ambiente. Sobre el particular, Acle y Olmos (1994) plantean: *"los partidarios del holismo intentan eliminar el énfasis en las limitaciones del desarrollo y hacen hincapié en el papel del afecto, de la intuición y de las fuerzas socio-políticas del aprendizaje. Asimismo, acentúan el papel del interés, del auto concepto, de la confianza, de las expectativas en el aprendizaje, factores que han sido soslayados por mucho tiempo por otros enfoques"* (p. 152).

Para los holistas el aprender y el conocer tienen facetas neurológicas, conductuales y de procesamiento de información, pero éstas no son la causa del aprendizaje; son interdependientes e interactúan de manera dinámica con otras áreas de la conducta humana. Según Heshusius (1991, citado por Acle y Olmos 1994) la enseñanza que impulsa el mantenimiento y la generalización de una conducta es aquella en donde los niños interactúan con la vida real.

A dicho respecto, Poplin (1988, citado por Acle y Olmos 1994) plantea los siguientes principios de la enseñanza dentro de este enfoque:

---

opera en su entorno (1979, pág 3).

- El total de la experiencia aprendida es mayor que la suma de sus partes. Este principio descarta al aprendizaje visto como memorización y acumulación de hechos aislados.
- La interacción de la experiencia aprendida transforma tanto al todo individual como a la experiencia particular.
- La espiral de conocimiento del estudiante es autorregulatoria y auto preservada.
- Todas las personas son aprendices.
- En función de que el aprendizaje es auto-selectivo y auto-construido, el mejor predictor de lo que los estudiantes aprenderán es el saber qué es lo que ya han aprendido y qué es lo que les interesa.
- El desarrollo de formas precisas sigue al surgimiento de la función y del significado.
- El aprendizaje procede del todo a la parte y regresa al todo.
- Los errores son críticos para el aprendizaje.
- Los estudiantes aprenden mejor de las experiencias que les apasionan e interesan.
- Los estudiantes aprenden mejor con las personas en las que confían.

Como puede observarse, los principios de enseñanza antes mencionados, demandan del profesor diferentes formas de mirar el proceso enseñanza-aprendizaje, esto es, reconocer y conocer elementos facilitadores de éste.

Asimismo, Westman (1990) señala que el desarrollo de las capacidades del niño para funcionar dentro de la escuela depende de los siguientes factores: (1) desarrollo individual a través de la identificación con sus padres; (2) desarrollo de la tolerancia a la frustración y del reconocimiento de sus potencialidades; (3) desarrollo de habilidades cognoscitivas y del lenguaje; (4) desarrollo de la auto-estima; y (5) adquisición de valores.

En este sentido, Heshusius (Citado por Acle y Olmos, 1994) enfatiza: "*situaciones y contextos distintos demandan diferentes habilidades de aprendizaje*" (p. 160). Asimismo, Acle y Olmos (op. cit.) señalan que los alumnos cuyos bagajes culturales, étnicos o sociales difieren de los de la cultura dominante experimentan las actividades escolares como alienadas y carentes de significado.

Desde la perspectiva holística, Heshusius (Citado en Acle y Olmos, 1994) plantea que el aprendizaje deficiente puede deberse a diversos factores entre los que destacan la falta de confianza y de una relación auténtica ente el maestro y el alumno; una relación vertical ente el docente y el alumno; la influencia de un curriculum rígido; falta de relación en los contenidos de enseñanza; falta de conocimientos previos; desigualdades culturales, étnicas, de género, sociales etc.; inconsistencias en las concepciones de aprendizaje y falta de interés.

Consistente con lo anterior, Poplin (1989, citado por Acle y cols., op. cit.) plantea que hay cinco razones fundamentales que pueden intervenir para que un estudiante no aprenda. A continuación se hace una descripción de ellas.

*Carencias en el desarrollo.* Como ya hemos visto, en otros enfoques se maneja que el niño puede tener déficits en el desarrollo. Desde la perspectiva holística no se niega la posible existencia de estos déficits, sin embargo, se propone que pueden ser superados si en el centro del aprendizaje se establecen experiencias que estimulen, motiven e interesen al alumno en función de su propio desarrollo.

*Técnicas pasivas de enseñanza.* Es importante considerar la participación activa de niño en el proceso, de manera que sea capaz de poder encontrarle significado a su aprendizaje.

*Experiencias previas insuficientes.* Al no tomarse en cuenta este elemento se corre el riesgo de clasificar a niños con problemas, cuando en realidad la dificultad en su aprendizaje de alguna habilidad se debe a la falta de conocimientos y de experiencias previas en cierta área.

*Insuficiente interés.* Este factor puede tener varios anclajes. El hecho de que las curricula estén generalizadas y rigidizadas para todas las poblaciones provoca que en muchos casos los alumnos no encuentren relación con las experiencias diarias. Asimismo, los factores anteriormente mencionados pueden provocar esta falta de interés (técnicas de enseñanza, desconocimiento de ciertas áreas, etc.).

*Experiencias previas desiguales.* Es necesario considerar las características de las poblaciones, pues la experiencia que tiene un niño de una zona urbana, difiere substancialmente de la que posee un niño de una zona rural (pp. 199-200).

Por otro lado, la perspectiva holística incorpora a la explicación del desarrollo en general y de los problemas de aprendizaje en particular, elementos biológicos (orgánicos y fisiológicos), psicológicos y sociales, considerando que éstos interactúan de manera dinámica.

Dentro de los factores orgánicos se encuentran la integridad del sistema nervioso, de los órganos receptores y de los órganos ejecutores; dentro de los fisiológicos la vista, el oído, la psicomotricidad y el funcionamiento del sistema nervioso. Dentro de los factores psicológicos se considera la inteligencia, cognición, percepción, memoria, abstracción, razonamiento, evaluación motivación y afectividad. En el ámbito social se incluyen la relación padre-hijo, estimulación lingüística, estimulación familiar, estimulación escolar, tipo de comunidad, situación cultural y experiencias diversas.

El enfoque holístico no se centra exclusivamente en los problemas de aprendizaje en el niño, acude a otras fuentes que pueden estar interviniendo en el desarrollo de éstos (el profesor, la escuela, la familia, la comunidad, la cultura). En ese sentido, este trabajo parte de la tesis de que dicho enfoque constituye una alternativa para la investigación y el análisis de los problemas de aprendizaje.

En resumen, la explicación de la categoría de problemas de aprendizaje no puede ser circunscrita de manera exclusiva a una perspectiva determinada sino que es necesario abordarla de manera integral. Como señala Keogh (1990), *"existe un reconocimiento explícito de la diversidad de características que definen y describen a las incapacidades para el aprendizaje. Los individuos identificados como incapacitados para el aprendizaje muestran un amplio rango de características educativas, conductuales, motivacionales y sociales, por lo que deberemos esperar encontrar una variabilidad en dichos atributos dentro de cualquier grupo de estudiantes incapacitados"*. (p. 134).

**2.6.2. Papel del maestro en la detección de problemas de aprendizaje.** En nuestro país se ha presenciado recientemente un aumento notable en los porcentajes de niños

clasificados con problemas de aprendizaje (Romano, 1997; Guajardo, 1996). Es obvio que esta clasificación se ha dado en algunos casos desde perspectivas reduccionistas que no pueden ser aplicadas a todas las poblaciones. Lo anterior es muy importante ya que México es un país con marcadas diferencias sociales y culturales; por lo que si se parte del supuesto de que los problemas de aprendizaje son un fenómeno multideterminado, deberá tenerse en cuenta la imposibilidad de dar clasificaciones iguales para contextos diferentes.

Como señala Gresham (1988, citado en Keogh, 1990), los problemas sociales de los niños incapacitados no pueden ser enfocados de manera aislada. Una aproximación contextual o ecológico-conductual puede ser particularmente útil para comprender las conductas y los comportamientos sociales de los niños incapacitados, dado que una perspectiva tal, toma en consideración tanto el escenario como las características de los sujetos.

Específicamente, esta investigación parte del supuesto de que una aproximación de tipo ecológico permitirá aproximarse mejor a los niños con necesidades educativas especiales pertenecientes a zonas rurales, ya que no es posible evaluarlos con normas y criterios que han sido diseñados para poblaciones caracterizadas por patrones de lenguaje, comunicación, valores, intereses, pautas de socialización y cultura diferentes.

Específicamente, en el contexto de la Integración Educativa, el profesor de zonas rurales deberá estar abierto a incorporar un punto de vista mucho más amplio para analizar por qué los niños de estas zonas logran ciertos resultados en el aprendizaje, por qué tienen ciertas dificultades, cuáles serían los mejores métodos para lograr un aprendizaje significativo para el niño, en el más amplio sentido de la palabra. Asimismo, se considera que el maestro analice la influencia de la familia, la escuela, el ambiente, la relación maestro-alumno, la relación alumno-alumno y el currículum, entre otros, en la explicación de las necesidades educativas en general y de los problemas de aprendizaje en particular.

Como señala Thomas (op. cit.) *"una teoría es más adecuada en tanto refleje de manera precisa los hechos que ocurren en el mundo real del niño. Para la educación especial en general, este enfoque implica replantear sus formas de aproximarse a los*



*fenómenos, es decir implica abordarlos ya no sólo como hechos aislados y determinados, sino como fenómenos complejos que están multideterminados por un conjunto de factores sociales, culturales, económicos, etc."*

En este mismo sentido Deutsh y Robinson (1989, citado en Morris y Blatt) enfatizan: *"los maestros deben poseer conocimientos sobre una amplia variedad de procedimientos de instrucción apropiados para cada área curricular. Deben ser lo suficientemente flexibles como para pasar de un método a otro en la medida que el rendimiento de un alumno indique la necesidad del cambio. Los maestros deben ser sensibles a los patrones de cambio de sus estudiantes"* (p. 161).

Por tanto, se considera esencial que el profesor sea formado en conocimientos teóricos acerca del proceso de aprendizaje en general, de problemas de aprendizaje en particular, así como de una serie de teorías que expliquen dichos fenómenos desde el ámbito social, psicológico, pedagógico, etc. sobre todo cuando el maestro desempeña su práctica docente en una cultura diferente a la suya.

La tesis central en la que se basa este trabajo es que la percepción de los profesores de una zona rural acerca de las necesidades educativas especiales en general y de los problemas de aprendizaje en particular influye de manera determinante tanto el diagnóstico como el abordaje de este tipo de problemas. Específicamente, se parte del supuesto de que las percepciones que tienen los profesores de una escuela rural acerca de los problemas de aprendizaje son muy diversas y están determinadas por su situación personal, social, política, económica, actitudinal y axiológica, donde las actitudes negativas de los maestros hacia ciertas características culturales de los niños los llevan a evaluarlos como niños con problemas de aprendizaje.

Este supuesto encuentra apoyo en trabajos como el de Jackson (1991), quien plantea que para poder lograr una mejor comprensión de lo que acontece en el salón de clases es imprescindible tratar de explicar y comprender cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea los constructos, principios y creencias con lo que este grupo de profesionales deciden y actúan y que, por tanto, influyen y determinan el aprovechamiento de los alumnos (p. 15).

Reyes (1985), señala que las expectativas sociales e individuales conforman de manera implícita un perfil de la institución escolar y de todo aquello que pertenece a ella. En este sentido, alumnos, padres de familia y maestros tienen una serie de imágenes que construyen anticipadamente de lo que esperan de la escuela, y que contribuyen en muchas ocasiones a fortalecer o debilitar el papel de cada uno de los actores.

En relación con esta temática, Erickson, 1987; McAlpine, Brophy y Crago, 1996; Marchesi y Marín, 1995; entre otros, han realizado diversas investigaciones en las que analizan la influencia que tiene la percepción de los profesores en el aprovechamiento de los alumnos, así como en el diagnóstico de niños con problemas de aprendizaje.

Asimismo, Erickson (1984) enfatiza que las actitudes negativas de los maestros hacia ciertas características culturales de los alumnos los llevan a evaluar negativamente sus habilidades y a considerarlos incapaces de lograr metas académicas más altas, lo que se da incluso cuando resultados de distintas pruebas demuestran que los maestros están equivocados.

Dentro de esta misma línea, Muñoz (1992) señala que se han realizado investigaciones con respecto a la participación de los maestros en la determinación de los resultados académicos de sus estudiantes basadas en enfoques sociológicos, mismas que han identificado los efectos de las actitudes y de las creencias de los maestros en la auto-percepción de éxito y fracaso de los estudiantes. De acuerdo a dicho autor, tales investigaciones han confirmado que:

"... los maestros construyen conceptos negativos sobre las habilidades de los alumnos que sufren retrasos pedagógicos; pues clasifican generalmente a tales alumnos entre los menos capaces de sus respectivos grupos . . . Concretamente, las observaciones indican que las actitudes y comportamiento de los docentes ante los atrasos pedagógicos reflejan, en algunos casos, indiferencia ante los mismos; en tanto que los mismos maestros tienden a reforzar el aprendizaje de los alumnos más aventajados. Sólo un 25% de los maestros investigados muestra comportamientos orientados a compensar las deficiencias académicas de sus estudiantes (aunque, al hacerlo, no utilizan metodologías científicamente válidas)" (pp. 27-28).

Por su parte Romero (1995), señala que los maestros de niños con problemas de aprendizaje tienen una valoración bastante negativa de éstos, la cual afecta tanto el rendimiento como el establecimiento de sus relaciones sociales. Esto es, los niños con problemas se vuelven más agresivos, disruptivos, manifiestan menor atención a las tareas escolares, son más irresponsables, poseen menor tacto social y son más rechazados socialmente (p. 90).

En este sentido, Marchesi y Marín (op. cit.) señalan:

"La concepción que el profesor tiene de las causas de los problemas de aprendizaje de estos alumnos constituye un elemento importante, que expresa su actitud e influye en su práctica docente. Si el profesor atribuye las dificultades o el fracaso de estos alumnos al propio niño o a la familia, y no a su escuela o a su historia educativa, es más difícil que se planté la importancia de modificar las condiciones en las que el alumno está aprendiendo", y agrega, "Se trata de que el profesor valore positivamente una manera distinta de entender la educación, más diferenciada y adaptada a sus alumnos, y de que encuentre los apoyos, medios e instrumentos de formación para que su práctica profesional sea satisfactoria " (pp. 29-30).

Clark (1997), en un interesante artículo sobre las reacciones de los maestros a los problemas de aprendizaje, plantea que a medida que gana fuerza el movimiento hacia programas de integración para niños con discapacidad, se vuelve crecientemente importante entender cómo los maestros de educación regular perciben el desempeño académico de estos niños y señala:

"La investigación sobre la relación existente entre las percepciones de los maestros sobre el desempeño escolar de los niños y sus respuestas subsecuentes a alumnos con alto y bajo rendimiento, puede ofrecer las bases para predecir cómo los maestros de escuelas regulares responderán al desempeño instruccional de sus estudiantes con problemas de aprendizaje" (p. 69).

Dentro del marco explicativo de la teoría de la atribución se han identificado a la habilidad y al esfuerzo como las principales causas percibidas del éxito o fracaso individual. Específicamente, en su nivel más adaptativo, el éxito es visto como el resultado de una competencia personal, considerándose que el fracaso puede ser superado a partir del esfuerzo. La habilidad en un contexto académico puede ser caracterizada como

consistente tanto de aptitudes como de destrezas aprendidas, mientras que el esfuerzo se refiere al nivel de empeño aplicado a la situación ya sea temporalmente o a lo largo de un periodo de tiempo (Graham, citado en Clark, 1997).

Winner y Kelley (1982) han identificado tres propiedades o dimensiones de causalidad asociadas a la percepción del rendimiento académico: (1) el *locus* de causalidad (interna/externa), la estabilidad (estable/no estable) y el nivel de control (controlable/no controlable). Específicamente, dichos investigadores consideran que el nivel de control influye la manera en la que el profesor asigna al alumno una responsabilidad personal con respecto al logro académico. Esto es, la habilidad es conceptualizada como un elemento interno, estable y no controlable, mientras que el esfuerzo es considerado como un elemento interno, no estable y controlable. En consecuencia, cuando el fracaso se asocia a un nivel bajo de habilidad, se le considera como resultante de una característica fija sobre la cual el individuo no tiene control voluntario, en tanto que el fracaso asociado a una falta de esfuerzo es considerado como más modificable y por tanto susceptible de control volitivo por parte del sujeto.

En consonancia con lo anterior, Graham y Weiner (en Clark, 1997) señalan que las percepciones de los maestros sobre las propiedades causales de los resultados académicos de sus estudiantes dan por resultado emociones tales como el enojo o la compasión, mismas que a su vez conducen a acciones específicas por parte de los maestros y concluyen:

"Los maestros pueden sentir enojo hacia un niño que de acuerdo a su percepción ha fallado en una prueba importante debido a una falta de esfuerzo, particularmente si consideran que el niño tiene una habilidad alta; no obstante sentirán pena hacia el niño que ha fallado por su bajo nivel de habilidades . . . En el caso del niño que no se esfuerza, el maestro considera que el niño está en control del resultado y por lo tanto se molesta, en tanto que el maestro que percibe al niño de baja habilidad como incapaz de controlar el resultado siente pena . . . En consecuencia, el maestro tenderá a castigar más al niño que se esfuerza poco reforzándolo en menor cantidad, y tenderá a reforzar al niño con bajas habilidades" (p. 70).

En función de los postulados previos sobre las propiedades causales de los problemas de aprendizaje, se puede esperar que los maestros asignen bajos niveles de

responsabilidad personal a los niños con problemas de aprendizaje y por tanto mantengan bajas expectativas con respecto a ellos.

Semmel y Gao (1992) proponen que las percepciones de los maestros en relación con los estudiantes constituyen variables educativas importantes que afectan el desempeño escolar. En su opinión, las atribuciones acerca de los factores causales subyacentes al comportamiento de los alumnos afectan con frecuencia las expectativas de los profesores e influyen su toma de decisiones relacionadas con los objetivos y estrategias instruccionales a seguir. Al respecto, Feagans y McKinney (citados en Semmel y Gao, 1992) encontraron que los maestros tendían a evaluar la conducta en el salón de clase de estudiantes etiquetados con problemas de aprendizaje menos favorablemente que la de sus compañeros no incapacitados, percibiéndolos como:

"... menos orientados a la tarea, más distraídos, menos extrovertidos, más introvertidos, y menos creativos y curiosos", y agregan, "los maestros atribuyen las conductas maladaptativas a características tales como la agresividad, la hiperactividad, un margen reducido de atención, relaciones interpersonales pobres y comportamientos disruptivos asociados a los estudiantes con problemas de aprendizaje" (p. 416).

Semmel y Gao (op.cit) proponen que el desarrollo de investigaciones multiculturales podrían resultar particularmente valioso para el estudio de las relaciones entre las características de los estudiantes y las percepciones de los maestros sobre conductas discriminatorias en el salón de clases y señalan:

"La confusión de los efectos del etiquetamiento podría ser controlada si dichas investigaciones fuesen llevadas a cabo en culturas que no tuviesen elaborados programas de educación especial o sistemas de diagnóstico que condujeran al etiquetamiento de los estudiantes . . . Por lo tanto, el estudio de dichas cuestiones podría llevarse a cabo dentro de 'una cultura de la educación especial' relativamente prístina (como sería el caso de la República Popular China) y revelar una interpretación más clara y exenta de etiquetas en relación con las percepciones de los profesores sobre el comportamiento de los estudiantes con características especiales en el nivel intelectual, socioemocional y/o de rendimiento académico" (p. 417).

Werts, Wolery, Snyder, Caldwell y Salisbury (1996) postulan que los maestros de educación regular constituyen importantes informantes acerca de los recursos y apoyos que son necesarios para llevar a cabo una educación integrativa, y señalan que el desarrollo de prácticas educativas integradoras puede tener más probabilidad de éxito si existe una discrepancia mínima entre la percepción de los maestros en cuanto a la disponibilidad de recurso y apoyos y su necesidad percibida de los mismos. Cabe destacar que dichos autores condujeron un estudio enfocado a determinar la relación entre las percepciones de maestros con respecto a la disponibilidad de recursos y su impacto en el manejo de niños con problemas de aprendizaje. Dicho estudio concluyó:

"Los profesores de grupos con niños con incapacidades reportaron una mayor necesidad de apoyos y recursos que de los que disponían, un porcentaje mayor de maestros con estudiantes calificados como muy incapacitados en áreas concretas reportó necesitar más apoyos al ser comparados con maestros de estudiantes calificados como menos incapacitados, así como la existencia de mayores discrepancias entre los niveles de necesidad y de disponibilidad entre los maestros de alumnos con alta y baja incapacidad" (p. 187).

McAlpine, Eriks-Brophy y Crago (1996), en un estudio acerca de las perspectivas de los maestros en relación con el desempeño de estudiantes de una lengua y cultura distintas a la de los docentes (indios *Mohawk* canadienses), partieron de la premisa de que las creencias de los maestros proporcionan información sobre la práctica educativa imposible de obtener a partir de los esquemas de investigación prevalecientes. Dichas autoras definieron las creencias de los maestros como:

"Un conjunto de nociones interrelacionadas, algunas de las cuales están más estrechamente interconectadas que otras. Entre más interconectada y central sea una creencia, mayor será su influencia", y agregan , "Las creencias educativas constituyen una subestructura de un sistema total de creencias y deben ser entendidas en términos de sus conexiones con otras creencias quizás más influyentes. La mayoría de los sistemas de creencias se forma tempranamente y los cambios en dichos sistemas durante la edad adulta resultan difíciles y, por tanto, poco frecuentes. Por otro lado, las nuevas creencias son más vulnerables al cambio" (p 392).

Asimismo, McAlpine y cols. (op.cit.) señalan que la literatura en el área muestra un acuerdo en cuanto a que las creencias son formadas a través de procesos de aculturación y de construcción social, resultando de una forma de transmisión de la cultura y siendo por tanto consistentes a través de aquéllos que comparten circunstancias similares.

Una línea interesante de investigación alternativa ha sido el estudio de la toma de decisiones asociadas a la canalización (*referral*) de alumnos con problemas de aprendizaje. Sobre el particular, MacMillan, Gresham, López y Bocian (1996) reportan un cambio en los procesos que se siguen actualmente para referir a niños, identificados como de riesgo a servicios de evaluación formal. Específicamente, se plantea que antes de que el niño o niña sea canalizado(a) para una evaluación formal, se llevan a cabo esfuerzos por remediar su aprendizaje o su comportamiento dentro del salón de clases regular, denominándose a esta etapa intermedia "*intervención previa a la canalización*", la cual implica una variedad de modificaciones diseñadas para mantener al niño dentro de un escenario regular de educación. En palabras de dichos autores:

"Sólo cuando el niño fracasa en esta etapa, se le refiere a una evaluación formal a fin de establecer su elegibilidad para servicios de educación especial", y agregan, "No obstante, los maestros de clases regulares se constituyen en una 'prueba imperfecta' (*imperfect test*) para determinar cuáles niños serán referidos y cuáles no" (p. 134).

Zigmond (en MacMillan y cols, 1996) identifica el proceso de canalización como la clave para entender los problemas de aprendizaje desde una perspectiva educativa, concluyendo que la decisión de los maestros de clases regulares de referir a un niño o niña es la decisión única más importante que se lleva a cabo para la asignación de estudiantes a programas especiales. Al respecto, una serie de estudios se ha enfocado a analizar si las decisiones de canalización llevadas a cabo por los maestros de clases regulares se ven sesgadas por factores raciales o de género, reportándose resultados (Zucker, en MacMillan y cols, op. cit.) que muestran que en casos de estudiantes negros o hispanos se observa una mayor proporción de canalizaciones a programas de educación especial que en el caso de alumnos blancos.

Goldstein (1995), con base en investigaciones en el área, postula que las características que distinguen a los sistemas de educación general y de educación

bilingüe altamente eficaces, se ven también manifiestas en salones de clases eficaces para niños con problemas de aprendizaje y destaca particularmente las siguientes:

"Integración de las experiencias de los estudiantes, del conocimiento previo, de tareas auténticas significativas para los estudiantes, y de los intereses de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; un énfasis en el significado y no en la forma; un énfasis en la creatividad y en el pensamiento divergente más que en lo correcto de las respuestas; una relación interactiva y dialógica entre el maestro y el alumno y entre los alumnos mismos más que una instrucción centrada en el maestro; y una evaluación que compare la ejecución no dirigida del estudiante con su ejecución dirigida en tareas auténticas" (p. 463)

Resumiendo, las investigaciones anteriores destacan la importancia de las percepciones de los maestros en el diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje y enfatizan la importancia de considerar algunos aspectos como determinantes de las mismas. Como se pudo observar cada uno de los estudios, se enfocó de manera específica al análisis de alguno de los aspectos que pueden estar interviniendo en las percepciones de los problemas de aprendizaje, encontrándose elementos de carácter emocional, social, cultural, contextual, de dominio, etc.

Por otro lado, para este trabajo el análisis se realizó desde una perspectiva integral, es decir, incorporando el contexto, la cotidianidad escolar, la cultura, el poder, la formación docente y la categoría de problemas de aprendizaje en un mismo momento, para dar una explicación integrativa de las percepciones. A continuación, se presenta una descripción pormenorizada del marco epistemológico sobre el cual se construye la presente investigación, enfatizando los supuestos centrales desde los cuales se pretende arribar al objeto de estudio.



## CAPÍTULO 3

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

---

*"Se ha señalado que el objetivo primario de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad. La realidad social es la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social y cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción. Es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos. Desde el comienzo, nosotros, los actores en el escenario social, experimentamos el mundo en el que vivimos como un mundo natural y cultural y, al mismo tiempo, como un mundo no privado, sino intersubjetivo, o sea, común a todos nosotros, realmente dado o potencialmente accesible a cada uno. Esto supone la intercomunicación y el lenguaje".*

A. SCHUTZ

#### 3.1. MARCO EPISTEMOLÓGICO

El campo de lo educativo es relativamente nuevo. Se podría decir que hasta el siglo XIX es un componente del pensamiento filosófico que empieza a tomar un lugar diferencial en los inicios del siglo XX, cuando las ciencias sociales y humanas intervienen de manera significativa en el abordaje de este campo. De esta manera, el objeto de investigación en el ámbito educativo se construye en torno a la articulación de diversos campos teóricos, entre ellos se encuentra la filosofía, la sociología, la antropología, y la historia, intentando superar con lo anterior los límites que se le impusieron durante el siglo XIX.

De acuerdo a Mialaret (1990), el concepto de educación es ambiguo, equivoco y polisémico. Específicamente, este autor considera que la educación puede concretizarse a diferentes niveles, entre los que destaca los siguientes:

- "Como un **"campo" de prácticas sociales** que puede definirse de manera estrecha (sistema educativo, educación familiar) o amplia (englobando las formaciones iniciales y continuas, el desarrollo del sujeto, la educación a la

ciudadanía, la formación profesional, la acción de los medios de comunicación, la educación en la calle, etc.).

- Como **función social**, incluyendo tanto las instancias institucionales (familia, escuela, formación profesional, universidad) como las otras acciones educativas más difusas, ejercidas por los medios de comunicación, la calle, el deporte, etc.
- Como **"discurso"**, a la vez ético, normativo, político y voluntarista que traduce una visión del mundo, a la vez que una representación cultural de la función educativa.
- En cuanto a la **"profesionalización"** que se deriva de ella: los agentes del sistema educativo, los que se dedican profesionalmente a la educación.
- A partir de **"procesos"**, **"situaciones"**, **"prácticas educativas"**, como objeto de estudio y de reflexión praxeológica, lo que da lugar a opciones estratégicas susceptibles de optimización, que buscan el cambio, la reforma.
- En cuanto **objeto de investigación**, de cuyos resultados se espera principalmente la producción de nuevos conocimientos" (pp. 66-67).

Dada esta concepción de la educación, se han generado especializaciones a partir de diversas áreas del conocimiento como la sociología y la psicología, entre otras. Por otro lado, se ha dado lugar a un replanteamiento del papel de lo educativo en el campo de lo científico, enfatizándose la necesidad de reflexionar en torno a la construcción de su objeto, diferenciándolo de otras disciplinas.

De acuerdo a Mardones (1991) existen dos tradiciones a través de las cuales la ciencia puede ser explicada: la aristotélica y la galileana. Ambas tradiciones tienen sus raíces en el mundo griego. Para Aristóteles la investigación científica iniciaba al percatarse de ciertos fenómenos, donde la observación jugaba un papel importante, pero la explicación sólo quedaba completada cuando se lograba dar razón de los hechos. El método corresponde a los llamados inductivos, es decir, el proceso se inicia a partir de la observación hasta llegar a principios generales.

De Alba (1996) señala:

"la tradición Aristotélica se caracteriza por considerar de manera central los aspectos teleológicos (fines) y axiológicos (valores) de los procesos sociales, humanos. Esto es, sus interrogantes neurálgicos superan el ¿qué? y el ¿cómo? y se dirigen hacia el ¿por qué? Esta tradición es la que apunta y origina el desarrollo de la perspectiva de

la comprensión (*verstehen*) en las ciencias sociales. El sentido y el significado de los procesos sociales son aspectos centrales en la constitución y desarrollo de estas ciencias" (p.30).

Por su parte, la tradición galileana, o la ciencia como explicación causal, surge ante la necesidad de poder y de control de la naturaleza. El centro ya no es el mundo sino el hombre, no interesa el por qué o el para qué, sino el cómo. Su interés es eminentemente pragmático. Su preocupación central descansa en descubrir el ¿qué? y el ¿cómo? de los fenómenos. Busca la explicación causal de los fenómenos (*erklären*) De Alba (op.cit.). En el siglo XIX la ciencia quedó más fuertemente adscrita a la tradición galileana cuyos principios fundamentales eran los siguientes:

- Monismo metodológico.
- El modelo o canon de las ciencias naturales exactas.
- La explicación causal como característica de la explicación científica.
- El interés dominador del conocimiento positivista.

El positivismo<sup>34</sup> intentó hacer ciencia en los diferentes ámbitos (social, histórico, económico, etc.) a partir de los métodos de la física y de las matemáticas, comenzando a ser cuestionado al no ser posible aplicar el método de la física y de las matemáticas a todas las ciencias, derivándose diferentes aproximaciones metodológicas alternativas, entre ellas la hermenéutica. Esta última posición, de acuerdo a Dilthey (en De Alba, op.cit.) se caracteriza por los siguientes principios:

"... una oposición abierta a la incursión del paradigma positivista en las ciencias sociales o humanas; rechazo al monismo metodológico y al afán predictivo del postivismo; la postulación de los hechos humanos-sociales como particulares e irrepetibles (por lo que el descubrimiento de las regularidades proporciona sólo un primer nivel de comprensión de un proceso social tomando en cuenta, como ya se ha dicho, que la regularidad se establece a partir de una particular estructura cultural social); la postulación del carácter teleológico-axiológico de los hechos sociales, y la

---

<sup>34</sup> "El positivismo aspira a captar la "realidad" del mundo; no acepta los juicios de valor; más bien se cife estrictamente a los "hechos", concebidos como independientes del sujeto que los percibe...., el observador "debe ser el fotógrafo de los fenómenos; su observación debe representar de manera exacta a la naturaleza. Debe observar sin ideas preconcebidas; el ánimo del observador debe ser pasivo" Kohn y Negre (1992), pp. 111-112.

postulación de metodologías de corte hermenéutico e histórico en el campo de las ciencias sociales y humanas (p. 30).

Para Droysen (citado en Mardones, op. cit.) "la manifestación de lo singular es comprendida como una manifestación o expresión de lo interior. El ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. *No captar, por tanto, en una manifestación, conducta hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo*" (p. 30).

Es a partir de lo anterior que se gesta un movimiento en donde se debate la *explicación vs. la comprensión*. Mardones (1991), plantea que Droysen fue el primer teórico que distinguió entre explicación y comprensión. La comprensión representa una concepción metodológica propia de las ciencias humanas. Para Simmel (citado por Mardones, 1991) "la comprensión tiene una resonancia psicológica, es una forma de empatía o identificación afectivo-mental que reactualiza la atmósfera espiritual, sentimientos, motivos, valores y pensamientos de sus objetos de estudio" (p. 35). Asimismo, Dilthey (en De Alba, op.cit.) recalca la importancia del papel del investigador en las ciencias humanas, de su pertenencia y de la realidad investigada dentro de un universo histórico: el mundo cultural e histórico del hombre. Desde esta perspectiva, se trata de recuperar los hechos particulares, no de establecer una generalización.

Dilthey (citado en Husen, 1986) consideró que existía una clara línea de demarcación por lo que se refiere al método científico entre las ciencias naturales y las ciencias humanas. De acuerdo a dicho autor, los fenómenos humanos están sujetos a una intencionalidad y postula: "*Por lo tanto, no es posible separar aquello que está siendo investigado del propio investigador. El investigador de fenómenos humanos y sociales alcanza su conocimiento mediante experiencia interior*" (p. 23).

Para una aproximación tal, los fundamentos del conocimiento científico en el campo de lo social y humano no consideran a los objetos de estudio como independientes del sujeto que percibe, sino que recuperan las percepciones, las sensaciones y las impresiones de este último frente al mundo exterior.

La línea interpretativa examina la relación entre los acontecimientos observados y la significación de éstos a través del juicio del observador<sup>35</sup> Intenta buscar un método que aprehenda sobre todo las articulaciones entre objeto y sujeto, naturaleza y cultura, articulaciones que hasta este momento han sido ocultadas y rotas por los conocimientos simples. De acuerdo con Husén (1993), lo desconocido, lo incierto y lo complejo se sitúan precisamente en estas articulaciones.

En el centro de la polémica sobre el conocimiento, Popkewitz (1981) propone tres paradigmas dentro de la investigación educativa: el empírico analítico, el simbólico y el crítico y plantea que con la identificación de estos tres paradigmas se ha mostrado cómo ciertos valores, finalidades y compromisos en competencia mutua se introducen en las definiciones de conocimiento y método. En sus palabras:

"Las distintas definiciones de lo que se entiende por conocimiento adecuado predisponen en diferentes sentidos la forma, tanto de pensar las condiciones e instituciones sociales, como de cuestionarlas e intentar su transformación. Cada uno de los paradigmas ofrece su visión de la "naturaleza" y de las "causas" de nuestra situación social, e intenta dar coherencia de distinta forma a los problemas no resueltos de la sociedad" (pp- 80-81).

El presente trabajo se inscribe dentro del paradigma de la ciencia crítica que retoma en lo esencial lo planteado por Popkewitz (op.cit.) cuando señala "La idea de causalidad se encuentra en la confluencia de la historia, la estructura social y la biografía individual . . . Supone considerar que los fenómenos sociales son de naturaleza dialéctica . . . insiste en la importancia de la **historia, de la cultura y de lo subjetivo**. Reconoce la idea de que el mundo está en movimiento, que la historia humana no es estática . . . participa de la naturaleza abierta de la investigación y de la acción; traduce las descripciones privadas del pasado, el presente y el futuro a una forma susceptible de "comprobación" a través de métodos de investigación" (p. 77). Asimismo, se parte de la idea de totalidad, es decir los sistemas no se consideran de manera aislada, sino en su relación con otros aspectos de la sociedad que afectan su forma.

---

<sup>35</sup> Dentro de esta postura se considera que el observador no puede dejar de tomar una posición. Observador y observado son entes sociales y racionales que conjugan sus respectivas maneras de ver el mundo. Ambos son humanos que están dotados de emociones que intervienen en el proceso de la observación Kohn y Negre (1992), pp. 110.

Es desde una perspectiva tal que se construye el objeto de estudio para esta propuesta, mismo que se centra en el análisis de las **percepciones de los docentes acerca de las necesidades educativas en general y de manera particular de la forma cómo construyen su concepción acerca de los problemas de aprendizaje.**

Por otro lado, dicho objeto de estudio queda también delimitado al circunscribirse al análisis de **docentes de una zona rural**. Esto representa un proceso de análisis aún más complejo, en el sentido de que el pertenecer a otra cultura, a otra zona, implica tener otras forma de pensar, así como otras formas de concebir al mundo, la escuela y la docencia.

Lo anterior nos lleva necesariamente a una serie de cuestionamientos adicionales, entre los que destacan los siguientes: ¿Cómo recuperar todos aquellos elementos que intervienen y se articulan en un proceso pedagógico?; ¿Cómo rescatar las ideas, emociones y sentimientos (tanto positivos como negativos) que se generan alrededor de una etiquetación de un niño con problemas de aprendizaje? ¿Cómo recuperar aquellos elementos que el profesor considera como fundamentales para enfrentar esta problemática?

Se consideró que las interrogantes anteriores sólo podrían ser abordadas a partir de una metodología de corte cualitativo, de tipo hermenéutico, en la que, a partir de entrevistas a profesores se lograsen identificar sus percepciones en relación con la conceptualización de los problemas de aprendizaje. Se partió de la tesis de que el conocer y entender cómo piensan, actúan, se desarrollan profesionalmente y modifican sus estrategias pedagógicas los docentes, permitiría incidir en la comprensión y manejo de los problemas de aprendizaje en niños de zonas rurales.

Dos dimensiones son fundamentales para este trabajo: el **contexto y el tiempo** (historia) las cuales constituyen las dimensiones generales que enmarcan el objeto de estudio. Por tal motivo, a lo largo del trabajo se encontrarán referencias contextuales e históricas que delimitarán el objeto de estudio a fin de hacerlo comprensible. La tabla 1 (siguiente página) presenta un esquema integrativo de las dimensiones y categorías de análisis a partir de las cuales se construye el marco interpretativo del estudio

Por todo lo anteriormente dicho, esta investigación tomó una orientación cualitativa. A continuación se presenta la metodología propiamente dicha, así como su fundamentación teórica, se describen de manera detallada los instrumentos empleados para la recolección de la información y se presentan los siguientes apartados: objeto de estudio, supuesto hipotético, instrumentos, universo de trabajo, escenario, trabajo de campo y procedimiento para el análisis realizando una justificación teórica en los casos necesarios.

### 3.2. METODOLOGÍA

La investigación se basó en una metodología cualitativa de corte hermenéutico-dialéctico con apoyos cuantitativos. La hermenéutica es, en rigor, un procedimiento científico de interpretación de textos; no se limita a la interpretación de datos empíricos únicamente, sino que también constituye un instrumento de trabajo teórico que permite la confrontación de opiniones, argumentaciones, valoraciones y teorías (Weiss, 1978). Asimismo, el método hermenéutico permite que el objeto investigado se vuelva comprensible sin necesidad de transformarlo. Esto es, es a partir del objeto de estudio, de su presentación original, de la teoría previa del que investiga y de su experiencia se interpreta y se da sentido al objeto.

La *hermeneia* puede entenderse como la significación de la frase. Para Gadamer, (citado en Elizondo, 1995)) la conversación está en el centro del proceso hermenéutico y tiene como objetivo el llegar a un acuerdo. Forma parte de toda conversación el entender realmente al otro, el dejar valer sus puntos de vista y el ponerse en su lugar. En última instancia, se trata de recoger su opinión. Para este autor ***juego e imagen, verdad y prejuicios, historia y experiencia*** representan conceptos hermenéuticos fundamentales en la interpretación.

De acuerdo a Alcalá (1995), la hermenéutica debe ser considerada por lo menos desde tres puntos de vista:

- **Desde el objeto de su estudio.** Entendido éste como aquella realidad a la que un texto se refiere. Esto es, una interpretación pretende comprender el mundo que nos rodea e incidir en el curso de las acciones.
- **Desde el texto que se analiza.** En un primer sentido es una descripción de acciones ya sean ficticias o reales; en un segundo sentido, se toma el texto como el vehículo de la interpretación.
- **Desde la comunidad a la que pertenece el hermenauta.** El conocimiento está permeado por la tradición cultural a la que pertenece el intérprete y la aceptación de su interpretación se da dentro de cierta comunidad (p. 74-75).

Para la hermenéutica es muy importante poner el texto en su contexto apropiado. Su metodología es la sutileza, tanto de entender un texto, como la de explicar o exponer su sentido y aplicar lo que dice a la situación histórica del intérprete.

Para poder llevar a cabo un acto hermenéutico es necesario un texto, un autor y un intérprete. De acuerdo a Beuchot (1997), el texto puede ser de varias clases: escrito, hablado y actuado (o plasmado en materiales) y señala: "Precisamente la sutileza interpretativa o hermenéutica consiste en captar la intencionalidad significativa del autor, a pesar de la injerencia de la intencionalidad del intérprete"(p.26).

Por lo que se refiere a la actividad interpretativa, Beuchot (op.cit) plantea:

"Interpretar es colocar algo en su contexto. Pero el problema del contexto lleva al conflicto de las tradiciones. Siempre se interpreta, siempre se comprende, desde un esquema conceptual, desde un marco de referencia, desde una tradición. Hay que ver el contexto del que habla y alcanzar a ver el contexto del que escucha. Y, como son diferentes, tratar de aproximarlos, de traducir de uno al otro. (Porque, ¿qué es un contexto sino el conjunto de cosas que determinan una lectura? Es el enfoque, es el marco conceptual. Inclusive los silencios son parte del texto, y parte de la lectura, y parte de la interpretación. Y a ellos, a su sentido, se accede por la contextualización. Sólo así se pasa del silencio neutro al silencio angustioso, o al silencio apacible, o al silencio elocuente.)" (p. 48).



Asimismo, Elizondo (1995), señala:

"Se puede caracterizar la interpretación hermenéutica como una acción comunicativa, que implica hacer explícito el significado de un hecho. esta explicitación requiere un proceso genético de deconstrucción con base en el cual se pueda develar cómo se ha producido. Es decir, se requiere de un trabajo *empírico-histórico, que posibilite leer el discurso tomando en consideración el contexto histórico-social del interpretado y del intérprete*" (p.185).

A partir del empleo de una metodología tal se pretende acceder a lo simbólico como algo que puede tener diferentes sentidos y a la vez cuidar la coherencia en la interpretación.

Un requisito adicional de la interpretación es que sea completa, esto es, que sólo se puede interpretar una acción cuando ésta está acabada, cuando haya llegado a un fin. Sobre el particular, el contexto juega un papel esencial, ya que proporciona los elementos para llenar los posibles vacíos para que la interpretación tenga sentido. Como señala Alcalá (op.cit.): *"La interpretación no debe quedar constreñida a las acciones como datos brutos sino que debe contemplar también los motivos y las intenciones de tal manera que una interpretación sobrepasa lo empíricamente dado. Saber qué es lo que motivó una acción y cuál es la intención del autor permite hacer una interpretación lo más completa posible"* (pp. 78-79).

Asimismo, y en relación con la delimitación de la tarea interpretativa, un postulado fundamental dentro de la metodología hermenéutica es el rechazar la idea de que existe un único, verdadero y completo marco conceptual que ofrece la descripción correcta de la realidad. Lo anterior quiere decir que un mismo hecho puede tener diferentes interpretaciones dependiendo del grado de cultura del investigador. Como señala Weiss (op.cit.):

"El método hermenéutico no busca la comprobación y generalización entre dos investigadores, sino que el criterio fundamental estriba en que la interpretación sea comprensible para los sujetos . . . el proceso de interpretación hermenéutica no tiene un final preestablecido. El proceso se considera terminado solamente cuando se ha logrado un patrón explicativo en el que todos los elementos analizados encuentren su lugar, es decir, cuando se puedan entender los elementos particulares como partes

específicas de un todo organizado . . . Muchas veces, la interpretación no logra encontrar un patrón en donde todos los elementos tengan lugar" (p.8).

Específicamente, el marco de análisis para este trabajo se basó en la construcción de categorías a partir del análisis de las fuentes de información analizadas (textos de entrevistas, autobiografías y cuestionarios), cimentando esta construcción en un proceso hermenéutico, es decir, donde la estructuración de cada categoría no constituyó un marco cerrado, sino un proceso continuo y evolutivo de construcción.

No obstante, y para propósitos de esta tesis, se decidió llevar a cabo un cierre inicial de las categorías, mismas que, a partir de los resultados obtenidos en esta primera fase interpretativa, podrán ser enriquecidas a partir de nuevas lecturas, es decir, también están sujetas a un proceso hermenéutico.

Los elementos centrales del análisis para el estudio fueron la estructura del texto (en este caso las transcripciones de las grabaciones, las anotaciones realizadas durante las entrevistas y los textos de las autobiografías), el contexto y la experiencia del investigador.

### **3.2.1. OBJETO DE ESTUDIO**

El objeto de estudio para la presente investigación lo constituye la percepción<sup>36</sup> de los profesores acerca de las necesidades educativas especiales y particularmente en relación con los problemas de aprendizaje. Específicamente, se intenta acceder al problema de la subjetividad del informante, en este caso la percepción, entendiendo la subjetividad como un problema social que se construye en un proceso social. Esto es, se parte del supuesto de que las formas de sentir, las valoraciones, los pensamientos son producto de situaciones sociales.

---

<sup>36</sup> En este trabajo se toma el concepto de percepción como sinónimo de representación, es decir posiciones que los maestros tienen y que incluyen sus representaciones y las "reacciones" (actitudes, afectos, conductas) que ellos enuncian en relación con el objeto de estudio (Giarni, 1993).

Específicamente, se analizan las significaciones que produce el sujeto a través de múltiples manifestaciones como el lenguaje, los sentimientos y aquellas sensaciones que experimenta en su práctica educativa, aunque no necesariamente las pueda comunicar<sup>37</sup>. Asimismo, se analiza lo incidental y lo personal como elementos clave para la investigación de los procesos que se suceden en el aula. Esto es, se parte del supuesto de que al hombre no se le conoce sólo observándolo, sino que existe un reto para acceder a todo aquello que constituye su experiencia de ser, para recoger aquellos elementos que están en la intimidad del sujeto y que generalmente han sido dejados de lado y que, en el caso del docente, están presentes cuando emiten una valoración acerca de necesidades educativas especiales y, particularmente, en la categoría de problemas de aprendizaje.

En última instancia se pretende analizar la forma en la que cada docente da significado a los problemas de aprendizaje a partir de su experiencia y de su marco de referencia. Esto es, entender cómo ha integrado su conocimiento, percepción y valoraciones en relación con dicho objeto de estudio, así como la influencia de su historia personal en el proceso a fin de comprender por qué una misma situación es significada de manera particular por cada sujeto<sup>38</sup>, retomando lo planteado por Díaz (1992) cuando señala:

"Los significados que el sujeto asigna a una experiencia son personales, son íntimos, sólo pueden ser reconstruidos mediante su propia palabra" (p.167).

---

<sup>37</sup> El lenguaje materno acompaña al hombre en sus vivencias, es el filtro, la estructura que tiene para organizar su experiencia. Ella no se le da en estado bruto, neutro, sino que se le da filtrada por esos marcos conceptuales que ha adquirido por el lenguaje que aprendió desde su nacimiento. No tiene el hombre conocimientos puros en sentido físico, sino dados en la cultura. Naturaleza y cultura se mezclan en el encuentro cognoscitivo... Más las estructuras lingüísticas se basan en las mismas cosmovisiones o imágenes del mundo que ellas crean. Hay que conjuntar lo universal y lo particular: las estructuras universalmente válidas, y por eso públicas, y los contenidos intuitivamente significativos, y por eso casi privados. En ello hay un aspecto objetivo que se podría llamar a priori lingüístico y cultural y un aspecto subjetivo histórico. El círculo hermenéutico es el que abarca, encierra y une a esas dos perspectivas: la individual y la universal, lo natural y lo cultural". Beuchot (1995). La verdad hermenéutica y pragmática en Karl-Otto Apel. p.59.

<sup>38</sup> Como señala Mialert (1993), todos los procesos educativos deben ser analizados y estudiados en dos perspectivas: una perspectiva histórica y una perspectiva que tome en cuenta los factores que determinan las

### 3.2.2. SUPUESTO HIPOTÉTICO

Las percepciones que tienen los profesores de una escuela rural e indígena acerca de las necesidades educativas especiales son diversas y están determinadas por su situación personal, social, política, económica, actitudinal y axiológica, donde las actitudes negativas de los maestros hacia ciertas características culturales de los niños los llevan a evaluarlos como niños con necesidades educativas especiales.

### 3.2.3. INSTRUMENTOS

**3.2.3.1 La Entrevista.** La investigación que se presenta tomó, como instrumento fundamental de recopilación de información relevante al objeto de estudio, la entrevista a profundidad basada en un enfoque temático, en donde se buscó obtener información sobre tópicos concretos de la experiencia del docente. Esto es, el análisis se centró en la búsqueda de testimonios de profesores de una zona rural sobre su experiencia y percepciones sobre necesidades educativas especiales y de manera particular sobre problemas de aprendizaje.

**La Guía de Entrevista.** La guía de entrevista estuvo conformada por tres partes. En primer término se incluyó una breve introducción, en donde se describía de manera concisa la problemática a tratar y los objetivos. En la segunda parte se especificaron algunos puntos en relación con la información a proporcionar, la utilidad de ésta y la forma de realización de la entrevista. La tercera parte la constituyó el conjunto de preguntas (Anexo 1).

**La Entrevista como Aproximación de Investigación.** Fontana y Frey (1994) destacan que el uso de la entrevista como herramienta de investigación se remonta a épocas antiguas tales como el levantamiento de censos en la cultura egipcia. Cohen y Manion (1994) consideran que los propósitos de la entrevista pueden ser múltiples y variados (evaluar, seleccionar, para efectos terapéuticos, para muestrear opiniones).

Cannell y Kahn (citados por Cohen y Manion, 1994) definen la entrevista como "una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el propósito

específico de obtener información relevante a una investigación, enfocándose en un contenido delimitado por objetivos de descripción, predicción y explicación" (p. 271).

Fontana y Frey (op. cit.) plantean que los etnógrafos postmodernos, al interesarse en algunos de los supuestos y problemas morales inherentes a la entrevista en relación con el papel dominante del entrevistador, han dado cauce a nuevas directrices en la conducción de la entrevista cualitativa, "enfocándose de manera creciente en las voces y sentimientos de los respondientes y en la relación entrevistador-entrevistado" (p. 363).

Dentro de esta línea de pensamiento, Holstein y Gubrium (1997), reconociendo que la entrevista no mantiene un monopolio entre las prácticas interpretativas, la conciben como "un drama interpersonal con una trama en desarrollo" (p.121), lo que implica una visión de la realidad como un fenómeno evolutivo e interpretativo. Desde su perspectiva, "los participantes en una entrevista son practicantes de la vida cotidiana, que se esfuerzan continuamente por discernir y comunicar los rasgos discernibles y ordenados de su experiencia" (p. 121), y retoman una cita de Pool que, por su relevancia, se reproduce a continuación:

"El medio social en el que la comunicación tiene lugar durante la entrevista modifica no sólo lo que una persona se atreve a decir sino también lo que cree que decide decir. Y estas variaciones en lo expresado no pueden ser vistas como meras desviaciones de alguna opinión 'verdadera' subyacente dado que no existe ninguna situación neutral, asocial y exenta de influencias" (p. 120)

Al hacer una integración de los principales elementos que confluyen en una entrevista, Baker (1997) la caracteriza como:

"(1) un evento interactivo en el que los miembros parten de su conocimiento cultural, mismo que incluye su conocimiento acerca de cómo se expresan rutinariamente los miembros de categorías específicas; (2) las preguntas constituyen una parte medular de los datos y no pueden ser consideradas como invitaciones neutrales a hablar, sino como elementos que moldean el cómo y de acuerdo a qué categoría de membresía el respondiente deberá expresarse; (3) las respuestas a la entrevista son tratadas como formulaciones más que como reportes, esto es, se entienden como un esfuerzo por formular un planteamiento por parte de un miembro de una categoría determinada en relación con actividades vinculadas a dicha categoría" (p. 131).

En lo referente a sus funciones, Breakwell (1995) señala que el uso de la entrevista puede resultar pertinente en diferentes momentos del proceso de investigación. Esto es, en las etapas iniciales para identificar áreas susceptibles de un estudio subsecuente más profundo; como la principal herramienta en la fase de recolección de información; después de haber delimitado una serie de hallazgos, para asegurarse de que las interpretaciones de los mismos tengan sentido desde la perspectiva de la muestra analizada. Específicamente, esta autora plantea que la entrevista constituye una herramienta flexible de investigación que puede tanto integrarse al empleo de otras técnicas de recopilación de información como ubicarse junto con procedimientos alternativos de elicitación de datos, siendo el caso de su uso en enfoques etnográficos o de observación participativa.

**La Historia Oral Construida a través de la Entrevista.** De acuerdo con Collado (1994) "la historia oral ha sido definida como una metodología para preservar el conocimiento de los eventos históricos tal como fueron percibidos por los participantes. De una manera más amplia, se la podría definir como una metodología creadora o productora de fuentes para el estudio de cómo los individuos (actores, sujetos, protagonistas, observadores) perciben y/o son afectados por los diferentes procesos históricos de su tiempo" (p.13).

La historia oral construye estos testimonios mediante la técnica de la entrevista. La entrevista oral consiste en la grabación del testimonio de una persona que participó u observó un acontecimiento o proceso de relevancia histórica para el investigador.

La historia oral a través de la entrevista reconstruye la vida de la gente. En Latinoamérica existe una muy pobre tradición biográfica o autobiográfica, por lo que no se pierden las experiencias y percepciones de protagonistas importantes del contexto histórico. En palabras de Collado (op.cit.):

"La subjetividad de los testimonios producidos por la historia oral han sido una de las principales críticas que se le han hecho. No obstante, debe de tomarse en cuenta que los documentos escritos no están exentos de aquélla; en las fuentes escritas también va implícita la subjetividad de quien las emite, los intereses, las circunstancias, los objetivos que se han trazado al escribirlas. Es sabido que las autobiografías son enormemente subjetivas, pero no por ello se podría negar su validez como material

documental a pesar de que revelan posiciones personales y particulares, y tal vez por eso tienen un valor testimonial especial . . . la subjetividad de la palabra debe ser estudiada, rescatada, incorporada al discurso científico, simplemente porque refleja lo que se llama "la verdad del corazón humano", independientemente de qué tan lejos o tan cerca se encuentre de la verdad. Actualmente la historia oral busca sobre todo la recuperación de la experiencia subjetiva, y en esta tarea es particularmente útil la entrevista oral" (p.30).

**¿Por qué la entrevista?** De acuerdo con Díaz (1992), a partir de la década de los sesenta en los países desarrollados se buscó gestar y construir espacios de investigación social de carácter cualitativo. En el campo de las ciencias sociales, el estatus privilegiado que tiene hoy en día el lenguaje es indiscutible. Como sostiene Cortés (1993):

"Los estudios interpretativos en ciencias sociales han resaltado que los sujetos reales, concretos, viven vidas con significados, y que estos significados tienen una presencia concreta en las vidas de la gente. Esta creencia en un proyecto real ha conducido a los sociólogos a buscar métodos que permitan descubrir cómo estos sujetos dan significado subjetivo a sus experiencias de vida. Este método se apoya en las expresiones subjetivas, verbales y escritas del significado dado por los individuos que se están estudiando, siendo estas expresiones ventanas a la vida interna de la persona" (p.269).

En consonancia con lo anteriormente expuesto, el objeto de estudio de este trabajo está constituido por configuraciones discursivas y emocionales complejas, conscientes y no conscientes, que condicionan el papel que desempeña cada uno de los informantes. Por tal motivo, se parte de la tesis de que no pueden ser estudiados a partir de técnicas que se limiten sólo a tratar de recabar información "objetiva". Se necesitan instrumentos que permitan acceder a la subjetividad y que faciliten la producción de un discurso que propicie que emerjan todos aquellos elementos que ayuden a dilucidar motivaciones, sentimientos, valoraciones, etc. que no podrían ser rescatados únicamente a partir de instrumentos convencionales como lo serían una encuesta o un cuestionario con preguntas cerradas.

De acuerdo a Baz (1994), las propuestas teórico-metodológicas referidas al análisis del discurso, son múltiples e ilustran toda una gama de orientaciones conceptuales, distinto rigor y viabilidad en su aplicación. En este trabajo, se seleccionó la

entrevista a profundidad como instrumento para acceder a los significados que el sujeto confiere a los hechos.

Al analizar la pertinencia de la investigación etnográfica-cualitativa en el estudio de la educación especial, López y Guerrero (1993) señalan que ambas son de una compenetrabilidad perfecta ya que enriquecen a los modelos de intervención, y proponen como uno de los instrumentos idóneos la entrevista a profundidad. En el caso de esta investigación, el abordaje a la entrevista parte de lo propuesto por Altamirano (1992) quien señala:

"La entrevista es una interpretación y construcción de un hecho a través del lenguaje hablado. En este sentido, tiene como característica desenvolverse en medio de recuerdos, evocaciones, repeticiones, desvíos e interrupciones que le confieren un potencial de análisis diferente del que se hace a un documento escrito. El análisis de la entrevista permite que se tomen en cuenta los significados no intencionalmente expresados y faculta al investigador para cuestionarse por qué tal o cual frase llevó al entrevistado a relacionarla con otra. El carácter oral de la información, conservado en la grabación, proporciona al investigador otras posibilidades de indagación con respecto a las particularidades y recurrencias del discurso del entrevistado, al registro de sus emociones, énfasis, autocorrecciones, etc." (p. 69).

**3.2.3.2. El Cuestionario<sup>39</sup>.** Un segundo instrumento importante para la recolección de datos en esta investigación fue el manejo de un cuestionario semi-estructurado. En este sentido, el cuestionario es un instrumento con el que se obtiene información a partir de respuestas generalmente escritas ante preguntas ya preparadas. De acuerdo con Arce (1988), tradicionalmente ha sido utilizado para obtener información y datos empíricos, principalmente en los trabajos de campo en la investigación social en los que un objetivo importante es obtener información directa de los sujetos a investigar.

En el caso específico del presente estudio, el cuestionario estuvo integrado por un total de cincuenta reactivos, los seis primeros de opción múltiple convencional y los restantes en escala Likert. El instrumento se estructuró en seis secciones (Anexo 2):

---

<sup>39</sup> El cuestionario es una adaptación del cuestionario "Opiniones del profesorado acerca de la educación multicultural", realizado por José Antonio Jordán. En: Jordán, J. (1994) La escuela multicultural un reto para el profesorado Paidós España



- I. Información general.
- II. Papel de la escuela.
- III. La problemática de la realidad escolar.
- IV. El fracaso de los niños con problemas de aprendizaje.
- V. Formación del profesorado
- VI. Otras opiniones del profesorado.

**3.2.3.3. La Autobiografía.** Un tercer instrumento de recolección de información fue el desarrollo de autobiografías escritas por parte de los maestros, mismas que se les solicitó elaborar al inicio de la investigación. De acuerdo a Cortés (1992), lo biográfico, la historia de vida, el estudio de caso y el método etnográfico, constituyen una parte de la contribución central de la Escuela de Sociología de Chicago durante las primeras décadas del siglo XX, aun cuando, con el auge del positivismo, los métodos interpretativos fueron reemplazados por otros que atendían más a los parámetros de medición y confiabilidad. En sus palabras:

"En la década de los ochenta, se ha visto un resurgimiento de la aproximación interpretativa en el estudio de la cultura, la biografía y la vida de grupos humanos. Lo central de esta visión ha sido el argumento de que las sociedades, las culturas y las expresiones de la experiencia humana pueden ser leídas como textos sociales, esto es, como estructuras de representación que requieren informes simbólicos" (p.268).

Una aportación medular de la biografía en la investigación estriba en su potencial para revelar una parte de la vida del individuo o su conjunto. De acuerdo con Denzin (citado en Cortés, 1992), las autobiografías son expresiones narrativas convencionales de experiencias de vida, y señala que estas convenciones involucran grandes suposiciones, entre las que destacan:

1. la existencia de otros
2. la influencia del género y la clase
3. los principios u orígenes familiares
4. los puntos de partida
5. los objetivos marcados de vida
6. las personas reales con las vidas reales, entre otros.

Este método se apoya en las expresiones subjetivas, verbales y escritas, siendo estas expresiones ventanas a la vida interna de la persona. De acuerdo a Collado (op. cit):

"la biografía proporciona el significado particular que tuvieron los eventos o las prácticas más nimias y cotidianas dentro de la construcción de la cultura hegemónica. A través de la palabra, el informante articula un discurso que está estructurado por sus valores, su cosmogonía, su entorno y que se superpone o se suma a la cultura dominante. No es un testimonio espontáneo, está dado con una finalidad de trascender. A través del discurso biográfico, su autor estructura, desestructura y reestructura la realidad que percibe" (p.31)

### **3.2.4. UNIVERSO DE TRABAJO**

Para la etapa de evaluación el universo de trabajo quedó constituido por 13 profesores (12 profesores y la directora del plantel - cinco hombres y ocho mujeres -), dos maestros por cada grado escolar; seis con normal elemental, seis con licenciatura en educación primaria y una pasante de licenciatura.

La mayoría de los profesores y profesoras era menor de 30 años y pertenecía a municipios distintos a aquél donde se localiza la escuela, por lo que en promedio tienen que invertir en el traslado de su casa a la escuela hasta dos horas. Sólo uno de los maestros y la directora eran originarios del municipio de la escuela y vivían en la zona. La antigüedad de las profesoras y los profesores era muy variada; para algunos ésta representaba su primera experiencia de trabajo, en tanto que para alguno de los maestros era su 17avo. año como docente y diez años de trabajar tanto en la escuela como en el primer grado. Asimismo, la directora del plantel estaba por jubilarse.

En la etapa de intervención (componente de formación) participaron cuatro maestros (dos con normal y dos con licenciatura) y tres maestras (dos con licenciatura y una pasante).

### 3.2.5. ESCENARIO

Con el propósito de contextualizar ampliamente el escenario de trabajo, en un primer momento se hará una descripción de la cultura otomí y su disposición geográfica. En un segundo momento se hará una descripción de la comunidad en la que se trabajó destacando el ambiente educativo.

**La Cultura Otomí del Estado de México.** Ruiz (1994), en un interesante estudio sobre la cultura otomí en el contexto del Estado de México, al considerar el significado preciso de la palabra "otomí" señala que no existe una certeza sobre el mismo y plantea:

"En otomí, *otho* significa no poseer nada de *mi*, establecerse. Por su parte, Jiménez Moreno (1939) sostiene que el nombre proviene de la palabra *Totomil "Flechador de Pájaros"*. En tanto que para Soustelle (1937) el nombre se deriva de las palabras : *Otho* que significa no poseer, y *mi* sentarse, instalarse. Estas dos palabras podrían interpretarse como pueblo errante. El término otomí también se puede definir como 'cazadores que caminan cargando flechas'. En su lengua, se autodenominan *hña hñu*, que significa hablantes de otomí o gente otomí" (p.5).

Geográficamente, el Estado de México se localiza en la zona central de la República Mexicana y colinda al norte con los estados de Querétaro e Hidalgo, al sur con Guerrero y Morelos, al este con Puebla y Tlaxcala y al oeste con Guerrero, Michoacán y con el Distrito Federal. Cuenta con valles, bosques y montañas. La actividad principal de los otomíes es la agricultura, centrada en el cultivo del maíz para el autoconsumo. La alimentación básica de las familias otomíes consiste en tortillas de maíz, frijoles, huevo, quelites, quintoniles, etc.

De acuerdo con los datos proporcionados por el XI Censo General de Población y Vivienda de 1990, los otomíes habitan en 14 de los 121 municipios del Estado de México. Por orden de importancia están Toluca, Temoaya, Jiquipilco, Morelos, Oztolotepec, Chapa de Mota, Lerma, Acuíco, Amanalco, Huixquilucan, Xonacatlán, Timilpan y Zinacantepec. En los municipios antes mencionados se concentran 81 164 hablantes de otomí. El 95% de esta población es bilingüe y sólo un 5% monolingüe.

La lengua otomí está considerada como una lengua tonal, de las más antiguas de México, con una escritura muy compleja. Hay otomí mazahua, matlatzinca y ocuiteca.

Con relación a las características relacionadas con la personalidad de los otomíes Sahagún (1946) señala que se les consideraba:

"... torpes, hoscos, y con tan pocas habilidades que cuando alguien presentaba estas características, se decían '*Eres como un Otomí*'. . . eran muy imitadores y se ponían todo lo que veían, aunque no destacaba ni por buen gusto, ni por elegancia en el vestir. Los hombres eran muy afectos a la bebida, ellos mismos fabricaban el pulque. Hoy en día mantienen esa costumbre y buena parte del día permanecen en estado de ebriedad. También se dice que eran perezosos y poco previsores para el futuro. Dentro de las características positivas destaca la habilidad de las mujeres para hacer labores de manta, tejiendo con fibra de ixtle, actualmente continúan realizando esta actividad empleando lana y telares de cintura. Son excelentes en el bordado (p.36-37)<sup>40</sup>.

**La comunidad.** El primer contacto que se tuvo con la escuela en la que se trabajó resultó ser poco familiar, la comunidad otomí de San Pedro Abajo, Temoaya, Edo. de México, era poco diferente y singular. El escenario era distinto a lo que se está habituado a ver en una ciudad, especialmente como la del Distrito Federal. Todo era diferente, las calles, las casas, el campo, la gente.

Después de algunos días de llegar al pueblo, algunas características distintivas llamaron la atención: los caminos de terracería para llegar a la escuela; las grandes cantidades de zonas arboladas (pinos, duraznos, ciruelos, manzanos, magueyes, etc.); las casas de adobe con techos de teja, rodeadas de plantas y flores; animales por las calles (guajolotes, gallinas, borregos, perros, etc.).

Por otro lado, la gente. Las mujeres vistiendo un atuendo especial (chincuete) compuesto por una especie de falda de lana, una blusa blanca, rebozo, huaraches o

---

<sup>40</sup> Cada una de las cualidades y defectos que se han descrito persisten en el momento actual. Las mujeres tienen como actividad principal el tejido y el bordado.

zapatos de plástico en algunos casos y en otros descalzas. Siempre llevando en la mano tela e hilo para estar tejiendo con una habilidad excepcional.

Los hombres siempre con sombrero, dedicados al trabajo de la tierra, la carpintería (sillas, mesas, escaleras, bancos, etc.). Pocos son los padres que se presentan en la escuela, por lo general son las madres las que participan más en los eventos educativos..

**El Medio Educativo.** La escuela está construida en una especie de hondonada, rodeada por árboles y un río. Por el frente y un lado la escuela está bardeada. En el frente la escuela tiene un zaguán de color verde. Al entrar, se encuentra uno con dos jardines muy cuidados, llenos de flores de distintos colores y varios rosales. A la izquierda se encuentra la dirección, compuesta por cuatro cuartos (recibidor, la sala del mimiógrafo, el cuarto de los desayunos y la oficina de la directora). A la derecha, y recorriendo el perímetro del terreno, se encuentran los salones. En el centro hay un patio de cemento y unas canastas para jugar baloncesto. Hacia el fondo se encuentra el campo, que es parte de las instalaciones de la escuela y al fondo a la derecha se encuentran los baños.

La dirección y algunos de los salones están contruidos de loza de concreto, en tanto que cinco de ellos están techados con lámina y un plafón falso. Los salones son muy fríos por la orientación que tienen. En invierno incluso los maestros se salen del salón porque adentro de ellos hace mucho frío.

En total son 15 salones: 3 de primer grado, 2 de segundo, 3 de tercero, 2 de cuarto, de quinto y sexto y uno que se utiliza como sala de lectura. Los salones son grandes, tienen buena iluminación, cuentan con bancas para dos niños, una mesa y una silla para el maestro y, en algunos casos, un pequeño estante. Cada salón en la pared del fondo tiene un mural pintado por el profesor de artes plásticas. Todos los salones son muy modestos, incluyendo la dirección. Cuentan sólo con el mobiliario mínimo indispensable para poder trabajar (una mesa, pizarrón y sillas).

Algunos salones tienen la vista hacia el campo que se encuentran en la parte final del terreno de la escuela. Cabe mencionar que la escuela está siempre limpia, aunque sólo cuenta con un conserje, pero él siempre está desempeñando sus labores de manera regular.

Por un costado de la escuela y atrás de los baños corre un río cuyas aguas están contaminadas.

**Los alumnos.** Para septiembre del año escolar 95-96 la matrícula total de estudiantes de la escuela pública Sebastián Lerdo de Tejada era de 524 niños. Esta escuela ofrece todos los grados de primaria

La hora de ingreso al plantel es a las nueve de la mañana (debido a que algunos de los profesores tienen que trasladarse desde pueblos muy lejanos de la escuela). Los niños asisten a la escuela con vestuarios diferentes (algunos llevan uniforme –falda o pantalón azul marino; blusa o camisa blanca y suéter rojo, otros conservan su vestuario tradicional –chinguete, huaraches, rebozo, en tanto que otros (la minoría) se visten de manera muy modernizada, es decir, de acuerdo a la moda de las ciudades –playeras con logotipos, cortes de pelo modernos, zapatos, etc. pues la dirección no ha logrado uniformar a toda la escuela.

Las condiciones económicas de los niños es compleja, muchos van a la escuela sin desayunar, sucios (pues la comunidad no cuenta con servicios de agua potable y drenaje), algunos de ellos no cuentan con vestuario apropiado para enfrentar las inclemencias del tiempo. La gran mayoría de los niños lleva sus cuadernos y libros en bolsas de mandado, sus materiales son escasos (lápices, colores, etc.).

En la escuela se observa una buena organización, como ya se mencionó es un plantel limpio, aún con sus pocos recursos, su distribución es adecuada y se aprovechan los espacios. Es una de las primarias de la región que tiene mayor demanda. La directora confirmó que era una escuela con alta demanda, ya que había niños que venían de otros pueblos, porque la escuela tenía buen fama.

### **3.2.6. EL TRABAJO DE CAMPO**

El trabajo de campo se dividió en dos etapas. La primera se llevó a cabo de septiembre de 1995 a julio de 1996. En esta etapa se aplicaron la entrevista y el cuestionario. Ambos instrumentos fueron diseñados y aplicados por esta investigadora.

En un primer momento, se realizaron dos visitas a la escuela con la finalidad de conocer el lugar y familiarizarse con la escuela. Durante la primera sólo se tuvo un contacto informal con los profesores. Posteriormente el equipo de trabajo fue presentado por parte de la Directora del plantel a la planta docente. Después se realizó otro acercamiento, en donde se nos presentó, ya como equipo de investigación, a un grupo de profesores (los de primer y segundo grado). En este momento se tuvo un intercambio con ellos en relación con los objetivos del proyecto y se les invitó a participar en la investigación, planteándoles que su participación en ese momento sería a través de una entrevista con ellos. Los cuatro maestros con los que se presentó el grupo de investigadores aceptaron la invitación y fijaron fecha y horario para la realización de la misma.

En sesiones posteriores, se tuvo un nuevo contacto con el resto de la planta docente a quienes nuevamente se les presentaron los objetivos de la investigación y la forma de participación de cada uno de ellos. Las entrevistas se llevaron a cabo en el plantel escolar, de manera individual, en una aula destinada para actividades de lectura o en los espacios seleccionados por los profesores (salones de clase, patio escolar, etc.), durante el ciclo escolar. La duración de las éstass varió de profesor a profesor, variando de 30 hasta 90 minutos, obteniéndose información relevante para los objetivos de la investigación. Asimismo, se solicitó autorización a los profesores para grabar las conversaciones, lo que fue aceptado por la mayoría de los maestros. Una maestra planteó de manera personal, que no quería participar en la investigación.

Por otro lado, se les informó también de la aplicación de un cuestionario, mismo que fue entregado a los profesores, planteándose los objetivos del mismo así como la importancia de que fuese contestado íntegramente y devuelto. Se lograron recuperar diez cuestionarios, los cuales fueron analizados.

Durante el comienzo del trabajo de campo en la escuela, el que suscribe era un observador que se movía alrededor de la escuela a voluntad, escuchaba conversaciones, observaba lo que pasaba fuera de los salones de clase, en los recreos, en los ensayos y comenzaba a realizar las primeras entrevistas, esto en función de la disponibilidad de tiempo de los profesores.

Posteriormente, se intentó ganar la confianza de los maestros y de los alumnos y animarlos a que visualizaran al investigador primero como una compañera y como observadora y entrevistadora en segundo lugar. Sin embargo, había que mantener una distancia para no inmiscuirse en situaciones propias más de su ambiente laboral como desacuerdos entre maestros, rivalidades, competencia entre ellos, etc. Lo anterior fue muy difícil pues ellos mismos trataban de obtener opiniones acerca de dichas problemáticas o sucesos, sin embargo, se logró establecer una relación de confianza a través de participar en actividades que para ellos eran significativas (juegos, festivales, paseos, responder a necesidades como proporcionarles bibliografía de algún tema, intercambiar información, etc).

La segunda etapa del trabajo de campo se llevó a cabo durante el año escolar 96-97. En esta etapa se instrumentó un curso-taller, el cual tuvo una duración de 30 horas, con sesiones semanales de dos horas aproximadamente, éstas se llevaban a cabo al finalizar la sesión escolar de los maestros. En esta etapa participaron un total de siete maestros. El curso taller fue diseñado y coordinado por esta autora, en función de los principales ejes de interés detectados a partir de las entrevistas y los cuestionarios (ver Anexo 4)<sup>41</sup>.

**Procedimiento para el análisis de la información.** Como se mencionó, el análisis de la información se llevó a cabo a partir de una metodología hermenéutica. En un primer momento se construyeron las categorías iniciales, a partir de la información obtenida, fue necesario enriquecerlas e incorporar nuevas.

---

<sup>41</sup> Cabe resaltar que en este documento se resalta primordialmente la fase de evaluación de la presente investigación. La fase de intervención, que corresponde a la instrumentalización del curso-taller, se abordará en un trabajo posterior.



La mayor parte de las entrevistas fueron grabadas, sólo tres profesoras no autorizaron ser grabadas. Para todos los casos, a lo largo del desarrollo de la entrevista se hicieron anotaciones, las cuales proporcionaron indicadores relevantes para el análisis de la información. Posteriormente, se transcribieron todas las entrevistas, se procuró que esto fuera lo más pronto posible para no olvidar detalles.

Una vez que se tuvieron las transcripciones se inició el trabajo de interpretación y análisis. Este se plantea como un proceso circular, es decir, el texto (transcripciones) y las categorías de análisis tienen que estar en interacción. Ésta se da en forma circular, es un ir y venir de una a otra, hasta encontrarle acomodo a todas las partes de la información. Este movimiento es continuo, sin embargo es necesario hacer cierres, en este sentido, esta investigación tuvo momentos parciales de cierre que sirvieron como momentos para continuar con el proceso de construcción y de ampliación de las categorías de análisis. En este documento se presenta el cierre final correspondiente a la fase de evaluación, lo que permite la comprensión del objeto de estudio: *la percepción de los profesores de una zona rural acerca de los problemas de aprendizaje.*

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS Y ANÁLISIS

---

En este apartado se presenta el análisis hermenéutico de la información obtenida a partir de los instrumentos aplicados. Para poder llevarlo a cabo fue imprescindible tomar en cuenta el contexto, el texto y la experiencia del investigador. Asimismo, es necesario mencionar que el análisis resultante no intenta ser generalizable, simplemente corresponde a una población determinada en un momento histórico específico.

Con fines prácticos, el desarrollo de este apartado se realizará conforme a la presentación de las categorías desarrolladas en el capítulo 2, aunque en la realidad es imposible hacer una separación entre ellas, pues todas guardan una relación muy estrecha como puede observarse en el esquema 1. Para cada una de las categorías se hará referencia a extractos de las entrevistas, de las autobiografías y de los cuestionarios con la finalidad de hacer una triangulación<sup>42</sup> entre los datos, cabe destacar que por cuestiones éticas no se mencionan los nombres de los maestros.

Para iniciar el análisis de esta categoría es necesario recordar ciertas características generales de los profesores. La población estudiada la constituyeron 13 profesores (12 profesores y la directora del plantel -cinco hombres y ocho mujeres-), dos maestros por cada grado escolar, seis con normal elemental, seis con licenciatura en educación primaria y una pasante de licenciatura. La mayoría era menor de 30 años y pertenecían a municipios distintos a aquél donde se localiza la escuela, por lo que la mayoría, en promedio tienen que invertir en el traslado de su casa a la escuela hasta dos horas. Sólo uno de los maestros y la directora son originarios del municipio al que pertenece la escuela, viven en la zona y poseen la cultura de los alumnos. La antigüedad profesional era muy variada; para algunos, este ciclo escolar representaba su primera experiencia de trabajo, en tanto que para uno de los maestros constituía su 17avo. año

---

<sup>42</sup> La triangulación es un método que se utiliza en la investigación cualitativa con el propósito de dar confiabilidad y validez a los datos obtenidos. POURTOIS, J. y DESMET, H. (1992). Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas, Ed. Herder, Barcelona.

como docente y el décimo de trabajar tanto en la escuela como en el primer grado. Por lo que respecta a la directora del plantel, estaba por obtener su jubilación.

**4.1. El contexto.** Es una premisa de esta investigación que todo fenómeno se inscribe dentro de un contexto general y que para su estudio y explicación se requiere darle una contextualización. En este sentido, la comprensión de la problemática asociada a la educación especial en México, no puede ser entendida sin tomar en consideración el marco general del sistema educativo de nuestro país, ya que la primera constituye un reflejo directo de la segunda. En dicho sentido, el presente estudio toma como marco de referencia el contexto educativo general, partiendo de una perspectiva que postula que la educación no puede ser vista ni analizada como un fenómeno aislado, sino como un fenómeno complejo multideterminado por factores de naturaleza económica, política, social, cultural, etc.

Como se mencionó en capítulos precedentes el tiempo y el contexto constituyeron dos dimensiones esenciales para el análisis de la información obtenida para la comprensión del objeto de estudio: las percepciones de los profesores de una zona rural acerca de los problemas de aprendizaje.

Por un lado, el tiempo entendido como la historia, es decir, como aquéllos sucesos o acontecimientos que contienen elementos que nos ayudan a comprender y entender cómo ciertas situaciones o eventos de la vida pasada y presente subyacen y contribuyen para la producción de otros. Por el otro, el contexto, entendido como todos aquellos elementos del ámbito social, político e institucional que posibilitan determinar y comprender el espacio real en el que acontecen los hechos, y que determinan en muchos casos la forma de percibir y afrontar ciertos fenómenos.

Del breve análisis de los diferentes planes propuestos en los diversos sexenios se puede observar que si bien, no se ha soslayado la educación especial en México, ésta fue impulsada muy recientemente y, sobre todo, especialmente en zonas urbanas, dejando de lado las zonas rurales, a pesar de que el Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994 otorga la máxima prioridad a la universalización de la primaria completa y considera realizar los mayores esfuerzos para conseguirla, sobre todo en las zonas marginadas, rurales e indígenas.

Como apoyo para el nivel básico, el Programa también **concede una importancia de primer orden y de carácter estratégico, a la educación especial y preescolar**, en virtud de que gran parte de los millones de niños provenientes del campo a la ciudad, y de los pertenecientes a las clases sociales más deprimidas, presentan grandes retrasos en el aprendizaje.

Asimismo se habla de que para los habitantes de esas zonas, el uso de la palabra, el alfabeto y la educación básica, es requisito mínimo indispensable para incorporarse a la vida social y productiva del país. Dicho planteamiento, desde la primera década del siglo XX no ha cambiado, como señala Gonzalbo (op. cit.): **"la educación rural fue considerada como el medio más práctico para lograr la igualdad e integrar al indio a la sociedad –como una panacea que por sí misma mitigaría las desigualdades sociales y cambiaría la suerte y el destino nacionales"** (p. 22), sin embargo es una problemática que aún no ha sido resuelta.

Es en este sentido que, si nos situamos en el momento histórico que corresponde al lapso comprendido entre 1995 y 1997 tenemos que analizar que, en este periodo sucedieron acontecimientos de suma importancia para la vida indígena en general y para lo educativo en lo particular. Lo sucedido el primero de enero de 1995 determinó la forma de ver la realidad de los pueblos indígenas. Se comenzaron a gestar políticas, estrategias y actividades; se produjeron documentos, análisis, movimientos de diferentes grupos y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, que de alguna manera intentaban superar todas aquéllas deficiencias que habían sido, por decirlo de alguna manera, "descubiertas públicamente" con el estallido del movimiento chiapaneco.

Condiciones infrahumanas de vida, rezagos marcados en todos los aspectos (sociales, económicos, educativos, entre otros), necesidad de los indígenas de ser escuchados, entendidos, ayudados y reconocidos como miembros de una cultura diferente, pero al mismo tiempo adscritos a la sociedad mexicana, lo cual implica reconocer su diversidad y su pertenencia.

Una dimensión importante del contexto general para ser revisada en este trabajo es la educativa. En este aspecto se comienzan a generar políticas, programas e

investigaciones como apoyo para superar los rezagos e inconformidades expresadas a partir de dos vertientes: por los estudiosos de estos fenómenos y por la población misma, dentro de ésta última, habrá que considerar lo planteado tanto por la comunidad en general, por los padres, por los niños y especialmente por los maestros.

En cada sexenio se plantean políticas y estrategias que intentan superar los problemas que obstaculizan el desarrollo educativo del país. Para el periodo en el que se llevó a cabo la investigación se realizaron modificaciones al artículo Tercero Constitucional, se hace énfasis en “educación para todos”, se dice “superar los rezagos educativos”, se intenta reorientar la educación regular y por consiguiente a la educación especial; se pone en marcha la política de “**Integración educativa**”. Por otro lado, se menciona que se debe dar un gran impulso a la “formación de profesores” y se agiliza lo que se denomina “carrera magisterial”.

Se habla de que el estado debe procurar impartir la educación preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, cabría la pregunta ¿qué pasa en la realidad? ¿Qué pasa en el escenario de esta investigación? En algunos casos, las políticas y estrategias tienen una estructura clara en sus planteamientos, pero en la práctica hay limitantes para su puesta en marcha, lo que conlleva a la falta de continuidad de las mismas. Aunque en la actual política sexenal se sigue hablando de escuela y oportunidades iguales para todos, situándonos en el contexto del presente estudio, la gran mayoría de los niños que se incorporan a la primaria no cursaron preescolar, la primaria no la concluye un alto porcentaje del alumnado que ingresa y son muy pocos los que continúan estudios de secundaria.

En relación con lo anterior se les preguntó a los profesores cuál era su opinión con respecto al papel que juega el sistema educativo en el fracaso de los niños, el 60% de los profesores piensa que el sistema no asume una responsabilidad con respecto al aprovechamiento de los niños, en tanto que un 30% respondió que el sistema es el responsable del fracaso de los niños.

Por otra parte, los profesores en su mayoría, desconocen las políticas actuales, sin embargo, cuando se les preguntó si les gustaría obtener información con respecto a la problemática social, legal y económica del país sólo un profesor se mostró interesado.

Muy pocos son los que mencionan o en un caso extremo, toman posición respecto a temas como igualdad, equidad, diversidad, etc. El incorporar o no incorporar estos elementos sin lugar a dudas marca u orienta de alguna forma la óptica de los profesores, lo anterior queda ejemplificado con los siguientes planteamientos:

*“Decimos que somos un país igualitario, y eso no es cierto, cuando tratamos a nuestros grupos étnicos como...”*

*“ ¿Por qué estamos tan atrasados, por qué, cuales son nuestras fallas, hasta dónde es culpable el gobierno y hasta dónde es el maestro o es el pueblo? Porque si se hiciera todo con esfuerzo, programas, nuestros planes y que en cada sexenio no se modifique lo más válido, tienen parte de culpa, pero no la tienen toda, ¿y hasta dónde también el maestro ha fallado, ¿cuáles han sido sus méritos y cuáles han sido sus fallas? También la otra de los padres ¿No?, ¿Hasta dónde han cumplido los padres y dónde han fallado? Y ver, es que hay una ruptura, en la sociedad hay una ruptura, o sea nuestra sociedad no está integrada, y cuando no está, es como un cuerpo, como un cuerpo que si esta enfermo de algo, ya no funciona, es igual, la sociedad viene siendo igual, tenemos que ver dónde esta esa falla, dónde esta esa enfermedad, tenemos que encontrarla”.*

En este planteamiento se puede observar que el profesor sostiene una explicación integral de las cuestiones educativas pues involucra a los diversos elementos que participan en el funcionamiento de la educación.

*“Yo no sé cómo nos ven desde el exterior a nosotros, cómo desde el punto de vista educativo ¿No? Yo pienso que nos ven como, como un modelo de lo que no debe ser, desafortunadamente para nosotros. Vamos a ser realistas, o sea, mira ¿Sabes qué? Que esto es lo que no debes de hacer, porque.... Y yo en ocasiones siento como que jugamos a la escuelita, tu haces como que trabajas, yo hago como que te pago, tu haces como que cumples y yo como que no me doy, como que no te regaño, o sea, el día que se le dé la seriedad, que se le debe de dar a la educación, va a ser diferente. Porque la educación, como dicen empieza en la casa, pero no termina en la universidad, yo le podría decir que la educación termina donde termina el universo, y no sabemos donde termina el universo. Somos, hasta el más culto es un ignorante, no conocemos nada, no conocemos nada”.*

*"Y fue así donde me di cuenta que dentro de la educación que hay en México es muy pobre culturalmente, porque, muchos jóvenes toman la docencia como trampolín para seguir otro tipo de estudios por esa razón hay maestros sin vocación u otros lo toman como fuente de trabajo".*

En relación con la puesta en marcha de políticas y estrategias educativas un profesor planteó lo siguiente:

*". . . es que desgraciadamente para nosotros, lo que hacen nuestras autoridades, las autoridades trabajan con papeles, ellos experimentan con papeles y quieren que nosotros experimentemos con seres humanos, y no es posible, nos dicen que la educación va a ser integral y que vamos a trabajar hasta mañana y después nos dicen saben ¿qué? Que no funcionó, vamos a corregir, ahora va a ser esto, ahora va a ser esto otro. No es posible, ellos trabajan con papeles y nosotros trabajamos con seres humanos, entonces, yo siento que las modificaciones deben ser al revés, de afuera hacia adentro y está sucediendo lo contrario de adentro hacia afuera y ellos nos dicen cómo y qué debemos de hacer, pero son maestros que ya tienen tiempo que dejaron de trabajar con seres humanos y que están trabajando ahora con puros papeles y ahí lo que hacen es leer, escribir, leer, escribir, pero no trabajan, sólo detrás de un escritorio".*

*"No he oído hablar de los que es la integración educativa".*

*"No sé que significa necesidades educativas especiales, no he oído ese término".*

Asimismo, desde el nivel de la planeación educativa, se hacen planteamientos con respecto a la importancia de valorar las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país, se habla de la enseñanza del español como idioma común para los mexicanos, sin menoscabo de la protección de las lenguas indígenas, entre otros aspectos. Cuando se les preguntó a los profesores acerca de la importancia de que los niños conserven su cultura y cultiven su lengua originaria los profesores respondieron que están absolutamente de acuerdo con esta propuesta y, que la escuela es la instancia encargada de fomentarlas. Asimismo, se les preguntó si lo anterior beneficiaría la integración de los niños: seis de los profesores estuvieron totalmente de acuerdo, mientras que tres de ellos mostraron estar totalmente en desacuerdo.

Sin embargo, durante las entrevistas y en lo observado en la práctica educativa cotidiana, en la población bajo estudio se detectó rechazo, por parte de algunos profesores, hacia ciertas características culturales de los niños, sobre todo en lo que respecta a su lenguaje:

*"Me desespera como hablan".*

*"No tienen por qué hablar el otomí".*

Por otro lado, y en algunos casos en contraposición con lo anterior, los profesores y profesoras piensan que los niños son los que deben esforzarse por adaptarse a la escuela (70%), mientras que un solo profesor respondió que es la escuela la que debe adaptarse al niño, a pesar de que una de las estrategias que se ha planteado para el logro del desarrollo educativo en el país, es la adaptación de los currícula a las especificidades de las poblaciones. Lo anterior habla de que no sólo basta plasmar en un papel ciertos deseos o políticas, en la práctica se requiere más que de buena voluntad.

Con respecto a la política de integración educativa, Alarcón (1997) la caracteriza como:

- "Un proceso que requiere graduaciones y evaluaciones constantes para su consolidación.
- Un medio para beneficiar a todos los niños en edad escolar, no exclusivamente a aquéllos con necesidades educativas especiales.
- Un esfuerzo que compromete no sólo a los actores educativos, sino a toda la sociedad; ***se requiere que autoridades educativas, especialistas, maestros y compañeros comprendan mejor el concepto de necesidades educativas especiales para conseguir que éstas se perciban positivamente.***
- Una orientación que obliga a los profesionales de educación especial a una reconceptualización radical, y a los maestros en educación regular a una ***reflexión profunda sobre su práctica educativa"*** (pp.27-28).

En la práctica se observó que esta política está muy lejos de poder implementarse en el contexto en donde se llevó a cabo la investigación, debido a que los maestros no han tenido información relacionada con estos planteamientos, aunque la comunidad pertenece al Estado de México, y que por su cercanía con el Distrito Federal, se supondría que la información debería llegar a los maestros. Como señala Hernández



(op. Cit.): *"Una política educativa tiene que ser socializada, es decir, someterse a discusión, análisis y reflexión; considerar las necesidades de los maestros, su nivel de preparación, las necesidades de actualización y el derecho a participar en las decisiones"*(p.37).

Sin embargo, el primer contacto que tuvieron los profesores de esta escuela, con los planteamientos de dicha política, fue cuando a partir de las entrevistas que se tuvieron con ellos se les habló de ésta y se les proporcionó bibliografía. Para todos ellos era desconocida y piensan que no tienen formación para enfrentar a niños con problemas en su salón de clases. Cuando se les preguntó si las escuelas deben integrar a los niños con problemas de aprendizaje, el 50% de los encuestados respondió que estaban absolutamente de acuerdo, en tanto que los restantes, mencionaron estar parcialmente de acuerdo.

Asimismo, se puede decir con certeza que no se han implementado procesos de reflexión profunda en relación con la práctica docente, no se maneja el concepto de necesidades educativas especiales y se siguen marginando a niños que presentan ciertas características (desinteresados, flojos, callados, tontos, sin retención, etc.).

Se encontró que algunos profesores muestran una preocupación real por el aprendizaje y desarrollo de los niños, mientras que otro grupo de maestros se interesan más por el cumplimiento de los requerimientos administrativos. Lo anterior no es gratuito, ya que los docentes se encuentran sumergidos en diversas demandas que la institución reclama como sería el cumplimiento de los programas escolares, el cumplimiento de diversas actividades (concursos, festivos, festejos, etc.), la incorporación a la carrera magisterial (lo cual implica que algunos de los profesores se hayan incorporado al estudio de la licenciatura), el cumplimiento de dos turnos de trabajo, etc. Todo dentro de un contexto de necesidades personales y lo más importante, bajo presiones económicas debido a los bajos salarios.

El contexto en el cual se mueven los maestros está circunscrito a políticas sexenales desconocidas, discontinuas y poco operativas en su zona de trabajo; condiciones de trabajo difíciles, necesidades personales diversas (laborales, salariales, formativas, etc.); demandas educativas no vinculadas con las necesidades sociales de la

población en donde desarrollan su práctica educativa y desconocimiento de la cultura de la comunidad en donde trabajan.

**4.2. La cotidianidad de la vida escolar.** Este trabajo considera a la educación como un fenómeno conformado social e históricamente, y que para entenderlo y comprenderlo en su totalidad debe ser analizado en el contexto en el que ocurre. Pastrana (1996), señala que la escuela puede ser estudiada como institución educativa y como centro de trabajo; sus protagonistas son los directores, maestros, alumnos y padres de familia, todos ellos entablan relaciones, desarrollan prácticas y procesos con sentidos diversos en torno a las cuestiones educativas. El análisis que se realizará en este apartado se centrará más en la escuela entendida como institución educativa.

El maestro, está inmerso dentro de diferentes contextos individuales y específicos (personales, sociales, familiares, laborales, culturales, escolares, etc.) que determinan la forma de concebir su práctica educativa y al mismo tiempo determinan su forma de actuar. Como señala Edwards (1992), *"el maestro no es una sucesión de rutinas, es un sujeto con intenciones, con anhelos, con deseos, con concepciones de las cosas, que influyen en la definición de la relación que establece con los alumnos en general y con el conocimiento en particular"* (p. 16).

Con los datos anteriores se puede observar en primer término que, la profesión magisterial sigue siendo una carrera en donde la proporción de mujeres es mucho mayor a la de los hombres. Asimismo se está de acuerdo con el señalamiento de Schmelckes (1996), cuando plantea que no se puede hablar del maestro mexicano en singular, dada la diversidad de regiones y procedencia de éstos, es necesario hablar de los maestros en plural.

En este sentido, en el análisis realizado a partir de la información obtenida a través de las entrevistas y las autobiografías, se observó que la historia personal de cada uno de los profesores determina la forma de enfrentar su práctica educativa y las concepciones que de ella tiene. Asimismo, el recurrir al pasado permitió analizar cómo determinados acontecimientos influyen en la percepción de las cuestiones educativas, aquellos profesores que provienen de condiciones socioeconómicas muy bajas tienen una concepción distinta de lo que es la escuela y conlleva un doble esfuerzo para ellos (el

académico y el económico), en tanto que los maestros que provienen de familias cuyos padres o familiares tuvieron alguna formación atribuyen y expresan sentimientos diferentes hacia las cuestiones educativas. Lo anterior queda ejemplificado con los siguientes textos:

*"Porque yo recuerdo cuando me preguntaban los maestros algo, lo único que yo decía era sí o no. Pero por eso y cuando yo iba a la escuela todos se burlaban de mí, todos, todos dije pues bueno ya, parecía que tienen un payaso que viene a darles clases pero no dije, la verdad me sentí mal yo quería renunciar pero ya después un maestro me dijo tienes que luchar, tienes que luchar y gracias a eso pues ya pude salir adelante porque sí no, no lo hubiera hecho".*

*"Como le decía, fui discriminada por ser mujer y por ser indígena. Yo usaba mi chincuete y la gente se burlaba. Dejé de ir dos años a la secundaria en Toluca. Mi mamá me dijo que no estudiara: - Si estudias, dejas de ser nuestra hija -. Eres muy indígena. Yo dije, no importa, así como iba con mi chincuete, también iba descalza, fue hasta que iba en segundo cuando me pude comprar mis zapatos. Si llevaba mi blusa de manta y mi chincuete de manta, se reían de mí. Pero yo sentía que sí podía". . . . "Mi familia no terminó de estudiar ni siquiera la primaria. Yo para terminar mis estudios tuve que trabajar y estudiar y llevé en la mente que la mujer no era para casarse tan joven. Me casé a los 27. Por eso creo que las comunidades nos necesitan. A mí me dijeron que no estudiara, mi mamá no sabía leer ni escribir, me fue difícil adaptarme a la escuela, porque yo no hablaba español y tuve que aprenderlo, cuando llegué a la escuela se burlaban de mí. Porque como ya se dio cuenta en el otomí no hay masculino y femenino. Por ejemplo el mujer, la mujer, el hombre, la hombre".*

En contraste con lo anterior se encuentran los siguientes planteamientos:

*"A la edad de seis años la Escuela Primaria "Melchor Ocampo" de Temoaya me estaba esperando, fue una época donde tenía una gran responsabilidad ya que fungía como director en aquella época mi padre; sin embargo, logré salir de ella sin tropiezos y con grandes satisfacciones".*

*"Yo pongo todo mi empeño para desempeñar mi trabajo como docente y poco a poco sigo haciendo, con lo que aprendí en la Normal de Profesores y sobre todo lo que sigo*

*aprendiendo día a día, ya que como dicen por hay, la mejor escuela es la escuela de la vida”.*

Por otro lado, se encontró que el género, también orienta la forma de concebir la práctica docente. Es decir, mientras que los maestros toman con mayor tranquilidad los problemas que enfrentan en su salón de clases, algunas mujeres tienden a sentirse desesperadas ante tales situaciones.

*“Me desespero, ya no sé qué hacer, por más que hago no salen estos niños”.*

En cambio un profesor plantea:

*“Algunos niños tenían problemas, pero ya van salir, ellos tienen prisa por aprender”.*

De acuerdo con Rockwell (1989), la escuela en todas partes tiende a definirse a sí misma como un ámbito especial entre todos aquéllos que forman en el contexto en el que se desarrolla el niño. Se le asigna la función de transmisora de habilidades y de conocimientos genéricos, de valores nacionales y universales. *“La escuela suele presentarse como la cultura ante un medio inculto, la socialización contra un medio antisocial, el pensamiento o conocimiento abstracto contra el aprendizaje empírico y particular”* (p.11). En este aspecto, se encontró que el maestro le asigna este valor a la escuela, lo que se ve más marcado sobre todo, cuando el maestro pertenece a otra zona. Mientras que los maestros que son originarios del lugar hablan de los procesos de identificación que tiene con los alumnos y con los padres, de la importancia que tienen las costumbres y el lenguaje (otomí), otras profesoras argumentan:

*“Los padres no nos ayudan”, “creo que les caigo mal a los padres y me dicen que yo soy la culpable de que se porten mal los niños y de que no aprenden, los padres no ponen atención a los hijos”.*

Se evidencia una tendencia a querer imponer la cultura y costumbres hegemónicas:

*“Los alumnos no deben de hablar el otomí, el maestro no debe de utilizar ningún vocablo otomí ya que “no es científico, no existen esas palabras en el diccionario si el maestro las usa está equivocado”.*

Por otro lado afirman:

*“ No tienen hábitos de limpieza, yo creo que aunque sean muy pobres tienen que tener para un jabón y bañarse y lavar su ropa”;*

*“Los papás no se preocupan por la escuela, sólo los mandan y ahí los dejan, no se preocupan por ayudarles”, son muy callados”.*

Cabe resaltar que en esta comunidad es muy alto el nivel de analfabetismo, lo que se constata a partir de los siguientes datos: sólo el 41% de los niños asiste a la escuela, el 72% de los niños entre los 6 y los 14 años va a la escuela; de la población de 15 años y más sólo el 46% asistió a la escuela, en tanto que de los alfabetas sólo un 14% finalizó la primaria y, de éstos, sólo un 10% llevó a cabo estudios posteriores. Finalmente, muy pocos padres de familia saben leer y escribir.

Se sigue agrupando a los niños entre los que saben y los que no saben, los inteligentes y los tontos, los trabajadores y los flojos, los limpios y los sucios, la fila de los listos y los tontos, la fila de los repetidores y no repetidores, los tranquilos y los latosos, los chicos y los grandes. Los que tienen problemas y los que no los tienen. *“La estructura escolar comunica a la población parámetros de clasificación no necesariamente coincidentes con la capacidad de aprender”* (Rockwell, op. cit. p.20).

Asimismo, la autora señala: *“Posiblemente por su origen social muchos maestros asumen una actitud igualitaria o compensatoria, que se manifiestan en un especial empeño en “sacar adelante a los niños más necesitados”* (p.21). La mayoría de los docentes desean ayudar a los alumnos en desventaja, al menos en el plano consciente. Es decir, presentan una buena voluntad frente a estos niños que se manifiesta en señalamientos como:

*“Me he dedicado con él como si fuera mi hijo”.*

*“La satisfacción es muy grande de ayudarlos”.*

*“Para mí todos los niños son iguales y los quiero mucho”.*

*“A los niños que van mal les doy una educación individual”.*

*“Es una satisfacción grandísima ayudar a los niños, aunque me tome un poco de más tiempo ayudarlos”.*

*“Primero que nada hay que darles confianza, que sientan que uno es su amigo”.*

*"Trato de convencer a los niños de que los niños tienen que seguir adelante".*

En este aspecto es importante mencionar, que gracias al esfuerzo y empeño de algunos de los profesores, la escuela tiene un buen lugar y reconocimiento en la zona, la escuela ha obtenido primeros lugares en concursos académicos, deportivos y artísticos. Asimismo, uno de los profesores obtuvo el premio al "Mejor Maestro", durante el periodo en el que se desarrolló la investigación:

*"Y así me he ido cambiándome de escuela en escuela, en donde ya llevo 8 escuelas conociendo y laborando en ellas, en diferentes regiones, zonas, hoy en estos días laboro en la escuela primaria Sebastián Lerdo de Tejada de San Pedro Abajo 1a. Secc. Municipio de Temoaya Mex. en donde recibí la mayor satisfacción dentro de mi vida ser nombrado mejor maestro a nivel estatal durante el ciclo escolar 95-96 y llevar los niños a concursar a nivel estatal en atletismo".*

Resultó impresionante observar el nivel de organización que logran los maestros en la participación de los concursos. Por ejemplo, para el concurso de himnos, uniformaron perfectamente a los alumnos. Aun con los escasos recursos con los que cuentan los padres de familia, todos fueron vestidos iguales, peinados iguales, con zapatos uniformes, etc. En esta ocasión, obtuvieron el primer lugar a nivel municipal. En esta actividad se manifestó de manera fehaciente el interés del profesor organizador de esta actividad, dedicándole mucho tiempo a los ensayos y a la preparación del concurso; este es un ejemplo del *especial empeño en "sacar adelante a los niños"*.

El espacio y el tiempo, son elementos estructurantes que enmarcan el acontecer en el aula. Por un lado son los elementos básicos que se imponen a los sujetos: ambos se concretizan a través de la distribución física del aula y en los tiempos asignados para permanecer dentro del aula, para realizar las tareas, al dedicarle mayor o menor tiempo a cierta actividad. En esta asignación del espacio y del tiempo el maestro tiene una cuota de poder en su organización; tiene asignado el papel de controlar que los espacios se respeten y el tiempo se cumpla y tiene además, el poder de hacer excepciones. Sin embargo, desde el punto de vista de los maestros, el espacio y el tiempo también les es definido externamente, ya sea por las disposiciones curriculares, por la arquitectura de las instalaciones, ó por cuestiones administrativas.

Sin embargo, la distribución de los tiempos escolares está medida a su vez por la valoración que otorga la institución educativa a diversas actividades (ceremonias, preparación de festejos, concursos, etc.). La escuela en la que se trabajó no es ajena a lo anterior, durante un año escolar se tuvieron las siguientes actividades: concursos (de himnos, poesía, bailables, escoltas, composición, atletismo); festejos (fiestas patrias, pastorela, festival del día del niño, 10 de mayo, 15 de mayo, fin de cursos, etc.) y el conjunto de ceremonias semanales que conllevan la preparación de una gran variedad de materiales como periódicos murales, adornos para los salones, cartulinas, letreros, etc. Todas estas actividades incluyen la realización de un sinnúmero de actividades, de planeación y preparación para el desarrollo de ellas, restando tiempo y espacio para las actividades meramente académicas.

En contraste con lo anterior, existe rigidez en cuanto a los tiempos para el cumplimiento y la ejecución de tareas, el currículum formal determina los tiempos. Todos los niños deben aprender a leer y a escribir en tiempos iguales, el cumplimiento de los programas debe ser total:

*"Para enero o febrero ya deben saber leer y escribir. Si no ya se quedaron, esos tienen problemas".*

*"Deben leer tantas palabras en tanto tiempo".*

A partir de las prácticas escolares se define el trabajo del docente, éstos desarrollan y elaboran diferentes concepciones sobre sí mismos y sobre su práctica. Los maestros entrevistados mencionan de manera especial la forma en que sus mejores maestros les enseñaron y cómo ellos adaptan esas dinámicas para la enseñanza de sus alumnos. Es decir, la influencia de su propia formación determina la forma de realizar su práctica docente.

Asimismo, sus primeras prácticas determinan y contribuyen a su formación como maestros.

*"En la Normal enseñan mucha teoría, pero a veces la teoría no coincide con la práctica, y entonces yo digo ¿Y ahora qué temas voy a dar primero? ¿Cómo ordeno*

*mis temas? No sabía, nada. Pero ahora con el paso del tiempo, este . me digo, este tema lo voy a relacionar con este tema, o sea los uno, para dar un solo tema”.*

*“Ya estando frente a los niños, me salen muchas ideas, me gusta mucho esta primera experiencia, porque, también ahorita cometo muchos errores, muchos, muchos errores, pero a base de errores voy aprendiendo”*

Por otro lado, un elemento importante para la formación de los maestros recién egresados, son las sugerencias y ayuda que les proporcionan los maestros que ya pertenecen a la escuela a donde se incorporan los nuevos docentes:

*“Mi primer plaza me tocó en Santa Cruz Atzacapotzaltongo, el ambiente era muy agradable entre compañeros, todos tenían que participar en los eventos, a mí me había tocado el primer grado con 36 alumnos, me agradó mucho, me ayuda la directora y mis compañeros de grado, en este lugar aprendí mucho, tuve una gran experiencia”.*

Asimismo, en las autobiografías y en las entrevistas se visualiza cómo la historia personal determinó en algunos casos la elección de la profesión:

*“Escogí la profesión de ser maestra porque cuando yo iba en primero de primaria me gustaba observar a mi maestra, en la forma de enseñar, de calificar y de corregir los errores que había en el grupo”.*

*“No soy actor, ni mucho menos me he aventado con una bandera, sin embargo, mis logros los he saboreado y valorado porque las enseñanzas de mis padres y mis maestros, siempre se ha basado en vivir cada instante de mi vida como si fuera el último”.*

*“El primer camino para iniciarme al trabajo docente fue la imagen que mis profesores de primaria me dejaron grabada”.*

*“Nunca pensé ser profesor, pues para mí un profesor es lo máximo, nunca vi un maestro flojo, nunca lo vi, siempre se la rajaron en bien de nosotros”.*

No siendo así en todos los casos:



*"Ser profesor es algo que me gusta bastante, yo nunca pensé ser profesor, lo que yo pensaba era ser policía, porque desde pequeño escuchaba las noticias, que nuestro país, cada que me hablaban de mi país que andaba mal, se me enchinaba el cuerito y decía ¡híjole! ¿Cómo no hay gente que defienda a nuestro país? Y luego cuando iba a la escuela cantábamos el Himno Nacional y el Himno del Estado de México y la maestra de primer año (que siempre fue muy buena maestra), me lo hacía sentir y yo lo sentía y de ahí surgió mi inquietud de querer defender mi país. Salí de la secundaria, me fui a México a la militar para ingresar y no me aceptan porque me falta estatura. Pretextos que ponen ya ve, regresé, bueno me costó mucho estudiar también, porque pues como soy del campo nuestros padres están acostumbrados a no darnos estudio. Y pues regresé a la Ciudad de Toluca y mi papá me dijo que no, hasta ahí se acabó, terminando la secundaria hasta ahí se acabó el estudio. En la Normal me gustó el ambiente tranquilo, si usted va a la Normal 2 hasta se asusta, que calma, ese tipo me gustó, no, o sea no sabía que era para profesor, no sabía, yo nada más fui a estudiar porque quería aprender nada más. Ya con las prácticas pues me empezó a gustar".*

*"Yo entré al magisterio accidentalmente porque nunca tuve el apoyo de mi padre, y nadie me orientó, qué profesión podía seguir, por esa razón entré a la docencia. Fue una lucha muy dura porque de plano desconocía como desenvolverme dentro de un salón de clase y delante de los niños... Después de trabajar un año en la docencia ingresé a la normal de la ciudad de Toluca, esto lo hice nada más porque no conocía las demás escuelas y también no sabía nada de la ciudad de Toluca".*

La dimensión de la definición escolar del aprendizaje resalta la forma en que la escuela define el cómo debería ser el proceso de aprendizaje, sin que corresponda necesariamente con el proceso de los alumnos, mismo que en muchas ocasiones es afectado, dada la descontextualización del mismo. Aunque el maestro conscientemente no asuma una posición con respecto al aprendizaje, cada uno de ellos de acuerdo con su formación y experiencia sostienen una concepción. De acuerdo con su postura, el profesor diseña y programa ciertas actividades para el logro de los objetivos.

Así se tiene que, algunos continúan utilizando aquéllos métodos con los cuales fueron enseñados:

*"El niño debe hacer lo que yo le digo".*

*"El maestro es el que sabe"*

*"Los paso a mi escritorio".*

*"Haciendo y haciendo ejercicios".*

En tanto que otros, tratan de involucrar más a los alumnos, haciéndoles que participen más activamente en el salón de clases.

*"El niño por sí solo debe empezar a construir".*

*"No hay que darles todo digerido a los niños".*

*"A veces utilizamos términos que para nosotros son comunes, pero para los niños no.*

*Hay que darles lo que les hace falta"*

*"Los niños aprenden si yo dejo que ellos trabajen".*

La definición escolar del aprendizaje involucra el uso de la lengua oral y escrita e implica ciertas formas de razonamiento por parte del alumno. En este nivel los maestros reportan diferentes problemas en lo que respecta al lenguaje. *"los niños por la lengua otomí, todas las palabras terminadas en ll las pronuncian ía por ejemplo tortilla -tortía- amarillo -amarío- etc."*. Lo anterior representa un problema para los profesores pues no sólo pronuncian de esa forma sino que también lo escriben, por lo que señalan:

*"Es un problema y no sé como hacerle para quitarles esa costumbre".*

*"A la hora que les hacemos el dictado escriben así y no se les puede quitar porque es lo que manejan en su casa con sus papás".*

Por lo que respecta a la transmisión de las concepciones del mundo la mayoría de los profesores quieren inculcar valores y actitudes que no corresponden al medio social en que viven los niños. Por ejemplo algunas maestras sostienen:

*"Con estos niños no se puede hablar de todo, en cambio los niños de Toluca son más abiertos y entienden muchas cosas, aquí no".*

*"Yo creo que aunque sean pobres tienen que venir limpios a la escuela, a veces huelen mal, no se bañan, su ropa está sucia".*

*"Su forma de hablar me desespera".*

*"No tienen por qué seguir hablando el otomí".*

Otras maestras dicen:

*“Estos niños son muy callados. . . a los padres no les interesa que sus hijos vayan a la escuela. . . viven en un mundo muy chiquito, la vida es algo más que eso”.*

*“Muchos papás tienen cierta forma de hablar y los niños tienen unas palabras que yo digo ¿Qué es eso? ¿Qué quiere decir?”*

*“Yo siento que esas palabras no sé, si habría modo de quitárselas”.*

Por otro lado, de acuerdo a Postic (1985), el papel que ejerce el docente en el salón de clases no es neutral, puesto que está comprometido con lo que él cree, lo que él dice y hace, lo que él es y postula: *“Según el tono que adopta, la mirada que lanza, el gesto que esboza, su mensaje adquiere un valor específico para el conjunto de alumnos y una resonancia especial para algunos de ellos” (p. 13).*

En palabras de Postic:

*“Se puede ser buen profesor por la manera de conducir la clase, de vivificarla, de hacer participar a los alumnos, de facilitar las comunicaciones. Un profesor es juzgado como bueno porque sus alumnos obtienen resultados satisfactorios en los exámenes. El juicio de un buen profesor es reflejo de teorías de la educación, de valores morales, sociales y de modelos conscientes e inconscientes” (p.14).*

En lo que se refiere al docente, las expectativas con relación a los alumnos son diferentes según sea su medio socioeconómico y sociocultural. Sin embargo, la forma de percibir a los alumnos viene altamente mediatizada por el repetido papel del “niño modelo”. Este niño modelo, de acuerdo con Jordán (1994) será aquél que se adapte mejor a la cultura de nuestras escuelas (orden, higiene, interés, concentración, puntualidad, etc.) y, aunque los maestros no están generalmente conscientes de dicho determinante cultural, rechazan a los niños de poco cuidado personal, urbanidad, forma de hablar, etc.

En este sentido, un profesor menciona:

*"Yo creo que aunque sean pobres tienen que venir limpios a la escuela, a veces huelen mal, no se bañan, su ropa está sucia. . . se pelean mucho, creo que es lo que ven en su casa y aquí en el salón por nada se están peleando, yo me he sentido muy descontrolada por esto, porque digo, bueno que les pasa".*

Otra maestra relata:

*"Su forma de hablar me desespera; cuando van al baño no hacen en el baño, sino afuera de él. Yo digo bueno, por qué hacen eso, si yo ya les he enseñado como deben de hacerle".*

Cabe resaltar que el profesor se forma una imagen del alumno apenas lo conoce, por lo tanto las primeras percepciones suelen ser bastante decisivas, aunque pueden ser modificadas. Desafortunadamente es muy frecuente que los niños que pertenecen a clases bajas o a grupos étnicos sean etiquetados negativamente. Por ejemplo, aunque los maestros entrevistados refieren que no hay muchos niños con problemas, cuando se profundiza más en la entrevista se hacen evidentes calificativos generalizados como:

*"No hablan bien, no captan, son desinteresados, peleoneros, distraídos, olvidadisos, fatosos, no ponen atención, no se puede hablar de todo con ellos, etc."*

En tanto que otros afirman:

*"Todos los niños tienen la capacidad de aprender", "Yo los trato igual a todos, todos son iguales para mí; todos pueden lograr lo mismo".*

*"Los he tratado como a mis hijos".*

Con estos argumentos el maestro intenta manifestar la ausencia de procesos discriminatorios, cuando es sabido que siempre existirán preferencias en todo salón de clases aunque se intenten superar las desigualdades:

*"Decimos que somos un país igualitario, y eso no es cierto, cuando tratamos a nuestros grupos étnicos como..."*

Por otro lado, se encontró que tanto el factor edad como la experiencia docente representan elementos fundamentales en las percepciones acerca de las necesidades especiales y de la misma práctica. Las maestras con menor antigüedad y que corresponden con la que tienen menor edad, tienen actitudes más negativas para enfrentar estos problemas:

*"Me desespero, no sé que hacer, siento que ya hice todo lo que pude".*

*"Necesitamos que alguien que tenga mayor experiencia venga a decirnos qué hacer".*

Por el contrario, un profesor con 17 años de antigüedad como docente refiere:

*"Tenía problemas en mi grupo, pero ya salieron todos porque ya están resueltos. Conocían todas las letras pero no podían juntarlas. Pero eso era al principio porque los niños para enero ya deben saber leer y escribir, porque como que todos los niños tienen prisa por aprender, tengo diez años aquí y sé que eso es así en primer año. Tienen prisa por aprender".*

Por otro lado, se encontró que el pertenecer al mismo lugar, a la misma cultura da una óptica distinta acerca de los problemas y de las relaciones que se establecen, circunstancia que queda manifiesta en el siguiente planteamiento:

*"Por el hecho de ser de aquí me he identificado mucho con los padres, yo les platico y les digo de los problemas que hay que enfrentar con el trabajo y que los niños tienen que estudiar. Por ejemplo, ahorita ya todos los niños saben leer y escribir. Yo hablo el otomí como ellos y entiendo su lenguaje cuando tenemos las juntas y les pido que hablen con sus hijos. Me siento muy a gusto".*

En tanto que otra maestra refiere:

*"No se puede trabajar cuando los padres no colaboran, cuando echan la culpa de lo que pasa, no se puede hablar con ellos".*

En otro sentido, se puede detectar que algunas profesoras depositan el origen de los problemas fuera de la responsabilidad escolar:

*"Los niños que van a reprobar, será porque son flojos".*

*"Están mal los niños porque los padres no ayudan".*

*"Los padres no los ponen a hacer las tareas".*

*"He hablado con los padres pero no colaboran".*

*"Esa niña no aprende porque dice su mamá que tuvo una caída muy fuerte"*

*"Ese niño es muy latoso porque sus papás lo tienen muy consentido".*

En tanto que otros mencionan:

*"Muchos de mis compañeros dicen que los niños son flojos, pero no es así. Sólo hay que darles confianza"*

*"Lo que los niños necesitan es confianza".*

*"Si el maestro es bueno, el niño puede".*

Sandoval (1992), plantea que la diversidad de escuelas conlleva distintas formas de organizar el trabajo en cada una, dependiendo de la situación concreta que enfrenten. Sin embargo hay rasgos comunes: la escuela es el punto de concentración de los docentes; en todas se dan los mismos procesos de construcción de relaciones personales y laborales tomando como eje estructurador a la enseñanza (se forman grupos de acuerdo a sus habilidades, intereses, simpatías, antipatías, etc.). En algunas ocasiones el maestro puede o no identificarse con la escuela en que trabaja pero al tener que enfrentar problemas de diversa índole (concursos escolares, problemas con el supervisor, problemas sindicales, dificultades con el director o con los padres de familia, conformaciones de pequeños grupos, etc.), funcionan como elementos que logran la cohesión entre los maestros del plantel. Es decir, cuando los maestros tienen que enfrentar cambios y restricciones por algún miembro del personal directivo (supervisor, director) tienden a agruparse para resolver el problema que afectará en última instancia a todo el personal.

En concordancia con los anteriores planteamientos, durante el proceso de investigación en la escuela Sebastián Lerdo de Tejada, se dieron varios cambios a nivel administrativo. Se realizaron tres cambios de director, lo anterior trajo como consecuencia que se conformaran grupos, se deshicieran otros y, finalmente, cuando asignaron al

nuevo director - el cual llegó de fuera y duró escasamente el ciclo escolar -, propició que nuevamente los grupos se fusionaran para enfrentar a la nueva administración.

Lo presentado en el análisis de la cotidianidad escolar, representa el acontecer diario dentro de la escuela y el aula. Formas de actuar, formas de pensar, actitudes, sentimientos y necesidades se articulan en la vida cotidiana y explican la forma en que los maestros perciben tanto su práctica, como los problemas de aprendizaje y las necesidades especiales.

Si el maestro piensa que él es el que posee el conocimiento, que es el único que puede enseñar, si tiene una concepción rígida con respecto al cumplimiento del programa, si para él es más importante el cumplimiento de trámites administrativos, si considera que su formación es la adecuada, y no hay por qué seguir actualizándose y que no es un buen lugar para trabajar porque los niños son desinteresados, con carencias culturales y los padres no colaboran, ese profesor, tenderá a mirar a los niños más negativamente.

Por el contrario, aquellos profesores que consideran el ambiente cultural del niño e intentan involucrarse en él, que simpatizan más con la idea de que los niños requieren de mayor atención, confianza y consideración de su ambiente, tendrán mayor disposición a percibir más positivamente a los niños con necesidades especiales.

**4.3. El poder.** De acuerdo a Díaz (1990), el poder es un problema intrínseco al desarrollo de la cultura y la estructuración de la sociedad contemporánea, por lo que lo que sucede en la escuela constituye una manifestación de una situación estructural más general.

La sociedad le ha conferido a la institución escolar la tarea de producir y reproducir ciertas formas de actuar, pensar y proceder. Ella es también la que determina qué tipo de conocimientos son los relevantes para que el alumno los aprenda. Las formas de dominación y poder en la escuela están mediatizadas y legitimadas por la misma institución, por lo tanto, la escuela es el reflejo de la situación social y cultural de un país y necesariamente responde a un proyecto, que en este contexto lo podríamos denominar modernidad.

Como señala Foucault (op. cit), hay una serie de oposiciones que se ha desarrollado durante los últimos años, en este apartado se revisará la oposición entre maestro y alumno.

En todas las sociedades y en todas las culturas, se da esta lucha entre pares. El profesor tiene el control y el poder en el salón de clases y establece una relación de dominación desde el momento que se supone que es el poseedor del conocimiento, de la cultura "universal" y de los valores "verdaderos". Ilustrativo de lo anterior son los siguientes señalamientos de algunas maestras entrevistadas:

*"No tienen por qué seguir hablando el otomí".*

*"Siéntate, cállate, si no te pego". "A veces de veras que me dan ganas de pegarles porque no entienden".*

*"Cuando son chicos es posible manejarlos mejor, pero cuando tuve un grupo de quinto grado ya no fue tan fácil".*

*"Aunque los padres no saben leer tienen que apoyar".*

*"Los niños no saben". "Son flojos y groseros".*

*"Me trajeron nombres de plantas medicinales que yo no conozco, así no se puede".*

*"Tienen que utilizar un lenguaje científico".*

*"Cuando son chicos uno los puede controlar".*

En los planteamientos anteriores se puede observar que el profesor asume que es él, el que tiene el conocimiento, el control, la capacidad para adjetivar y decidir. Pero esta autoridad, al mismo tiempo, el alumno se la ha otorgado, ya que inmediatamente que el alumno entra al salón de clases, se asume como *sujeto* al profesor, debido a que socialmente se ha decidido así. El maestro será quien decidirá en gran medida, el futuro del alumno, ya sea promoviéndolo, reprobándolo, etiquetándolo positiva o negativamente.



Por otro lado, el contexto en el que se desarrolló el trabajo, implicó otra forma de poder sobre los alumnos, ya que el profesor además, en la mayoría de los casos, pertenecía a otra cultura. Por un lado, en el discurso del profesor se encontraron elementos como:

*"Yo trato a todos lo niños igual, como si fueran mis hijos".*

*"Les dedico todo mi tiempo"*

*"La satisfacción es muy grande de ayudarlos".*

*"Es una satisfacción grandísima ayudar a los niños, aunque me tome un poco de más tiempo"*

*"Trato de sacarlos adelante".*

*" Primero que nada hay que darles confianza, que sientan que uno es su amigo"*

*"Trato de convencer a los padres de que los niños tienen que seguir adelante".*

En tanto, que en otros plantearon:

*"Con estos niños no se puede hablar de todo, en cambio los niños de Toluca son más abiertos y entienden muchas cosas, aquí no".*

*"Yo creo que aunque sean pobres tienen que venir limpios a la escuela, a veces huelen mal, no se bañan, su ropa está sucia".*

*"Su forma de hablar me desespera".*

*"No tienen por qué seguir hablando el otomí".*

Otras maestras dicen:

*"Estos niños son muy callados. . . a los padres no les interesa que sus hijos vayan a la escuela. . . viven en un mundo muy chiquito, la vida es algo más que eso".*

*"Muchos papás tienen cierta forma de hablar y los niños tienen unas palabras que yo digo ¿Qué es eso? ¿Qué quiere decir?"*

*"Yo siento que esas palabras no sé, si habría modo de quitárselas".*

En estos últimos planteamientos se puede observar la forma en la que el maestro ejerce una doble dominación sobre sus alumnos: por un lado, él de manera conjunta con

la institución escolar decide qué contenidos, qué tipo de conocimiento y habilidades debe de poseer el alumno y, por el otro, trata de imponer formas de hablar, costumbres, desconoce formas de proceder, impone la participación de los alumnos, de los padres, etc., debido a que él piensa que su forma de actuar, de pensar y sus costumbres que corresponden a su cultura son las "mejores". Lo anterior se pudo constatar cuando por medio del cuestionario se les preguntó si consideraban que su cultura era mejor que la de los niños de la zona, la mayoría respondió de forma afirmativa (60%).

Sin embargo, habría que señalar que el profesor a su vez ha sido formado en el mismo sistema, la mayoría de los profesores provienen de zonas rurales, su formación resultó, en algunos casos muy difícil, fueron discriminados, segregados, y eso es aprendido, y finalmente, el saber por sí mismo, proporciona poder.

*"Por ser mujer y por ser india fui discriminada".*

*"Por hablar el otomí, me trataban mal en la escuela".*

El poder lo ejerce el profesor en cada momento, en la vida cotidiana, es en este contexto que el maestro realiza de manera aparentemente no pensada, la clasificación de los niños. Los cataloga entre los flojos y los trabajadores, los limpios y los sucios, los listos y los tontos. Pero esta clasificación no es exclusivamente para él, sino que hace que ésta sea reconocida por todos los miembros de la institución escolar. Así tenemos, que los alumnos también nombrarán a sus compañeros de acuerdo con los estándares establecidos por el maestro.

¿Cómo ejerce el poder el profesor, a partir de qué elementos o estrategias? El maestro tiene un papel claramente diferenciado del alumno, estas diferencias se dan en diversos niveles. Por un lado, si bien es cierto, que actualmente el papel del profesor está devaluado, en las zonas rurales, al maestro se le sigue reconociendo con cierto status. Él posee el papel de sabedor de conocimientos, por lo que obtiene ciertos privilegios, por otro lado, tiene una cultura distinta y un lenguaje diferente, lo que lo coloca en otro nivel, también posee ciertas habilidades y aptitudes que los alumnos no tienen, todo lo anterior le otorga poder sobre los otros, específicamente sobre el alumno.

El maestro puede ejercer el poder de diversas formas, atendiendo a diferentes objetivos. Puede ser a partir del poder que le proporciona el saber o su cultura (*el niño no*

*debe seguir hablando el otomí*), a partir de la fuerza física (*siéntate si no te pego*), a partir de las notas escolares, a partir del lenguaje y la comunicación que establece con sus alumnos (*cállate, son muy flojos, tontos, peleoneros*), a partir de la disposición del espacio áulico (*el profesor enfrente, la fila de los listos y de los tontos, de los repetidores y no repetidores*) y de la distribución del tiempo (*para enero ya deben saber leer*), etc. Finalmente, el fin que persigue el profesor es, por un lado, mantener privilegios y por el otro, ejercer una función, ésta es la de preservar ciertos valores y conocimientos.

Es en este contexto que se establecen las relaciones de poder maestro-alumno, que de acuerdo con Reyes (1985), está mediada por la forma en la que el profesor ejerce su autoridad dentro del aula, comportándose de manera autoritaria, impidiendo la libre expresión de los alumnos, evitando que éstos cobren conciencia de que tienen también poder y que aprendan a ejercerlo; o bien reconociendo el poder de los alumnos, estableciendo un espacio para que éste se desarrolle. Sin embargo, es poco frecuente encontrar este tipo de actitudes, y aunque se den, la relación educativa siempre estará mediada por el ejercicio del poder.

*"Hago que los niños sientan confianza conmigo, pero sin que me falten al respeto".*

*"Unos maestros son muy estrictos, el niño no les falta al respeto, pero no aprenden".*

Por su parte, en un nivel más amplio, la institución escolar tiene perfectamente delineados y establecidos los mecanismos para ejercer el control. El sistema educativo impone políticas, estrategias, mecanismos administrativos, formas de calificación, etc., que si bien someten al profesor, también lo privilegian sobre los alumnos, dado que es él quien decidirá en el salón de clases. Sin embargo, como señala Rockwell (op. cit.) "como institución, la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder que existen en la sociedad de la que forma parte. En la escuela se observan pautas culturales de diferenciación social; por ejemplo, a veces se define el comportamiento y el trato de manera diferente para hombres y mujeres. Sin embargo, desde el ámbito social también entran al espacio escolar las formas sociales de resistencia. Se dan momentos en que las costumbres y los conocimientos locales se oponen a las normas oficiales de la escuela" (p. 46).

Una forma de resistencia es el ausentismo que se presenta en la escuela cuando

es la época de cosecha, es decir, las costumbres y las necesidades de la comunidad y de la familia se anteponen a las necesidades escolares, el vestuario, formas de comunicación, costumbres, tradiciones y actividades.

**4.4. La cultura.** En todas las sociedades, ningún fenómeno se produce, ni se desarrolla en vacíos culturales. Las instituciones, las políticas, los programas, las relaciones sociales se van construyendo y desplegando en diversos campos o ámbitos culturales: en un país, en una ciudad, en la escuela, en la comunidad, en la casa, en el aula. Más aún, los procesos educativos y los efectos que de ellos se desprenden son productos culturales que al mismo tiempo producen cultura, es decir, crean otros símbolos y significaciones del mundo, nuevas identidades y hábitos, distintas conductas y expectativas del futuro, nuevas formas de ver la realidad y otras formas de relacionarse con el mundo.

Dado que el presente trabajo se llevó a cabo en una zona rural e indígena, en donde los niños pertenecen a la cultura otomí y los maestros provienen de diferentes zonas y por lo tanto a culturas distintas, una de las categorías fundamentales considerada para el análisis de la información obtenida en esta investigación fue la Cultura, puesto que se considera que ésta permea todo fenómeno social y adquiere una relevancia medular en la explicación y comprensión de los fenómenos que se producen en el contexto educativo. Esto es, se parte de la premisa de que los fenómenos educativos no pueden ser entendidos y analizados sin pensar en la cultura como elemento determinante de éstos.

En el análisis realizado en la categoría "contexto", con respecto a las políticas actuales, se encontró que se habla del respeto a la cultura, a las tradiciones y a las lenguas indígenas. ¿Qué tanto estos planteamientos son llevados a cabo en la práctica?

De acuerdo con Bonfil (op. Cit.), en esencia, la política indigenista latinoamericana supuestamente persigue la integración de los pueblos indios a las sociedades, sin embargo, dichas políticas pretenden borrar las diferencias culturales étnicas, sustituyéndolas por la cultura dominante. En palabras de Bonfil (op.cit.): "... las acciones y proyectos del poder se encaminan a sustituir esas realidades culturales diferentes para uniformar a la sociedad a partir de la cultura dominante" (p.40). Lo anterior puede quedar constatado con los programas escolares y los libros de texto que son homogéneos para

todos los territorios de la república, sin importar que cada una de estas regiones tiene lo que denomina Linton (op. cit.) particulares y alternativos, que necesariamente tendrían que ser tomados en cuenta en el diseño y operativización de proyectos educativos.

Por otro lado, se encontró que el significado de cualquier hecho, fenómeno, o tipo de relación está mediado por la historia personal y el marco de referencia que le proporciona la cultura a cada uno de los maestros. Así tenemos que aquéllos que han tenido un encuentro más cercano con los niños y con la cultura de éstos, tienden a analizar y comprender las cosas de manera más positiva.

En cambio aquéllos que por su condición personal, laboral y social han permanecido más alejados a los problemas de los niños tienden a imponer su cultura, señalando en algunos casos que es superior a la de los niños. Lo anterior queda ejemplificado con los siguientes extractos:

*“Con estos niños no se puede hablar de todo, en cambio los niños de Toluca son más abiertos y entienden muchas cosas, aquí no”.*

*“Yo creo que aunque sean pobres tienen que venir limpios a la escuela, a veces huelen mal, no se bañan, su ropa está sucia”.*

*“Su forma de hablar me desespera”.*

*“No tienen por qué seguir hablando el otomí”.*

Por otro lado, se encontró que hay variaciones culturales (lo que Linton denomina particulares y alternativos) en diferentes aspectos. Un ejemplo de éstas, son las concepciones de tiempo y espacio, y que éstas tienen implicaciones prácticas sobre las formas de vida y pensamiento de una cultura. En este aspecto cabe mencionar que en la comunidad en la que se trabajó, no son significativos para ellos festejos como cumpleaños, Día de Reyes Magos, Día del Niño, lo anterior muchas veces es visto como apatía, sin embargo, simplemente para no son representativos o significativos, dadas sus condiciones culturales. Para algunos de los maestros, estas formas de ver el mundo tienden a adjetivarlas como apáticas, desinteresadas, etc.

Asimismo, una de las funciones de la educación es dotar de habilidades, formas de pensar, sentir y hablar con las que después se pueden comprar 'distinciones' en los 'mercados' institucionalizados de la sociedad. Se observó que las distinciones que se pueden obtener a partir de los procesos escolarizados, no tienen la misma significación ni para los padres, ni para los alumnos de esta zona. Sin embargo, existe una tendencia por parte de los maestros en insistir en la necesidad de que los niños estudien. Ejemplo de anterior son las siguientes viñetas:

*"A mí me gusta estarles mencionando constantemente a los niños, que estamos compitiendo contra japoneses, chinos y demás, porque lo estamos haciendo, de una manera indirecta lo estamos haciendo".*

*"Un día me decía un padre de familia que por qué les enseño eso yo a los alumnos y no lo que viene marcado en el programa, bueno, es que el programa trata a nuestros hijos, a nuestros alumnos como retrasados mentales, que es lo que nos piden y no es posible que los enseñemos nada más a eso, porque eso sin que se los enseñemos, lo hacen los niños, vamos a enseñarles algo que no sepan, algo que les va a servir para la vida, eso ya, desde primero lo saben hacer, pues lo que yo quiero que se den cuenta que deben esforzarse por aprender. Con la educación, se van a preparar para que la vida les sea más fácil, pero si no lo vemos desde ese punto de vista".*

Asimismo, el propio proceso de escolarización, para esta población, no tiene el significado ni la importancia que se le asigna desde la cultura hegemónica. Por ejemplo, durante el periodo de la cosecha, hay un alto ausentismo en las escuelas, debido a que para la familia resulta más importante que los niños colaboren en esta empresa, dadas las retribuciones económicas que se obtendrán. Para algunos de los profesores, les resulta difícil entender esta posición, dado que para ellos resulta mucho más relevante la asistencia a la escuela.

Así como estas situaciones, existen otras: aseo personal, presentación de los útiles escolares, vestuario, formas de alimentación, comportamientos, costumbres. Muchas de ellas no corresponden con lo que el maestro acostumbra a hacer, usar o pensar, implicando que el profesor se sienta descontento con tales manifestaciones culturales:

*"Cuando me incorporé a trabajar aquí, pensé que las cosas serían difíciles, pero no tanto".*

*"Son costumbres muy distintas, no me hubiera imaginado que la comunidad fuera así".*

*"...Y definitivamente preferiría trabajar en una zona urbana, especialmente en Toluca".*

De acuerdo con Brunner (op. cit.) "la escolarización es uno de los compromisos institucionales más tempranos fuera de la familia, por lo que no debe sorprender que juegue un papel crítico en la formación del yo . . . el éxito y el fracaso son nutrientes fundamentales en el desarrollo de la persona . . . la escuela es donde el niño se encuentra con criterios de evaluación que a menudo se aplican arbitrariamente" (pp. 54-55). Este aspecto recobra vital importancia en lo que se refiere a la calificación o etiquetación que se le asigna al niño y en la repercusión que ésta tendrá en la autoestima y la seguridad en sí mismo que se desarrollará durante su proceso formativo y durante su vida. En relación con lo anterior se sigue evaluando a los niños con parámetros generales, sin tomar en cuenta su cultura, su nivel social, su desarrollo físico y mental. Se tiende a homogeneizar y a generalizar. De tal suerte que para muchos alumnos, representa un reto inalcanzable cubrir los cánones establecidos por los profesores, los directivos, o por los planes de estudio, etc.

*"Estos niños son muy callados".*

*"No participan".*

*"Son distraídos".*

*"Como son flojos, van a reprobar".*

*"Ni a los padres, ni a los niños les interesa la escuela".*

Por otro lado, en qué se basa el profesor para emitir este tipo de juicios, cuáles son los parámetros que emplea para formular evaluaciones. En general, el maestro, para emitir juicios o calificaciones se basa en el concepto del niño "modelo"; que se le ha introyectado durante su formación. El niño modelo será aquél que mejor se adapte a la disciplina, al orden, a la limpieza, a los tiempos escolares, etc. Lograr una adaptación de los niños en estos aspectos es difícil, debido a las condiciones culturales, sociales y económicas propias de los alumnos de esta región, lo que lleva a que sean etiquetados como niños:

*"Flojos, latosos, sucios, peleoneros, callados, desinteresados, tontos, etc."*

Sin embargo, muchos de estos rasgos son propios de la cultura a la cual pertenecen y les fueron adjudicados a los otomíes desde tiempos remotos, de tal forma que si no se toman en cuenta estas características culturales particulares, resultará mucho más complejo cubrir los objetivos educativos propuestos y no se logrará el aprendizaje. Por lo que resultaría necesario entonces, que el profesor incorpore a su marco de referencia el conocimiento de estos elementos para lograr en el niño otras habilidades, ya que la relación entre el individuo y la cultura es recíproca.

Por otro lado, es preciso remarcar que la conducta del maestro tiene una influencia definitiva en el desarrollo y en la vida futura de los alumnos. Los maestros dicen:

*"Escogí la profesión de ser maestra porque cuando yo iba en primero de primaria me gustaba observar a mi maestra, en la forma de enseñar, de calificar y de corregir los errores que había en el grupo".*

*"El primer camino para iniciarme al trabajo docente fue la imagen que mis profesores de primaria me dejaron grabada".*

Si se hace un recuento del número de días y horas que el niño pasa en la escuela, resulta que permanece una buena parte de su niñez en la escuela. En este sentido, la influencia que tiene el maestro con sus conductas, actitudes y enseñanzas es muy importante y definitiva en la formación del niño, sin considerar que en la mayor parte de los casos, el maestro está inserto a modos culturales distintos a los de los alumnos.

Por otro lado, Bonfil (op.cit.) resalta la importancia de considerar en el análisis de la cultura los elementos culturales, entendidos como los recursos de una cultura, entre otros destaca los siguientes:

- *Materiales.*
- *De organización.*
- *De conocimiento.*
- *Simbólicos.*
- *Emotivos.*



La comunidad en donde se trabajó, posee una gran riqueza cultural, en ella se encuentran los elementos antes mencionados que deberían ser reconocidos, aprovechados y utilizados por el maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje. Como señala Heshusius (1991), el no aprendizaje puede ocurrir por muchas razones, entre ellas menciona las desigualdades culturales-étnicas, de género y socioeconómicas entre los maestros y los alumnos. Sin embargo, cuando se considera que la cultura del maestro es mejor que la de los alumnos, estos elementos ni siquiera son contemplados.

*"El mundo de los niños es muy chiquito".*

*"No tienen por qué seguir hablando el otomí".*

*"No deben de usar palabras que no son científicas".*

*"Traen nombres de plantas que yo, ni conozco".*

Como se mencionó, el culturalismo tiene una doble función. Desde un marco más general se considera a la cultura como un sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades, etc. En tanto que desde un punto de vista más particular y específico analiza cómo las demandas de un sistema cultural afectan a los que operan dentro de él. En este sentido, es imprescindible analizar cómo el sistema educativo que corresponde a una cultura específica afecta a los miembros que intervienen en él.

En este contexto particular Brunner (1997) ilustra cómo los sujetos de manera individual van construyendo realidades y significados que los van adaptando al sistema hegemónico, lo cual conlleva el pago de un precio, que en este caso es ir perdiendo su individualidad. Como señala Rockwell: "esta tendencia escolar seguramente comunica a los alumnos una diferenciación clara entre lo que conocen de su mundo y lo que en la escuela se presente como conocimiento válido. Así, **ellos aprenden a confirmar o a dudar del conocimiento propio**, al invalidarse su experiencia propia, los alumnos pueden perder confianza en los métodos que han utilizado para acercarse al conocimiento, para analizarlo y construirlo. Es este hecho, más que la falta de significación temática del contenido escolar, lo que explica por qué el conocimiento que se proporciona en la escuela suele ser tan ajeno al niño. Pero no es sólo el ámbito de la construcción y producción del conocimiento el que resulta afectado, sino también la subjetividad del individuo, es decir sus emociones y sentimientos también sufren procesos de cuestionamiento.

Los postulados propuestos por Brunner, abren la posibilidad de analizar desde una perspectiva más amplia cómo la cultura del profesor determina la percepción que se tiene respecto a determinados sucesos que ocurren en el aula y cómo se convierte en un transmisor de la cultura.

El postulado Perspectivista plantea que el significado de cualquier hecho, proposición o encuentro es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye. Las interpretaciones de significado no sólo reflejan las historias idiosincrásicas de los individuos, y las formas de construir la realidad de una cultura. Es desde este planteamiento que se puede comprender por qué maestro le da un significado distinto a un mismo hecho... "nada está *libre de cultura*, pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura. Es la interacción entre ellos-lo que da un carácter comunal al pensamiento individual y a la vez impone una cierta riqueza imprescindible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura. *Una empresa educativa oficial cultiva creencias, habilidades y sentimientos para transmitir y explicar las formas de interpretar los mundos naturales y sociales de la cultura que las promueve*" (p.32-33).

Es a partir de la historia personal del maestro y de su marco de referencia como él estructura su práctica y le da sentido. Cada profesor tendrá una forma particular de concebir lo educativo aunque todos hayan sido formados de la misma manera. De ahí que cada uno de ellos dé sus propias opiniones, juicios y percepciones acerca de un mismo problema.

*"Ser maestro para mí es lo máximo".*

*"Ser maestro rural, es lo mejor".*

*"Preferiría trabajar en otra zona, estas costumbres son muy distintas".*

*"Es en una zona rural donde hacemos falta".*

El postulado del constructivismo señala que "la construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformado a lo largo de tradiciones con la serie de herramientas de formas de pensar de una cultura" (p.38). Es desde esta perspectiva que el profesor adquiere un papel fundamental en la creación de herramientas y estrategias para que el alumno se adapte mejor al sistema y a la cultura hegemónica. En

este sentido, el papel del maestro en el aula contribuirá en la forma de ver el mundo por parte de sus alumnos, dado que él representa un modelo, un ideal de ser.

*"Yo les digo a los niños que no deben de hablar el otomí".*

*"Yo creo que hay que darles confianza a los niños".*

Para Brunner la interacción es la actividad fundamental para acceder a otra cultura, es decir, a través de la interacción con otros es como se averigua de qué trata la cultura y qué concepción tiene del mundo y de la realidad. En el ámbito educativo la interacción representa la condición indispensable para el aprendizaje. El profesor a partir de la comunicación transmitirá una serie de conocimientos, pero también un cúmulo de actitudes, valores y sentimientos, influirán de manera definitiva en el aprendizaje y en el rendimiento del alumno.

La educación, como quiera que se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben, estas consecuencias son instrumentales para la vida de los individuos. Si la educación no es neutral, el papel del profesor tampoco, el curriculum escolar selecciona los conocimientos y habilidades que los alumnos deben poseer, pero también, en ocasiones, el profesor define qué habilidades y cuáles conocimientos se le darán a los niños en función de su capacidad, de su raza, de su género, de su condición social. Es decir, su práctica se vuelve selectiva y al servicio de la institución.

Por ejemplo, para la comunidad de la escuela en la que se trabajó, el acceso a los conocimientos escolares, representa para ellos la posibilidad de hacer cuentas para la realización de sus ventas, saber los números y las letras para poder hacer mandados, en caso de trabajar en Toluca o en alguna casa. Es decir, con lo anterior se puede constatar que en los procesos de escolarización hay una ganancia instrumental.

La escolarización es uno de los compromisos institucionales más tempranos fuera de la familia, por lo que constituye un elemento fundamental en la formación del yo, en la conformación de la identidad y de la autoestima del alumno. En la escuela el niño se encuentra con criterios de evaluación que a menudo se aplican arbitrariamente, sin considerar las características particulares de la cultura a la cual pertenece. En este aspecto, el profesor contribuye de manera definitiva en la concepción que de sí mismo

tenga el alumno, la percepción del maestro acerca del estudiante influirá de manera definitiva en distintos aspectos de su vida. Así se tiene que si el profesor piensa que los niños son flojos, tontos, desinteresados, la autoestima del alumno y la conformación de su identidad se verán afectadas.

Todos los elementos revisados en este apartado, remarcan la importancia de conocer las implicaciones de la cultura en el ámbito educativo. Desconocer las características culturales de los alumnos, no aprovechar las herramientas y materiales de la cultura de los alumnos, implica un doble esfuerzo en el trabajo del maestro. Asimismo, es necesario que se reconozca la diversidad cultural, tanto la del maestro como la de los alumnos.

**4.5. La formación de profesores.** La formación de profesores ha representado uno de los elementos cardinales para el logro de los objetivos de las políticas educativas. En este momento, este eje recobra relevancia en el marco de la política de integración educativa, en la cual el docente se constituye en un componente esencial para su puesta en marcha.

Como señala Reyes y Zúñiga (1995) han pasado más de 100 años desde que aparecieron las escuelas normales, con la función de formar a los profesores que requiere el país. Sin embargo las escuelas normales viven centradas en el pasado, por lo que les resulta muy difícil asumir transformaciones para responder a los requerimientos de la sociedad.

Particularmente, la educación en México está viviendo grandes transformaciones, por lo que se necesitan actitudes, formas de pensar y de ver a la educación de manera distinta, con el propósito de adaptarse a las nuevas demandas sociales. Específicamente, la formación magisterial se ha entendido como la preparación escolarizada que recibe el maestro antes de incorporarse al trabajo docente, misma que representa la base de todo el proceso formativo que habrá de vivir durante su ejercicio profesional. Lo que ha predominado fundamentalmente, en la mayoría de las normales, son prácticas docentes muy atrasadas que mantienen un concepto de docencia y de profesor muy anquilosados, y permanecen ausentes programas de formación para los maestros que permitan visualizar la posibilidad de otras prácticas.

Resultaría evidente entonces, que los cursos de formación y actualización deberían ser dirigidos al sector de la población educativa que interpreta e implementa las políticas educativas de cada una de las instituciones en las que se hace educación, es decir a los profesores. Sin embargo, este tipo de actividades han sido insuficientes, poco coordinadas y en muchos casos no han existido, sobre todo en lo que respecta a las zonas rurales e indígenas.

Por otro lado, es importante mencionar que la comunidad magisterial es muy heterogénea, y los escenarios en donde trabajan son distintos; esta diversidad debería de implicar una variedad de programas de formación y de actualización, acordes con los objetivos y finalidades de las diversas instituciones educativas y en concordancia con las condiciones contextuales de cada escuela. No es lo mismo formar a un número de profesores que pertenecen a escuelas de zonas urbanas, que a maestros que se encuentran laborando en zonas rurales e indígenas.

En el contexto del salón de clases, habitualmente los maestros tienen problemáticas como las siguientes: niños que no obedecen, no atienden, pelean, no trabajan, no escuchan, no escriben, no copian del pizarrón, no hacen tareas, reprueban los exámenes, etc. Sin embargo, también existen numerosos obstáculos que les impiden que puedan hacerlo apropiadamente (falta de apoyo pedagógico, falta de formación, insuficiente manejo de contenidos y de técnicas, desconocimiento de la cultura de la población en la cual trabajan, entre otras).

Hanko (1993), al discutir los problemas que enfrentan los docentes en su práctica educativa plantea:

*"Los maestros pueden considerar que un comportamiento que sale de lo normal es más o menos molesto en diferentes grados y pueden responder a él de maneras distintas sin comprender totalmente qué necesidades especiales expresa dicho comportamiento" (p.13).*

Lo anterior queda constado con las respuestas de los maestros durante las entrevistas. Por la falta de formación e información los profesores en sus respuestas muestran la dificultad para entender o explicarse ellos mismos, qué es lo que tienen o por qué reaccionan los niños de cierta manera.

*"Yo no sé que les pasa a estos niños, por más que me dedico con ellos no aprenden".*

*"Me desespero y no sé que hacer".*

*"No sé por qué se comportan así".*

*"Si les digo como hacer las cosas, por qué no las hacen"*

*"Por qué unos niños si aprenden y otros no".*

Cuando se les preguntó a los maestros si consideraban importante formarse para afrontar los posibles problemas que se presentan en el salón de clase con niños con problemas de aprendizaje, el 80% de los profesores mencionó estar absolutamente de acuerdo con esta necesidad. Cuando se les planteó que si consideraban que su formación en problemas de aprendizaje era buena, el 40% respondió que no, un 50% señaló estar parcialmente preparado y un solo profesor respondió que era buena. Lo anterior se constata por el hecho de que durante las entrevistas 9 de los profesores manifestaron estar de acuerdo en que necesitan formación e información específicas para enseñar a estos niños. Asimismo, los profesores insistieron en la necesidad de participar en procesos de formación aunque no tengan niños con problemas de aprendizaje en sus aulas (60% respondió de manera afirmativa, sólo 2 de los maestros respondieron que no era necesaria la formación, si no tenían niños con este problema) y un 80% señala la importancia de que el profesor se especialice en esta área.

Por tal motivo los maestros expresaron la necesidad de recibir apoyo en su trabajo para resolver las necesidades educacionales que presentan algunos niños, debido a que temen no poder resolverlas a partir de sus conocimientos. Ellos mencionan:

*"Es necesario que vengan especialistas a decir qué hacer con estos niños".*

*"A nosotros nos formaron para tratar con niños normales".*

*"Ya no sé qué hacer con estos niños, por más que trabajo con ellos no aprenden".*

Para los profesores de esta escuela, las opciones más idóneas para recibir formación son las conferencias, cursos y talleres, *siempre y cuando se lleven a cabo en el propio centro de trabajo* y tomen como temáticas las necesidades enfrentadas al enseñar a niños diferentes. Algunos maestro plantean:

*"Es que yo siento que para mí, que a mí me ofrecieran un curso sobre el aprendizaje de los niños, debería de apoyarme para resolver los problemas, cómo dar matemáticas. Porque mi problema no es la planeación y lo administrativo; y yo cada vez que voy a un curso nos ofrecen que sobre la planeación. Insisto, ese no es mi problema, por que al final no me dan nada, no me sirvió de nada, porque desgraciadamente no me dijeron cómo resolver mi problema más fácilmente".*

*"A mí, me gustaría que me dieran cursos sobre lo que es el aprendizaje, es lo que me gustaría. Yo le digo al supervisor, le digo a la directora: ustedes se fijan mucho en lo administrativo, ustedes quieren que cuando vengan a revisarlo, ya tenga todo lo administrativo al corriente, pero jamás se fijan en los niños".*

Al proporcionárseles en el cuestionario un listado de temáticas, sobre las cuales se pudieran impartir cursos, las que consideraron prioritarias fueron los siguientes: los estilos de aprendizaje y motivaciones de los niños con problemas de aprendizaje (60%), la problemática de la educación especial (50%), las formas específicas de comunicarse e interactuar con estos niños (30%), los valores sociales centrales en los que han sido socializados estos niños (30%). Como se puede observar, una proporción menor de maestros se interesa sobre aspectos más amplios como serían los de índole social.

Si partimos de concebir a la docencia y al papel del profesor desde perspectivas más amplias e integrales, en donde se supone que el maestro tiene un doble papel en la formación del niño, como miembro de una cultura diferente y como modelo ideal para el niño, es importante introducir a los maestros en procesos de formación que coadyuven a reflexionar sobre su práctica educativa y las implicaciones que ésta tiene en el desarrollo académico de niños con problemas de aprendizaje. *La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales* señala la importancia de "garantizar que en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales . . . y obtener el apoyo de docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado, relacionado con las necesidades educativas especiales" (Cuadernos de Integración Educativa No.3 p.6).

La práctica del maestro en una escuela de una zona rural se torna más compleja, en el sentido de que se enfrenta a una cultura que muchas veces no es la suya, a

problemas de lenguaje, a actitudes diferentes hacia la escuela y hacia el aprendizaje, entre otros. En este contexto, es evidente la necesidad de que el profesorado cuente con apoyo en su mismo entorno laboral y al alcance de todos los maestros.

A partir del proceso formativo, se intenta que el maestro pueda entender su formación profesional, su historia, revalorarla y tomar conciencia de sus posibilidades y carencias, para que desde ahí pueda participar en la formulación de programas de formación acordes con sus necesidades y no sólo con programas elaborados por expertos a partir de consideraciones políticas. Específicamente, se está de acuerdo con Reyes (op. cit) en cuanto a que los procesos formativos no deben estar encaminados únicamente a la mera capacitación en técnicas y métodos, sino que es indispensable que el docente se incorpore más bien en procesos de reflexión teórica y epistemológica, para que tenga una mejor comprensión de su práctica docente. Como enfatiza dicho autor:

“La mayoría de los maestros no pueden explicar teóricamente lo que hacen en una sesión de trabajo escolar, no son capaces de hacer abstracción de su quehacer, lo cual representa un problema muy serio, ya que el sustituto de esa capacidad es el dogmatismo apoyado en un esquema de poder, desde el que justifican lo que hacen, en la medida en que no están dispuestos a ponerlo a discusión. Son muy pocos los maestros que aceptarían poner en debate su actividad, y menos aún los que aceptan las críticas recibidas, para modificar sus prácticas” (p.37).

En el marco de las categorías anteriores, a continuación se realizará el análisis de la percepción que tienen los maestros acerca de los problemas de aprendizaje.

**4.6. Los problemas de aprendizaje.** De acuerdo a Aclé y Olmos (1995), la categoría de problemas de aprendizaje aparece en la literatura de educación especial a partir de 1962, lo que habla de la corta vida de la categoría. Por su parte Paredes y Sosa (1998), señalan que en ese mismo año, en Veracruz, se inaugura oficialmente la escuela para niños con problemas de aprendizaje, creándose así la categoría. Desde luego ésta surge de la influencia de los estudios realizados en Estados Unidos. Para este periodo, los problemas de aprendizaje son definidos como: *“la limitación escondida debido a que no es evidente en la apariencia física del niño, su cuerpo puede ser robusto, su vista, audición e inteligencia normales. Tiene solamente un problema funcional que sin embargo es tan real como una pierna paralizada”*. Anderson (pp. 18-19)



Quando se les preguntó a los maestros entrevistados que para ellos qué es un problema de aprendizaje, respondieron:

*"Cuando los niños aprenden a leer y escribir; cuando los niños **no pueden hacer algo, no pueden mover o articular para escribir**, cuando el maestro hace todo lo posible y el niño simplemente no aprende; cuando tienen **problemas de retención y atención**".*

*"Pues cuando el niño, por ejemplo ahorita en primero ¿No? Yo hice ejercicios de imaginación. Tengo ahorita dos niños que **no aprenden nada, no se les queda nada, ni aún no coordinan los movimientos**".*

*"Yo creo que se maneja como le decía hace rato. Algunas dificultades que se pueden presentar para la educación del niño, ya pueden ser **psicológicas, de lenguaje**. Aunque les digamos, siempre yo creo que siempre hay uno".*

Otros maestros y maestras dicen:

*"Para mí un problema de aprendizaje es la dificultad que tiene un niño, aunque lo intenta no puede resolverlo.....Eso es un problema de aprendizaje, porque hay gente que dice .....este niño tiene problemas de aprendizaje pero no vemos si el niño puede resolver o no el problema, simplemente lo decimos así, al ahí se va!, pero no analizamos que el niño despacio lo puede hacer. ...Eso es un problema para mí, un problema de aprendizaje cuando el niño no logra aprender".*

*"Pues para mí sería cuando los niños ... este...pues a lo mejor pueden ser....tal vez no entiendo yo lo de la mente ¿no?, pero para mí podría ser un problema cuando el niño se encierra en sí y no puede escribir, o no puede aprender o no puede hacer.....Otro problema sería cuando son sorditos, otro cuando no pueden ver bien, otro cuando este....¡ah! el daltonismo. Entonces este, también al hablar que no pueden pronunciar, entonces me imagino que estos serían problemas que tienen solución porque hemos sabido que con la educación especial.....síento que para todo hay solución".*

*"Cuando el niño este.... uno le explica y le explica y sigue el niño sin entender, o muchas veces, este, más que nada se debe a que necesita, ¿cómo le diré?, una enseñanza especial, porque el niño no tiene la misma capacidad que los otros y este....se necesitaría saber que tipo de necesidad tiene el niño".*

***“Son los niños que vienen todos los días pero no aprenden. No es porque falten a la escuela, como decirle...hay niños que momentáneamente aprenden, pero después luego, luego se les olvida....Ahora, los niños que no oyen o que no ven, son niños con otro problema”.***

***“Cuando el niño no capta, no entiende. A veces si quieren, pero no pueden, aunque uno haga muchas cosas”.***

***“El niño que no entiende, que no reflexiona, que no asimila, tiene un problema de aprendizaje. Se pueden dar algunos niños hiperactivos de acuerdo a sus características o niños que tienen problemas familiares”.***

Como ya se mencionó, a nivel teórico los estudiosos de los problemas de aprendizaje se han enfrentado a muchas controversias para poder llegar a una definición. De hecho uno de las principales problemáticas de esta categoría ha sido definirla. En la literatura se ha encontrado que existen casi 30 síntomas académicos, asociados a una gran variedad de síntomas conductuales, en la práctica, al cuestionar a los profesores acerca de lo que representa para ellos un problema de aprendizaje, mencionan una gran variedad de síntomas y conductas que reportan como problemas de aprendizaje.

En las respuestas de los profesores se pueden observar algunos de los ejes de análisis detectados por Hammil (1990): subaprovechamiento, afectación de procesos psicológicos, problemas de lenguaje, otras condiciones.

Con lo anterior se constata que tanto a nivel teórico, como práctico sigue existiendo la dificultad para delimitar esta problemática, aunque los maestros las intuyan, se nota la dificultad que tienen para responder a esta pregunta específica, habiéndose notado silencios, túbecos e indecisión. Lo anterior puede deberse, por un lado, a la dificultad para definir la categoría y por el otro a la ausencia de procesos de formación en el área. Esto pudo ser constatado cuando se les preguntó acerca de su experiencia en el manejo de niños con problemas de aprendizaje, 5 profesores reportaron tener un año de experiencia como máximo y sólo 2 mencionaron tener 5 años o más de enfrentarse con este tipo de niños.

Después, se les preguntó que en qué se basaban para decir si alguien tenía o no un problema de aprendizaje, a lo que respondieron:

*"...pues en la experiencia, en lo que vemos en el salón, y en que no aprenden a escribir o a leer".*

*"En lo que han hecho ¿no? En sus trabajos, en las experiencias que he tenido con ellos por mas que yo trato de ayudarlos de hacer lo posible por que ellos salgan adelante no quieren".*

*"Los problemas de aprendizaje yo los he encontrado en números que invierten; por ejemplo, el número tres o el número cuatro que se invierten y también en algunas letras el problema es en la b, d, p, q se confunden. Ese es el problema que yo he encontrado y creo que esos son problemas de aprendizaje".*

*"En lo que vemos".*

*"A nosotros no nos prepararon para tratar con estos niños, los tratamos de sacar adelante".*

*"Uno no está capacitado".*

A través de las entrevistas y de los cuestionarios se pudo constatar que el maestro carece de procesos formativos para poder realizar un diagnóstico de niños con problemas de aprendizaje, sin embargo ellos detectan que existen en su salón de clase. En las respuestas a la pregunta de en qué se basaban para decir si un niño tenía problemas o no, se observa que dadas sus limitaciones, fundamentan su diagnóstico en la experiencia exclusivamente. Algunos incorporan otros elementos, e intentan indagar un poco más en otros contextos como el familiar, siendo muy pocos éstos últimos. En general se puede decir que no hay una consideración de los procesos de desarrollo que han tenido estos niños ni de su contexto social, ambos planos los colocan en desventaja ante un contexto educativo homogeneizante, que demanda procesos mentales, sociales y emocionales, iguales para todos los alumnos sin importar sus particularidades y diferencias.

Por otro lado, en muchos casos, los niños no poseen las precurrentes mínimas necesarias para ingresar al ambiente escolar (por ejemplo, no cursaron preescolar, no saben articular la mano para mover un lápiz, de ahí que los maestros hablen de

dificultades en la articulación de la mano), por otro lado, los padres, en su mayoría, son analfabetas, por lo que difícilmente pueden apoyar a sus hijos.

Lo anterior concuerda con lo planteado por Popplin (1989) cuando dice si el niño no aprende puede deberse a la interacción de las siguientes razones. carencias en el desarrollo, lo cual fue evidente en la escuela donde se trabajó. Los niños presentan una talla pequeña, esto puede deberse a cuestiones hereditarias, más sin embargo, la alimentación representa un elemento fundamental para el desarrollo físico. Una maestra señala:

*"En los problemas de aprendizaje también influye la alimentación. Hay niños que se desmayan, no comen y en la escuela sólo piensan en comer, pero no saben comer, el niño desconoce el poder de nutrición del alimento".*

Las familias son numerosas, los padres tienen ingresos sumamente bajos, carecen de servicios públicos en su mayoría, lo que repercute en la mala alimentación y en que los niños se incorporan a la jornada escolar sin haber tomado alimento alguno.

Como señalan Aclé y Olmos (op. Cit.) ***los alumnos cuyos bagajes culturales, étnicos o sociales difieren de los de la cultura dominante experimentan las actividades escolares como alienantes y carentes de significado.***

Asimismo, en el discurso de los maestros obtenido a partir de las entrevistas no se consideran elementos relacionados con las diferencias de lenguaje, con factores de índole emocional o con elementos vinculados con los planes y programas de estudio, aunque el 90% de los profesores y profesoras está de acuerdo en que la escuela debe adaptar el currículum a las necesidades de los niños con problemas de aprendizaje; sólo un profesor respondió en forma negativa.

En contraste con lo anterior a partir del cuestionario se recabó la siguiente información. Al interrogárseles en relación con el motivo o la base fundamental de los problemas que se presentan en el salón de clase con niños con problemas de aprendizaje, un 40% respondió que se deben a deficiencias intelectuales, el 20% mencionó deberse a deficiencias lingüísticas, el 70% lo atribuye a problemas de conducta y el 20% lo atribuyó a sus creencias y valores. Cabe señalar que el 50% de los profesores

señala que los problemas que se presentan en el salón de clase con niños con problemas de aprendizaje no se deben a déficits académicos.

Cuando se les pregunta cómo enfrentan dichos problemas responden:

*"Pues trabajando con ellos, en el recreo, diciéndoles, mira el cuadro, mueve así la mano, esta es la raya, etc. ....pero a veces no sabemos qué hacer ya, nos quedamos con ellos hasta en la hora de la salida, pero no, nomás no aprenden. A veces me siento desesperada; ya no sé que más puedo hacer"*

*"Yo la paso a mi escritorio y prácticamente le doy enseñanza individual y creo que ahí va saliendo, sólo algunos se van a quedar porque son muy flojos".*

*"Haciendo muchos ejercicios es como he resuelto este problema, platicando con los padres, haciendo muchos ejercicios".*

*"He hecho ejercicios de imaginación, ejercicios con la mano, una serie de muchos ejercicios. Entonces me di cuenta que los niños a través de eso fueron aprendiendo...pero estos niños no, siguieron ahí, entonces les he dedicado tiempo, que después de recreo me he quedado con ellos, es regresar. He trabajado individualmente con ellos pero a veces tienen ganas de hacerlo pero a veces no, no sé que es lo que les pasa, yo ya he mandado traer a sus papás, he hablado con ellos, me han dicho: pues sí les decimos pero no quieren, pues si ya les dijimos pero no quieren, ¿qué quiere que hagamos?.....Me he dedicado como si fuera mi hijo: a ver ven aquí, haz esto, a ver la mano, toma así el lápiz, aquí en este cuadrado, hazlo de esta manera ... pero yo pienso que no, no he trabajado...Yo pienso a veces que es un medio cerrado...no le ponen atención, a veces yo pienso...esos niños no deberían estar aquí en segundo grado".*

*"Pues ayudándolos. Por ejemplo éste, el primer niño no podía leer muy bien, ahorita empieza a leer pero ¿Cómo explicaré? Muy despacito y pues lo atiendo más a él, o sea le estoy dando una educación así, individual. He platicado con sus papás y el año pasado también me comentó la maestra que es repetidor. Parece que tiene tres años en primero, Pero el año pasado pues no habla nada y me platicó la maestra que le había dicho a su papá que lo mandara a una escuela especial y que tenía problemas pero pues ya ve como son los papás, así que no. No hacen caso".*

Otro maestro respondió:

*"Yo tengo una experiencia bonita, esta niña no tenía problema en sí, problema de aprendizaje... no le veía.... simplemente no lo podía diagnosticar lo que tenía la niña. Pero se da uno cuenta que en el trabajo, si uno actúa de una forma diferente pueden responderle mejor y puede salir adelante. Me empecé a interesar en ella, trataba de que el ambiente fuera agradable para ella. Me gané su confianza.....y un día le pregunté que qué le pasaba y descubrí que la niña no tenía papá y ese era su problema...."*

*"Por más que trato de enseñarle no puedo. Casi no sale al recreo porque se queda conmigo a trabajar. Trabajo con él de manera más cercana en el recreo y además lo pasé enfrente para apresurarlo".*

*"Trato de involucrarlos en el trabajo, de atenderlos un poco más y de separarlos en clase. También trato de familiarizarme con los niños, conozco a sus papás y platico con ellos. Convivo con ellos como amiga.. "*

En relación con su participación en programas de formación docente en el campo específico de manejo de niños con problemas de aprendizaje, 9 profesores señalaron no haber participado en ningún programa de este tipo, en tanto que sólo uno reportó haber asistido. Un elemento importante de análisis del estudio fue el detectar el tipo de problemas que con mayor frecuencia detectaba el maestro en el salón de clases, a lo que 8 de los docentes encuestados seleccionó la opción de problemas de aprendizaje, en tanto que 9 problemas visuales y problemas de lenguaje. Cabe señalar que no se reportaron casos de niños con problemas auditivos, motores, deficiencia mental o niños sobresalientes.

En el marco de la entrevista, cuando se les preguntó específicamente en relación con el tipo de problemas especiales que tenían en sus salones de clase contestaron que muy pocos, señalando:

*"Yo sólo tengo dos niños que no aprendieron a escribir, otro con problemas de rebeldía, no me obedece, les pega a los demás".*

*"Creo que hay casos en todos los grados, pero son pocos, sobre todo hay en los primero grados, pero son pocos".*

*"Tengo uno....cuando escribe en el pizarrón cambia las palabras, sólo se queda pensando y pensando, en realidad no da lata".*

*"Solo con algunos niños, que a veces son muy inquietos, bastante inquietos".*

*"Hay un niño que tiene catorce años y va en quinto, creo que tiene problemas psicológicos, es un niño maltratado, no retiene nada, tiene problemas de escritura y lagunas de los años anteriores....insisto es un niño maltratado.....Además creo que tengo tres niños hiperactivos....."*

*"Sí, de retención, un niño de lenguaje. Tengo un niño que no quiere pronunciar por ejemplo la "s" dice "ta" en lugar de "sa" . De retención que hoy sabe todo y ya mañana no se acuerda ya de nada".*

Otra maestra sólo reportó dos casos: una niña que tiene algún problema porque se golpeó la cabeza y otro que no aprende. Otro profesor sólo mencionó el caso del niño con problemas visuales, en tanto que la última profesora reportó el caso de un niño con problemas de lenguaje.

Con respecto al concepto de necesidades educativas especiales se desarrolló a partir de 1978. De acuerdo al Informe Warnock (1978) una necesidad educativa especial puede tomar formas muy diferentes. Puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al currículum, o puede haber necesidad de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación. Esta variación se hace evidente en las respuestas que dieron los profesores entrevistados. Para una maestra las necesidades educativas especiales implican dotar de materiales a la escuela para poder llevar a cabo la enseñanza, en tanto que para otros, esta necesidad se manifiesta cuando el niño tiene problemas para aprender o de conducta. Un profesor involucra un aspecto más y plantea:

*"Yo tengo dos niños que necesitan educación especial porque están muy desatendidos por sus padres, están muy descuidados y por lo tanto su aprendizaje no es total". . . agregando. .  
. "no es que el niño no tenga la capacidad de aprender, todos la tenemos, pero a estos niños definitivamente los abandonan, nada más los mandan a la escuela y ahí te las arreglas tú maestro".*

Otro maestro, en respuesta a la pregunta sobre lo que constituye una necesidad educativa especial, responde:

*" Pienso que es cuando el niño, o cuando el maestro se da cuenta de que el niño no aprende rápido, porque el maestro aplica sus técnicas para que el niño aprenda y no mejora, no aprende, no entiende, ahí es cuando el niño está mal y entonces tendríamos que mandar a este niño a una escuela especial".*

A lo que otra profesora sostiene:

*"Son los problemas que se pueden presentar en cuanto a nuestro grupo que nos asignen, pueden ser problemas de deficiencia de lenguaje... Yo tengo un niño que está un poquito mal", se toca la cabeza y señala, "creo que está un poquito mal de su cabeza..., aunque no he detectado bien, en realidad no sé que será"*

*"Pues las necesidades educativas que a la gente, a las personas que necesitan prestárseles mejor atención en cuanto a su aprendizaje... Debido a la herencia, por la herencia, ya que tienen problemas, otros a veces se van marginando de acuerdo al medio en que se van desarrollando; otras veces, el ambiente familiar, ó el ambiente en donde está el niño desarrollándose, es donde llegan las necesidades educativas especiales. Por ejemplo, a nivel educativo como profesor a veces le exigimos mucho al niño y no hemos analizado su ambiente en el cual se ha desarrollado, y el niño es tímido en ese momento. Uno lo quiere sacar, que salga de esa timidez en ese momento, pero en lugar de beneficiarlo lo perjudicamos."*

*"No he escuchado el término, pero me imagino que ha de ser algo así como....problema que tienen los niños para aprender....es cuando los niños no aprenden y yo creo que es muy importante que haya personas que estén dedicadas a solucionarles sus problemas, o más bien a tratarlos de controlar, pues para que los niños no tuvieran este, como le dijera, ese temor de que no aprenden, o para que los padres no digan que si sus niños son burros."*

*"En el caso de los niños es...bueno yo entiendo...como una necesidad de educación especial para un niño, cuando tienen dificultades, por decir para ...este....aprenderse algunas cosas, o tienen a veces la misma habilidad que cualquier otro niño para hacer cierta actividad, o alguna cosa en especial, no solamente aquí en la escuela, sino en general."*



*"Más que nada, este, son los problemas que se puedan presentar entre, en cuanto a los grupos de niños ..... y estos pueden ser problemas de lenguaje algunos, bueno, en el caso mío tengo algún niño que tiene un problemita, la verdad no he captado muy bien que problema pero como que esta un poquito mal. Yo veo en cuanto a sus necesidades".*

*"Es para los alumnos que tienen una dificultad para su enseñanza-aprendizaje, pero el maestro no tiene conocimientos para tratar con ellos ....Al maestro se le educa para tratar con niños normales."*

*"Son las necesidades que tiene la educación, donde hay más problemas son las especiales".*

*"Las características que tiene el niño, dependiendo de lo que presente el niño, pueden ser aspectos psicológicos, morales o físicos."*

Como se puede apreciar, en algunas respuestas no sólo se hace referencia a las necesidades en el marco de la escuela, sino que un profesor amplía más el ámbito y los relaciona con el familiar. Asimismo, se hace constante referencia a la importancia del papel del especialista en el apoyo de las necesidades de educación especial. Al respecto resultan particularmente ilustrativos los siguientes extractos:

*"Es necesario que vengan especialistas a darnos pláticas de cómo enfrentar estos problemas, ellos que saben más, a veces no sabemos que hacer cuando los niños no pueden aprender".*

*"Es necesario que esos niños que no aprenden a leer o escribir estén en escuelas especiales, porque nosotros no sabemos que hacer, o en ocasiones son muchos y no podemos con todos, para eso están las escuelas especiales".*

Al preguntárseles sobre el tipo de necesidades educativas especiales que hubiesen detectado en sus salones de clases se dieron entre otras, las siguientes respuestas:

*"Yo tengo dos niños que en todo el año no han aprendido a leer y a escribir, ya he hecho todo lo que he podido, me quedo con ellos, después del recreo, pero no sé que hacer con ellos".*

Otro maestro planteó:

*"Yo tuve una niña que duró como cuatro meses aquí, era rara, no se movía casi, y no decía nada. Yo hablé con sus padres y les pregunté que qué tendría la niña, pero no sabían y mejor la sacaron de la escuela". El mismo profesor agrega: "yo tengo un niño que no ve, lo mandé a Toluca para que lo revisaran, después regresó y le pregunté a su mamá qué le dijeron. No pues que necesitaba una operación y ¿por qué no lo operaron?, porque su esposo prefería que le pusieran lentes, no quiso que lo operaran".*

Por otro lado, al interrogárseles en relación con la proporción de alumnos con necesidades especiales que asisten a sus salones de clases, el 70% mencionó que sólo se dan de un 5% a 10% de casos, el 20% de los profesores mencionó que ninguno y sólo dos profesores mencionaron tener más del 40% de casos de este tipo.

Con respecto a los pensamientos, reacciones y emociones que presentan los maestros hacia los niños con necesidades especiales se tiene la siguiente información. Para el 70% de los profesores la presencia de alumnos con problemas de aprendizaje en la clase provoca tensión en los maestros. Sólo un 30% respondió estar en total desacuerdo con este planteamiento. Un 40% de los profesores respondió que cuando es menor el número de niños con problemas de aprendizaje en una clase, menos difícil resulta el trabajo para el maestro; en tanto que dos de los profesores consideraron estar en desacuerdo con dicho planteamiento.

Con respecto al papel que juega el profesor en el éxito o fracaso de los niños con problemas de aprendizaje, el 70% de los profesores respondió que depende del esfuerzo y de la escasa formación pedagógica del maestro; el 80% mencionó que también depende de condicionantes sociales. Cabe resaltar que para dos de los profesores estos elementos (la formación pedagógica del maestro y condicionantes sociales) no influyen en el logro o fracaso de los niños.

En contraparte con los anterior, al plantear a los profesores a qué atribuyen el fracaso de los niños, el 70% de los docentes piensa que los alumnos fracasan porque no tienen interés, a lo que se aúna un 50% que piensa que se debe a que los padres no muestran interés por la escolaridad de sus hijos y no saben ayudarles educativamente.

Por lo que respecta a los sentimientos, sensaciones y emociones que provoca a los maestros el fracaso de los niños con problemas de aprendizaje, el 70% respondió que

se producen sentimientos de inseguridad, ansiedad e impotencia en ellos, el 50% piensa que no se pueden tomar los resultados con tranquilidad profesional y un 90% de los profesores piensa que los alumnos con problemas de aprendizaje rendirían más si fuesen atendidos en clases especiales. Sólo un profesor mencionó estar en desacuerdo con lo anterior.

Al cuestionárseles sobre la primera impresión que tiene el profesor ante la presencia de niños con necesidades educativas especiales sólo un 30% mencionó ser positiva, y el mismo porcentaje respondió que es negativa. El 50% mencionó preferir no trabajar con niños con problemas de aprendizaje y el 40% resalta su preferencia por trabajar en zonas no rurales. Asimismo, el 50% de los maestros consideró que su cultura es mejor que la que tienen los niños de una zona rural.

No obstante, cuando a través de la entrevista se les preguntó sobre la forma en la que conciben su práctica docente dentro de una zona rural mencionan:

*"Me siento muy satisfecha".*

*"Yo a veces trato de adaptarme ¿no? al lugar, tampoco así, trato de hablarles al lugar donde estoy. Aquí veo a veces cuál es su religión, he visto a los niños que son de diferentes religiones. Trato de no hablarles de algo así particular, sino que ellos entiendan y que no se sientan mal, trato de buscar la forma de acuerdo al niño".*

*"Es por demás grato y satisfactorio trabajar aquí y ver que uno puede ayudar".*

*"Me siento muy contenta, al principio no, pero ahora sí, me siento satisfecha".*

*"Ser profesor es algo que me gusta bastante . . . Un profesor es lo máximo".*

*"Siempre me gustó la forma rural, porque siento que las escuelas de la ciudad son más, este...siento que la experiencia se va tomando del pueblo pequeño.....me siento bien aquí porque los niños son humildes y se les ven las ganas de trabajar y de jugar".*

*"Siento que donde me necesitan es en las zonas rurales. En las urbanas hay todo. Hace más falta mi presencia en las escuelas rurales. Además lo digo también por mi forma de ser, por mi carácter. Fui discriminada por ser mujer y por ser indígena...."*

*"Me siento bien, en cuarto me sentía mejor, con los niños chicos me desespero...Los grandes entienden bien, trabajan mejor".*

*"Me gusta la escuela y sé que nos necesitan "*

Sin embargo, al preguntárseles sobre la posibilidad de cambiarse a otra zona, específicamente urbana, sin titubear algunas maestras contestaron de manera afirmativa. En dos casos argumentaron que la razón fundamental era el reducir el tiempo de traslado:

*"Más que nada por la distancia, porque esta muy retirado y ahorita económicamente con lo que me pagan pues.. Si me acercaran un poquito más a donde yo vivo sería mucho mejor"*

En tanto que en otro caso una maestra señaló:

*"Sí, definitivamente. Son costumbres muy distintas, no me hubiera imaginado que la comunidad fuera así. Además yo siempre había trabajado en una zona urbana".*

*"...Y definitivamente preferiría trabajar en una zona urbana, especialmente en Toluca".*

Retomando el supuesto inicial del trabajo, respecto a que la percepción de los profesores de una zona rural acerca de las necesidades educativas especiales en general y de los problemas de aprendizaje en particular influye de manera determinante tanto el diagnóstico como el abordaje de este tipo de problemas se encontró que los maestros que se encuentran más alejados de las características culturales de los niños manifiestan una valoración bastante negativa de éstos, lo cual afecta no sólo el rendimiento, sino también a las relaciones sociales que establecen. Romero (1995) encontró que los maestros de niños con problemas de aprendizaje manifiestan una valoración bastante negativa de éstos, afectando no sólo su rendimiento, sino también a sus relaciones sociales. Por otro lado, los profesores muestran escasas expectativas respecto a su futuro tanto escolar como social.

En cambio, aquellos maestros que respetan y reflexionan acerca de la cultura de los niños muestran actitudes más positivas respecto a su aprendizaje y desarrollo dentro de la escuela.

*"A estos niños hay que darles confianza".*

*"Al principio, no podían, pero ahora tienen prisa por aprender".*

*"No hay que darles todo digerido a los niños, ellos pueden".*

En relación a lo planteado por Erickson (1984) acerca de que las actitudes negativas de los maestros hacia ciertas características culturales de los alumnos los llevan a evaluar negativamente sus habilidades y a considerarlos incapaces de lograr metas académicas más altas, se encontró que los resultados obtenidos concuerdan con lo planteado con el autor antes mencionado. Los alumnos de la comunidad manifiestan ciertas características culturales, que los maestros rechazan: son callados, son cerrados, con ellos no se puede hablar de todo en cambio con los de Toluca si, hablan muy raro, son peleoneros, distraídos, etc. Por lo que algunos maestros piensan que no van a aprender y los marginan; en cambio otros profesores que tienden a participar más de la cultura de los alumnos, piensan que sólo hay que darles confianza y que ellos pueden. Ambos grupos de profesores, obtienen resultados distintos de sus alumnos.

*"Como son flojos, estos niños van a reprobar".*

*"Su forma de hablar me desespera".*

*"Con estos niños no se puede hablar de todo, su mundo es muy chiquito".*

*"No sé que hacer con estos niños, me siento desesperada".*

Concretamente, las observaciones indican que las actitudes y comportamiento de algunos de los docentes ante los retrasos de ciertos alumnos en el aprendizaje de la lecto-escritura reflejan, en algunos casos, indiferencia, desesperación, impotencia, ante los mismos. Sin embargo, todos los investigados muestra comportamientos orientados a compensar las deficiencias académicas de sus estudiantes, a partir de actividades que ellos intuyen como más eficaces (pasarlos al escritorio, sentarlos al frente, quedarse con ellos en el recreo, hacer muchos ejercicios, etc.).

Por otro lado, la percepción que el profesor tiene acerca de las causas que motivan estas problemáticas, determina a su vez sus actitudes. Es decir, si el profesor atribuye las dificultades o el fracaso de estos alumnos al propio niño o a la familia, y no a su escuela o a su historia educativa, es más difícil que se planté la importancia de modificar las condiciones en las que el alumno está aprendiendo. Se encontró que hay una tendencia generalizada a adjudicar las causas de los problemas en la familia y en los

propios niños:

*"Si los niños no aprenden es porque son flojos".*

*"Los niños van a reprobado porque los padres no ayudan".*

*"Los padres no les ayudan con las tareas, como van a aprender los niños".*

Sin embargo, dos profesores mencionaron que el maestro tiene un papel muy importante en el desempeño de los niños:

*"Un buen maestro, saca a los niños adelante".*

*"El maestro debe darles a los niños lo que necesitan".*

Por lo que respecta a las emociones que se producen al enfrentarse a niños con problemas y, que por lo tanto no obtienen los resultados académicos esperados se encontraron sentimientos de enojo, desesperación, rechazo e impotencia; lo anterior lleva implícita una fuerte carga de marginación.

Aunque los maestros mencionan no tener muchos niños con problemas de aprendizaje, se encontró que en su mayoría tienden a evaluar la conducta en el salón de clases de sus alumnos como:

*". . . menos orientados a la tarea, más distraídos, callados, agresivos, sin retención".*

McAlpine, Eriks-Brophy y Crago (1996), en un estudio acerca de las perspectivas de los maestros en relación con el desempeño de estudiantes de una lengua y cultura distintas a la de los docentes (indios *Mohawk* canadienses), partieron de la importancia de realizar un análisis de las creencias de los maestros, de ahí la importancia de analizar los procesos subjetivos en esta investigación.

Dichas autoras piensan que la mayoría de los sistemas de creencias se forman tempranamente y los cambios en dichos sistemas durante la edad adulta resultan difíciles y, por tanto, poco frecuentes. Asimismo, McAlpine y Cols. (op.cit.) Señalan que la literatura en el área muestra un acuerdo en cuanto a que las creencias son formadas a través de procesos de aculturación y de construcción social, resultando de una forma de transmisión de la cultura y siendo por tanto consistentes a través de aquéllos que

comparten circunstancias similares. De ahí que si los maestros pertenecen a culturas distintas, les resultará mucho más difícil aceptar las diferencias culturales y los llevará a evaluar a los niños diferentes más negativamente.

En relación con lo anterior, al cuestionárseles a los docentes sobre la primera impresión que tienen ante la presencia de niños con necesidades educativas especiales tres profesores mencionaron ser positiva, en tanto que tres dijeron ser negativa. La mitad de los profesores argumentaron preferir no trabajar con niños con problemas de aprendizaje ni en zonas rurales. Asimismo, el 50% de los maestros considera que su cultura es mejor que la que tienen los niños de una zona rural.

Por otro lado, es importante identificar cómo se conceptualiza la tarea profesional y la naturaleza de los problemas y si debe alterarse el modo en que éstas se perciben, ya que la percepción puede estar basada en tipificaciones y evaluaciones ideológicas, donde las percepciones que tenga el profesor con respecto al alumno, pueden afectar su progreso y sus logros. Al respecto, Eggleston (1977) señala: *“las perspectivas institucionales o juicios de valor de la sociedad que se repiten y refuerzan en la institución pueden compensarse si el maestro toma conciencia de sus propias percepciones y actitudes profesionales”* (p.125).

En este sentido, se consideró relevante analizar las actitudes de los profesores hacia este tipo de niños, algunos señalaron que la presencia de estos niños en las aulas regulares contribuye a bajar el rendimiento habitual de los niños en general, sólo dos profesores piensan que el trabajar con este tipo de niños enriquece su práctica docente.

Asimismo, existe la creencia y mito en la profesión docente respecto a las necesidades especiales de los niños en el sentido de que perjudican la labor del maestro. Esto es, que los niños considerados como inadaptados son diferentes, cualitativamente hablando, de los niños normales, y que la capacidad profesional del maestro es insuficiente para tratar con ellos. Ejemplo de lo anterior son los siguientes planteamientos:

*“Es necesario que vengan los especialistas a decirnos qué hacer con estos niños”.*

*“Nosotros fuimos preparados para enseñar a niños normales”.*

*“Cuando llegué a trabar aquí, pensé que las cosas iban a ser fáciles, pero no. Ya no sé que hacer”.*

En este aspecto se podría decir que existen dos tendencias entre los profesores. Unos consideran que el problema se presenta exclusivamente en el niño y no consideran otros factores que pudieran estar interviniendo. Por otro lado, otros maestros reconocen la importancia de hablar con los padres, conocer su núcleo familiar, acercarse a ellos y generar "confianza". Cabe mencionar, que estos últimos son los menos, pero que, sin embargo, a pesar de no contar con formación específica en el área intuyen que la problemática no sólo está en el salón de clases.

Con base en los datos obtenidos se decidió desarrollar la etapa de intervención. En esta etapa se instrumentó un curso-taller. Éste fue diseñado en función de los principales ejes de interés detectados a partir de las entrevistas y los cuestionarios. Se logró involucrar a los profesores, se profundizó el papel que juega la cultura en el ambiente escolar y se les dio información relacionada con la educación especial en general y con las diferentes categorías, especialmente con la de PA.

Se puede concluir que las categorías planteadas para el análisis constituyeron elementos que posibilitaron explicar el objeto de estudio. Todas las categorías tienen influencia en la determinación de las percepciones de los maestros acerca de los problemas de aprendizaje, sin embargo, cada una de ellas está mediatizada por la historia personal de cada uno de los maestros. Se puede decir que existen dos tendencias entre los maestros: Una que trata de imponer su cultura, sus valores, que tiene una visión simplista y reduccionista acerca de los problemas escolares en general y de los de aprendizaje en particular. Y otra, que a pesar de no contar con formación especializada vislumbra la posibilidad de considerar la multideterminación de los problemas escolares, mostrando una alta sensibilidad a introducirse a procesos de reflexión y análisis.



## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIONES

---

Las conclusiones que se derivan de la presente investigación se pueden agrupar en tres niveles, mismos que se desarrollan a continuación.

1. Hallazgos
2. Poder explicativo de las categorías de análisis para la comprensión del objeto de estudio.
3. Aportaciones y limitaciones teóricas y metodológicas.

#### 5.1. Hallazgos

- Se encontró que tanto el factor edad como la experiencia docente representan elementos fundamentales en las percepciones acerca de las necesidades especiales y de la práctica profesional, observándose que las maestras más jóvenes y con menor antigüedad tienden a presentar actitudes más negativas para enfrentar estos problemas.
- El pertenecer al mismo lugar y a la misma cultura proporciona una mirada distinta acerca de los problemas y de las relaciones que se establecen.
- Hay una tendencia a depositar el origen de los problemas fuera de la responsabilidad escolar.
- El profesor tiene el control y el poder en el salón de clase y tiende a establecer una relación de dominación desde el momento que supone que es el poseedor del conocimiento, de la cultura "universal" y de los valores "verdaderos".

- Por otro lado, se encontró que el significado de cualquier hecho, fenómeno, o tipo de relación está mediado por la historia personal y el marco de referencia de cada uno de los maestros. Así tenemos que aquéllos que han tenido un encuentro más cercano con los niños y con la cultura de éstos, tienden a analizar y comprender las cosas de manera más positiva. En cambio aquéllos que por su condición personal, laboral y social han permanecido más alejados de los problemas de los niños tienden a imponer su cultura, señalando en algunos casos que es superior a la de los niños.
- Por lo que respecta a los problemas de aprendizaje, éstos son abordados por los maestros desde diferentes perspectivas y desde diferentes marcos de referencia, existiendo una gran dificultad para definirlos. Sin embargo, reconocen síntomas en el nivel académico (*problemas para leer, para escribir, de retención, de atención, etc.*) y en el nivel conductual (*no articulan la mano, no coordinan movimientos, son peleoneros, callados, distraídos, etc.*). Se hace evidente que el maestro intuye una serie de elementos o características que están mediando para que el niño aprenda, aunque concretamente no saben cuál es el proceso.
- Existen dos tendencias entre los profesores. Unos que consideran que los problemas de aprendizaje son inherentes exclusivamente al niño y no consideran otros factores que pudieran estar participando. Por otro lado, otros que reconociendo la influencia de otros factores, enfatizan la importancia de hablar con los padres, conocer su núcleo familiar, acercarse a ellos y generar "confianza". Cabe mencionar, que estos últimos son los menos, pero que, sin embargo, a pesar de no contar con formación específica en el área intuyen que la problemática no sólo está en el niño ni en el salón de clases.
- Por otro lado, se encontró que en el espacio específico en el que se trabajó, existe una gran disposición por parte de un núcleo importante de profesores para incorporarse en procesos de formación y de reflexión.
- Por último, se encontró que varios de los resultados obtenidos en este trabajo son congruentes con las conclusiones planteadas por Schmelkes (1997) en su estudio internacional sobre la mejora de los servicios de educación primaria coordinado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, en lo que se refiere al maestro.

**5.2. Poder explicativo de las categorías de análisis.** Una de las características principales de esta investigación fue analizar desde una perspectiva integral las percepciones de los profesores de una zona rural acerca de los problemas de aprendizaje, basando el análisis en una metodología de corte cualitativo y aportando datos de investigación que establecen la influencia y la interrelación de diferentes mediadores de dichas percepciones. A partir de tal aproximación se hizo posible explicar y comprender la influencia que tienen ciertos elementos en la forma en la que el profesor construye su percepción de los problemas de aprendizaje y los enfrenta en su salón de clases. Desde una perspectiva eminentemente cualitativa, se logró acceder a la subjetividad del informante, entendiéndose ésta como un problema social que se construye en un proceso social. Se puede concluir que todas las categorías de análisis (contexto, cotidianidad escolar, cultura, poder, formación de profesores y problemas de aprendizaje) resultaron ser relevantes para la explicación y comprensión del fenómeno estudiado. No son las únicas, pueden ampliarse e incluirse otras, pero para el logro de los objetivos de esta investigación constituyeron el marco suficiente para comprender el objeto de estudio.

La categoría "contexto" suministró un marco general para comprender el desarrollo de la educación en general en nuestro país. Como se mencionó en un inicio, la educación no puede ser analizada en aislado, ésta responde a políticas más generales de orden económico, social y político. La revisión que se realizó en esta categoría dio un marco contextual general de la historia de la educación en México, historia que no puede ser soslayada en un análisis como el realizado en este trabajo.

El análisis propuesto buscó propiciar una reconstrucción de aspectos relevantes de la evolución de la educación en general y entender cómo ha influido esta evolución en las concepciones que tienen los profesores acerca de lo educativo en el plano más amplio (políticas, planes y programas de estudio, programas de formación y actualización, entre otros) y de la educación especial en particular (concepciones, orientaciones teóricas, etc.).

La revisión del sistema educativo mexicano, de la educación rural e indígena, de la evolución de la educación especial y de la política de integración educativa, constituyeron

elementos que apuntalaron la investigación, ya que a partir de ellos se inició el análisis hermenéutico de la información obtenida.

Especialmente, la revisión de la política de integración educativa, desplegó elementos que por su relevancia requirieron de un análisis más profundo dado que, por un lado, constituye una de las políticas de mayor actualidad y, por el otro, se vincula directamente al objeto de estudio, no pudiendo omitirse dado que sus planteamientos conllevan conocimientos y prácticas muy diferentes a las que se llevan a cabo en un número importante de escuelas. A partir de la información derivada del estudio se pudo constatar que las políticas, cuando menos en la población en la que se desarrolló la investigación, son categóricamente desconocidas. Lo anterior concuerda con lo planteado por Ibarrola (1995), en cuanto a que existe una desarticulación de las políticas educativas establecidas y de su continuidad.

En relación con el marco analítico derivado a partir de los elementos teóricos desarrollados por Rockwell (1995), dicho marco permitió el realizar un análisis general, pero a la vez exhaustivo, de los diferentes sucesos que ocurren día a día en la escuela como institución y en el aula como escenario. Cada una de las dimensiones propuestas por dicha autora ofreció elementos de análisis para la explicación y comprensión del discurso de los maestros.

Específicamente, los planteamientos de Rockwell (op.cit.) en lo referente a las dimensiones de la estructura de la experiencia escolar, la selectividad y la agrupación escolar y la forma en la que se distribuyen los tiempos escolares, corresponden de manera genérica con lo que se observó en la institución en la que se trabajó, lo cual quedó también corroborado a partir de la información obtenida a partir de los diferentes instrumentos aplicados en la investigación.

Por lo que respecta a la categoría cultura y situándonos en el contexto de la investigación, representó un elemento de medular importancia para el logro de una mejor comprensión de lo que sucede en el espacio escolar, permitiendo analizar desde una perspectiva más amplia las percepciones de los docentes en relación con los problemas de aprendizaje.

En este sentido, y como se señaló en el inicio del trabajo, se fortalece la posición que plantea que ningún fenómeno se produce, ni se desarrolla en vacíos culturales. Más aún, los procesos educativos y los efectos que de ellos se desprenden demuestran ser productos culturales que al mismo tiempo producen cultura, es decir, crean otros símbolos y significaciones del mundo, nuevas identidades y hábitos, distintas conductas y expectativas del futuro, nuevas formas de ver la realidad y otras formas de relacionarse con el mundo.

Los planteamientos anteriores permiten entender por qué en una zona rural e indígena se hace más complejo el proceso educativo, y el papel trascendental del profesor dentro de dicho contexto. Al respecto, resultó importante indagar cómo concibe el maestro la cultura del alumno y la propia, encontrándose que la mayoría tiende a subestimar la cultura de los alumnos por considerar la suya mejor o superior a la de ellos. Las implicaciones que subyacen a una conceptualización como la anterior, son muchas, dado que el alumno convive diariamente con formas de pensar, actuar y concebir el mundo muy distintas a las del medio en que se desarrolla.

A partir de los postulados teóricos desarrollados en la categoría "poder", se analizó la forma en la que la relación maestro-alumno se establece en una zona rural e indígena. Se encontró que existe un doble ejercicio de poder: el primero relacionado con el propio de la profesión docente y el segundo vinculado con la pertenencia a una cultura diferente a la de los alumnos. Durante las observaciones y entrevistas, se detectó que el ejercicio del poder puede manifestarse de diversas formas, y en algunos casos con violencia, sobre todo de tipo verbal.

Por lo que respecta a la categoría "formación de profesores", ésta permitió explicar de manera determinante las percepciones de los maestros acerca de las diferentes cuestiones abordadas (docencia, cultura, problemas de aprendizaje, etc.). Se constató que los maestros, en su mayoría, tienden a limitarse a recibir lo que se denomina "formación inicial", es decir, la formación que se recibe en la escuela Normal. Como ellos mismos lo reconocen, no están formados para enfrentar a niños con necesidades educativas especiales, desconocen los enfoques teóricos para resolver estos problemas, así como los métodos para resolverlos.

No obstante, cabe resaltar que algunos de los maestros se esfuerzan de manera sorprendente por obtener mejores resultados con los niños, encontrándose que a pesar de no haber participado en cursos o talleres, hacen uso de su creatividad y compromiso para obtener los mejores resultados en sus alumnos.

Por lo que respecta al marco de referencia proporcionado por la categoría "problemas de aprendizaje", este ofreció un elemento central de análisis y permitió interpretar la forma en la que coexisten los diferentes enfoques para el abordaje de los problemas de aprendizaje. Se observó que, dependiendo de la historia personal de los profesores, éstos tienden a abordarlos desde diferentes perspectivas. Para algunos, los problemas de aprendizaje son atribuibles exclusivamente a factores inherentes al niño, en tanto que para otros, dichos problemas se asocian a componentes como la familia, la nutrición, factores emocionales, o institucionales, inclusive planteándose que el profesor puede constituir un factor que influye de manera directa.

Es preciso señalar que cada una de las categorías se ve mediatizada por la historia personal de cada profesor, evidenciándose reacciones distintas a situaciones iguales, así como diferentes matices en las concepciones sobre lo que es la docencia, el aprendizaje, la formación, los problemas de aprendizaje, etc.

Lo que es más, se encontró que existe una relación por demás estrecha y de dependencia entre las diferentes categorías analizadas, lo que queda ejemplificado gráficamente en la Tabla 1. Asimismo, se evidenció que la cultura, el poder y la formación de profesores constituyeron marcos explicativos muy fértiles para interpretar la realidad del objeto de estudio: las percepciones de los profesores de una zona rural acerca de los problemas de aprendizaje.

Por último, se puede mencionar que las categorías incorporadas a esta investigación retoman básicamente los planteamientos centrales propuestos por estudiosos de cada uno de los temas, por considerarse que proporcionaban un marco explicativo relevante para la comprensión del objeto de estudio. La decisión de incorporar categorías de análisis reportadas en la literatura y sólidamente fundamentadas se basó en la complejidad inherente a su construcción y en el hecho de que para esta investigadora el presente estudio constituyó la primera experiencia de trabajo a partir de esta

metodología. No obstante, cabe señalar que tanto las categorías como las interpretaciones derivadas de las mismas y propuestas en este trabajo pueden ser sujetas nuevamente a un proceso hermenéutico, mismo que permitiría enriquecerlas y ampliarlas a la luz de nuevos planteamientos teóricos.

**5.3. Aportaciones y limitaciones teóricas y metodológicas.** Específicamente, tanto la naturaleza compleja de la construcción de las percepciones como la relevancia explícita de los factores contextuales, cotidianos, culturales, de dominación, de formación en su explicación son demostradas de manera directa en función de la información obtenida a partir de los instrumentos.

Lo que es más importante, además de proporcionarse una mirada integral en la determinación de las percepciones de los profesores, una aportación concreta del presente estudio la constituye la integración dentro de un esfuerzo explicativo de planteamientos teóricos diversos en relación a cada una de las categorías analizadas, posibilitándose la comprensión e interpretación de las percepciones y concepciones que el profesor tiene sobre su práctica educativa en general y sobre los problemas de aprendizaje en particular.

Una segunda aportación la constituye la estrategia metodológica empleada, pues permitió acceder a la comprensión del objeto de estudio sin necesidad de transformarlo. La investigación implicó la participación directa de los profesores y del investigador en el propio escenario de trabajo. En dicho sentido, los resultados del estudio ponen de relieve el potencial heurístico de las categorías de análisis y de la metodología para fungir como marco de referencia en el desarrollo de investigación en el campo de la educación especial.

En tercer lugar, se confirman postulados centrales de la concepción del fenómeno educativo de acuerdo a Mialaret (1990), siendo particularmente el caso de sus planteamientos en relación con el concepto de educación y su carácter ambiguo, equívoco y polisémico. Asimismo, se corroboran las propuestas de los enfoques ecológicos u holísticos en cuanto al énfasis en el papel del afecto, de la intuición, de las fuerzas socio-políticas del aprendizaje, del interés, del autoconcepto, de la confianza y de las expectativas en el aprendizaje (Acle y Olmos 1995).

Desde esta misma perspectiva, se confirma lo propuesto por Heshusius (1991, citado por Acie y Olmos, 1995) en cuanto a que el aprendizaje deficiente puede deberse a diversos factores entre los que destacan la falta de confianza y de una auténtica relación entre el maestro y el alumno; la influencia de un curriculum rígido, falta de relación en los contenidos de enseñanza, falta de conocimientos previos; desigualdades culturales, étnicas, de género, sociales; inconsistencias en las concepciones de aprendizaje y falta de interés. Lo anterior quedó ejemplificado en lo argumentado por los profesores.

Resumiendo, a partir de los resultados de esta investigación es posible formular una propuesta comprensiva con respecto a las percepciones que tienen los profesores de una zona rural acerca de los problemas de aprendizaje. Primeramente, puede afirmarse que las percepciones de los maestros dependen y son función inicialmente de su historia personal.

En segundo término, las percepciones se ven determinadas por el nivel de formación del maestro en el área, formación que representa la base de los conocimientos sobre los problemas de aprendizaje y que facilita u obstaculiza la comprensión del objeto de estudio y de su papel como profesor. Como señala Schmelkes (1990), "los sistemas de formación del magisterio han sido deficientes.....Los sistemas de actualización del magisterio se han diversificado, y en general no han atacado los principales problemas a los que se enfrenta el maestro en su vida cotidiana en la escuela" (p. 26).

En general hablan con base en su experiencia, no dan argumentos teóricos, dado que carecen de la información. Sin embargo, se encontró que a pesar de que los maestros no cuentan con formación en el área, algunos de ellos, desarrollan estrategias compensatorias para superar sus limitaciones. Muchas de estas estrategias se sustentan en las ausencias vividas o en su propio proceso formativo.

En tercer lugar, la construcción de significados en relación con conceptos como docencia, aprendizaje, enseñanza, necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, educación especial, etc., se ve afectada por mediadores personales (edad, género, historia), sociales (situación socio-económica, antecedentes familiares, formación de los padres, etc.) formativos (escuela de procedencia, nivel de estudios, cursos de



actualización, etc.), culturales y axiológicos, encontrándose a partir del estudio la existencia de una relación de dependencia entre estos factores y la forma en que el profesor enfrenta los problemas escolares.

En consecuencia, puede postularse que las percepciones de los profesores acerca de los problemas de aprendizaje serán positivas si: (a) el maestro pertenece a la misma zona y a la misma cultura, ello dará la posibilidad de considerar las carencias, obstáculos y limitaciones que el alumno tiene para enfrentar las tareas educativas, comprender mejor sus prioridades, lenguaje y vincular la enseñanza con su medio cotidiano, (b) el docente considera que los problemas van más allá de la sola responsabilidad del niño, es decir, si se muestra apertura para considerar que hay otros factores que intervienen en la aparición de dichos problemas; (c) el profesor prueba tener flexibilidad para introducirse en procesos de reflexión; (d) el profesor cuenta con opciones viables de formación y actualización acerca de dichos problemas.

En este sentido se observó que los maestros que reúnen estas características tienden a obtener mejores resultados con sus alumnos. La anterior afirmación se fundamenta en algunos comentarios de los alumnos acerca de los profesores y de la observación que se realizó del tipo de relación maestro-alumno que se establece (*"con este maestro si me gusta trabajar porque él si nos hace pensar"*), así como en logros obtenidos en concursos y que muchos de ellos fueron dirigidos por profesores que sostienen este tipo de características.

Cabe enfatizar que el análisis obtenido en esta investigación no pretende ser generalizable, reconociéndose la complejidad del objeto de estudio, así como la existencia de otros factores explicativos no incorporados al análisis como podría ser la incorporación de la categoría "género", particularmente en el contexto de la profesión magisterial misma que constituye una profesión más de mujeres. Asimismo, otro elemento que podría añadirse para el análisis sería la revisión del currículum, entre otros.

En dicho sentido, el objetivo de la investigación fue evaluar los elementos que median las percepciones de los profesores de una zona rural acerca de los problemas de aprendizaje de una zona específica y no producir generalizaciones que pudiesen predecir

en forma precisa el comportamiento de todos los profesores. Se considera que este análisis indudablemente puede ser profundizado a partir de otras perspectivas.

No obstante, el análisis realizado constituye una aportación comprensiva, particularmente importante si se considera la poca producción que hasta el momento existe en la literatura en el área de educación especial con metodologías de corte cualitativo y particularmente con un enfoque hermenéutico.

Hasta este punto se ha hecho un análisis de las contribuciones concretas del presente estudio en el plano teórico. A continuación se revisan las implicaciones de los resultados obtenidos tanto a nivel instruccional como de investigación en educación especial.

En primer término, la delimitación de una serie de factores en la producción de las percepciones acerca de los problemas de aprendizaje y de las concepciones de otros elementos de la práctica educativa conlleva importantes implicaciones a nivel instruccional, mismas que podrían tomarse como marco de referencia para la reformulación de los planes y programas de estudio, de los enfoques de enseñanza, de los cursos de actualización y de las metodologías de investigación educativa.

Específicamente, la cultura constituyó un elemento poderoso en la explicación del objeto de estudio. No obstante, estos temas no son incorporados en los cursos de actualización de los profesores, a pesar de que en los planteamientos de las actuales políticas educativas se habla de conservar la diversidad y preservar las diferencias culturales.

Por lo tanto, se considera fundamental el formular una serie de consideraciones al respecto. En primer lugar, resulta evidente la necesidad de fortalecer y desarrollar desde la formación inicial del profesor, procesos de reflexión y análisis en relación con las políticas educativas actuales, analizar a la educación como un proceso que se desarrolla en espacios culturales, analizar la diversidad y el papel del maestro en la preservación de la cultura.

Segundo, la actualización de los docentes debe basarse en procesos formativos sistemáticos, dando mayor énfasis a los problemas que enfrenta el profesor en el salón de clases, a partir de enfoques más participativos.

Tercero el diseño de cursos y talleres debe favorecer la reflexión e integración de conocimientos acordes a la zona en la cual labora el profesor y en el propio lugar de trabajo con la finalidad de obtener conocimientos teóricos y prácticos que coadyuven en la resolución de los problemas cotidianos académicos, de interacción y comunicación.

La influencia de mediadores a nivel personal, social, cultural, axiológico, etcétera, en la determinación de las percepciones, permite explicar de manera preliminar algunas de las diferencias individuales observadas en la forma de concebir y enfrentar los problemas educativos. Esto es, en tanto que algunos maestros tienden a mirar negativamente la presencia de niños con problemas, a pensar que no deberían estar en un salón regular, otros crean métodos, hablan con los niños, con los padres, intuyen que el problema no sólo está en el niño, sino en los métodos, en la escuela como institución.

A partir de lo anterior resulta evidente la necesidad de llevar a cabo un trabajo intensivo de investigación con respecto al diseño de propuestas de formación elaboradas a partir de las necesidades observadas y evaluadas en los escenarios de trabajo, enfocadas a vehicular y evaluar la relevancia de los planteamientos hasta aquí expuestos. Como señala Hanks (1993)

*“los maestros necesitan ser ayudados de manera interactiva para adaptar sus métodos a las necesidades individuales si es que se quiere que los avances educativos sean satisfactorios....sin este apoyo, las dificultades para maestros y alumnos pueden parecer insuperables, pues la falta de formación puede provocar que en lugar de que el maestro resuelva el problema lo agudice”* (p.16).

Por lo que respecta a las implicaciones específicas de la investigación, la contribución principal del presente estudio la constituye el establecimiento de una línea de investigación con un amplio potencial tanto teórico como metodológico e instruccional. En dicho sentido, este estudio constituye un punto de partida fundamental, mismo que podría

ser consolidado a partir de la integración de un programa de formación docente integral y sistemático que incorpore cursos y talleres de acuerdo a las necesidades evaluadas, contemplando actividades de evaluación y de seguimiento constantes.

Cabe señalar al respecto que como un producto colateral de este estudio ya se impartió un curso taller denominado *"La formación de profesores de una zona rural en el área de la educación especial"*, cuyo objetivo fue proporcionar a los profesores elementos teóricos y prácticos que les permitiesen reflexionar acerca de su práctica educativa ante la presencia de niños con dificultades de aprendizaje con una duración de 25 horas (anexo 3).

Los resultados que se obtuvieron fueron positivos, lográndose integrar al curso a siete profesores, los cuales tuvieron una participación marcadamente activa durante el mismo, proponiendo ellos mismos continuar con estas actividades.

Por otro lado, es evidente la necesidad de llevar a cabo investigaciones subsecuentes a fin de profundizar en el análisis de los aspectos abordados o incluir otros. Específicamente y por lo que se refiere al aspecto metodológico, la experiencia del investigador representa uno de los elementos fundamentales para llevar a cabo el trabajo hermenéutico. Cabe destacar que para la autora, éste constituyó el primer trabajo de investigación desde una perspectiva tal, por lo que se considera que el abordaje metodológico puede ser enriquecido tanto en la construcción de nuevas categorías como en la profundización del análisis mismo. En segundo lugar, se considera importante adquirir mayor experiencia en la aplicación y el manejo de los instrumentos, específicamente en lo que respecta a la entrevista, tanto en el procedimiento técnico como en su interpretación.

Para concluir, los resultados de esta investigación permiten establecer la relevancia, tanto en el plano teórico como en el metodológico, de la conducción de estudios sobre las percepciones de los docentes para la comprensión y abordaje de los problemas de aprendizaje y para el desarrollo de la investigación en educación especial. Asimismo, se hace patente la necesidad de continuar con trabajos subsecuentes y de construir nuevas líneas de investigación, dada la prioridad de integrar a los niños con necesidades educativas especiales a las aulas regulares.

## REFERENCIAS

---

1. ACLE, T. G. (1993). La educación especial y sus necesidades en las áreas de la evaluación, intervención, prevención e investigación. Mecanograma. FES-Zaragoza, UNAM. México.
2. ACLE, T.G. y OLMOS, R.A. (1994). Problemas de Aprendizaje. Enfoques Teóricos. UNAM. FES Zaragoza. México.
3. ADAME, CH. A. (1998). La integración educativa y las vicisitudes de su puesta en práctica. En : JACOBO, C.Z. y VILLA, V. M.A. Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. UNAM – ENEP Iztacala y Universidad Autónoma de Baja California. México.
4. ALARCON (1997). Iguales y Diferentes. Andamiaje necesario para la integración social. Básica. *Revista de la Escuela y del Maestro. No. 16.* Fundación SNTER. para la Cultura del Maestro Mexicano. México.
5. ALCALÁ, R. (1995). Implicaciones epistémicas de la hermenéutica. En : ARRIARÁN Y SANABRIA (comps.) Hermenéutica, Educación y Ética Discursiva. Universidad Iberoamericana. México.
6. ALTAMIRANO, G. (1990). Metodología y práctica de la entrevista. En: Historia y Fuente Oral. Universidad de Barcelona. España.
7. ARCE, M., GERMÁN, D., JUÁREZ, J., RIOJAS, J. (1988). La entrevista y el cuestionario. En: De la Garza, E. (coord.). Hacia una metodología de la reconstrucción. UNAM. Ed. Porrúa. México.
8. ARELLANO, M. V. (1998). Breve análisis del curriculum oculto de la educación especial. En : JACOBO, C.Z. y VILLA, V. M.A. Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. UNAM – ENEP Iztacala y Universidad Autónoma de Baja California. México.

9. BAKER, C. (1997) Membership categorization and interview accounts. En: Silverman, D. (Ed.) Qualitative Research. London: Sage.
10. BARTOLI, J. (1990). On defining learning and disability : Exploring the ecology. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 23(10), 628-631.
11. BAZ, MARGARITA (1994). Enigmas de la subjetividad. Un análisis del discurso *Versión, 4*. UAM Xochimilco. 117-138.
12. BENEDICT, R. (1993). La integración de la cultura. En: Bohannan, P. & Glazer, M. Antropología Lecturas. McGraw Hill. México.
13. BEUCHOT, M. (1995). La verdad hermenéutica y pragmática en Karl-Otto Apel. En: ARRIARÁN Y SANABRIA (comps.) Hermenéutica, Educación y Ética Discursiva Universidad Iberoamericana. México.
14. BEUCHOT, M. (1997). Tratado de Hermeneútica Analógica. Facultad de Filosofía y Letras. Dirección General de Asuntos del Personal Académico. UNAM. México.
15. BONFIL B. G. (1991). Pensar Nuestra Cultura. Alianza Editorial. México.
16. BREAKWELL, G. (1995) Interviewing. En: Breakwell, G.; Hammond, S. & Fife-Schaw, C. (eds.) *Research Methods in Psychology*. London: Sage.
17. BRUNER, J. (1977). Cultura, mente y educación. En: La Educación Puerta de las Culturas. Aprendizaje Visor. Madrid.
18. CARR Y KEMMIS (1989). Teoría Crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona. España.
19. CLARK, M. (1997). Teacher Response to Learning Disability: A Test of Attributional Principles. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 30(1), 69-79.

20. COHEN, L. & MANION, L. (1994) Research Methods in Education. Fourth Edition. London: Routledge.
21. COLLADO, H. C. (1994) ¿Qué es la historia oral? En: De Garay, G. (Coord). La historia con micrófono. Instituto Mora. México.
22. COPLIN, J.W. y MORGAN, S.B. (1988). Learning Disabilities: A Multidimensional Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, Vol 21 (10), 214-235.
23. CORTES, T. (1993). La autobiografía como narrativa. *Tramas*, 5. UAM Xochimilco. 267-278.
24. Cuadernos de Integración Educativa No. 3. (1994). Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. D.E.E. S. E. P México.
25. Cuadernos de Integración Educativa No. 6. (1997). Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización. D.E.E. S. E. P. México.
26. CUELI, J. ARZAC, M. Y MARTÍ C. (1990). La Educación Especial. En: Valores y Metas de la Educación en México. Perfiles de Educación No. 1. SEP. Ediciones de la Jornada. México.
27. CUELI, J. ARZAC, M. Y MARTÍ C. (1990). Valores y Metas de la Educación Mexicana. En: Valores y Metas de la Educación en México. Perfiles de Educación No. 1. SEP. Ediciones de la Jornada. México.
28. CHOATE, J.S.; y EVANS, S.S. (1992). Authentic Assessment of Special Learners: Problem or Promise? *Preventing School Failure*. Vol. 37(1), 6-9.
29. D'ARGENT, C.; DE LA PEÑA, R.; GUAJARDO, G.; MEJÍA, J.; MÚJICA, E. Y RIVAS, L. (1980). Alfabetismo Funcional en el Medio Rural. El Colegio de México. México.

30. DE ALBA, A. (1996). Teoría y Educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas. En : Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la Educación. Coordinación de Humanidades. CESU-UNAM. México.
31. DEL RÍO P. y ÁLVAREZ, A. (1983). La influencia del entorno en la educación: La aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje*. No. 29. 3-32.
32. DEUTSCH, D. y ROBINSON, S. (1989). Educación del niño con dificultad de aprendizaje. En: MORRIS y BLATT (1989). Educación Especial. Investigaciones y Tendencias. Argentina: Panamericana.
33. DÍAZ BARRIGA, A. (1990). La escuela como institución. *Tramas*, 1. UAM Xochimilco. 83-98.
34. DÍAZ BARRIGA, A. (1992). La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. *Tramas*, 3. UAM Xochimilco. 161-178.
35. EDDY, E.M. (1993). Iniciación a la burocracia. En: VELASCO, H. Lecturas de Antropología para Educadores. Madrid: Trotta.
36. EDWARDS, V. (1992). Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
37. ELIZONDO, A. (1995). El campo educativo y el saber científico. Notas en torno a la hermenéutica y a la investigación educativa. En : ARRIARÁN Y SANABRIA (comps.) Hermenéutica, Educación y Ética Discursiva. Universidad Iberoamericana. México.
38. FONTANA, A. & FREY, J. (1994) Interviewing: The Art of Science. En: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage.



39. FOUCAULT, M. (1977). El sujeto y el poder. En: Arqueología del Saber. Madrid: Siglo XXI.
40. FRASER, R. (1990). La formación de un entrevistador. Historia y Fuente Oral. Universidad de Barcelona, No. 3, Barcelona.
41. GARCÍA, P. C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Universitas-44. Barcelona.
42. GAY, G. (1986). Multicultural Teacher Education. En: JORDÁN, J. (1994) La Escuela Multicultural: Un reto para el Profesorado. Barcelona: Paidós.
43. GEERTZ, C. (1993) Descripción Densa. Hacia una Teoría Interpretativa de la Cultura. En: En: Bohannan, P. & Glazer, M. Antropología lecturas. McGraw Hill. México.
44. GIAMI, A. (1993). Representaciones y representaciones sociales. En : Ducoing y Landesman (Comps.). Las nuevas formas de investigación en educación. Ambassade de France au Mexique y Universidad Autónoma de Hidalgo. México.
45. GIMENO, J., PÉREZ, G. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Journal of Learning Disabilities. Vol. 28 (8), 463-475.
46. GOLDSTEIN, B (1995) Critical pedagogy in a bilingual special education classroom. En: JORDÁN, J. (1994) La Escuela Multicultural: Un reto para el Profesorado. Barcelona: Paidós.
47. GONZALBO, A. P. (1996). Educación rural e indígena en Iberoamérica. El Colegio de México. Universidad Nacional de Educación a Distancia. México.
48. GOOD, T.L. ; BROPHY, J.E. (1991). *Looking in classrooms*. En: JORDÁN, J. (1994) La Escuela Multicultural: Un reto para el Profesorado. Barcelona: Paidós.

49. GUDIÑO, O. G. (1998). La integración educativa en el discurso de la institución oficial. En : JACOBO, C.Z. y VILLA, V. M.A. Sujeto, educación especial e integración.Historia, problemas y perspectivas. UNAM – ENEP Iztacala y Universidad Autónoma de Baja California. México.
50. GUEVARA, G. (1992). La catástrofe silenciosa. Fondo de Cultura Económica. México.
51. HAMMILL, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities, Volume 23, Number 2*.
52. HANKO, G. (1993). Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de Apoyo. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.
53. HARRIS. M. (1997). El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura. México: Siglo XXI Editores.
54. HESHUSIUS, L., (1991) *A cognitive approach to learning disabilities*. En:ACLE, T.G. y OLMOS, R.A. (1994) Problemas de Aprendizaje. Enfoques Teóricos. México: UNAM-FES Zaragoza.
55. HOLSTEIN, J. A & GUBRIUM, J. F. (1997) Active Interviewing. En: En Silverman, D. (Ed.) Qualitative Research. London: Sage.
56. HUSEN, T. (1986). La escuela a debate. Problemas y Futuro. Narcea, Madrid 2a. Edición.
57. HUSEN, T. (1987). Paradigmas de la investigación en Educación : Un informe del estado de la cuestión. En : Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa. II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid.
58. IBARROLA, M. (1977). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. *Básica. Revista de la escuela y del Maestro. No. 16*. Fundación SNTE. para la Cultura del Maestro Mexicano. México.

59. IBARROLA, M. (1996). Condiciones del trabajo docente. *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. No. 10.* Fundación SNTE. para la Cultura del Maestro Mexicano. México.
60. INSBOURNE, M. y CAPLAN, P.J. (1990). Problemas de atención y aprendizaje en los niños. *La Prensa Médica Mexicana*, A. C. México.
61. JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas.* Ediciones Morata, S. A. Segunda Edición. Madrid.
62. JACOBO, C. Z. (1998). Sobre el destinar del sujeto, particularmente del sujeto de la educación especial. En : JACOBO, C.Z. y VILLA, V. M.A. *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas.* UNAM – Enep Iztacala y Universidad Autónoma de Baja California. México.
63. JORDÁN, J. (1994) *La Escuela Multicultural: Un reto para el Profesorado.* Barcelona: Paidós.
64. KROEBER, A. (1993). El concepto de cultura en la ciencia. En: Bohannon, P. & Glazer, M. *Antropología: Lecturas.* McGraw Hill. México.
65. La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Cuadernos de Integración Educativa. No. 3. 1994. Salamanca, España.
66. LEWIN, K, (1951). Psychological ecology. En: DEL RÍO P. y ÁLVAREZ, A. (1983). La influencia del entorno en la educación: La aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje. No. 29,* 3-32.
67. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1993). Iniciativa de la Ley Reglamentaria del Artículo III Constitucional. El Día Vocero del Pueblo Mexicano. Suplemento No. 133 de Testimonios y Documentos. México.

68. LINTON, R. (1993). Cultura y normalidad. En: Bohannan, P. & Glazer, M. Antropología: Lecturas. McGraw Hill. México.
69. LOPEZ, M. y GUERRERO, J. (1993). Lecturas sobre integración escolar y social. Papeles de Pedagogía Paidós. Barcelona.
70. MacMILLAN, D.; GRESHAM, F.; LÓPEZ, M. & BOCIAN, K. (1996) Comparison of students nominated for prereferral interventions by ethnicity and gender. The Journal of Special Education, Vol. 30(2), 133-151.
71. MARCHESI, A. Y MARTIN E. (1995). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: Desarrollo Psicológico y Educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Alianza Editorial. 7a. Reimpresión. Madrid.
72. MARDONES, J.M. (1991). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Anthropos: Barcelona.
73. MARTÍNEZ, R. F. (1994). El sistema nacional de evaluación educativa: Estado actual y perspectivas. En: Educación Fin de Siglo. Memoria del Seminario de Análisis sobre Política Educativa Nacional. Tomo II. Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano. México.
74. McALPINE, L. ; ERIKS-BROPHY, A & CRAGO, M. (1996) Teaching beliefs in Mohawk classrooms : Issues of language and culture. Anthropology and Education Quarterly. Vol 27 (3), 390-413.
75. MIALARET, G. (1990). La intelección de la complejidad: Hacia una investigación educativa cuidados de las práctica. En: Ducoing, P. Y Landesman, M. (Eds). Las nuevas formas de investigación en educación. Embajada de Francia. Universidad Autónoma del Hidalgo. México.
76. MILLER, J. & GLASSNER, B. (1997) The 'inside' and the 'outside': Finding realities in interviews. En: Silverman, D. (Ed.) Qualitative Research. London: Sage.

77. MILLOT, C. (1982). Freud antipedagogo. Buenos Aires.
78. MOLINA (1997). Enfoque actual de la educación especial, su aplicación en la escuela regular. Básica. *Revista de la Escuela y del Maestro*. No. 16. Fundación SNTER. Para la cultura del Maestro Mexicano. México.
79. MOLINA, N. Y HERNANDEZ, P. (1997). Breve Historia de la Educación Especial. *Básica Revista de la Escuela y del Maestro*. No. 16 Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. 54-58.
80. MUÑOZ, C. (1992). Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas Una reflexión apoyada en el caso de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXII, 11-58.
81. OROZCO, F. B. (1992). Redacción de un proyecto de investigación. Elementos básicos a considerar. Documento de trabajo para el Seminario de Formación de Investigadores en Educación. Cuarta Fase. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México.
82. PAREDES, M. M. Y SOSA, S.J. (1998). Revisión crítica de la historia de la educación especial en México. En : JACOBO, C.Z. y VILLA, V. M.A. Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. UNAM C-I Y Universidad Autónoma de Baja California. México.
83. PASTRANA, F. L. (1996). Organización, dirección y gestión de la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
84. PIERCE, S. (1995) Learning disabilities and early intervention: A review of theory, research and policy. *Child Study Journal*, Vol. 25(4), 309-334.

85. POPLIN, M. (1988) The reductionistic fallacy in learning disabilities. Replicating de past by reducing the present. En: ACLE, T.G. y OLMOS, R.A. (1994) Problemas de Aprendizaje. Enfoques Teóricos. UNAM. FES Zaragoza. México
86. POPLIN, M. (1988) The reductionistic fallacy in learning disabilities: Replicating de past by reducing the present. En: ACLE, T.G. y OLMOS, R.A. (1994) Problemas de Aprendizaje. Enfoques Teóricos. UNAM. FES Zaragoza. México.
87. POSTIC MARCEL (1985). Observación y formación de los profesores. Ediciones Morata. Madrid.
88. POURTOIS, J. y DESMET. H. (1992). Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas. Ed. Herder. Barcelona.
89. PRAWDA, J. (1989). Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. Colección Pedagógica. Grijalbo. México.
90. REYES, R. (1985). ¿Es posible otro contrato escolar? *Cero en Conducta 1(2)*, 25-30.
91. REYES, R. (1992) La formación de maestros desde la postura teórica de Gastón Bachelard. *Cero en Conducta 1(2)*, 18-25.
92. REYES, R., ZÚÑIGA, R.M. (1995). Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial. Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano. México.
93. ROCKWELL, E. (1995). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
94. ROCKWELL, E. y MERCADO. R. (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. Cuadernos de Educación. DIE, 9-29.*
95. ROMERO, J. (1995). Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje. En : Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: Desarrollo Psicológico y Educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Alianza Editorial. 7a. Reimpresión. Madrid.

96. ROSARIO, M. (1995). El método para transformar la práctica docente. Fundamentos para la construcción de propuestas para formación y actualización de profesores. Universidad de Guadalajara México.
97. ROSENBERG, M. S. (1997) Learning disabilities occurring concomitantly with other disability and exceptional conditions: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 30 (3), 242-244.
98. RUIZ, M. L. (1994). Otomíes del Estado de México. Pueblos Indígenas de México. Instituto Nacional Indigenista. Secretaría de Desarrollo Social. México.
99. SANCHEZ MANZANO. E. (1992). Aproximación al concepto de educación especial. En: Introducción a la Educación Especial. Editorial Complutense. España.
100. SANDOVAL, F. E. (1992). Los maestros y su sindicato: Relaciones y procesos cotidianos. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
101. SCHMELKES, S. (1990). La educación básica en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, En: Valores y Metas de la Educación en México. Perfiles de Educación No. 1. SEP. Ediciones de la Jornada. México.
102. SEMMEL, M & GAO, X. (1992) Teacher perceptions of the classroom behaviors of nominated handicapped and non handicapped students in China. *The Journal of Special Education*. Vol. 25(4), 415-430.
103. SKRTIC, T. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61, 148-206.
104. SOLITY, J. (1992) Special education. Londres: Carsel Education, LTD. En: ACLE, T. G. y OLMOS, R.A. (1994). Problemas de Aprendizaje. Enfoques Teóricos. UNAM. FES Zaragoza. México.

105. SPINDLER, G. (1993). En: VELASCO, H. Lecturas de Antropología para Educadores. Madrid: Trotta. pp. 205-241.
106. SUGAI, G.; y MAHEADY, L. (1988). Cultural Diversity and Individual Assessment for Behavior Disorders. Teaching Exceptional Children, 28-31.
107. TEDESCO, C. (1990). El rol del estado en la educación. OREACL/UNESCO. Chile
108. VARELA, R. (1997). Cultura, tecnología y dispositivos habituales. En: Santos, M. y Díaz, R.(comps.) Innovación Tecnológica y Procesos Culturales. Nuevas Perspectivas Teóricas. Ediciones Científicas Universitarias. Horizontes y Paradigmas en Ciencia y Tecnología. FCE. UNAM. México.
109. WEISS, E: (1978). Hermenéutica-Dialéctica. Una propuesta metodológica para las ciencias sociales. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV. IPN. México.
110. WERTS, M; WOLERY, M.; SNYDER, E.; CALDWELL, N. & SALISBURY, C. (1996) Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. The Journal of Special Education, Vol. 30 (2), 187-203
111. WESTMAN, J.C. (1990) Handbook of Learning Disabilities: A multi-system Approach. USA: Allyn and Bacon.
112. WINNER, S. & KELLEY, H. (1982) An investigation of the dimensions of causal attribution. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 43, 1142-1162.
113. ZÚÑIGA, R. (1985). Sociedad, clases y contrato escolar. Cero en Conducta. 1 (2), 7-10.



## **PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

**PROYECTO: “LA PERCEPCIÓN DEL PROFESOR DE UNA ZONA RURAL SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN GENERAL Y SOBRE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y SUS IMPLICACIONES A NIVEL INSTRUCCIONAL”**

---

***INTRODUCCIÓN. La categoría de problemas de aprendizaje representa uno de los problemas con porcentajes más elevados dentro de las necesidades educativas especiales. Constituye una problemática creciente en el sistema educativo nacional por los efectos que tiene en las trayectorias académicas y en el desarrollo personal de los niños.***

***Esta investigación pretende obtener una visión de las percepciones que tienen los profesores de una zona rural con respecto a las necesidades educativas especiales y a los problemas de aprendizaje. A partir de lo anterior se espera poder generar una propuesta de formación que coadyuve a una mejor evaluación y manejo del niño con problemas de aprendizaje.***

***La información que usted proporcione será confidencial y contribuirá de manera definitiva con los propósitos de dicha investigación. Es necesario mencionar que su información necesita ser grabada para que el análisis de su información sea fiel. Por lo tanto se le solicita su autorización para poder llevar a cabo la grabación.***

---

1. ¿Que entiende usted por necesidades educativas especiales?
2. ¿Qué es para usted un problemas de aprendizaje?
3. ¿Podría usted describir una experiencia específica con un caso de problema de aprendizaje que haya enfrentado en su salón de clases y la forma cómo lo abordó?
4. ¿Qué tan frecuentes son este tipo de casos en su práctica docente?
5. ¿Cómo percibe usted su práctica profesional dentro de la zona donde se desempeña?

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ZARAGOZA"  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA  
(EDUCACIÓN ESPECIAL)**

**CUESTIONARIO<sup>1</sup>**

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A PROFESORES DE LA ESCUELA  
"SEBASTIÁN LERDO DE TEJADA" DEL PUEBLO DE SAN PEDRO ABAJO  
MUNICIPIO DE TEMOAYA, TOLUCA, EDO. DE MÉXICO.**

---

**PROPÓSITO:** Investigar algunos aspectos relacionados con los factores que influyen para el diagnóstico de niños con necesidades educativas especiales en general y particularmente con niños con problemas de aprendizaje.

**INSTRUCCIONES:** *A continuación se le presentan una serie de preguntas que deberá contestar con la mayor sinceridad y libertad. Para ello le solicitamos que encierre en un círculo el número de la opción que más se acerque a su forma de pensar o actuar. La información que Usted proporcione será confidencial. De antemano, damos las gracias por su colaboración.*

**SECCIÓN I. INFORMACIÓN GENERAL**

---

I.1. ¿Cuál es su edad?

1. Menos de 30 años
2. Entre 30 y 40
3. Entre 40 y 50
4. Más de 50

I.2. Sexo.

1. Masculino
2. Femenino

I.3. ¿Cuál es su experiencia en la enseñanza de niños con problemas de aprendizaje?

1. Menos de 1 año
2. Menos de 3 años
3. Menos de 5 años

---

<sup>1</sup>Este instrumento es una adaptación de Cuestionario "Opiniones del Profesorado acerca de la educación multicultural" de Jordán, J.A. (1994).

I.4. Ha participado en algún programa de formación docente o de atención específica para niños con problemas de aprendizaje.

1. Si
2. No

I.5. ¿Qué porcentaje (aproximado) de alumnos con necesidades especiales asisten a tu salón de clases?

1. Ninguno
2. De 5-10%
3. De 10-20%
4. De 20-30%
5. De 30-40%
6. Más del 40%

I.6. ¿Cuáles serían las problemáticas que con mayor frecuencia se presentan en su salón de clases?

1. Problemas visuales
2. Problemas auditivos
3. Problemas motores
4. Problemas de aprendizaje
5. Problemas de lenguaje
6. Deficiencia mental
7. Niños sobresalientes

## **SECCIÓN II. PAPEL DE LA ESCUELA**

---

**INSTRUCCIONES:** En el paréntesis de la izquierda anote el número que corresponda a la opción que considere *da* respuesta a las preguntas que se le formulan de acuerdo a la siguiente escala:

1. ABSOLUTAMENTE EN DESACUERDO
2. MUY EN DESACUERDO
3. PARCIALMENTE DE ACUERDO
4. MUY DE ACUERDO
5. ABSOLUTAMENTE DE ACUERDO

II.7( ) Las escuelas deben dedicarse a integrar a los niños con problemas de aprendizaje.

II.8( ) Estos niños deben esforzarse, por adaptarse a la escuela.

II.9( ) Los niños de una zona rural han de tener la oportunidad de seguir cultivando su cultura y lenguas originarias.

II.10( ) Si opina que han de seguir cultivando su cultura y lengua propias, considera que la escuela habría de atender esta problemática.

II.11( ) El cultivo de su cultura o lengua originaria beneficiaría la integración y el éxito escolar de estos niños.

II.12( ) La escuela debe compensar los déficits con que acceden estos niños con problemas de aprendizaje al sistema educativo.

II.13( ) La escuela debe de adaptar su currículum a las necesidades de los niños con problemas de aprendizaje.

II.14( ) La escuela debe hacer una reflexión profunda sobre el tipo de escuela que debe ofrecer a los niños de una zona rural con problemas de aprendizaje.

II.15( ) Es conveniente que los padres de los niños con problemas de aprendizaje participen en la vida escolar.

### **SECCIÓN III. LA PROBLEMÁTICA DE LA REALIDAD ESCOLAR.**

---

III.16( ) La presencia de alumnos con problemas de aprendizaje en la clase provoca tensión en los profesores.

III.17( ) Cuanto menor es el número de estos niños en una clase, menos difícil resulta el trabajo para el maestro.

III.18( ) Cuando la presencia de estos niños provoca algún problema se debe a sus déficits intelectuales.

III.19( ) Cuando la presencia de estos niños provoca algún problema se debe a sus déficits académicos.

III.20( ) Cuando la presencia de estos niños provoca algún problema se debe a sus déficits lingüísticos.

III.21( ) Cuando la presencia de estos déficits provoca algún problema se debe a sus déficits en pautas de conducta.

III.22( ) Cuando la presencia de estos niños provoca algún problema esto se debe a sus diferentes valores, creencias y motivaciones.

III.23( ) El profesor que debe trabajar con estos niños debe formarse para afrontar los posibles problemas con estos niños en el salón de clases.

## **SECCIÓN IV. EL FRACASO DE LOS NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**

---

IV.24( ) El éxito o fracaso escolar de los niños con problemas de aprendizaje dependen de los esfuerzos del profesorado.

IV.25( ) El éxito o fracaso académico de estos niños depende de condicionantes sociales externos.

IV.26( ) Los alumnos fracasan porque no tienen una preparación o interés mínimos.

IV.27( ) Los alumnos fracasan porque los padres no tienen interés por la escolaridad de sus hijos y no saben ayudarles educativamente.

IV.28( ) Los alumnos fracasan porque los profesores poseen escasa formación pedagógica para enseñar a este tipo de niños.

IV.29( ) El sistema educativo en general es el responsable de el fracaso de estos niños.

IV.30( ) Cuando los niños fracasan piensa que hay que aceptarlos como hechos de difícil modificación.

IV.31( ) Cuando los niños fracasan le producen sentimientos personales o profesionales de inseguridad, impotencia o ansiedad.

IV.32( ) Cuando los alumnos fracasan piensa que hay que tomar los resultados con tranquilidad profesional.

IV.33( ) Los alumnos con problemas de aprendizaje rendirían más si fuesen atendidos en clases especiales.

## **SECCIÓN V. FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

---

V.34( ) Considero que mi formación profesional en "Problemas de aprendizaje" es buena.

V.35( ) Los profesores que enseñan directamente a estos niños necesitan una información y formación específicas.

V.36( ) Los profesores que no tienen en sus aulas a estos niños necesitan formarse.

V.37( ) La intervención de otros agentes exteriores a la escuela (equipos psicopedagógicos), es suficiente para solucionar la enseñanza de niños con problemas de aprendizaje.

V.38( ) Los profesores que deben enseñar a niños con problemas de aprendizaje deberían estar especializados en esta área.

V.39 En caso de pensar en la conveniencia de una formación del profesorado en este ámbito, encierre en circula la(s) opción(es) que considera apropiadas.

1. Conferencias, cursos... impartidos por expertos.
2. Actividades dirigidas a fomentar en el profesorado actitudes abiertas a las necesidades educativas especiales.
3. Adquisición de estrategias pedagógicas sobre la enseñanza para niños con necesidades educativas especiales.
4. Conocimiento sobre otras experiencias exitosas para afrontar estos problemas.
5. Formación en el propio centro a partir de los problemas que surgen al enseñar a alumnos diferentes.

V.40 Si cree conveniente formar al profesorado en el área de problemas de aprendizaje, encierre en un círculo los temas de formación que considere prioritarios.

1. Problemática social, legal y económica.
2. La problemática de la educación especial.
3. Los valores sociales centrales en los que han sido socializados estos niños.
4. Las actitudes y percepciones que tienen sobre la escuela los niños y sus familias.
5. Los estilos de aprendizaje y motivaciones de estos niños
6. Las formas específicas de comunicarse e interactuar con estos niños.

## **SECCIÓN VI. OTRAS OPINIONES DEL PROFESORADO**

---

VI.41 ( ) La primera impresión ante la presencia de niños con necesidades educativas especiales es positiva.

VI.42 ( ) La presencia de estos niños en clase suele contribuir a bajar el nivel de rendimiento habitual.

VI.43 ( ) Si pudiera elegir preferiría no trabajar con niños con problemas de aprendizaje.

VI.44 ( ) Si pudiera elegir preferiría no trabajar en una escuela de una zona rural.

VI.45 ( ) El hecho de tener alumnos con problemas de aprendizaje es una fuente de enriquecimiento.

VI.46 ( ) Mi cultura considerada globalmente es mejor que la que tienen los niños de una zona rural.

VI.47 ( ) El contacto diario con estos niños ha variado mi forma de percibirlos.

VI.48 ( ) Para una enseñanza satisfactoria y eficaz con niños con problemas de aprendizaje es importante la experiencia adquirida.

VI.49 ( ) Para una enseñanza satisfactoria con niños con problemas de aprendizaje es importante la formación recibida en el área específica.

VI.50 ( ) Los profesores que trabajan con estos niños necesitan de ayuda de agentes externos.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ZARAGOZA"  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROGRAMA  
SEMINARIO-TALLER

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE UNA ZONA RURAL EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

DIRIGIDO A:

LOS PROFESORES DE LA ESCUELA SEBASTIÁN LERDO DE TEJADA.  
SAN PEDRO ABAJO, MUNICIPIO DE TEMOAYA, EDO. DE MÉXICO.

DURACIÓN: 25 HORAS (SESIONES SEMANALES DE 1 HR.)  
MODALIDAD DE TRABAJO: SEMINARIO-TALLER  
INICIO: ENERO DE 1997  
TÉRMINO: JUNIO DE 1997

COORDINADO POR: LIC. MA. DE LA LUZ MARTÍNEZ MALDONADO  
ASESORADO POR: MTRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI

## PRESENTACIÓN

El tema de la formación de maestros ha estado presente a lo largo de la historia del sistema educativo, ya que se parte de la idea de que en la medida en que los maestros tengan una mejor preparación, la calidad de la educación habrá de mejorarse; actualmente, la formación de maestros sigue ocupando un lugar prioritario en el ámbito educativo.

En esta propuesta se considera fundamental que los procesos formativos no sólo estén encaminados a la mera capacitación en técnicas y métodos, sino que es indispensable que el profesor se incorpore también a procesos de reflexión teórica, para que tenga una mejor comprensión de su práctica docente vinculada a las necesidades educativas especiales.

Por otro lado, el trabajo del profesor se torna aún más complejo cuando éste se lleva a cabo en una zona rural. Al respecto Fierro (1991), considera las siguientes razones para apoyar el trabajo de los maestros de zonas rurales:

- El trabajo del docente en el campo presenta retos específicos que los distinguen muy claramente de la docencia en otros medios. Señala, que la mayor parte de los maestros cuenta con pocos elementos para conocer e interpretar la realidad de un medio tan distinto y a veces tan lejano a la realidad de la cultura del maestro.
- En muchas ocasiones el trabajo docente en el medio rural se da en condiciones de aislamiento geográfico y de mayor complejidad en la tarea pedagógica. En ocasiones esta complejidad está determinada por el lenguaje, por el valor que se le otorga a la escuela, por la prioridad que tienen otras actividades, por las frecuentes inasistencias de los niños.
- Por las condiciones de vida, problemas de alimentación y salud, distancia de la casa a la escuela.
- Porque las escuelas en el medio rural tienen los índices más altos de reprobación y abandono escolar.
- Porque en el medio rural se dan las tasas más altas de rotación de maestros, debido a las condiciones laborales (como por ejemplo invertir dos o tres horas diarias para transportarse a la escuela).

Ante la compleja situación a la cual se enfrentan los maestros de zonas rurales se considera necesario proporcionar a los docentes elementos de carácter teórico y metodológico en su mismo lugar de trabajo, que les permitan reflexionar, analizar y llevar a cabo acciones de lo que acontece en el salón de clases, en particular con los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Por otro lado, los esfuerzos de formación en el área de educación especial han sido escasos, han existido propuestas puntuales y superficiales dirigidas a poblaciones muy específicas dejando de lado a los maestros que son quienes se enfrentan cotidianamente a los problemas en su salón de clases.



La propuesta que a continuación se presenta abarca las siguientes áreas de formación:

- **Práctica docente y su vínculo con las dificultades escolares de los alumnos.** Esta área se considera como un elemento inicial y fundamental dentro de cualquier proceso formativo, ya que en su práctica real el profesor se enfrenta a niños con problemas para aprender.
- **Competencia cognitiva acerca de la educación especial.** El profesor necesita familiarizarse con las teorías que explican las necesidades educativas especiales; por ejemplo el significado de conceptos como: necesidades educativas especiales, discapacidad, problemas de aprendizaje, problemas emocionales, etc., así como las implicaciones que estos conceptos tienen en la práctica escolar.
- **Competencia pedagógica.** Proporcionar al profesor una serie de estrategias pedagógicas adecuadas para el diagnóstico e intervención de niños con necesidades educativas especiales en el salón de clases.

#### **OBJETIVO GENERAL:**

Proporcionar al profesor elementos teóricos y prácticos que le permitan en un primer momento reflexionar acerca de su práctica educativa ante la presencia de niños con dificultades de aprendizaje. En un segundo momento, introducirse en el campo de las necesidades educativas especiales, para que en un tercer nivel, pueda llevar a cabo actividades que faciliten el desempeño de los alumnos.

## **UNIDADES**

### **1. PRÁCTICA EDUCATIVA Y SU VÍNCULO CON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:UNA REFLEXIÓN.**

#### **Objetivos:**

- Analizar la práctica docente en una zona rural vinculada a los problemas de aprendizaje de los menores.
- Reflexionar en torno a la necesidad de incorporarse a procesos de formación específicos a las necesidades educativas especiales.

### **2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

#### **Objetivos**

- Conocer y analizar algunas definiciones de educación especial.
- Analizar el concepto de educación especial y su evolución histórica.
- Identificar y analizar las diferentes clasificaciones de niños con necesidades educativas especiales.
- Identificar las características de niños que presentan Problemas de Aprendizaje.
- Analizar el programa de Educación Especial para zonas rurales.
- Conocer y realizar una reflexión en torno al concepto de integración escolar propuesto por la S.E.P.

### **3. CÓMO DETECTAR E INTERVENIR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN UNA ZONA RURAL E INDÍGENA.**

- Conocer, analizar y practicar algunos métodos para evaluar las necesidades educativas especiales dentro del aula.
- Conocer, analizar y practicar algunos métodos y técnicas de intervención con niños con necesidades educativas especiales en el salón de clases.

## **CONTENIDOS GENERALES**

- **La formación de maestros regulares en relación a la educación especial.**
- **Los contenidos que se transmiten en la escuela.**
- **Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales.**
- **Aproximación al concepto de educación especial.**
- **La integración escolar.**
- **Necesidades educativas especiales**
- **Clasificación de las necesidades educativas especiales**
- **Problemas de aprendizaje**
- **Problemas emocionales**
- **Diagnóstico e intervención en necesidades educativas especiales dentro del aula**
- **Técnicas de intervención, dentro y fuera del aula.**

## **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

El seminario-taller está dividido en 15 horas teóricas y 10 prácticas. Para las sesiones teóricas se trabajará a partir de exposiciones, con anterioridad les será entregado a los profesores material bibliográfico, con el objeto de poder despejar dudas y hacer aclaraciones. Para el trabajo práctico, se retomarán las inquietudes y problemas planteados por los maestros, a fin de realizar un plan de acción, cuya aplicación será supervisada.

## **EVALUACIÓN**

Participación durante las sesiones y elaboración de las acciones a llevar dentro del aula.

## CRONOGRAMA

SESIONES	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
1	La formación de maestros	Exposición y discusión
2	Ser maestro rural ¿Una labor imposible?	Exposición y discusión
3	Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales.	Exposición y discusión
4	Los contenidos que se transmiten en la escuela.	Exposición y discusión
5	El concepto de educación especial.	Exposición y discusión
6	La integración escolar.	Exposición y discusión
7	Necesidades educativas especiales	Exposición y discusión
8-9	Clasificación	Exposición y discusión
10-13	Problemas de aprendizaje	Exposición y discusión
14	Problemas emocionales	Exposición y discusión
14-19	Diagnóstico e intervención en necesidades educativas especiales	Trabajo teórico y práctico
20-25	Técnicas de intervención	Trabajo teórico y práctico