



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO
EN PSICOLOGÍA**

**LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS ACTORES SOCIALES
ENCARGADOS DE REALIZARLA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PSICOLOGÍA
PRESENTA:**

ANDRÉS MARES MIRAMONTES

JURADO DE EXAMEN DE GRADO

DIRECTORA DE TESIS: DRA. EMILY ITO SUGIYAMA

COMITÉ:

**DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
DRA. MONIQUE LANDESMAN SEGALL
DR. GUILLERMO GONZÁLEZ RIVERA
DRA. ILEANA SEDA SANTANA
DR. ADRIÁN CUEVAS JIMÉNEZ**

MÉXICO, D. F., 2006



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.

Agradecimientos

A la Dra. Emily Ito Sugiyama por su orientación en esta travesía académica.

A la Dra. Guadalupe Acle Tomasini, Dra. Concepción Barrón Tirado, Dra. Monique Landesman Segall, Dra. ILeana Seda Santana, Dr. Guillermo González Rivera y Dr. Adrián Cuevas Jiménez, por sus observaciones y comentarios, los cuales de una u otra forma permitieron afinar el presente trabajo.

A los directivos, docentes, personal de USAER y padres de familia por su participación, sin la cual este trabajo no hubiese sido posible.

A Nadxiélli Juárez Hernández y Rodrigo Martínez Llamas, compañeros e interlocutores en este camino recorrido, quienes con su ayuda me motivaron y aligeraron el viaje.

Dedicatoria

*A Rosa María mi esposa;
Andrés y Omar mis hijos,
por estar conmigo y
expresarme
de tantas formas
lo no dicho.*

ÍNDICE

ÍNDICE	I
RESUMEN	V
INTRODUCCIÓN	VII

CAPÍTULO I LA SITUACIÓN INSTITUCIONAL: EL PROYECTO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

1.1. La Integración Educativa como Política Internacional.	2
1.1.2. Principios Filosóficos e Ideológicos de la Integración Educativa.	4
1.1.3. Marco de acción de la Declaración de Salamanca.	6
1.1.4. Integración Educativa y Currículo.	9
1.1.5. Ofrecimientos del proyecto de Integración Educativa.	9
1.2. La Integración Educativa en México.	11
1.2.1. Modificaciones del servicio de educación del país.	13
1.2.2. Marco de acción asumido por el Sistema Educativo Mexicano.	14
1.2.3. Las adecuaciones pedagógicas curriculares.	18
1.2.4. Estado de conocimiento de la Integración Educativa en México.	21

CAPÍTULO II LA MIRADA TEÓRICA: EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO Y EL SENTIDO DE LA ACCIÓN HUMANA

2.1. El pragmatismo y la fenomenología como filosofías de la acción.	28
2.1.1. La acción humana en la obra de Mead.	29
2.2. Las premisas del interaccionismo simbólico.	30
2.2.1. Interacción simbólica y la acción social.	32
2.2.2. Los significados y sentidos en las interacciones simbólicas.	34
2.3. Interacción e Interpretación.	36
2.3.1. Interacción y conciencia: el Sí mismo.	37
2.3.2. Interacción, rol e institución.	39
2.3.3. La perspectiva metodológica de Blumer.	42

CAPÍTULO III

EL OBJETO DE ESTUDIO: LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES SIMBÓLICAS DE SUS ACTORES

3.1. La educación como fenómeno psicosocial.	49
3.2. La escuela como organización y espacio interactivo.	51
3.3. El rol tradicional de los actores escolares.	53
3.3.1. El director.	53
3.3.2. El docente.	54
3.3.3. Interacción docente-alumno.	56
3.3.4. Padres de familia.	57
3.4. La escuela integradora y los cambios que demanda.	58
3.4.1. Sus objetivos.	59
3.4.2. El cambio y sus requerimientos.	60
3.5. El rol demandado a los actores escolares a partir de la Integración Educativa.	62
3.5.1. El director.	62
3.5.2. El docente.	63
3.5.2.1. Personal de apoyo.	65
3.5.3. Relación entre padres y profesionales.	66
3.6. Panorama con respecto a la actitud mostrada por los actores escolares ante la Integración Educativa.	67

CAPÍTULO IV

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

4.1. Objetivos.	73
4.1.1. Objetivo general.	73
4.1.2. Objetivos específicos.	74
4.2. Participantes.	74
4.3. Instrumento	75
4.3.1. Ensayo de las guías de entrevista	76
4.4. Procedimiento	78
4.4.1. Acercamiento al campo.	78
4.4.2. Selección de escenarios.	78
4.4.3. Descripción general de los escenarios.	78
4.4.4. Inserción a los escenarios.	81
4.4.4.1. Acceso y presentación en los escenarios.	81
4.4.4.2. Calendarización de entrevistas.	82
4.4.4.3. Aplicación de entrevistas.	83
4.4.4.4. Retribución a docentes y madres participantes.	85
4.4.4.5. Transcripción de entrevistas.	86
4.4.4.6. Análisis de la información	87
4.4.4.6.1. Categorización de la información	87
4.4.4.6.2. Identificación de tendencias de la perspectiva	87
4.4.4.6.3. Sentido de la perspectiva	88

CAPÍTULO V

LAS PRÁCTICAS E INTERACCIONES

5.1. Identificación de tendencias de la perspectiva.	91
5.1.1. Concepto y postura con respecto al proyecto de Integración Educativa.	92
5.1.2. Formación y participación de los actores con respecto al trabajo de Integración Educativa.	96
5.1.3. Logros y pronósticos con respecto a la Integración Educativa.	106
5.2. Análisis del sentido de la perspectiva.	113
5.2.1. Obligatoriedad del proyecto y compromiso docente.	113
5.2.2. Trabajo de integración y cumplimiento laboral.	117
5.2.3. Prácticas de integración desarrolladas y perfil del docente.	119
5.2.4. Vínculos y relaciones de trabajo.	120
5.2.5. Legitimación de la perspectiva.	123

CAPÍTULO VI

EL SENTIDO Y LA INTERPRETACIÓN

6.1. Rutina escolar y rol de los actores.	125
6.2. Protagonismo docente y vivencia institucional de la Integración Educativa.	127
6.2.1. Afectación de la rutina docente.	128
6.3. Juego estratégico y cumplimiento del mandato.	129
6.3.1. Beneficio de la acción estratégica y su legitimación.	134
6.4. Los actores, su acción colectiva y la construcción de la Integración Educativa.	136
6.5. Los hallazgos.	137

REFERENCIAS

141

APÉNDICES

A. Datos generales de los participantes de ambos escenarios.	149
B. Guía de entrevista para profesores, personal de apoyo y padres.	153
C. Guía de entrevista para los directivos.	154
D. Objetivo, temática y aspectos prácticos del taller.	155

RESUMEN

El trabajo educativo respecto a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), actualmente transcurre por un momento de institucionalización oficial. El Estado se ha adherido a la política internacional de integración educativa y ha asumido la responsabilidad de establecer y delinear programas tendientes a la integración de los niños con NEE al espacio social general y particularmente, su inserción a la escuela regular. El currículo regular constituye el contexto en donde los agentes de la educación han de crear las estrategias necesarias para tal propósito. Este mandato, sin duda, afecta a los actores involucrados en el trabajo académico. En este sentido, con base al interaccionismo simbólico, en el presente trabajo se analiza la cotidianeidad de la IE desde la perspectiva de los actores encargados de efectuarla. Esto, con el propósito de dar cuenta del sentido que le atribuyen a sus acciones, en el marco de sus interacciones en el ámbito escolar. Para ello se consideró la participación de directores, docentes, personal técnico de apoyo (USAER) y padres de familia voluntarios, integrantes de dos escuelas primarias. Se empleó la entrevista a profundidad. El análisis de la información recabada se organizó en tres momentos: en el primero se determinaron las categorías empleadas; en el segundo se identificaron las tendencias de la perspectiva, mostrando que la práctica realizada por los actores con respecto al proyecto de IE, está construida con base en la posición que ocupan en la estructura escolar, así como en el perfil personal y académico de los mismos; en el tercer momento, examinándose el sentido de la perspectiva en el marco de las interacciones simbólicas de los actores, se advierte que la perspectiva del docente es la columna vertebral de la vivencia institucional del proyecto. Se concluye que la IE es una práctica instituida, más no constituida por su decreto. Más bien, aquélla se sustenta en las acciones singulares que sus actores llevan a cabo en la interacción institucional acostumbrada, independientemente de que se ajusten o no a lo promulgado oficialmente.

Palabras clave: integración educativa, investigación institucional, trabajo docente, interaccionismo simbólico.

ABSTRACT

Nowadays the educational work with children with special educational needs (SEN) is going through an official institutionalization process. When the Mexican state adhered with statements of the international educational policy, assumed the responsibility of establishing and design educational programs that tend to the integration of these children into the general social environment and particularly to include them into the regular school. As long as the regular curriculum is the context of teaching-learning, the persons in charge of educational integration (EI) have to create the right strategies to get the children's achievement. There is no doubt that this normative framework affects people who live and develop daily educational actions at the institutional area. Thus is essential to approach to EI with a focus that allows to understand it from the way the actors live it and carry out it based on the symbolic interactionism theory. This is to explain the meaning they attribute to their actions in the framework of their interactions in the school environment. In order to achieve this goal, principals, teachers, technical support personnel (USAER for its acronym in spanish) and volunteer parents of two elementary schools were invited to participate using in interviews. The information obtained was analyzed in two moments: first moment shows that the practice of the actors depends on their academic structure, and also on the personal and academic profiles; the second moment highlights that the teacher's perspective is the essence of the institutional experience of this project. Actually, the actions accomplished are based on the singular actions that the actors carry out into their usual institutional interaction, independently of their adjustment to the official statements.

Key words: educational integration, institutional research, teaching, symbolic interactionism.

INTRODUCCIÓN

El interés que se presta a la educación es ahora más grande que nunca. Objeto de conflictos entre generaciones y grupos, de posicionamientos diversos por parte de sus actores, ha tomado en muchos casos, dimensiones de discusión política e ideológica; además de ser uno de los temas preferentes de la crítica social y científica. Por ende, considero importante estos puntos de vista para el conocimiento de los fenómenos educativos, así como en la elaboración de políticas y estrategias educativas, en tanto constituyen la dimensión psicosocial de la educación. Fuera de esta dimensión, toda visión o análisis realizado al respecto quedaría reducido meramente a cuestiones de instrucción escolar.

Esencialmente, la educación cumple una doble función social. Una de ellas es, tratar de satisfacer no sólo la necesidad de enseñar a las personas los diferentes patrones existentes en una sociedad y, la otra, regular, de este modo, el comportamiento de las mismas (Munné, 1971). Lo primero, da cuenta de la educación como una de las manifestaciones institucionalizadas del proceso de socialización; y lo segundo, de la importancia de la educación a modo de medio de control social. Situaciones resignificadas constantemente a partir de las interacciones de los diferentes actores sociales de la educación.

En este sentido, podemos considerar a la educación institucionalizada como integrante de los aparatos ideológicos del estado, cuya función esencial es la transmisión de la ideología imperante (Ardoino, 1981). Esto permite plantear la dimensión social de la educación enmarcada en la singularidad del orden de los diferentes sistemas socioeconómicos, políticos e ideológicos existentes. Ello sin perder -claro está- su vinculación con el orden común de la educación institucional, representado por las políticas educativas internacionales emanadas de las organizaciones mundiales y reflejando la visión y metas de la educación, que habrán de normar, al menos, a los países integrantes de tales organizaciones.

Analizada de esta forma, la educación constituye una estrategia de integración reglamentada con respecto a la pretendida homogeneidad cultural, tanto en un orden nacional como internacional. La masificación de la educación básica es un ejemplo de ello.

Tal como lo establece la Declaración Mundial de Educación para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, BM, 1990), cada persona deberá poder contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico. Estas necesidades abarcan las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) y los contenidos básicos de éste (conocimientos teórico-prácticos, valores y actitudes). Necesidades que, desde el orden institucional -se conjetura-, son ineludibles para sobrevivir, desarrollar integralmente nuestras capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en su desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Como parte de esta masificación, se despliega la propuesta conocida como Proyecto de Integración Educativa (IE). Actualmente, la educación básica institucional, a nivel mundial, está suscrita a una política de integración educativa resultado del compromiso de educación para todos y del reconocimiento de impartir una enseñanza equitativa y de calidad a la diversidad, adquirido en la conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales, celebrada en Salamanca, España en 1994.

El principio rector del marco de acción de este proyecto se funda en la aceptación escolar de todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben atender a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y trabajadores, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas, desfavorecidos o marginados.

Es entonces cuando adquiere un lugar preeminente el concepto de necesidades educativas especiales (NEE)¹, el cual se aplica a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Al concepto de NEE le subyace el principio de los mismos fines educativos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada uno de ellos los alcance sea distinto o que difiera el tipo de ayuda para lograrlo. La educación, por tanto, se concibe como una sola, con sus ajustes respectivos para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos. En consecuencia, las escuelas deben encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.

De hecho, la actual política de integración coloca a los niños con NEE en el centro de la práctica educativa en tanto, siendo el currículo regular su contexto de enseñanza aprendizaje, el docente habrá de realizar las adecuaciones pedagógicas necesarias para que los niños superen las dificultades de aprendizaje, haciendo énfasis en las posibilidades de desarrollo y consiguiente integración social.

Al referirnos al proyecto de IE, nos enfrentamos a la existencia de conceptos y categorías, objetivos, metas, definición de roles y estrategias preestablecidas, definitorias desde lo oficial, de dicho proyecto. Sin embargo, como marco normativo de política educativa actual incide -sin duda- en los actores sociales que viven y desarrollan cotidianamente las acciones propias de su realización, así como al sentido que le atribuyen a esta práctica. Entonces, resulta importante dimensionar las experiencias de docentes, de directivos, de las mismas personas con NEE, de sus familiares y, demás personal involucrado en esta tarea. Indagar sus perspectivas al respecto, resulta indispensable para que la labor de investigación pueda reconstruir sus puntos de vista y contar con una perspectiva de la integración educativa desde quienes se encuentran directamente implicados en la misma.

¹ NEE término empleado a lo largo del texto para hacer referencia a personas que presentan o no alguna discapacidad, pero dadas sus necesidades educativas especiales son incluidas en este concepto.

De esta manera, se busca poder contribuir al entendimiento, desde otra óptica, del fenómeno social de la integración educativa. Es decir, desde un enfoque que nos permita entenderla, no sólo con base en las disposiciones oficiales, sino también en la práctica social generada y a partir del sentido, en un marco institucional, crean y atribuyen los diferentes actores sociales de la educación en la realización de la tarea de integrar. Con base en lo anterior, el objetivo de la presente investigación consistió en explicar la perspectiva de directores, profesores, padres de familia y personal de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con respecto a la integración educativa, considerando la posición que ocupan en la estructura escolar y el sentido otorgado a sus acciones en el marco de sus interacciones institucionales.

Se parte de la premisa que el lenguaje es una construcción histórico social producto de la interacción entre individuos, desde el cual se le otorga sentido y significado al mundo que se habita (Schütz, 1932/1993; Berger & Luckman, 1967/1999). En este mismo proceso, se construye dialécticamente la realidad social, realidad de sentidos y significados dando lugar a un orden simbólico posible de comprender a través de las diferentes perspectivas desarrolladas en y para un orden social determinado.

En consecuencia, considero el enfoque de Blumer (1969/1982), referente al Interaccionismo Simbólico (IS), como marco teórico para hacer la lectura de la situación abordada en el presente estudio. Porque se trata de una concepción psicosocial del individuo a partir de la cual se plantea que todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretaciones del mundo circundante. Estos actores sociales asimilan y establecen sus interpretaciones y definiciones de las situaciones enfrentadas; a partir de la interacción simbólica que los implica. De tal forma las normas, roles o metas por sí mismas son insuficientes para alcanzar la comprensión de sus acciones (Becker & McCall, 1990; Marc & Picard, 1992), y para hacerlo posible, es necesario considerar su realidad simbólica.

De acuerdo con Charon (1992), desde el IS las perspectivas se conceptúan como un modelo interiorizado de asunciones, valores, creencias, acciones y expectativas, permitiendo al individuo orientarse en su interacción con los otros y con su entorno. Así mismo, se considera que aquellos se construyen a partir de la interacción comunicativa e interpretativa establecida por los actores en función de normas referenciales y, sobre todo, del sentido individual impreso. Por ende, la construcción de perspectivas es inherente a la institucionalización del comportamiento. Es decir, las instituciones se incorporan en la experiencia individual por medio de las perspectivas creadas a partir de la interacción de los actores y, objetivadas en un orden lingüístico, constituyen un componente básico de su realidad (Blanco, 1988; Munné, 1989).

Entonces, se considera que el individuo, en virtud de sus perspectivas, incursiona en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo, sino también en el del conocimiento de normas y valores que involucran emociones y afectos. Así, el mundo social cobra realidad para las personas.

En su dimensión interactiva, las perspectivas instauran una relación dinámica donde individuo y sociedad se articulan, de tal forma objetividad y subjetividad se expresan creando el significado y sentido de la acción desempeñada. De ahí, el proceso de interacción entendido como desempeño de roles, tal como arguye Blanco (1988), no se limita a ser un proceso de asunción de roles, sino que implica la construcción del rol por parte del propio actor.

De esta forma, las perspectivas revelan las mediaciones entre los significados objetivados en una sociedad y las maneras en como éstos cobran sentido para las personas. Es así como la realidad social se hace inteligible a través de las interacciones de los individuos y grupos sociales. En consecuencia, se asume la posibilidad de analizar, en las colectividades, los aspectos objetivados de una situación específica y también la manera en que ésta se manifiesta en el orden personal.

A partir de estas consideraciones y con la intención de dar cuenta de los aspectos teóricos y metodológicos que sustentaron la presente investigación, así como de la información obtenida y su interpretación, el documento en cuestión se estructuró de la forma siguiente:

En el primer capítulo se describe el proyecto de integración educativa con base en la presentación efectuada desde el discurso oficial. Ello, con el propósito de dar a conocer el significado otorgado a dicho proyecto desde tal orden institucional; así como las demandas establecidas con respecto a los actores encargados de llevar acabo la práctica correspondiente; así como el estado del arte de la integración educativa en México.

En el segundo capítulo se describen los aspectos teórico conceptuales y metodológicos del interaccionismo simbólico. Ya que tal enfoque permite un acercamiento a la integración educativa desde el sentido de sus actores, pues son ellos quienes a partir de sus interacciones, dan lugar a las construcciones simbólicas conformadas de su realidad. Realidad a la que se accede al considerar sus propias perspectivas, en este caso la referente a la integración educativa. La exposición del Interaccionismo Simbólico se delinea, esencialmente, a partir de la orientación de Blumer, por constituir ésta la base teórico metodológica del presente estudio. Sin restarle importancia a las orientaciones de otros autores involucrados en el IS.

En el tercer capítulo se refiere la forma en que se construye el objeto de estudio de la presente investigación. Se parte de una visión psicosocial de la educación, configurando el objeto de estudio a partir de la necesidad de ordenar y conceptualizar la práctica educativa, sus actores, escenarios y, por ende, la integración educativa, tomando como base la teoría del interaccionismo simbólico. De esta forma, previa descripción de la educación como proceso de socialización, se presenta a la institución escolar en el marco de la interacción de sus actores, especificando el rol jugado tradicionalmente por cada uno de ellos, así como el exigido a partir del proyecto de integración educativa. También se muestra un panorama de la actitud mostrada por los actores escolares ante el mandato

educativo de la integración, esto a partir de la consideración de los puntos de vista revisados para dicho propósito.

La estrategia metodológica empleada en el trabajo empírico de la investigación, se describe en el cuarto capítulo. En éste se especifica la población, situaciones y condiciones considerados en los procedimientos definitorios de dicha estrategia, es decir, se describen los pasos llevados a cabo desde el momento de inserción al campo de estudio hasta los relativos a la recolección y análisis de la información obtenida.

A manera de resultados, en el quinto capítulo se muestran las prácticas e interacciones delineadas a partir del análisis de la información. Presentando primeramente las tendencias de la perspectiva de los actores con respecto a la Integración Educativa. Posteriormente, se describe el sentido de dicha perspectiva empleando elementos o ejes de análisis para mostrar las construcciones simbólicas características a la integración educativa desde la vivencia institucional por parte de sus actores.

De igual forma, en el sexto capítulo, se discuten los resultados, presentándose la interpretación con respecto al sentido del entramado simbólico, relativo a la vivencia institucional de la IE, interpretación fundada en los principios del interaccionismo simbólico.

Finalmente, en este mismo capítulo, a manera de conclusiones, se enuncian los hallazgos dando cuenta de los aspectos esenciales de la IE en el marco de las interacciones simbólicas de sus actores. El propósito fundamental es revelar el sentido de esta trama simbólica, sin pretender sugerir soluciones al respecto, pues lo importante es comprenderla.

CAPÍTULO I

LA SITUACIÓN INSTITUCIONAL: EL PROYECTO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Con el propósito de dar cuenta del significado producido oficialmente con respecto al proyecto de integración educativa, éste se presenta a partir, primordialmente, de lo estipulado por organismos internacionales y de orden nacional. Sin embargo, también se consideran los puntos de vista de autores directamente relacionados con el trabajo de la IE.

Se trata de retomar el discurso de las instancias responsables de cumplir con este tipo de proyectos para conocer la situación institucional y la demanda simbolizada por el proyecto de IE, la cual enfrentan en su labor educativa, los actores encargados de realizar dicho proyecto.

Tomando en cuenta que, como todo proceso, la IE responde a diferentes aspectos, el orden de presentación del capítulo expone, en aras de la comprensión del lector, el camino recorrido por la integración educativa como proceso y normatividad internacional, hasta llegar a la forma particular de su concreción en el Sistema Educativo Mexicano (SEM). Por tanto, se inicia con la declaración internacional del proyecto y posteriormente se describe cómo se organiza e instrumenta la respuesta que México, participante de esta política educativa, elabora. Se finaliza exponiendo el estado de conocimiento de la IE en México. Para esto último, se examinaron los estudios efectuados y divulgados hasta nuestros días en dicho campo de trabajo.

1.1. La Integración Educativa como Política Internacional.

La actual consigna de integración educativa, entendida desde una perspectiva histórico social, puede ser considerada el producto final de un proceso con diversos cambios a nivel social, filosófico y legal.

De acuerdo con autores como García (1993) y Van Steenlandt (1991), el inicio de esta nueva política integracionista se sitúa en el año de 1944, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en donde el artículo 26 decreta “Toda persona tiene derecho a la educación”. En 1959, se da a conocer la Declaración de los Derechos del Niño, donde se establece que el deficiente mental físico o social, debe recibir tratamiento y educación de acuerdo con su situación. Como consecuencia del principio de normalización establecido a finales de los años 50’ por el danés Bank-Mikkelsen, en Suecia, surge la “Ley de Normalización” aprobada por el parlamento en 1969, la cual otorga el derecho a toda persona con necesidades especiales a gozar de una vida cotidiana normal y la posibilidad de realización personal en todas las esferas de la vida social. En 1975, se aprueba la “Declaración de los Derechos de los Impedidos” por la asamblea general de las Naciones Unidas, donde se considera a éstos con derechos de índole social, psicológica, médica, entre otros, sobre su persona. En Winnipeg, Canadá, el comité de Rehabilitación Internacional emite la “Carta para los años 80”, en donde se destaca las acciones tendientes a la integración en el ámbito familiar, educativo, social y laboral de las personas con necesidades especiales. En 1981 se celebró el año Internacional de los Impedidos y en 1983 se formuló el “Programa de Acción Mundial para los Impedidos”, en el se decreta que, las personas afectadas por discapacidades tienen derecho a iguales oportunidades de participación en las actividades de su sistema sociocultural. En 1981, se organiza la “Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración de los Minusválidos”, y se concreta la llamada Declaración de SundBerg.

Sin embargo, el acontecimiento internacional más significativo en este contexto procesual es la Declaración Mundial sobre Educación para todos, realizada en Jomtien, Tailandia en 1990, en ella se instituye la masificación de la educación básica (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF] y Banco Mundial [BM], 1990). Este compromiso adquirido en Jomtien de educación para todos, se reafirma en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, España en 1994, en donde además se reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños con necesidades educativas especiales (NEE) dentro del sistema común de educación. Las NEE conceptualmente, incorporan el principio que las diferencias humanas son normales y el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, y no adaptar a éstos a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y naturaleza del proceso educativo.

En esta conferencia se proclama que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propios. Se puntualiza que los sistemas educativos y sus programas deben considerar toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Además, precisando el acceso de las personas con NEE a las escuelas ordinarias, y ser integrados en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

De acuerdo con el documento presentado por la UNESCO (1994a), se apela a todos los gobiernos para dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos, para incluir a todos los niños independientemente de sus diferencias o dificultades individuales, así como a adoptar con carácter de ley o como política, el principio de educación integrada y permitir de esta forma, matricular a todos los niños en escuelas ordinarias.

Además, a los gobiernos con programas de cooperación internacional y a las organizaciones internacionales de financiamiento (UNESCO, PNUD) se les insta a defender el enfoque de escolarización integradora y a apoyar los programas abastecedores de educación para los niños con NEE; a las Naciones

Unidas y sus organizaciones especializadas (Organización Internacional del Trabajo [OIT], Organización Mundial de la Salud [OMS], UNESCO, UNICEF) a aumentar su contribución hacia la cooperación técnica y reforzar su colaboración y redes de intercambio para apoyar la educación ampliada e integradora a las personas con NEE; entre otras proclamaciones.

El objetivo de esta política internacional sobre educación, es, ni más ni menos, la integración en escuelas de todos los niños del mundo, y la reforma del sistema educativo para hacerlo viable. Esto, a su vez, exige una modificación esencial de las políticas y de la asignación de recursos en la mayor parte de los países del mundo, así como la tarea de establecer objetivos y metas compartidas en la educación.

De esta forma, a partir de los nuevos imperativos internacionales de normatividad política y jurídica de la educación, se recalca la importancia de la educación escolar como promotora del desarrollo de los individuos y de la sociedad en general.

1.1.2. Principios Filosóficos e Ideológicos de la Integración Educativa.

De acuerdo con el discurso oficial, los principios filosóficos que sustentan el proyecto de IE son: respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades y escuela para todos. El respeto a las diferencias, implica aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener un vida normal. Derechos humanos e igualdad de oportunidades, significa que toda persona con discapacidad, como el resto de los ciudadanos, tienen derechos fundamentales, entre ellos, una educación de calidad. Por ello, resulta fundamental considerarlo como persona y después como sujeto con requerimientos de atención especial. En este sentido, se considera a la integración educativa, más allá de una iniciativa política, un derecho de cada alumno. Derecho orientado a buscar la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela. La escuela para todos, es una garantía de acceso a la escuela de todos los alumnos; es decir, este concepto no sólo está ligado a la cobertura, sino también se relaciona con la calidad. De esta forma, la UNESCO se propone con

esta reorientación de la educación, la atención escolar de la diversidad con calidad.

De acuerdo con León (1999), como principios rectores de la integración educativa se señalan: la normalización, sectorización e individualización. El principio de normalización tiene una serie de implicaciones en la realidad social, tales como: mayor aceptación de la diferencia en todas sus manifestaciones y una reducción en los prejuicios sociales; nuevas formas de organización de los servicios con un enfoque eminentemente multiprofesional; la atención individual y, un nuevo modelo de crecimiento y desarrollo social, sustentado en el principio de normalización. Es ese sentido, la idea de normalizar la escuela exige tomar medidas para adaptarse a las necesidades de cada sujeto, con el fin de que todos y cada uno, con sus particularidades, puedan desarrollarse en ella de forma óptima. Así, la normalización de la escuela consiste en organizar toda una serie de opciones para que el sujeto con NEE, encuentre la respuesta idónea a sus exigencias de aprendizaje.

El principio de individualización de la enseñanza considera al sujeto con NEE como único y, por tanto, la educación debe respetar en todo momento sus peculiaridades físicas y psicológicas. Por ello, tanto el método como la programación educativa deben ajustarse a las peculiaridades de cada individuo. Para asegurar el principio de individualización de la enseñanza, se requiere un currículo abierto y flexible, para establecer distintos niveles de adaptación a éste. Por lo cual, la individualización de la enseñanza se contrapone a la enseñanza individual.

Con respecto al principio de sectorización, se pone de manifiesto que para abatir los costos de la desinstitucionalización y la normalización de las personas con NEE en el seno de la comunidad, es imprescindible acercar los servicios asistenciales a donde se produce la demanda. De esta forma, la sectorización se concibe como la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios en el entorno propio de las personas con NEE. Este concepto señala la necesidad de realizar la atención educativa en el seno de la comunidad. En el contexto educativo, este principio debe implicar, desde el punto de vista del

alumno, el derecho a que el sistema educativo responda a su contexto personal, familiar, de residencia, entre otros; y en cuanto a la organización, el de evitar los desplazamientos de dichos sujetos a lugares lejanos de su entorno geográfico.

Examinando los fundamentos de la posición integracionista, se observa al proceso de cambio, en cuanto a lo estipulado, como limitado al ámbito escolar promoviendo un mero reordenamiento del sistema de prestación de servicios educativos a niños y jóvenes con NEE. Se relaciona con cambios mucho más fundamentales involucrando los valores y normas sociales y, por tanto, los aspectos éticos desprendidos de ello.

Si bien estos principios filosóficos de la corriente integracionista son los mismos en los diferentes países, no en todos se ha puesto en práctica este proceso educativo de igual forma. De acuerdo con Skrtic, Sailor y Gee (1996), en algunos países se plantea como un sistema paralelo procurando un acercamiento progresivo al sistema regular, mientras en otros, se pretende llegar a una escuela para todos o escuela inclusiva.

1.1.3. Marco de acción de la Declaración de Salamanca.

El marco de Acción sobre NEE aprobado en la conferencia de Salamanca, precisa el objetivo de informar acerca de la política educativa acordada e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda, las organizaciones no gubernamentales y otros organismos, en la aplicación de la Declaración. El marco parte de la experiencia de los países participantes y se basa en las resoluciones, recomendaciones y publicaciones del sistema de las Naciones Unidas y en otras propuestas, directrices y recomendaciones formuladas en esta Conferencia Mundial (UNESCO, 1994a).

El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben proteger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y trabajadores, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o

culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares.

En el contexto de marco de acción, se plantea que el concepto de NEE comprende a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen, por lo tanto, necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas deben encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.

Dentro de lo propuesto en este marco de acción, está el concepto de escuela integradora. El reto a enfrentar es desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educarlos con éxito, independientemente del grado de afectación mostrado por éstos. Por lo tanto, el mérito de estas escuelas no será únicamente el ser capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; sino con su creación se dará un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades y sociedades integradoras en el ámbito de educación básica (UNESCO, 1994b).

En este sentido, las escuelas integradoras se conciben como un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y participación, pero para lograr el éxito, es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres de familia y voluntarios. En consecuencia, se considera la reforma de las instituciones sociales no sólo una tarea técnica, sino como un cambio sujeto ante todo a la convicción, compromiso y buena voluntad de todos los individuos integrantes de la sociedad. A partir de esto, se plantea el principio fundamental que debe regir en las escuelas integradoras, es decir, todos los niños deben aprender juntos, cuando sea posible, reconocer las diferentes necesidades y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una adecuada organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. De esta forma, las escuelas integradoras podrán

ofrecer una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las NEE de los alumnos.

Con respecto a los países con escuelas especiales establecidas, se les sugiere las consideren un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras, pues el personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación de los niños con discapacidades; pueden servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias y pueden continuar ofreciendo la atención requerida por los alumnos cuando en las clases ordinarias no se puede responder a sus necesidades educativas o sociales, o sea necesario para su bienestar o el de otros niños (UNESCO, 1994a).

En este orden de ideas, el marco de acción sobre NEE, también señala que la inversión en las escuelas especiales existentes deberá orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional a las escuelas ordinarias y así, estar en posibilidad de atender a las personas con NEE. Por tanto, se espera del personal de las escuelas especiales su contribución de manera significativa en las escuelas ordinarias, respecto a la adaptación del contenido y método de los programas de estudio de los alumnos en cuestión.

A los países con pocas o ninguna escuela especial, se les recomienda concentrar sus esfuerzos en la creación de escuelas integradoras y de servicios especializados, sobre todo en la formación de personal docente con miras a responder a las nuevas necesidades de educación, así como en la creación de centros de servicio educativo que sirvan para apoyar a las escuelas en el trabajo de integración de la mayoría de niños y jóvenes con NEE.

Este marco de acción a pesar de ser directriz para la planificación de acciones sobre NEE, precisa su adaptación en cada país y ajuste a sus condiciones y circunstancias; así como completarse con otros planes nacionales, inspirados por la voluntad política y popular.

1.1.4. Integración Educativa y Currículo.

De acuerdo con Ruiz y Giné (1991) y Mata (1999), un enfoque curricular atento a las prescripciones de normalización e integración y acorde con una concepción de escuela abierta a la diversidad, exige poder disponer de un marco curricular común en todas las modalidades y niveles educativos implicados. Por tanto, las opciones curriculares en relación con los alumnos con NEE no representan, de hecho, opciones diferenciadas del currículo general regular de la enseñanza básica; por el contrario, se integran en el seno de esta opción general, como consideraciones específicas y pautas para el desarrollo del currículo, la elaboración de materiales curriculares y las actuaciones incluidos en estos procesos (Echeíta, 1991).

Lo anterior permite entender que la inclusión de las personas con NEE a la escuela regular implica la realización de una serie de adaptaciones al currículo de la educación básica dirigidas no solamente al alumno con NEE, sino adaptaciones para todos los alumnos y en toda la escuela.

De esta forma, como plantean Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera (2003), el marco de acción precisa que el currículo ordinario debe plantear las intenciones educativas de un sistema de enseñanza igualmente válidas para todo el alumnado, desde el momento de considerar a todos como educables y con el derecho a la educación.

1.1.5. Ofrecimientos del proyecto de Integración Educativa.

De acuerdo con Ortíz (1983); Saenz del Río (1985); Van Steenlandt (1991); Bautista (1993) y Trillo (1994), la integración escolar bien planificada, con servicios y programas adecuados, puede y debe ofrecer una serie de ventajas para todos los actores sociales implicados:

-Para los alumnos con NEE; por cuanto les posibilita una mayor socialización, tanto a partir de la relación con el profesor, así como con los demás alumnos. De igual manera, el ámbito del grupo-clase ofrece

al alumno con NEE un marco apto para la integración social, con su respectiva heterogeneidad.

-Para los alumnos sin NEE; en tanto que los puede hacer más tolerantes y sensibles al crear actitudes positivas de convivencia. Su proceso de aprendizaje se verá favorecido por esa renovación pedagógica orientada a la práctica de integración educativa. Los nuevos recursos y servicios puestos a disposición de los centros educativos tendrán, indudablemente, un efecto positivo sobre todos los alumnos.

-Para el profesorado de educación regular también puede suponer ventajas la integración educativa, en tanto significa un cambio y renovación de su formación. Los profesores de escuela regular se beneficiarían de los contactos con profesores especialistas en colaboración, ampliando su preparación en materia de diferencias individuales educativas.

-Los profesores de educación especial podrán beneficiarse del contacto con los niños sin NEE y los profesores de clases ordinarias, pues mediante este contacto mantendrán una imagen del desarrollo del niño. Imagen que constituirá el complemento necesario a su preparación, para lograr un equilibrio en la programación educativa.

-Para la escuela también puede significar un beneficio, pues la integración escolar supone una mejora y enriquecimiento del ámbito escolar en sí.

-Los padres de niños sin NEE como los de niños con NEE, se beneficiarán de la integración al hacerles partícipes de un proceso educativo benéfico para todos, haciéndoles más tolerantes, informados y cooperativos.

-En cuanto a la sociedad, al tener una actitud favorable a la integración escolar, se convertirá en una sociedad abierta, donde será posible la convivencia y donde todos sus miembros encontrarán un sitio para participar en la resolución de sus problemas y de su propia evolución.

Así, en tanto la integración educativa no es exclusivamente un hecho escolar, sino surge y tiene implicaciones en el ámbito social, se considera que, para la mayoría de los países, la necesidad de superar una serie de etapas en las cuales confluyan, la participación de todos los sectores sociales, para lograr su establecimiento total.

1.2. La Integración Educativa en México.

En el contexto mexicano, la integración educativa puede ser entendida como un proceso cambiante y no concluido. Por ello, a continuación la presentamos considerando el contexto previo a su establecimiento en el país.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), órgano instructor educativo en México, sitúa el desarrollo del proyecto de integración educativa a partir de programas educativos oficiales previos, entre los cuales se destacan: los Grupos Integrados (GI), los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) y los Centros Psicopedagógicos (CPP), así como el programa “Primaria para todos los niños”. Programas que las autoridades educativas mexicanas consideran y justifican como antecedentes a la política de integración educativa mundial.

Anteriormente, la educación especial (EE) se mantenía como un sistema paralelo a la educación regular (ER), no obstante, fue susceptible de participar en el programa “primaria para todos los niños”, a través de GI y CPP. Esto inicia en 1979, cuando por medio del proyecto GI, se atiende a niños con requerimientos especiales en aulas anexas a la escuela regular, con la finalidad de evitar su marginación del medio escolar y propiciar la participación activa de tales niños (SEP/Dirección General de Educación Especial [DGEE],1984).

Posteriormente, en 1978, surgió una propuesta de servicio denominada “Grupos Integrados B”, con la cual se pretendía ofertar un apoyo educativo para niños con marcados problemas de aprendizaje, relacionados a carencias de orden orgánico, psicológico, cognoscitivo, emocional, familiar y social, etiquetados regularmente como deficientes mentales.

Respecto a estos proyectos, textualmente se señala “Poco antes de que la integración formara parte de la política de Educación Especial, en 1979, el

Proyecto de “Grupos Integrados” constituyó una medida estratégica de integración institucional en el marco del “Programa Primaria para todos los niños” (SEP/Dirección de Educación Especial [DEE], 1994a, Pág. 14).

Un año después, se hace mención del documento titulado “Bases para una Política de Educación Especial 1980-1992” (SEP/DGEE, 1980). Dicha política se apoyó en principios como: la normalización e integración. En síntesis, esta política dictaba el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación (SEP, 1997). Principios contemplados a partir de la implantación del modelo educativo en nuestro país en este mismo documento.

Esta nueva política comienza a ampliar su cobertura más allá de los niños con alguna alteración física o psicológica, al señalar y reconocer la existencia de otros grupos de niños con características diferentes a éstas, a los cuales también debe brindárseles atención, por ejemplo, las dificultades de aprendizaje, trastornos de audición y lenguaje, deficientes mentales y visuales, impedimentos motores, problemas de conducta, además de la atención a un nuevo grupo de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) y a niños con autismo (SEP/DGEE, 1982).

En este periodo se pusieron en práctica una serie de innovaciones psicopedagógicas e institucionales para conformar todo un sistema de servicios alrededor de 20 años y los cuales pretendieron cubrir los requerimientos de EE en los niños con problemas. Ejemplo de ello son los Grupos GI, los Centros Psicopedagógicos (CPP), Escuelas de Educación Especial (EEE), los Centros de Capacitación (CECADE), los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), Centros de Intervención Temprana (CIT) y las Unidades de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS), así como el establecimiento de la propuesta de aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (IPALE/PALEM), en 1984.

De 1989 a 1994, se establece el programa para la Modernización Educativa (PROMODE), cuya finalidad prioritaria es la renovación de los contenidos y métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos conformadores de la educación básica. Es

decir, el establecimiento de currículos flexibles y sistemas de evaluación viables, en respuesta a la población con requerimientos del servicios de EE; así como capacitar y procurar la formación del magisterio para la atención pedagógica de los alumnos.

1.2.1. Modificaciones del servicio de educación del país.

Con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos de la nación, en mayo de 1992, se inicia un reordenamiento de la SEP. Este reordenamiento comienza cuando el sistema mexicano de educación básica, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se federaliza.

Esto implicó que cada una de las entidades de la república se hiciera cargo de la atención educativa de su población. Es decir, a las entidades se les confiere el poder de decidir e implementar planes educacionales, programas y contenidos, con base en características particulares y regionales y sus respectivas necesidades, para buscar un futuro independiente en el ámbito educativo (Ornelas, 1995; Reich-Erdmann, 1999).

Cuando se presenta en México la idea sobre educación para todos promulgada en Jomtien 1990, la educación especial -como sistema paralelo a la educación regular- era el principal obstáculo para la integración. Por consiguiente, había que reorientarla. Es entonces cuando la visión sobre la integración educativa comienza a impulsarse como consecuencia directa de la consideración de lineamientos internacionales a nivel de política nacional. Para esto, se formuló un documento indicativo para todo el país "Proyecto General de Educación Especial en México" el cual se apoyó también en la Reunión Regional de Venezuela (UNESCO, 1992).

Este proceso fue desarrollándose como resultado, entre otros, de los apoyos hacia la idea de integración, los cuales se señalan en postulados educativos previos y en una serie de leyes y reglamentos que dan fundamento y otorgan el derecho de Educación a todos los mexicanos, entre ellos los artículos 3° y 15° Constitucional.

En 1993, la Ley Federal de Educación es sustituida por la Nueva Ley General de Educación publicada en el diario oficial de la nación. Esta Ley General de Educación explicita, por primera vez en la historia de la educación mexicana, la obligación del estado para atender a las personas con necesidades educativas especiales, procurando orientar esta educación hacia la integración educativa. Asimismo, en dicha ley el estado reafirma su compromiso de trabajo ante quienes, por diversas circunstancias, no logren su educación de manera integrada (SEP/DEE, 1994d). Por ello, en junio del mismo año, se anexa el Art. 41, en el cual se decreta: “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades esta ley propone proporcionar su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, se procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva” (SEP/DEE, 1994b). En esta ley de educación se incluye la orientación a los padres o tutores, maestros y personal de escuelas integradoras de educación básica regular.

1.2.2. Marco de acción asumido por el Sistema Educativo Mexicano.

Al estipularse por ley la descentralización de la educación y la integración educativa, se reconoce en primera instancia la diversidad de características y necesidades de educación para los niños; asimismo la fusión de la educación especial con la regular, tendiente a lograr una educación inclusiva. Con base en la Declaración de Salamanca, España, promulgada en 1994, esta fusión ha sido puesta en práctica en nuestro país en los últimos años. Lo que dio pauta a la incorporación de México en cuanto al movimiento de integración educativa y a la asunción de compromisos de carácter internacional.

Con la Reforma del Art.3° Constitucional y el decreto del Art. 41 de la Nueva Ley General de Educación, se permitió la entrada de educación especial a una nueva fase. Estos cambios legales reconocían a nivel nacional, la existencia de la

educación especial, no como un sistema paralelo a la educación regular, sino como parte integrante dentro del Sistema Educativo Básico (SEP/DEE, 1995a).

Por otra parte, al puntualizarse el proceso de descentralización, las normas educacionales y los procesos correspondientes, tanto la planeación de la educación como los programas y la selección de contenidos, pasaron a ser responsabilidad de cada entidad federativa (Ornelas 1995; Reich-Erdmann, 1999). A partir de este proceso de descentralización, si bien se formulan oficialmente disposiciones generales con respecto al trabajo de IE, en los hechos, éste termina adquiriendo los rasgos propios del compromiso específico de cada una de las entidades.

Una de las principales disposiciones enuncia que, el enfoque de la integración educativa de las personas NEE consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión. Esto es, la integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la educación básica (SEP/DEE, 1994a).

Por tanto, la política educativa de integración se orienta a abrir la posibilidad de que un mayor número de sujetos NEE, curse la educación básica en escuelas regulares, así como de brindar una mayor calidad educativa dentro de la modalidad de EE, a los individuos con discapacidad con dificultad para ser integrados al sistema regular.

En 1995, el Poder Ejecutivo Federal define la integración educativa de los alumnos NEE como: el acceso al que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Además, señalando que las estrategias para acceder a dicho currículo como los servicios escolarizados de educación especial; o en la escuela regular, el apoyo psicopedagógico de personal especializado en la propia escuela a la que asista el menor.

La estrategia no es cancelar los servicios de educación especial, ni incorporar automáticamente a la población NEE a los centros regulares de educación; sino más bien, establecer una gama de opciones de integración

gradual, por lo cual se mantiene este tipo de escuela, con una función transitoria de enseñanza (SEP, 1997).

La DGEE se ordenó, naturalmente, en una Dirección de Educación Especial (DEE), integrante a su vez, de una Dirección General de Operaciones de Servicios Educativos en el Distrito Federal, siendo la primera responsable de operar los servicios de educación especial en el Distrito Federal (Álvarez, 2000). Para su puesta en marcha, se definió que: parte de las estrategias necesarias para dar cobertura a esta población infantil es la reorientación de los servicios de educación especial (SEP/DEE, 1995b). Para ello, se considera la necesidad imperiosa de adecuar la estructura educativa a la población para promover el acceso no sólo a los servicios, sino a su calidad. Esta reorientación realizada en el periodo 94-95, abarca principios básicos como: la integración al currículum básico a la población con NEE, ya sea en centros de educación básica regular o en centros de educación especial, mejorar la atención brindada mediante el establecimiento de una gama de opciones para la integración educativa y seguir el modelo educativo implantado en nuestro país desde 1980.

Según Maciel, Naranjo, Mosquera y Tecamachaltzi (1999), para responder a estos principios, la reorientación se planeó en dos modalidades diferentes: a) servicios de apoyo a la educación regular y b) servicios escolarizados de educación especial.

a) Modalidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

Todas las unidades de GI, las unidades de servicio para alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), los Centros psicopedagógicos (CPP) y los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) se reorientan a Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

La USAER constituye la primera propuesta para el inicio de la reorganización de la EE y se define como la instancia técnico-operativa y administrativa de la EE creada para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención a los alumnos con NEE dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación realizada en las escuelas regulares (SEP/DEE, 1994c).

En este mismo documento se dispone que las USAER estarán compuestas por maestros especialistas, psicólogos y técnicos los cuales formarán el equipo responsable de atender constantemente a los maestros regulares, a los niños con NEE y a las familias de éstos, en un número limitado de escuelas. Este equipo fungirá como un enlace entre las escuelas regulares y las de educación especial, pues en caso de que algún alumno requiera de atenciones específicas, será la unidad, en conjunto con la escuela regular, quienes establecerán el vínculo con otras instancias para dar respuesta a la necesidad del alumno. Precizando la realización y operación del servicio de la USAER a través de tres grandes acciones: evaluación de las necesidades educativas especiales, procesos de intervención y orientación.

Además, se indica que cada equipo de USAER, apoyará en promedio a cinco escuelas y, que en éstas se acondicionará un aula que se denominará “aula de apoyo”. Así, el lugar de desempeño del personal de USAER serán las escuelas regulares a las cuales brinden apoyo. Cada escuela contará con maestros de apoyo de EE de manera permanente para proporcionar el apoyo en la atención a las NEE, a partir de la intervención directa con los alumnos y en la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia. En promedio, existirán dos maestros de apoyo por escuela. El director de la unidad establecerá su sede en alguna de las escuelas de la unidad y coordinará las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia, en las cinco escuelas de la unidad. El equipo de apoyo técnico participará en cada una de las escuelas, tanto en la atención de los alumnos NEE como en la orientación de los maestros y a los padres de familia de manera itinerante.

b) Modalidad de Servicios Escolarizados de Educación Especial.

Todos los centros de educación especial como los Centros de Intervención Temprana (CIT), Escuelas de Educación Especial (EEE) y Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADE), se convierten a Centros de Atención Múltiple (CAM). Los CIT y la EEE, reorientados, brindarán acceso al currículo de Educación Básica y los CECADE, reorientados ofrecerán un currículo modular de capacitación.

De acuerdo con Cicero (1998), a partir de lo estipulado, un CAM debe ser un centro en el cual se brinde enseñanza, con base en el currículo de educación básica, a la población de niños con discapacidades diversas, ya sea en forma permanente o bien transitoria, según sea el caso. Esto, en el entendido de la futura integración de tales niños a un orden de escuela regular, por lo cual, las acciones deben ser organizadas de acuerdo con los niveles y grados educativos reglamentarios.

Actualmente, un CAM está formado por un director y el área de pedagogía. El área pedagógica está atendida por un equipo de apoyo psicopedagógico y uno de apoyo técnico. El primer equipo cuenta con maestro de grupo (de educación inicial o primaria), un instructor de taller escolar y un instructor de capacitación para el trabajo. El equipo de apoyo técnico lo integran: psicólogo, trabajador social, maestro de lenguaje, maestra de apoyo, terapeuta físico y maestro de educación física (Chávez, 2002).

De acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la EE y de la IE, otra de las modalidades de esta reorientación son: los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y las Unidades de Orientación al Público (UOP). El propósito del CAPEP es proporcionar servicios de exploración y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños oficiales considerados con problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, lenguaje o en su desarrollo psicomotriz. Por su parte, la UOP son el servicio de EE encargado de orientar a los padres de familia, a los maestros y a la comunidad en general en torno al proceso de IE (Gobierno Federal, 2002).

1.2.3. Las adecuaciones pedagógicas curriculares.

De acuerdo con Adame (1998a), el Sistema Educativo Mexicano al dar respuesta a demandas internacionales como nacionales, en materia de soporte técnico metodológico hacia la IE, retomó el modelo educativo de la integración llevado en España, cuyos principales exponentes, en ese país, son: Marchesi, Palacios, Coll y Blanco. De ahí que, la reorientación de la educación efectuada en México, en el

contexto de la integración, tenga como precisión esencial las adecuaciones pedagógicas.

Así, en 1994 la SEP puntualiza la adecuación del currículo a cada niño y no ordenar a éste a los programas (SEP/DEE, 1994c). En este contexto, el currículo de la educación básica, más allá de la presentación selectiva del conocimiento, o un plan tecnológico altamente estructurado; se planea como un marco en donde se debe resolver los problemas concretos planteados por situaciones específicas, lo cual implica un análisis de la práctica para descubrir lo ocurrido en ella. Esto es consistente con el planteamiento de Jimeno y Pérez (1983), respecto al plan curricular como un proyecto flexible, general y vertebrado en torno a principios ajustados a situaciones concretas.

Al necesitarse un currículo para la educación básica que recogiera las intenciones de atención educativa para todos, se instó a realizar adecuaciones o adaptaciones pedagógicas curriculares. Entendidas éstas como el conjunto de modificaciones consideradas en los propósitos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodologías, para atender a las diferencias individuales de los alumnos, pero sobre la base del currículo oficial. La finalidad de estas adecuaciones es lograr la mayor participación posible de los alumnos NEE en el currículo regular y lograr los objetivos básicos de cada nivel educativo.

En consecuencia, la SEP plantea la idea de un currículo capaz de responder a las necesidades educativas del conjunto de la población y con ello, intentar asegurar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado para recibir una educación propiciatoria de la integración en la sociedad, como un ciudadano con plenos derechos y deberes. La idea de adecuaciones pedagógicas se convierte en la herramienta técnico metodológica, con la cual se pretende atender las necesidades educativas de la mayoría del alumnado a través de modificaciones progresivas de un solo currículo cuando den cuenta de las distintas exigencias de éstos. Dicho modelo propone la compensación de gran parte de las necesidades educativas del alumnado con una intervención ajustada y adaptada al nivel de quienes experimentan esa necesidad. Este proceso de ajuste se concibe

como interactivo, lo cual conlleva a considerar al aprendizaje como una tarea compleja, que no se puede, ni debe, simplificar, porque entran en juego condiciones personales del alumno y el ambiente social en donde se desenvuelve (Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo & Rivera, 2003).

Oficialmente, se disponen los ajustes al currículo básico en doble dirección: hacia las adecuaciones de acceso al currículo y hacia las adecuaciones curriculares propiamente dichas. Y se aclara la forma concreta en cómo se lleve a cabo el trabajo de IE en las escuelas, en función de los ajustes realizados, por considerarlos necesarios para la satisfacción de las NEE de los alumnos (SEP, 2003).

En este sentido, para Lozano (1999), una escuela regular integradora tendrá la necesidad de hacer adecuaciones en aspectos como recursos humanos, el currículo y metodologías del aprendizaje, el inmueble, el entorno regional y social, las condiciones y formas de comunicación y las actitudes en la interacción y participación social.

De ello se desprende la capacidad de los directores para organizar la colaboración y las innovaciones del personal, utilizar con eficacia los servicios externos, dirigir la escuela, la participación de los padres y, además, ser capaces de explicar las políticas de integración a la comunidad. Con respecto al docente de aula regular, le corresponde atender a todos los niños sin excepción, por lo cual debe contar con la preparación para responder a la diversidad de características presentadas por los integrantes del grupo a su cargo y trabajar cooperativamente con el equipo de apoyo. Cuestiones que se tornan disposiciones a partir del Programa Nacional de Fortalecimiento de la EE y de la IE, a través de precisiones respecto a las formas de trabajo y áreas a fortalecer en los servicios existentes. En este programa se delimitan objetivos generales, específicos, así como las líneas de acción y metas propuestas al 2006. Sin embargo, la SEP con lo anterior no finalizan los cambios dentro del Sistema Educativo, pues éstos deben ser una constante búsqueda de la equidad y calidad para los educandos en todas sus modalidades.

Lo referido hasta este momento nos permite conocer la forma y sentido característico del proceso de implementación de la IE en nuestro país. Proceso que, al identificar y dar orden a los factores que lo definen, lo advierto como la puesta en marcha de un proyecto instituyente de una práctica orientada a brindar educación de calidad y para todos, al mismo tiempo señala los lineamientos a considerarse en su instrumentación, además, especifica a los actores y sus funciones definitorias de la responsabilidad de su realización. Por otra parte, sin ser la intención ahondar en ello, simplemente expreso, por considerarlo insoslayable, el proyecto presentado desde el discurso oficial pone de manifiesto la existencia de aspectos políticos, ideológicos, administrativos y económicos implicados en la propuesta de “educación de calidad y para todos”.

Ahora bien, puesto en marcha dicho proyecto, la pregunta esperada sería ¿qué resultados se han tenido hasta la fecha?. Para responder esta pregunta, a continuación se describe el estado del arte de dicho campo de trabajo, exponiendo, de forma general, la producción de estudios divulgados al respecto, obviando por motivo de objeto de interés y espacio, el análisis minucioso realizado.

1.2.4. Estado de conocimiento de la IE en México.

Se consideró estado de conocimiento o estado del arte, al análisis y valoración del conocimiento de la producción de estudios divulgados en México a partir de la implementación del proyecto de IE. En dicho análisis examinamos temáticas, problemas abordados en los estudios, sus propósitos, estrategias metodológicas y carácter o tipo de estudios que simbolizan, aspectos empleados en otros estados del arte sobre educación en México, a la fecha divulgados (véase Piña, Furlan y Sañudo, 2003 ; Sánchez, *et. al.*, 2003).

Aunque el propósito es hablar del estado de conocimiento respecto de la IE a nivel nacional, considero importante señalar el registro, a nivel internacional, de una gran cantidad y variedad de estudios al respecto. Baste citar como ejemplo: “El Taller regional sobre entrenamiento de educadores e integración de niños con impedimentos en las escuelas comunes” publicado en conjunto por la oficina

regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) y la UNESCO (1978); “Guide for school teachers” de Helander, Mendis y Nelson (1980); “Integración de los discapacitados al ambiente comunitario y escolar” publicado por De Lorenzo (1985); “La investigación sobre la Integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos” de García Pastor (1992); “Desarrollo Psicológico y Educación”, de Coll, Palacios y Marchesi, actualmente con varios volúmenes; y algunos estados del arte como: “Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación” (Núñez, 1990) y “Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina” (Hevia, 1991) publicados por la UNESCO/REDUC, entre otros.

En México, el perfil del estado de conocimiento de la IE está representado en la clasificación descrita a continuación, la cual fue elaborada a partir del análisis de estudios divulgados. Para ello, fundamentalmente, se consideró el aspecto temático, problemas abordados y propósito de los estudios. En cada punto de la clasificación, se indican las áreas abordadas y el tipo de estudio al que pertenecen los trabajos considerados para ilustrar la representación de dicho estado del arte.

1.- Empleo de técnicas pedagógicas en la enseñanza de personas con discapacidad diversa.

Entre ellos: niños con parálisis cerebral, sordera, ceguera, síndrome de Down. Por lo general, estos estudios son reportes de experiencias de casos que refieren aspectos de diagnóstico, tratamiento y cumplimiento de criterios académicos o de disciplina escolar (Torrejón, 1997; Valencia, 1999; Adame, 2000).

2.- Análisis de la práctica institucional de la EE:

-*Reconstrucciones históricas* (Molina, & Hernández, 1997; Guajardo & Fletcher, 1998; Paredes & Sosa, 1998; Paredes, 2000).

-*Aspectos curriculares* (Meneses, 1999; Brunet, 1999).

-*Proyectos y propuestas de trabajo* (Márquez, 1996; Adame, 1998b; Acle & Roque, 1999).

-Reflexiones con respecto a las implicaciones ideológicas, políticas sociales, entre otros, de la IE (Jacobo, 1990; 1999; 2000; Lozano, 1999; Olmos, Loo & Nieves, 1999; Ortiz & Gómez, 1999; Ayala, 2000; Hernández, 2000). Estos estudios comprenden ensayos, proyectos de investigación y artículos de divulgación.

3.- Experiencias de profesionales en la reorientación del servicio de EE para la integración de niños con NEE (Eslaba, 1996; Rodríguez, 1996; Adame, Aguilar, Cisneros & Molina, 1999; Martínez, 1999a; Ángeles, Sandoval, Vázquez & Rosas, 2000; Valencia, 2000; Segura & Delgado, 2000). Estudios que comprenden reportes de caso y experiencias.

4.- Presentación y legitimación del proyecto de IE (véase Guajardo, 1996, 1998, 1999a, 1999b). Trabajos que exponen conferencias, discursos, ponencias, ensayos.

5.- Evaluaciones de política administrativo-institucional del proyecto (véase Acosta, Contreras, Hernández, Martínez & Molina, 1994; García, Escalante & Escandón, 1996; proyecto CAS, 2000). Estudios que comprenden proyectos de investigación y ensayos.

6.- Formación profesional.

-Identificación de áreas para la formación docente (Macotela, Seda & Flores, 2001), y

-Evaluación de actitudes y exploraciones conceptuales en el docentes (Alvarado & Murga, 1995; Martínez y Acle, 1999; Martínez, 1999b; González, 2000; Barraza, 2001). Comprende ensayos, artículos de divulgación, proyectos de investigación.

7.- Actitudes de padres y alumnos hacia los niños con NEE (Sánchez & Harper, 1994; Mirón, 2002). Comprende estudios de opinión y propuestas de trabajo.

Con el perfil expuesto, se deduce que si bien existen estudios en torno al campo de la IE en México, la mayoría de ellos, refieren posturas, justificaciones, experiencias, propuestas y reflexiones diversas en torno a la IE. Son pocos los estudios considerados como trabajos de investigación, en el sentido de cumplir con los requisitos requeridos por este tipo de trabajo, es decir: delimitación del problema, marco teórico, metodología, entre otros. En cuanto a los estudios sobre aspectos técnicos pedagógicos, aunque algunos responden a los criterios de delimitación teórico-conceptual y metodológico, su interés principal se orienta a saber si el niño responde a las adecuaciones y procedimientos a los cuales es sometido, más allá de la indagación de su integración en el contexto educativo y social. Son casi inexistentes las investigaciones realizadas desde las prácticas y sentidos realizados por los actores implicados en la ejecución de la IE, a pesar de que ello constituye la dimensión institucional característica de esta práctica educativa.

De este análisis y valoración del estado de conocimiento, se desprende que en México, el tipo de investigación realizado a la fecha, aunque escasa, corresponde más a la necesidad de presentar un balance sobre la eficacia de los programas de educación especial y su correspondiente reorientación; es decir, se considera necesario esclarecer algunas cuestiones relacionadas con la organización institucional y sus servicios correspondientes. De acuerdo con García (1992), estas investigaciones basadas en el modelo denominado “deficitario” se caracterizan por un planteamiento de la intervención muy apegado al tratamiento individualizado y especializado. Entonces, pudiera pensarse que para esta aproximación, el avance en el campo de la IE está dado por la mejora en los procesos de diagnóstico, identificación del déficit y del tratamiento o adecuación de la enseñanza al déficit examinado.

No obstante el auge actual del movimiento integracionista en la investigación educativa y de su reclamo a los investigadores de un conocimiento más amplio sobre las posibilidades de educación e integración de las personas NEE, el saber qué se sigue produciendo está más relacionado con el modelo señalado por García (1992). Aunque también, es necesario reconocer el comienzo

de la investigación orientada hacia la comprensión e interpretación de la realidad educativa, como un hecho.

En consecuencia, se concuerda con lo planteado en los estados del arte de Piña, Furlan y Sañudo (2003) y Sánchez, *et.al.*(2003), particularmente cuando refieren el resultado de la amplia búsqueda realizada en el ámbito nacional, se desprende que son relativamente pocos los trabajos divulgados con los elementos para ser clasificados como proyectos de investigación en el área de la integración educativa y una cantidad aún menor, de investigaciones donde se analicen los fenómenos propios de este campo desde la perspectiva de sus actores. Esto de acuerdo a los criterios empleados en tales estados del arte.

Tomando como base este contexto del estado de conocimiento, la investigación descrita en el presente documento, se orientó al entendimiento de la integración educativa como fenómeno social. Es decir, concibiéndola en su dimensión institucional y empleando un enfoque consecuente para ello. Esto, por considerar importante, no sólo las disposiciones e interpretaciones oficiales, sino también la práctica social generada a partir del sentido creado y atribuido por los diferentes actores a la realización de dicha tarea en un marco institucional. En el siguiente capítulo se expone la mirada teórica empleada como guía en la planeación, realización y consecución de tal investigación.

CAPÍTULO II

LA MIRADA TEÓRICA: EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO Y EL SENTIDO DE LA ACCIÓN HUMANA

El interaccionismo simbólico, como perspectiva psicosocial de la acción humana, debe su nombre a Herbert Blumer, término que acuñó con carácter informal para nombrar un trabajo y finalizó siendo aceptado por sus seguidores (Blumer, 1969/1982). El objeto de esta perspectiva lo constituyen los procesos de interacción social, en el entendido de que el meollo de éstos, es el intercambio comunicacional entre las personas. En lo fundamental, el interaccionismo simbólico postula que las relaciones sociales son creadas y signadas interactivamente por sus participantes, confluyendo dialécticamente, en este proceso la acción individual y social.

Son diversos autores los cuales concurren en esta perspectiva. Quienes comparten sus principios han forjado enfoques propios, sin mermar con esto la consistencia de las bases del interaccionismo simbólico, entre ellos: Anselm Strauss (1978) y su enfoque del orden negociado; Erving Goffman (1959/1971) y su obra dramaturgica; Becker (1963) y su teoría de la etiquetación; la tendencia de Kuhn (1977) conocida como la escuela de Iowa; Sheldon Striker (1980) y sus planteamientos sobre las estructuras sociales; y por otra parte, también se hallan los que le han dejado atrás, como es el caso de Norman Denzin (1989) y su interaccionismo interpretativo.

En tanto el propósito de este capítulo es dar cuenta de las premisas teórico-conceptuales y metodológicas del interaccionismo simbólico, aspectos asumidos como parte del marco de referencia de nuestra investigación, es importante señalar que es a partir del enfoque de Blumer la delineación de dicha tarea. Ello no significa dejar de lado a los autores implicados, de una forma u otra forma, en

la conformación y desarrollo del interaccionismo simbólico en su calidad de perspectiva psicosocial de la acción humana. Por ende, se refieren algunos aspectos precursores de esta teoría; luego se enuncian sus premisas y conceptos, y finalmente, se describen los aspectos de orden metodológico formulados por Blumer.

2.1. El pragmatismo y la fenomenología como filosofías de la acción.

De clara orientación pragmática social y fenomenológica, el interaccionismo simbólico tiene su base en autores como William James, Charles Peirce, John Dewey, Robert Park, Aisnton Schütz, y George Mead. Autores que se ocuparon de realzar la importancia de la acción humana como significativa, buscando las consecuencias prácticas del pensamiento y proponiendo el sentido de verdad en su eficacia y valor para la vida. También algunos de ellos, como Schütz y Mead, pusieron énfasis en el entendimiento de los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, es decir, examinado el modo de experimentar el mundo. Así, del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas se interpreta la diversidad de los símbolos y, a partir de ello, se dilucidan los procesos y organizaciones sociales. El énfasis se pone en el significado de los actores con respecto a su mundo.

Investigadores como Wicklund y Gollwitzer (1982); Taylor y Bogdan (1984); Becker y McCall (1990); Woods (1992); Coulon (1995), refieren que particularmente, es en la Universidad de Chicago entre 1890-1940, donde se configura y consolida lo que posteriormente se ha de denominar interaccionismo simbólico. Estos coinciden en que los estudios de dicha época se caracterizaban por su reticencia hacia las teorías globalizantes, y a su preferencia declarada por el conocimiento práctico y observación directa de las comunidades. Y fue a lo largo de los años veinte y treinta la elaboración de los marcos teóricos de estos estudios empíricos, gracias, especialmente a la obra de Mead. Su influencia más significativa se dirigió al desarrollo democrático de la educación, y de forma más general, al de la justicia social y la acción municipal. Se pretendía hacer del pragmatismo un instrumento de intervención social.

Sin ser la intención restar importancia a los diversos precursores del interaccionismo simbólico, nos abocaremos a Mead, por ser la base teórico conceptual más cercana de Blumer. Cabe aclarar que en lo metodológico, Blumer finaliza construyendo una propuesta afín y consecuente con los principios teórico conceptuales enunciados por Mead.

2.1.1. La acción humana en la obra de Mead.

Cuando se estableció la escuela de Chicago, la influencia del pragmatismo en la sociología se hizo más decisiva, su práctica se orientó conceptualmente por una filosofía social. En este contexto, Mead empieza a integrar en un cuerpo teórico las ideas sobre la colectividad y las del signo. La propuesta de Mead se funda en la influencia atribuida a los estímulos sobre la conducta humana, mediatizados por el contexto de significados simbólicos en los cuales el comportamiento tiene lugar. En su obra *Espíritu, Persona y Sociedad* (1934/1990), Mead señala la pertinencia de un espacio de realidad en las mediaciones; un espacio de interacción social percibido en términos de significaciones, pues, precisamente, el símbolo es su lugar de encuentro.

Mead toma como unidad de análisis lo denominado acto social y plantea al símbolo y su significado como inherentes a la interacción. Además, considera al significado no relacionado con la conciencia de la persona sino, en tanto se logra la simbolización. En consecuencia, desde su perspectiva, la persona es el resultado de la actividad social organizada de un sujeto que corresponde con la conducta social de su grupo de referencia, pero puede tener reacciones o manifestaciones diferentes por cada individuo. Por ende, cada individuo se construye a partir de la adopción de actitudes de otros y esta adopción, afecta la propia conducta. Arguye la coexistencia de dos categorías dentro del ser: el yo y el mí. El mí constituido por las actitudes de otros hacia la persona y el yo, que reacciona convirtiéndose en un objeto para sí mismo. Considerando a esto, fundamental en la identificación del individuo y la introducción de cada persona como miembro orgánico de la sociedad. Individuo y sociedad están unidos mediante los procesos de interacción, ninguno de los dos es totalmente autónomo,

cada uno depende del otro. Planteamiento retomado por Berger y Luckman (1967/1999), para dar cuenta del proceso de socialización en su teoría de la construcción social de la realidad.

Así, al clarificar el espacio de interacción provisto de símbolos y de significados, se comprende la inexistencia del individuo como tal, pensándose más bien, como la persona cuya amplitud tiene como espacio y respaldo la sociedad. Se caracteriza a la interacción a través de quien se comunica y su capacidad auto referencial de comunicarse consigo mismo y con la posibilidad de ésta, crear la realidad. Por tanto, la posibilidad de que el hombre sea un objeto para sí mismo está facilitada por el lenguaje y se logra por la interacción humana.

En este orden de ideas, se comprende a la sociedad como construida mediante la conducta de las personas, jugando roles activos en el desarrollo de los límites sociales que imponen a su actuar; aunque no hay un solo camino para comportarse, pues el sujeto se constituye en un proceso activo mediante el cual cada quien busca su sentido. De esta forma, se advierte a la sociedad como el producto de la conjunción interactiva e intersubjetiva de los individuos, donde lo social afecta a la persona y ésta, actúa sobre lo social.

2.2. Las premisas del interaccionismo simbólico.

Inspirado en la obra de Mead, Blumer (1969/1982) concibe a los seres humanos en tanto actores, protagonistas de comportamientos autoreflexivos e inmersos en un mundo cuyo orden deben interpretar para actuar y, a la vida humana, como un proceso de continua actividad desarrollada para generar líneas de acción ante las innumerables situaciones afrontadas.

En este contexto, presenta al interaccionismo simbólico como un enfoque relativamente definido del estudio de los grupos humanos y del comportamiento del hombre, enunciando tres premisas básicas de su perspectiva, a saber:

- 1.- El ser humano orienta sus actos hacia los objetos en función de un significado personal.
- 2.-El significado de estos objetos se deriva o surge como consecuencia de la interacción social entre los individuos.

3.-Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona. La interpretación supone un proceso de autointeracción.

Se desprende, de la primera, que el entendimiento del comportamiento humano debe indagarse en los significados de las personas con respecto a sus propias experiencias. Los objetos existen, pero hasta no ser interpretados por una persona, éstos carecen de significado. La interpretación individual de los objetos crea un significado para los mismos. Este significado es utilizado por el individuo para guiar su comportamiento. Por ello, no se puede entender la acción humana si se miran solamente los objetos o la conducta *per se*. Más bien, se debe concentrar la atención sobre los significados atribuidos por los individuos a los objetos, porque estos significados guían y dan sentido al comportamiento de las personas. Lo cual da cuenta que los objetos, incluyendo los contenidos en el sí mismo, se forman, sustentan, debilitan y transforman a través de su interacción con otras personas.

De la segunda, que los significados no son inherentes a los objetos, no son parte de la estructura de las cosas, tampoco anidan solamente en el individuo quien los atribuye. Los significados son productos sociales construidos a través de la interacción con los otros. Por lo tanto, el significado individual de los objetos se forma a partir de aquello percibido y aprendido en la interacción con los demás. Los significados sociales son parte integral del individuo y en ellos se basa la interpretación del mundo.

Y de la tercera, que los significados surgen en el contexto de las acciones sociales e incorporan los pertenecientes a todas las personas constituyentes de la acción social. Sin embargo, el significado de una cosa para un individuo determinado, no es simplemente la réplica individual de lo percibido a través de la interacción social. La persona deriva el significado de la interacción, así, puede interpretar a los demás y a sus acciones; el significado derivado nunca corresponde exactamente con lo que quiso representar el otro, de tal manera la interpretación de una persona acerca de las acciones de otra no será idéntica a las atribuidas por el actor de tales acciones.

El proceso de interpretación es el eje del significado. La interpretación no consiste sólo en aplicar los significados socialmente establecidos a las cosas. No se trata de un proceso automático y rígido en el cual definamos una cosa encontrando si encaja en un sistema de significados preexistente. La interpretación es un proceso formativo en el cual los significados se utilizan y se revisan para orientar la acción humana. La interacción social es el contexto en el cual los significados se producen y a su vez nos proporcionan el sentido de las posibles interpretaciones para todos los objetos.

De esta forma, las personas conforman los objetos constitutivos de su mundo; las personas se prestan a actuar con respecto a sus objetos, partiendo del significado que éstos encierran para ellas. Afrontan su mundo como personas provistas de un “Sí mismo” y, por lo tanto, son capaces de formularse sus propias demanda o indicaciones.

2.2.1. Interacción simbólica y la acción social.

El lenguaje, como construcción social, no es la expresión o comunicación por sí misma; más bien, constituye el nivel de interacción característico del ser humano, la forma en como se relacionan socialmente los individuos para crear, mantener o modificar su realidad. Toda interacción social, al ser lingüística, presupone una interacción entre personas, la cual posee significación en la medida en que está contextualizada e interrelacionada por lo convencionalmente establecido. Esto define, da origen y lugar a lo lingüístico, reconociéndose en el símbolo no sólo la capacidad de sentido, sino también de intervención sobre el mundo.

La interacción simbólica implica un proceso en el cual los seres humanos interactúan con símbolos para construir significados. Mediante las interacciones simbólicas adquirimos información e ideas, entendemos nuestras propias experiencias y las de otros, compartimos sentimientos y conocemos a los demás. En consecuencia, los sistemas simbólicos no sólo reflejan relaciones sino contribuyen a construirlas, por lo tanto, se abre la posibilidad de transformación del mundo social modificando su carácter.

Estas construcciones simbólicas, tal como lo plantean Piña y Seda (2003), remiten a una forma de conocimiento social y cultural, ya que son conocimientos de sentido común empleados en la vida cotidiana y se refiere a un saber surgido en un contexto sociocultural específico. Conocimiento constituido por un conjunto de referencias asimiladas social e individualmente, desde la experiencia de las personas, al responder al acervo de conocimientos de su comunidad o grupo y orientándolo hacia algún suceso, práctica, persona o institución.

Blumer (1969/1982) tomando como base los planteamientos de Mead, considera la interacción social como actividad de comunicación simbólica, y señala que en ésta los actores crean, mantienen y modifican significados sobre los hechos vividos. Así, son creadores de la vida social. Sin embargo, para Blumer, a diferencia de Mead, el análisis de la interacción social, como proceso de comunicación simbólica, no se reduce a la relación y a los intercambios inmediatos entre los interactuantes. Hace intervenir el contexto en donde se inscribe la interacción, es decir, el campo social, como conjunto de sistemas simbólicos, estructuras y prácticas constituidas a la vez como referente, sistema convencional y orden que hace posible el intercambio y le otorga sus mayores significaciones.

Arguye que la experiencia social hace posible la incorporación del sentido y significación social a la experiencia individual. Ello, a través de la socialización en donde dicha interacción se lleva a cabo, por lo que esta última, constituye la herramienta de transmisión e incorporación de principios sociales propios de quienes participan en tal proceso. De esto se comprende que la caracterización correspondiente de las acciones comunes reconocidas interactivamente da lugar a las instituciones, porque se comparten y están disponibles para todos los integrantes de un grupo social y afectan tanto a las acciones como a los individuos en ellas involucrados.

Por tanto, para Blumer, la acción colectiva o conjunta, es el resultado de un proceso de interacción interpretativa, entendiendo a toda acción conjunta vinculada temporalmente a la acción conjunta precedente. Entonces, las indicaciones e interpretaciones mediante las cuales los individuos forman y mantienen sus relaciones organizadas son siempre, en gran medida, un bagaje de

su pasado. Sin embargo, precisa que las formas recurrentes y estables de acción conjunta no se desarrollan automáticamente en forma fija, sino basándose en los significados de los actores atribuidos al tipo de situación en donde la acción conjunta se produce de nuevo.

Así, el acto social posee como uno de sus rasgos distintivos la implicación de más de una persona; es un tipo de acto que requiere la cooperación y tiene como objetivo un objeto social, es decir, un objeto cuya razón de ser se encuentra en el grupo y no en los individuos separados. Por lo cual la estructura grupal es, esencialmente, una estructura comunicativa e interactiva, actuante como indiscutible sostén de los marcos de referencia compartidos, de donde proceden las normas y las actitudes comunes; donde se definen los roles y se genera la estructura social, contexto en el cual lo individual tiene sentido.

2.2.2. Los significados y sentidos en las interacciones simbólicas.

A través de lo simbólico se unifican todas las posibles funciones de mediación entre el individuo y su realidad. La función de mediación desempeñada por el símbolo no se reduce al instrumento mediante el cual se estructura el sentido, sino constituye el medio donde halla lugar la intencionalidad que permite al individuo participar en la formación del símbolo. Así, el símbolo es capaz de establecer una dinámica de entendimiento, es decir, en tanto construcción, el símbolo tiene como base una relación de sentidos.

Los símbolos provienen de la vida cotidiana y se distinguen por su capacidad para crear y dar sentido a la actividad individual y de grupo. El individuo necesariamente otorga sentido a la realidad, es decir, a todas sus acciones en la vida diaria. El símbolo permite actuar aún en ausencia de los objetos o acontecimientos, es decir, ya trayendo al aquí y ahora el pasado, ya anticipando el futuro (Blanco, 1988). Esto, debido a que permite un desligamiento funcional con las propiedades físicoquímicas de los objetos, dándose en lugar de ello la interacción con base en las cualidades atribuidas socialmente a éstos y permitiéndose de esta forma, el comportamiento acordado socialmente.

En tanto los símbolos son parte fundamental de nuestra sociedad, no existe forma de vida cultural o de organización social que pueda concebirse sin su presencia (Schütz, 1932/1993). En este sentido, los símbolos como instrumento central del individuo social, permiten la organización e integración social, así como la comprensión de la realidad; constituyen el vehículo de comunicación y consenso posibilitador de que el sentido del mundo y la vida se comparta con los miembros de una colectividad.

En consecuencia, como lo mencionara Mead (1934/1990), el significado que la sociedad, como grupo, impone y atribuye a los objetos y situaciones, se articula con su significación en el contexto de las prácticas sociales las cuales norman y orientan el sentido de las acciones individuales. De ahí los términos de sentido y significado nos remiten a un principio de orden. El primero lo hace como principio de orden global y como producto de la reflexión social desembocando en la comprensión de la realidad; el segundo, como principio de orden local y también como resultado de dicha reflexión, proporciona la comprensión de los hechos sociales situados en una matriz histórico cultural donde se presentan como parte del marco global construido por el sentido. Matriz que, de acuerdo con González (1997), representa un proceso formativo en el cual los sentidos son usados y revisados como instrumento en la guía y formación de la acción; donde los sentidos no se agotan, actúan de una manera dinámica y dialéctica. Es decir, se comportan simultáneamente como condicionantes y condicionados dentro del sistema de interrelaciones de la persona quien puede incluso suprimirlos en función de la situación enfrentada. Así, cuando el sentido está en correspondencia con la vivencia de la persona, ello determina la manera en la cual estará preparada para actuar en las situaciones y para hablar sobre éstas.

De tal forma, la significación social representa prácticas indisolubles del conjunto de relaciones sociales sujetas a los procesos permanentes de actualización, creación o innovación, a partir de los cuales se edifica la realidad como un espacio social que, además de configurarse como una presencia impregnada de todo lo socialmente construido, provee coherencia a las

concepciones o perspectivas de grupo o individuales constituidos en parte esencial de la vida humana.

Ya Schütz (1932/1993) planteaba, al conceptuar la acción social como una acción significativa, la posibilidad de comprender el mundo social propiamente en función del contexto de la acción social, como actividad procesual, como acciones arraigadas en una situación social, con base en la interacción de personas, en una cultura particular, dadas en un tiempo histórico. Por tanto, al estar la acción social impregnada de significado y sentido, ésta puede ser comprendida a partir de lo que sentimos, deseamos, pensamos, creemos, entre otras.

De acuerdo con Blumer (1969/1982), al considerar la realidad como algo referido, es posible una concepción de la realidad como orden psicosocial susceptible de ser conocido y modificado permanentemente por los individuos desde y para la interacción simbólica. Así pues, el significado asignado a las situaciones surge de las distintas experiencias en cada individuo. Sin embargo, aunque varían los significados y sentidos de los individuos, las interpretaciones no son dadas completamente al azar o en forma absolutamente personal. Dentro de una sociedad en particular, existen ciertos rangos de asociaciones y significados otorgados a la mayoría de las situaciones.

Como parte de un orden social común, cada persona interactúa con otros miembros del mismo grupo. A través de esas interacciones, se encuentran y se construyen las ideas y los distintitos fenómenos de la realidad y la persona aprende la forma como los demás los definen. Así, los significados del grupo se convierten en la base para formar los significados de cada individuo. Esta interacción asegura acuerdos en la forma en como las cosas se definen e interpretan. Dentro de estos acuerdos, cada individuo desarrolla su forma particular de interpretación, lo que confiere al significado sellos personales.

2.3. Interacción e interpretación.

El proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o disposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo las diferentes situaciones al pasar por

ellas. Por ello, los significados sociales asignados por los actores a las situaciones, personas y sí-mismos, a través de un proceso de interpretación, resultan de vital importancia para comprender el sentido de la interacción para los interactuantes, ya que este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. De esta forma, el concepto de acción social lleva impreso la interpretación de los actores como elemento esencial (Schütz, 1932/1993).

El proceso de interpretación es un proceso dinámico, pues la manera de interpretar algo, dependerá de los significados disponibles y de cómo se aprecie y defina una situación. Por ello, la construcción interpretativa de los actores se caracteriza, de acuerdo con González (1997), por una posición activa e irrepetible en la producción de los sentidos de su realidad, sentidos que actúan simultáneamente como condicionantes y condicionados dentro del sistema de interacciones de los actores, lo cual, en gran medida, está determinado por el carácter emocional de la experiencia individual.

Para comunicar algo, los actores lo hacen desde su perspectiva, lo delinear según aparece en ellos. De esta forma, los individuos son actores construyendo y dando sentido a su realidad social en términos pluriformes y dinámicos; por lo tanto el mundo empírico existe en la forma de las representaciones y concepciones de los diferentes actores (Blumer, 1969/1982).

Así, el hecho de que las personas digan y hagan cosas distintas, se debe a sus diferentes experiencias y al haber aprendido diferentes significados sociales. Hecho que realza la posición activa de la persona en la producción de los sentidos de su realidad, y destaca el carácter profundamente psicosocial de este proceso.

2.3.1. Interacción y conciencia: el Sí mismo.

Desde el interaccionismo simbólico, se considera que el Sí-mismo, la conciencia de sí-mismo, se constituye progresivamente: se desarrolla en el individuo como resultado de las interacciones mantenidas con la totalidad de los procesos sociales y con los individuos participantes. Si la conciencia es un producto de la comunicación, reconoce, pues, al lenguaje y al símbolo, como sus fundamentos.

De acuerdo con Hargreaves (1978), el individuo se experimenta a Sí-mismo como tal, no directamente sino sólo adoptando el punto de vista de los otros o del grupo social al cual pertenece. Se percibe como Sí-mismo solamente considerándose como objeto, tomando las actitudes de los demás hacia él, en el interior de un contexto social donde se sitúan ambos. Por lo cual se precisa al sí-mismo, en tanto objeto para sí, como esencialmente una estructura social, originándose y desarrollándose en la interacción social.

Mead (1934/1990), ya mencionaba que esta interiorización del punto de vista del otro, aparece en el diálogo interior donde el individuo dice algo, después contesta lo dicho, y esta replica desencadena, a su vez, una reacción de su parte. De ahí por y en el lenguaje, el individuo toma conciencia de sí-mismo y se convierte en un Sí-mismo. Es en el proceso de la comunicación social donde se elabora la conciencia de Sí mismo y de los diversos aspectos del proceso social y, sobre todo, la diversidad de los roles sociales.

El Sí-mismo, entonces, aparece como un ajuste y una respuesta al otro y sobre todo al otro generalizado, que no es sino la comunidad organizada; un individuo posee una personalidad e identidad de sí mismo porque pertenece a una comunidad y asume las instituciones de esta comunidad en su propia conducta. En la interacción, el Sí-mismo se afirma conscientemente frente a los demás pero siempre en relación con ellos. El diálogo con el otro es posible porque el otro es un componente interiorizado de la conciencia de sí-mismo, ello es la interacción consigo mismo, la auto interacción (Blumer, 1969/1982).

En tanto que la interacción constituye en gran medida una actividad esperada y asumida, cuando interactuamos se va formando el Sí-mismo, esa capacidad del actor de observar, responder y dirigir su conducta, resultante de un proceso de carácter reflexivo, es decir, referido al propio actor y por la cual éste puede organizar de una manera relativamente estable sus cogniciones, afectos y actitudes al ser activadas por los otros.

Lo más característico y singular del comportamiento humano es el interactuar mediante comunicaciones simbólicas, por lo tanto, se requiere definir la situación en donde se actúa, así como actuar asumiendo y teniendo en cuenta los

comportamientos esperados por los demás en dicha situación, lo que implica ser constructores activos de la vida social. El Sí- mismo resulta de las acciones llevadas a cabo en los grupos, constituyendo el desempeño de roles y la asunción del rol del otro; porque la capacidad para anticipar la respuesta que nuestra acción suscitará en otros, se logra asumiendo el rol del otro, esto es, viéndose a Sí-mismo desde el punto de vista de la otra persona. A su vez, esta asunción de rol posibilita el responderse a Sí-mismo desde la perspectiva de los otros y, por tanto, el convertirse en objeto social para Sí-mismo. Así, como plantean Wicklund y Gollwitzer (1982), el Sí-mismo consiste en una organización de las perspectivas y actitudes particulares que otros tienen con uno y entre sí. La adopción o experimentación de la actitud del otro constituye la conciencia de sí y la comunicación e interacción presuponen la existencia.

Por ello, desde el interaccionismo simbólico, se considera al individuo como un actor representando un personaje a través de acciones dotadas de significación social, condición que le da la unidad de sí-mismo y le permite ser un individuo psicosocial; experimentándose como tal, no directamente, sino indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social en cuanto un todo, al cual pertenece.

2.3.2. Interacción, rol e institución.

De acuerdo con Blanco (1988), las instituciones se producen bajo la forma de sentidos compartidos por parte de un gran número de individuos, sin embargo, la relación entre institución y tipificación recíproca se da cuando dos individuos inician por primera vez su interacción, en particular, cuando ésta perdura. Por tanto, las instituciones son conceptuadas como formas organizadas de actividad social, nacidas al amparo de la interacción, de las actitudes que unos individuos mantienen respecto a otros. Son respuestas y actitudes socialmente comunes; la institución como organización de actitudes, creación interpersonal, producto de la intersubjetividad, todos la llevamos dentro.

Para el mismo autor, la interrelación del sistema cultural y social está en la institucionalización. Define a esta última como un proceso por el cual los valores, ideas y símbolos se concretan en unas normas, roles y grupos controladores de la acción y, por lo tanto, modeladores e integradores de la misma en el sistema global que, de esta forma, puede mantenerse en equilibrio, o sea, subsistir. Además, precisa esto como resultado no sólo del proceso de institucionalización, sino también del proceso de interiorización, relacionando lo anterior con el sistema de la personalidad al introducir la cultura en ésta y hacer posible el desempeño de roles, dándose así, la vinculación entre lo psicológico y lo sociológico, el punto de intersección entre el individuo y la sociedad.

Así, la institución, expresión fundamental de lo social, en tanto forma estructurada y relativamente estable de conductas, proporciona a los actores modelos sociales de acciones; en tanto organización, representa la situación o marco concreto portador de normas, tipos de relaciones, posiciones y roles de los actores que orientan sus interacciones cotidianas. Es decir, aunque los actores interactúan dentro de marcos institucionales, sus interpretaciones y definiciones de la situación determinan sus acciones y no las normas, roles o metas, por sí mismas. En este sentido, los roles regulan los comportamientos de los actores en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivado, común a una colectividad de actores, que expresan y revelan el sentido particular impreso en el rol desempeñado.

Al inscribirse el rol en esta relación, conforma la actitud adoptada por un individuo en una relación interpersonal, actitud que es a la vez una respuesta a la actitud de los otros y un evento signado con la intención de influirlo; se trata de un proceso intersubjetivo porque es el significado atribuido al comportamiento, la interpretación del sujeto, más allá del comportamiento mismo, la que funciona como situación de objeto social.

El rol, como modelo interiorizado de actitudes y acciones, permite al individuo orientarse en su interacción con los otros y su entorno. El rol se deduce de las acciones de los actores a través de un proceso de percepción y de interpretación, en función de normas referenciales, y sobre todo, del sentido

individual impreso por el actor. La construcción de tipologías de roles, entonces, es un correlato necesario de la institucionalización del comportamiento, ya que de esta forma, las instituciones se simbolizan en la experiencia individual por medio de los roles, los cuales, objetivados lingüísticamente, constituyen un componente esencial del mundo cultural social.

Al desempeñar roles, los individuos participan en un mundo social; al interiorizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente (Charon, 1992). Algunos roles sólo tienen función de representar simbólicamente el orden institucional como totalidad integrada; otros asumen esta función de vez en cuando, además de las funciones desempeñadas rutinariamente.

El individuo, en virtud de los roles que desempeña, incursiona en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo, sino también en el del conocimiento de normas, valores y aún emociones y afectos. El rol, en su dimensión interactiva, de acuerdo con Blanco (1988), insta una relación dinámica donde individuo y sociedad se articulan, de tal forma la objetividad y subjetividad se expresan creando el significado y sentido de la acción desempeñada. Por lo cual el proceso de interacción como desempeño de roles, no se limita a ser un proceso de asunción de roles, sino contiene a la par, un construir el rol, por parte del propio actor.

El rol revela las mediaciones entre los significados objetivados en una sociedad, y las maneras como éstos cobran realidad subjetiva para los individuos. Así pues, es posible analizar los aspectos objetivados de una concepción específica en ciertas colectividades, y también la manera como esta visión se manifiesta en el saber de un individuo.

En este sentido, se asume que toda interacción se da en una situación determinada y las personas interactúan en función de la manera en como definen dicha situación. La situación por sí misma, no determina única ni forzosamente el comportamiento de los actores; cada actor define la situación en función de cómo la percibe, coincida o no con la definición de la situación presentada. Así mismo, se asume la inteligibilidad de la realidad social a través de las interacciones de los

individuos y grupos sociales, en la interpretación de sus acciones y, particularmente en la comprensión del sentido que, en un marco institucional, tienen para ellos tales acciones .

2.3.3. La perspectiva metodológica de Blumer.

De acuerdo con Blumer (1969/1982), la posición metodológica del interaccionismo simbólico es el estudio de la acción social atendiendo al modo cómo se forma. Aquí, el actor es promovido a la categoría de organizador activo de su acción. Esta postura implica para el investigador interesado en la acción de un grupo o individuo dados, o en un tipo concreto de acción social, el estudiar estos fenómenos desde la perspectiva del autor de la acción. Se debe buscar la comprensión de la acción conjunta en el modo que los participantes definen, interpretan y afrontan las situaciones a su nivel respectivo. La articulación del conocimiento de las acciones vinculadas permite formar el entendimiento del complejo organizado.

Blumer plantea que la acción social debe observarse, estudiarse y explicarse a través del proceso de interpretación realizado por los actores participantes, conforme van afrontando las situaciones desde su posición o rol respectivos en el seno de la organización. Concibe la organización como una articulación de las actividades de sus componentes. Por tanto, plantea la obtención del conocimiento a partir del examen de la vida de las organizaciones en función del hacer de los participantes. Desde su perspectiva, considera que en la investigación, las premisas seleccionadas, problemas, datos, relaciones, conceptos e interpretaciones sean empíricamente validados, acudiendo directamente al mundo social empírico y comprobando, mediante un minucioso examen del mismo, tales aspectos.

Arguye que dicho examen debe ser directo, en tanto éste permite enfrentar al investigador a un mundo empírico susceptible de observación y análisis, suscitar problemas abstractos con respecto al mismo, reunir los datos necesarios a través de un examen detenido y disciplinado, descubrir las relaciones entre las respectivas categorías de estos datos, formular proposiciones respecto a dichas

relaciones, incorporar esas proposiciones a un esquema teórico y verificar los problemas, datos, relaciones, proposiciones y teoría por medio de un nuevo examen del mundo empírico.

Con base en las premisas metodológicas de esta perspectiva, Blumer enuncia dos momentos significativos para definir toda investigación. Él los denomina: exploración e inspección y reconoce en ello semejanzas con a descripción y el análisis.

El propósito de la exploración es encaminar hacia una comprensión más clara del modo como se plantean los problemas, averiguar qué datos son idóneos, concebir y desarrollar ideas acerca de lo considerable como líneas de relación significativas y, hacer evolucionar los instrumentos conceptuales disponibles, a la luz de lo que se va aprendiendo sobre el área en cuestión.

Pero el examen directo del mundo social empírico no se limita a la confección de un extenso y detallado relato del acontecer, éste debe incluir la inspección. Es decir, se ha de procurar conferir al problema una forma teórica, descubrir relaciones genéricas, profundizar en la referencia connotativa de sus conceptos y formular proposiciones al respecto.

Este examen también se plantea como algo profundo y debidamente enfocado al contenido empírico de cualesquiera elementos analíticos utilizados con miras al análisis y con respecto a la naturaleza empírica de las relaciones, entre dichos elementos. Al hablar de elementos analíticos, Blumer se refiere a toda clase de temas generales o categóricos vitales para la inspección, los cuales pueden adoptar diversos grados de generalidad.

El propósito de la inspección consiste en someter los elementos analíticos a un meticuloso examen por medio de un escrutinio minucioso y flexible de los casos empíricos que aquellos comprenden. Dichos casos empíricos aparecen dentro del área estudiada y su examen meticuloso y flexible se realiza en el contexto del área empírica donde suceden.

La inspección consiste en examinar el elemento analítico dado, enfocándolo de distintas maneras; en considerarlo desde diferentes ángulos; en plantear diversas preguntas y en examinar nuevamente a la luz de las mismas. Este tipo de

examen es aplicable a un objeto social, un proceso, o a cualquiera de los elementos incluidos en el análisis de un área o aspecto determinado de la vida social empírica. En sí, se abordan los casos empíricos del elemento analítico, se les considera en sus diversos planteamientos concretos, se observan desde distintos ángulos, se hacen preguntas acerca de ello, se vuelve sobre estos aspectos y se les examina de nuevo, se comparan con otros y, de esta forma, va dibujándose la naturaleza del elemento analítico que representan.

Como podemos ver, la propuesta metodológica de Blumer se funda en la premisa de que el hombre se hace persona en la interacción. El hombre entra en relación con los demás y de ella extrae las orientaciones especialmente importantes para su comportamiento, todo el tiempo está cotejando su hacer con aquello esperado de él por los otros. Tiene en cuenta sus opiniones, sentimientos y exigencias. Todo lo que el hombre hace para sí lo realiza conjuntamente con otros y para otros, y tal vez, en un mayor grado, sea más para otros que para sí mismo. La valoración establecida por la propia persona es resultado de una confrontación permanente entre lo observado en sí misma y en otras personas.

En sí, la interacción de las personas con el mundo circundante, se lleva a cabo dentro del sistema de relaciones construidas entre las personas y su vida social, y ante todo, en el proceso de la acción conjunta. Los lazos y las relaciones reales formados entre las personas en el transcurso de su vida social, encuentran expresión en las interacciones. De aquí, la vía principal para estudiar estas interacciones es profundizar en el estudio de los diversos hechos sociales y sobre todo, en los sentidos característicos las acciones.

De tal forma, el interaccionismo simbólico reconoce la realidad y entiende el conocimiento como una construcción verificable en la realidad misma, define la especificidad de la realidad social como construcción humana expresada en sentidos particulares, propios de cada cultura. De ahí lo real es concebido como algo susceptible de ser indicado o referido. Por ende, al indagar la realidad, debe hacerse a partir de la perspectiva de los propios actores que la construyen.

Por tanto, aunque en el capítulo anterior se describió el significado oficial de la integración educativa, como situación institucional, desde un enfoque psicosocial de la acción humana, así como de la educación, ello no basta para dar cuenta del significado y sentido otorgado por sus protagonistas a la integración educativa en el marco de sus interacciones simbólicas. Para lograrlo, es necesario partir del entendimiento de dicha práctica educativa en términos de la interacción de sus actores. De ahí que, en el capítulo siguiente se describa el objeto de estudio, es decir la perspectiva de los actores con respecto a la IE, mostrando el proceso efectuado para su configuración. En éste, previa descripción de la educación como proceso de socialización, se presenta a la institución escolar en el marco de la interacción de sus actores, especificando el rol jugado tradicionalmente, por cada uno de ellos, así como el exigido a partir del proyecto de integración educativa y su implicación institucional. Además, se muestra un panorama de la actitud expresada por los actores escolares ante el mandato educativo de la integración. Esto a partir de los puntos de vista divulgados a la fecha con respecto a dicho campo de estudio.

CAPÍTULO III

EL OBJETO DE ESTUDIO: LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES SIMBÓLICAS DE SUS ACTORES

El propósito de este capítulo es describir la forma en como se edificó el objeto de estudio de la presente investigación. Cabe aclarar que dicho objeto se configura a partir de la necesidad de recuperar la vivencia de los actores sociales de la educación, considerando los significados y sentidos implicados en la relación dialéctica de sus acciones individuales y colectivas, características del proceso de construcción de su realidad con respecto a la integración educativa.

Se reconoce que los fenómenos educativos han sido estudiados desde diferentes enfoques teórico conceptuales y sus respectivas aproximaciones metodológicas, tales como la sociología de la educación, la psicología educativa, la nombrada psicología social de la educación, entre otras. Cada una de ellas abordando dichos fenómenos a partir de sus principios y finalidades caracterizándolas como disciplinas científicas.

Por ejemplo, la sociología de la educación nos da cuenta de que la educación no puede entenderse al margen de factores diversos que conforman la estructura social, entre ellos, el orden económico, político, ideológico y cultural (Faris, 1976; Robles, 1977; Ardoino, 1981; Bowles & Gintis, 1981; Loyo, 1997; Fernández, 1999; Halsey, 1999; Tenti, 2001).

Por su parte, la psicología, particularmente de enfoque social en la educación, en su propósito de considerar los aspectos de índole interpersonal implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, da cuenta de la dinámica y estructura de las relaciones entre los diferentes actores del acto educativo, también ha generado esclarecimientos del éxito o fracaso de la enseñanza y aprendizaje, ya sea referente al aprovechamiento académico de los alumnos, de disciplina escolar, o bien, de las estrategias y métodos educacionales empleados. Por ello, se aboca al estudio de las dinámicas de grupo, procesos de interacción y comunicación, organización y roles escolares, expectativas del profesor, motivación social, actitudes y cambio de actitudes, fracaso escolar, atribuciones causales, aprendizaje cooperativo, ente otros (Feldman, 1986, 1990; Miles & Charters, 1970; Hargreaves, 1978; Bar-Tal & Saxe, 1978; Fullan & Hargreaves, 1996).

La construcción de nuestro objeto de estudio, la perspectiva de los actores escolares con respecto a la integración educativa, parte del conocimiento vertido por los enfoques anteriormente descritos. Sin embargo, con el afán de ampliar la comprensión de la relación entre lo individual y lo social en el ámbito escolar, incluyendo la práctica de integración educativa desplegada actualmente en ciertos centros escolares, se rescata el principio interactivo de la acción, fundamentalmente, en cuanto a la conformación de significados y sentidos por parte de sus actores. Significados y sentidos que dan lugar a prácticas singulares, las cuales concurren y desembocan en un contexto de significaciones, conformando su realidad. En este caso particular, la realidad de los actores con respecto a la integración educativa.

En consecuencia, para fines de entendimiento acerca del objeto de estudio y del recorrido realizado para construirlo, primeramente se presentan las asunciones generales de la educación de las cuales se parte; posteriormente, con base en ello y en concordancia con planteamientos propios del interaccionismo simbólico, se describe el orden de la estructura e interacción escolar, considerando las posiciones y roles de sus actores, así como la redefinición de éstos a partir de la política de integración educativa. Se finaliza el capítulo

mostrando los primeros hallazgos divulgados con respecto a la forma como los actores han acogido esta nueva situación educativa de mandato constitucional.

3.1. La educación como fenómeno psicosocial.

La educación, como fenómeno psicosocial complejo, comprende precisamente el tipo de acciones inherentes a todo proceso de socialización. De acuerdo con Brameld (1967) y Ardoino (1981), todo sistema social contiene los mecanismos funcionales de transmisión y apropiación de valores, creencias, actitudes, modulación de comportamientos y expectativas. Mecanismos, como condiciones de significación social, han de enfrentar el individuo en sus interacciones cotidianas, interpretándolas y definiéndolas consecutivamente, así como a las diversas modalidades con las que cuenta todo sistema para condicionarlo e integrarlo al orden institucional; todo ello manifestación de un proceso de educación.

Los sistemas educativos y, por tanto, las instituciones educativas, guardan siempre una relación estrecha con otras esferas de la sociedad. Lo que en cada una de ellas sucede repercute, con mayor o menor intensidad, en las demás. Por lo cual, al momento de reflexionar sobre las instituciones escolares y los *curricula* planifican y desarrollan, sea necesario considerarlos desde una óptica más allá de los estrechos límites de las aulas y la escuela. La institucionalización educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco histórico y social donde cobra auténtico significado. Porque las escuelas representan un ejemplo del ejercicio de autoridad, en el cual se desarrollan y perfeccionan estrategias y técnicas en pro de un sistema económico, político, cultural, social (Marshall, 1993).

Gran parte de las decisiones tomadas en el ámbito educativo y de las acciones ahí producidas están condicionadas o mediadas por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad. De acuerdo con Bowles y Gintis (1981), el mito más significativo de la planificación del sistema educativo en los países capitalistas, como el nuestro, es el de la neutralidad y objetividad de éste y, por consiguiente, de la escolarización por la escolarización misma.

Al respecto, Apple (1986) arguye que el llamado “Folklore Educativo Institucional” está encaminado a intentar tal demostración, de ahí la creencia de un proceso objetivo de evaluación, una organización formal de la escolarización, especialmente considerada como obligatoria y con los mismos derechos y obligaciones para todos, entre otras acciones y discursos oficiales. Por esto, en muchas ocasiones olvidamos que el sistema educativo y lo implicado en la institucionalización de la escuela, son una construcción histórico social.

La institucionalización de la educación, tiene una realidad histórica muy corta. Se puede establecer rápidamente sus conexiones con la revolución industrial (Torres, 1991). Dicho autor plantea que, entre las funciones principales de la institucionalización de la educación, estará la de satisfacer las necesidades e intereses de los grupos defensores de tal modelo. En este sentido, los grupos sociales y gobiernos conservadores y tecnocráticos intentan, en todo momento, favorecer la creación y refinamiento de un discurso científico e ideológico para justificar y legitimar la necesidad de su destino como grupo dirigente, así como el de los individuos no pertenecientes a dichos grupos.

De esta forma, la educación juega un papel mediador entre la conciencia del individuo y la sociedad en general. Es decir, a través de la educación, la persona no sólo adquiere conocimientos, sino también adopta una perspectiva particular sobre ellos, una conciencia, una percepción particular de la sociedad en la que vive. Pero la escuela no sólo procesa conocimientos, sino además, en cierto modo, enjuicia también a las personas al valorarlas utilizando determinados criterios para ello, por ejemplo: la asignación de puntos, calificaciones, etiquetas, entre otros.

Sin embargo, la interacción social no funciona como vehículo transformador de conocimiento “objetivo” a conocimiento personal, más bien la interacción social hace posible que las ideas individuales lleguen a ser parte de esa cultura y a la vez moldeadoras de la realidad de sus actores.

Así, la educación como proceso psicosocial, está orientada a la socialización de la persona, lo cual implica que el aprendizaje con significado se produce, en y para un contexto particular, mediante la interacción humana. La socialización involucra el conocimiento y la comprensión del sujeto por sí mismo, es decir, al conocimiento de las propias necesidades, acciones, tendencias, valores, entre otros. También concierne a la comprensión del impacto ejercido sobre otras personas (Stanford & Roark, 1981). La enseñanza, desde esta perspectiva interaccionista, envuelve acciones conjuntas orientadas esencialmente a proporcionar relaciones y condiciones facilitadoras de una diferenciación extendida de los conocimientos personales y una interacción consecuente con ellos, en el marco de las relaciones interpersonales. Aunque esto, en términos de objetivo, evidentemente no se promueve en el ámbito escolar de manera significativa.

En síntesis, la interacción social y su respectiva construcción y aprendizaje de significados y sentidos, consigue ser la esencia de la educación, en tanto los contenidos de estudio, se convierten en un ingrediente de la interacción. Es decir, desde una perspectiva psicosocial, es la socialización de la persona, a través de la interacción enmarcada en los procesos sociales y culturales el factor constituyente del sentido de la educación.

3.2. La escuela como organización y espacio interactivo.

La escuela es un asunto de Estado, una dimensión muy importante de lo denominado políticas públicas, es decir, las intervenciones sistemáticas del Estado en diversas dimensiones de la vida social. Como tal, la función educativa no se desarrolla en el vacío. Estudiantes y maestros desarrollan sus prácticas en contextos organizados. La escuela es una organización, es decir, constituye un conjunto de reglas y recursos instituidos que estructuran, facilitan y delimitan las prácticas de sus actores. Desde una perspectiva interactiva, observamos la existencia de leyes, decretos, reglamentos prescribiendo, demarcando y ordenando el deber hacer en las escuelas; pero al mismo tiempo, también se reconoce que sus actores no permanecen pasivos ante este marcaje institucional.

Finalmente, el significado y sentido concedido a esta demarcación orientarán y definirán sus acciones tanto individuales como colectivas.

Como plantea Tenti (2001), las reglas y recursos institucionales, incluyendo a la escuela, tienen una función doble: por una parte facilitan la realización de determinadas acciones, por la otra, las circunscriben a los fines oficialmente establecidos. Sin embargo, son elementos necesarios para la existencia misma de la institución, pues a partir de ello, ciertas acciones se les presentan a sus actores como lo permitido y otras, como no legítimas. Con ello se establece, un control de la situación, una determinada división del trabajo entre los integrantes de la organización, una orientación de sus prácticas en un sentido determinado y una regulación de los procesos de toma de decisiones.

Desde el interaccionismo simbólico, tales disposiciones oficiales no determinan la acción de los actores, pero sí representan la situación a afrontar rutinariamente, definiendo y siendo redefinidas a partir de las interacciones establecidas con base en sus posiciones o cargos en este marco escolar, en las influyen los aspectos biográficos de cada uno. Por tanto, si los sistemas educativos tienen una historia, esto equivale a considerar como algo cambiante, el modo de organizar las prácticas educativas y a estos cambios, resultado de la interacción establecidas por los actores en el marco institucional escolar.

De ahí, concentrar nuestra mirada en lo acontecido en la escuela, implica comprender el significado y sentido de las acciones que los actores efectúan en el marco de sus interacciones, pues esto constituye su realidad. Es decir, las interacciones simbólicas constituyentes del espacio de experiencia institucional de los actores, las cuales acontecen en las diversas áreas de éste, sin ser meramente físico, sino principalmente psicosocial. Esta realidad representa el centro de nuestro interés.

3.3. El rol tradicional de los actores escolares.

En la escuela, tanto profesores como directivos, padres de familia y alumnos, forman parte de una organización formal; cada uno de ellos ocupa un lugar en la estructura jerárquica. En la cumbre de esta jerarquía está situado el director. Enseguida, poco más abajo, el subdirector, continúan los docentes, los alumnos y sus respectivos padres. El director y el subdirector gozan de salarios de mayor cuantía.

3.3.1. El director.

El director es el actor que representa el aspecto formal de la institución escolar. Su rol está orientado a cuidar y justificar este orden. Como plantea Hargreaves (1978), éste no se relacione de manera informal con el personal docente, es decir, no es probable que se mezcle socialmente con los profesores en dichos espacios, sólo con fines políticos, esto presuntamente por conservar su autoridad. Por ello, la variedad de estrategias adoptadas para conseguir su objetivo se asemejen a las de los profesores cuando pretenden mantener la distancia social con los alumnos, lo cual no significa manifestarse poco amistoso. Esta necesidad del director por conservar su autoridad en la estructura jerárquica se fundamenta en las ordenanzas oficiales de la institución educativa.

Casi todas las decisiones importantes –y otras secundarias- las realiza el director. Puede considerar opiniones, pero la suya es la última palabra. Por ello, muchos directores se definen como realizadores y creadores de políticas escolares y consideran a los demás profesores como ejecutores, cuya tarea consiste en poner su política en práctica.

De acuerdo con Tejada (1998), los directivos trabajan más como administradores. Acumulan una gran carga de responsabilidades administrativas en detrimento de la gestión educativa. La mayoría de ellos tiene una permanencia excesiva de tiempo en el cargo, cuentan con escasa autonomía en los centros escolares, debido a la presión de la normatividad burocrática del sistema educativo. Su rol no sólo está orientado hacia sus subalternos, sino fundamentalmente al personal administrativo con mayor jerarquía, que si bien no

son parte del proceso de enseñanza aprendizaje, constituyen una autoridad mayor en la estructura organizativa del sistema educativo.

Este tipo de estructura jerárquica induce y justifica dicho estilo de conducción, el cual en algunos casos termina siendo una necesidad personal. Y aunque quienes quisieran abandonar el cargo, no lo hacen, porque les significa descenso de categoría y pérdida de poder, además de disminución de compensaciones económicas y pensión de jubilación menor.

3.3.2. El docente.

La acción magisterial comprende: 1) la práctica docente, o sea las relaciones maestro-alumno y maestro-materia de trabajo, y 2) la relación laboral, es decir, todo aquello relacionado con la autoridad, condiciones de trabajo y, la relación gremial en sus dos aspectos: maestro-sindicato y maestro-maestro. En este sentido, la acción magisterial es realizada por los docentes como actores centrales del plan de modernización escolar y, como lo plantea Fernández (1997), controlada por los programas implementados como medidas para impulsar la profesionalización del docente y elevar la calidad de la educación. En México, un ejemplo de ello es el programa denominado Carrera Magisterial.

De acuerdo con Hargreaves (1978), para el docente, las personas importantes son sus colegas, por lo cual tienden a construir su valor en cuanto tales en un marco de respeto mutuo. En consecuencia, emerge la norma de privacidad del profesor. Su valor es fundamental en la profesión, pues los valores se relacionan, principalmente, con la privacidad de la clase. Por esto, las intromisiones en el terreno privado del aula ocasionan resentimiento. Otro valor dominante es el de la lealtad a la agrupación docente; los profesores aprenden a no hablar del otro, enfrente de los alumnos y a no informar al director o a otros superiores, acerca de sus actividades.

Este autor plantea que, en la relación del docente con el director, es donde suelen surgir las complejidades, pues el profesor se congracia con aquél sin producirle la impresión de saber o gozar de su favor. El arte de congraciarse recae

en la adulación, la conformidad en comportamiento y opiniones, la auto presentación y hacer servicios especiales.

Es común ver a los profesores apartarse, en algún grado, de las conjeturas del director, colegas, padres, entre otros, pero lo sorprendente es la dimensión en su conformidad con las previsiones de todos. Se debe, en parte, a los presupuestos generales los cuales se encuentran codificados en un catálogo de normas profesionales y, además, se perciben como legítimos y poderosos exponentes de las previsiones del rol del profesor en clase .

Casi todos los profesores se forman un ideal, aunque sea vago, de lo que constituye el ser un buen profesor, y todo lo aproximado al ideal se mira como bueno, por esto el concepto de rol, es único para cada profesor. En el concepto de profesor respecto a rol en clase, influye las previsiones del director y demás miembros del personal de la escuela al igual de los alumnos. Otras personas, como administradores, inspectores y padres de alumnos, influyen a su vez, si bien en menor grado, desde el momento en el cual es reducido su contacto con el profesor.

Los profesores desempeñan dos subroles básicos: 1) el papel de instructor y 2) el de mantenedor de la disciplina (Hargreaves, 1978). La tarea del profesor como mantenedor de la disciplina, consiste en la fijación y mantenimiento del orden en clase. Para lograr el establecimiento o conservación de su rol, en cuanto dueños de su situación, el comportamiento de todo alumno amenazador de ese subrol, será definido como malo y debe disuadirse o castigarse.

En cuanto a su función de instructor, el profesor enseña a los alumnos a aprender y comprueba la efectividad de su aprendizaje. En esta tarea coexisten dos aspectos fundamentales; concierne el primero a lo que ha de aprenderse y se refiere al contenido del currículo. El segundo está conectado a cómo debe aprenderse y se relaciona con los métodos de enseñanza del profesor.

Sin embargo, existen grandes variaciones en el modo de interpretar y desempeñar el rol de profesor. El factor influyente más obvio, es la calidad única de todo profesor, es decir, sus antecedentes, formación, actitudes, necesidades, personalidad, circunstancias influyen en la percepción y ejercicio de su cargo. Otro

factor, es lo institucional, definido como el conjunto de otros significantes con los cuales el profesor se haya en estrecho contacto en el desempeño de sus deberes, en donde, el trabajo con los alumnos es el principal.

3.3.3. Interacción docente-alumno.

El aula es siempre una mezcla de determinismo y autonomía. Los maestros y los alumnos, en tanto protagonistas de la interacción escolar, no sólo se definen por lo definido formalmente, sino por el modo en que son percibidos.

En la escuela, los alumnos no tienen elección: se les obliga a iniciar la interacción con el profesor. Mediante el juego de las simbolizaciones recíprocas y sus influencias sobre las prácticas e interacciones escolares, tanto hace el maestro al alumno (lo socializa), como el alumno hace al maestro. Claro que, como se trata de un ejercicio de poder jerárquico, la capacidad del maestro de “construir” al alumno, es mayor a la de éste último para “construir” al primero (Tenti, 2001).

La desigualdad de ambos participantes en el proceso de definición de la situación, es una característica de esta interacción. El profesor toma la iniciativa: define la situación y orienta la acción, por ende, el comportamiento de los alumnos queda supeditado en alto grado al comportamiento del profesor.

Otro aspecto interesante de esta relación, es que los profesores favorecen de modo constante a los superiores y no a los inferiores, cuando exigen e insisten sobre el desarrollo de las cualidades. Independientemente de las respuestas de los superiores, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Por otra parte, los profesores solicitan más respuestas de los superiores, contribuyendo a producir aquello designado. La expectativa de una persona acerca del comportamiento de otra, puede, sin pretenderlo, convertirse en una predicción.

Por ejemplo, tal como lo plantea Rist (1972), los profesores comúnmente basan sus juicios en lo que vagamente perciben durante los primeros días del curso, sin mediar en ello ningún tipo de evaluación formal. Las interacciones entre profesores y alumnos en el aula y las producidas entre los propios alumnos,

unidas a la impresión causada por el aspecto físico, son aspectos jugados por el profesor para especular acerca de la procedencia social de los alumnos, e intervienen en la formación de clasificaciones espontáneas, pudiendo empezar a consolidarse en el nivel preescolar y persistir a lo largo de varios años, a través incluso, de distintas clases y con diferentes profesores.

En consecuencia, para el alumno es poco probable oponerse de forma directa a las expectativas proyectadas sobre él, pues su rol en esta relación con el maestro es de obediencia. Así pues, la partida no es igual para todos en la escuela, la capacidad de resistencia de un alumno, a menos que éste quiera correr el riesgo de ser catalogado como desviado, no significa nada comparada con el poder del personal docente y de la institución escolar (Coulon, 1995).

En este contexto, como lo plantea Hargreaves (1978), en el profesor fluyen las recompensas y castigos componentes de las principales remuneraciones y costes del alumno, la tarea de este último consiste en agradar – o al menos, no desagradar- al profesor. Así, el alumno aprende la forma de funcionamiento del sistema de remuneraciones en clase y se sirve del conocimiento para incrementar la corriente de recompensas. Una segunda tarea consiste en intentar hacer públicas las evaluaciones positivas y ocultar las negativas. En consecuencia, los alumnos aprenden el sistema para ajustar su conducta al mismo y demostrar a su profesor y demás autoridades, su comportamiento en la forma aprobada, es decir, actuando de acuerdo con el sistema.

3.3.4. Padres de familia.

El rol de los padres, fundamentalmente, se orienta a animar al niño en la aceptación de la definición que de la situación escolar realizan los docentes (Hargreaves, 1978).

En las prácticas habituales de nuestras escuelas, se ha hecho evidente la ausencia parcial o total de la participación de los padres de familia en la mayoría de las actividades escolares. Por lo general, esta relación entre la escuela y la familia se va estableciendo y caracterizando desde los primeros contactos del maestro con los padres al dar inicio el ciclo escolar. Paulatinamente, a lo largo del

curso, la relación se limita a lo determinado por los maestros como estrictamente indispensable: algunos de ellos especifican los requerimientos en cuanto a útiles escolares y formas de organización y disciplina en el aula; otros, a ofrecer una información meramente descriptiva sobre la conducta de sus hijos, sus calificaciones y el grado de cumplimiento de las tareas; otros más, se muestran exigentes para que colaboren con la dotación de recursos y realización de labores de mantenimiento.

Todas estas cuestiones reducen las posibilidades de contacto y, desafortunadamente, tienen poca trascendencia para los aspectos esenciales de la formación de los niños. Pocos maestros enfrentan a la familia, a sus intereses y expectativas, en relación con la educación de sus hijos.

Su participación, por lo tanto, la mayoría de las veces es superficial y se limita a cuestiones económicas y materiales, o a asistir a algunos actos conmemorativos; más allá de supervisar el cumplimiento de las tareas escolares en casa, poca intervención tienen en aspectos concernientes más directamente al aprendizaje escolar y la socialización de los niños. Son pocos los padres de familia que conocen claramente los propósitos educativos planteados por los maestros a sus alumnos y las estrategias para realizarlos.

Esta falta de involucramiento con las distintas actividades didácticas realizadas en el aula, no se debe exclusivamente a una falta de disposición de los padres, sino también, y en gran medida, a que no sienten la escuela como un espacio en donde se les brinde la posibilidad de hacer propuestas o les permita apoyar, de manera más trascendente, la acción educativa de acuerdo con sus posibilidades.

3.4. La escuela integradora y los cambios que demanda.

Como se detalló en el capítulo I, en las últimas décadas el concepto de normalización y su aplicación a diferentes aspectos de la vida de las personas con NEE, incluyendo el ámbito educativo, se ha hecho patente sobre todo en los países altamente industrializados, situación que ha dado lugar a las ideas integracionistas y culminado en la declaración de una política internacional de

integración educativa, a partir de la cual se establece el derecho de integración de los sujetos discapacitados a las escuelas comunes.

La vida en la escuela no sólo es compleja sino también amplia y variable para todos sus actores, por lo cual debe entenderse a partir de cómo delimitan y dilucidan las situaciones enfrentadas, porque esto es la guía de su acción social e individual en la institución escolar. Entre una regla, instrucción, norma social, y su aplicación por parte de los actores, se abre un campo inmenso de contingencias engendrado por la práctica, sin ser meramente una aplicación o simple copia de los modelos preestablecidos.

La integración educativa como acción social de sus actores, no es algo estable, constituye más bien el producto de sus interacciones donde se elaboran y juegan una diversidad de significados y sentidos, muchas veces contrarios, otras compartidos, pero siempre confluyendo en un orden institucional. La gran cantidad de acciones desplegadas en la escuela no cuentan con un significado estable. Se reinterpreta constantemente en el curso de las interacciones, por lo cual, éstas fundan el proceso de construcción de su realidad con respecto a la integración educativa.

3.4.1. Sus objetivos.

Se conceptúa a la escuela integradora como el espacio para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, significación con la cual se pretende abatir las categorías de alteración, discapacidad, deficiencia mental, entre otras, y definir la situación de la persona de modo interactivo con su medio y sobre todo en el plano de sus necesidades educativas. Es decir, se proyecta que la escuela no ha de preocuparse qué tiene el niño o el qué le pasa, sino por el qué necesita, desde el punto de vista educativo, para poder integrarse en situaciones sociales normalizadas.

De esta forma, con la integración educativa se persigue la creación y validación de un orden de igualdad de oportunidades para el desarrollo social e individual, logrado a partir de la educación formalizada, en donde la escuela llamada normal funja como piedra angular de este proceso, dando cuenta de que

la pretendida normalización como el asumir la forma de vida y desarrollo dictada institucionalmente.

En tanto la integración educativa exige una concertación de los diferentes actores sociales, constituye un acto de corresponsabilidad de familias, docentes, autoridades, sociedad y de las posibilidades del alumno. Es decir, la integración reclama una modificación del sistema educativo y una serie de apoyos y medios para su cumplimiento. Por ende, se exhorta a efectuar cambios, particularmente en los centros escolares, incluyendo el sistema aula, pues cada uno de estos sistemas ha de proporcionar las acciones necesarias para la satisfacción de dichas necesidades.

3.4.2. El cambio y sus requerimientos.

Una innovación educativa de este tipo carece de sentido sin un contexto o institución al cual referirla, pues ésta es el trasmisor del cambio, y también en sí misma es objeto de dicha pretensión. Por esta razón, el centro escolar y sus aulas, en donde se desarrolla el proceso de cambio por sus actores, resulta esencial para la producción de la transformación y satisfacción de las necesidades educativas concretas.

Todo cambio es, en cierto modo, un reto de futuro, una revisión de cuanto se está haciendo a la luz de nuevas ideas, nuevos valores, nuevas perspectivas. El cambio implica el riesgo que comporta salirse de lo conocido para incorporar lo nuevo. Conlleva ajustes de estructuras y de personas para asumir nuevas funciones, pues ello implica concepciones y valores nuevos. Valores, que en el caso de la integración educativa no son exclusivos de una comunidad o país, sino del contexto internacional, ideológico, social y político del momento actual. Estos nuevos valores se expresan mediante principios, finalidades y declaración de intenciones. Así, representan modificaciones estructurales, organizativas, de referencia legal, pero sobre todo en los roles y modos de actuación de los actores encargados de efectuarlo.

De acuerdo con Tejada (1998), la innovación educativa es un fenómeno multidimensional porque todo proceso de cambio está destinado a alterar diversos aspectos de la práctica educativa y los procesos innovadores están configurados por dimensiones globales de orden tecnológico, político, personal, institucional, etc, dimensiones todas ellas que afectan a cualquier dinámica de cambio y cuyo desconocimiento conlleva a una comprensión muy parcial y simple de lo que es la innovación en sí y de su propio funcionamiento en la práctica. Dicho autor, plantea la necesidad de considerar la dimensión política, tecnológica, personal y de contexto, como fundamentales en cualquier proceso de cambio educativo.

La dimensión política la justifica por cuanto las innovaciones educativas surgen, realizan y legitiman en un contexto mucho más amplio del sistema educativo, cual es el sistema social. Esto incide en el desarrollo práctico de la misma en la escuela y en los grupos e individuos que ahí confluyen con distintos intereses, valores, informaciones, percepciones, entre otros.

La dimensión tecnológica porque remite a la necesidad de considerar el conocimiento sistemático y organizado para renovar los procesos de cambio, puesto que difícilmente se podría diseñar e instrumentar proyectos de cambio, esparcirlos, apuntalar su desarrollo, realizarlos en las aulas y evaluarlos sin la consideración de ésta.

La dimensión personal o biográfica, porque las acciones, ideas, creencias, y conocimientos de los actores implicados en el cambio, porque a partir de ello van a interpretarlo, redefinirlo y guiar sus acciones.

La dimensión de contexto, porque una innovación no se desarrolla de la misma manera en todos los centros educativos. El clima escolar, el estilo propio de la vida del centro, los recursos, las relaciones intra y extra institucionales, así como las presiones externas, se convierten en un filtro a través del cual cualquier innovación será adaptada y redefinida a partir de esas peculiaridades.

Sin embargo, considero que los actores encargados de realizar la integración educativa constituyen no sólo la dimensión personal de la integración educativa, como innovación, sino además, son el principio y parte del fin de la misma. Principio porque son ellos los iniciadores y quienes dan sentido al proceso;

parte del fin, por cuanto toda innovación tiene una finalidad implícita: el beneficio de las personas implicadas tanto en su dimensión individual como social. Por esto, hemos de examinar los distintos roles proyectados en la tarea de integración de los principales actores implicados en su realización: profesores, directivos, personal docente de apoyo y padres de familia.

3.5. El rol demandado a los actores escolares a partir de la escuela integradora.

3.5.1. El director.

Vista la integración educativa como un cambio en la enseñanza de dimensiones psicosociales, los directivos de un centro o institución educativa resultan claves dado su poder como líderes, gestores y mediadores. Los cambios no se desenvuelven de forma natural, sino más bien, siempre van acompañados de intereses particulares, rechazos, discrepancias, tensiones y por supuesto satisfacciones. Si esto es así, la fuerza ética y conductiva de directivos resulta imprescindible en momentos de inicio y cuando el desánimo, cansancio, entre otras, interfieren en el proceso. Por tanto, el rol del director ha de orientarse a romper las cadenas de la rutina, disponer de medios y recursos tanto materiales como humanos y para organizar los espacios y tiempos.

Hargreaves y Hopkins (1991, en Tejada 1998) destacan la importancia del papel del director en los procesos de cambio, verificando que el éxito es más probable cuando el director:

- 1.- Inspira compromiso en la misión de la escuela y es un hábil comunicador, suministrando a todos sus miembros información sobre acontecimientos y decisiones importantes.
- 2.- Coordina el trabajo de la escuela asignando roles y delegando responsabilidades dentro de una estructura que ayude a la colaboración entre el centro y sus miembros.
- 3.- Se involucra activa y visiblemente en la planificación e implementación del cambio, estando, al mismo tiempo, dispuesto a delegar y valorar la contribución de sus compañeros.

- 4.- Escucha y responde positivamente a las ideas y quejas de los miembros de la comunidad sin amenazar ni violentar su sentimientos.
- 5.- Es capaz de poner en duda lo que está dado por sentado en la escuela, anticipar problemas y describir oportunidades.
- 6.- Cuida apasionadamente del centro, de sus miembros y de su reputación, pero teniendo la capacidad objetiva para valorar fuerzas y debilidades en orden a preservar y construir una mejor realización de la práctica y remediar deficiencias.
- 7.- Enfatiza la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y tiene altas expectativas sobre los profesores y alumnos, dándose cuenta, al mismo tiempo, de qué tipo de ayuda y estímulos son necesarios para cada uno de ellos.
- 8.- Es entusiasta con la innovación, pero prudente en controlar la marcha del cambio.

Por su parte, Wang (1998) plantea la orientación del rol de directores hacia:

- poner en práctica una diversidad de estrategias de enseñanza.
- buscar soluciones a los problemas de la clase de un modo activo.
- participar en y proporcionar actividades de perfeccionamiento del profesorado.
- dirigir programas de perfeccionamiento -formal y no formal- del profesorado.
- observar y proporcionar feedback -información- a los profesores.
- trabajar con los profesores para identificar las finalidades educativas y los medios para asegurar el rendimiento de los alumnos.

Así, promover la flexibilidad de los proyectos curriculares para adaptarlos al alumnado, reestructurar las relaciones entre el personal escolar y proporcionar el apoyo a la formación, son funciones académicas-administrativo del director requeridas por la integración educativa.

3.5.2. El docente.

El papel del profesor en los proyectos de innovación educativa pasa a ser mediador y trasmisor de la misma. El profesor no aplica o pone en práctica el proyecto pasivamente, lo filtra y lo redefine de acuerdo con las interpretaciones elaboradas. Esta perspectiva se fundamenta en un actor que filtra, redefine lo

dado desde afuera y crea el sentido de sus acciones desde adentro, adquiriendo desde este planteamiento todo el protagonismo (Tejada, 1998).

Dicho autor, considera al docente con conocimiento del entorno; capacidad de reflexión sobre la práctica; actitud autocrítica y evaluación profesional; capacidad de adaptación a los cambios; tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad; capacidad de iniciativa y toma de decisiones; poder y autonomía para intervenir; necesidad de perfeccionamiento y compromiso ético profesional. Razones por las cuales el profesor debe asumir la responsabilidad central de coordinar la educación en la diversidad. Su papel sigue siendo en gran parte el mismo, por ejemplo, imparte enseñanza a los alumnos en grupos grandes, grupos pequeños o individualmente según lo requiera el currículo. Los recursos de su enseñanza, textos básicos y materiales curriculares, son también semejantes. Sin embargo, en tanto la integración educativa parte de la premisa de dar a todos los alumnos las oportunidades y los apoyos de enseñanza para conseguir los resultados esperados, la mayor diferencia entre las clases de educación en la diversidad y las de un proyecto tradicional es la atención concedida a las necesidades de aprendizaje del alumno individual y a conseguir los resultados de rendimiento de cada estudiante. De acuerdo con Wang (1998), el énfasis está puesto en proporcionar un mayor apoyo del ordinario que reciben los alumnos en un aula mediante un sistema prestador de esos apoyos a partir de la preparación y recursos de los especialistas del equipo docente.

En este sentido, el profesor integrador, podríamos decir, es quien al trabajar con sus alumnos, solicita más que ordena; consulta a los alumnos y les invita a la cooperación; comparte el control y la responsabilidad; fomenta las ideas e iniciativas de los alumnos. Con ello espera, de los alumnos, la realización de importantes contribuciones al trabajo académico; manifiestando estima por los demás; siendo amistosos y cooperadores; y menos descuidados, agresivos o contrarios a la enseñanza.

3.5.2.1. Personal de apoyo.

Como se describió en el capítulo I, el reordenamiento de la educación efectuado en México para dar respuesta a la integración de los niños con NEE comprende la reorganización de la EE. Por lo cual, la USAER constituye la instancia técnico-operativa y administrativa de la EE creada para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención a los alumnos con NEE dentro del ámbito de la escuela regular. Esta unidad de apoyo se compone por maestros especialistas, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y técnicos, responsable de atender constantemente a los maestros regulares, a los niños con NEE y a las familias de éstos. Como equipo, este personal de apoyo funge como enlace entre las escuelas regulares y las de educación especial. La escuela integradora cuenta con maestros de apoyo de EE de manera permanente en la atención a las NEE. Su rol se desempeña en la intervención directa con los alumnos y orientación al personal de la escuela y padres de familia de manera itinerante.

De esta forma, el docente de apoyo, nuevo integrante del sistema escolar regular, está implicado de la misma manera que los profesores de aula, por eso deben trabajar juntos. La única diferencia entre uno y otro, en estos momentos, es la perspectiva con la cual el profesor de apoyo debe observar el aula teniendo en cuenta las dimensiones más sensibles para una respuesta a las necesidades planteadas, pues se parte de su formación para ello.

Debido a su amplia preparación y experiencia en el proceso de evaluación y tratamiento psicopedagógicos y en la individualización de la enseñanza, los profesores de educación especial y otros especialistas están en una posición excelente para proporcionar una ayuda insustituible a los profesores, particularmente en las aulas de integración y en las que cuentan con alumnos de distintas necesidades, motivaciones y ritmos de aprendizaje.

Así, el profesor de apoyo junto con el profesor de aula, debe verse obligado a tomar decisiones continuamente dentro de la propia actividad de enseñanza, para adaptar, modificar y contribuir en la aplicación de los programas para beneficio de los alumnos. Como plantea García (1993), el docente de apoyo ha de ser quien escuche, aprenda, aconseje, de confianza, el práctico, embajador,

organizador, facilitador, diseminador, y negociador. El docente en concordancia con el personal de apoyo debe crear ideas y prácticas para contribuir a promover conexiones prometedoras entre el centro escolar, la familia y la sociedad. Docentes de aula, de apoyo y demás personal se obligan a constituir un solo equipo y deben compartir los recursos y los alumnos, para poder proporcionar una utilización flexible y efectiva de tiempo, capacidad docente y estilos de enseñanza.

La redefinición del rol docente con relación al personal de apoyo y frente a la integración educativa es una necesidad ineludible. El profesorado constituye tal vez el subsistema más importante no sólo de cualquier proyecto innovador sino del propio sistema educativo. La innovación termina siendo aquello que los profesores hagan de ella.

3.5.3. Relación entre padres y profesionales.

En la legislación educativa, el rol de los padres está orientado al desarrollo de la integración escolar, por tanto, la posición de los padres debe pasar por diferentes situaciones, ir de una posición de fuerza frente a la administración exigiendo sus derechos, a la vigilancia de los procesos integradores, y en una fase posterior, a la consolidación de unos derechos no siempre desarrollados en los términos previstos (García, 1993).

De acuerdo con esto, los padres pueden trabajar en la planificación de la educación, contribuyendo al currículo una información a la cual los profesionales no tienen acceso, como es la extraescolar. También pueden participar en determinados programas en las escuelas, e incluso, dentro de las clases. Lo importante es establecer el acuerdo con las condiciones de vida de cada familia, los padres pueden comprometerse en un tipo de implicación adaptado a sus circunstancias.

La participación de la familia es un apoyo insustituible para el aprendizaje del alumnado y el trabajo escolar. El acierto de implicar a la familias para lograr el éxito ha sido defendida por los educadores y está apoyada por la evidencia aportada por la investigación con respecto a la participación familiar. Por ejemplo, para Wang (1998), la implicación de la familia facilita y aumenta la comunicación

entre la escuela y la casa, y promueve participación activa de los miembros de ésta en el aprendizaje de los alumnos. En un sentido amplio, la implicación de la familia en la educación comprende no sólo una participación activa en los proyectos educativos de los centros como voluntarios o planificadores de las actividades escolares, sino también en condición de mediadores del aprendizaje. Se debe dar a los padres la oportunidad de conocer el proyecto del centro y participar en las decisiones sobre los programas directamente dirigidos a sus hijos y en la preparación de las distintas formas de atención a la diversidad. Así se asegura que las familias conozcan los planes de aprendizaje de sus hijos, el currículo del centro y el progreso de sus hijos en él.

La familia y la comunidad son recursos cruciales para un apoyo efectivo a la educación en la diversidad a todos los niveles. La comunidad social comprende los servicios de salud, servicios humanos, comercio, instituciones religiosas, agencias de servicio sociales, así como los medios de comunicación. Encontrar modos de movilizar las energías y los recursos de las familias y de las comunidades es una tarea importante a realizar en un proyecto de educación adaptada a la diversidad del alumnado.

La escuela integradora demanda participación constructiva y responsable de sus integrantes, porque sus necesidades son diferentes y no pueden ser satisfechas mediante una simple expansión de la oferta educativa. La reestructuración para adaptar la educación al alumno requiere crear un ambiente profesional que otorgue poder a los directivos, profesores, personal de apoyo y padres de familia para planificar el mejor uso de los recursos precisos para salir al paso de las necesidades de cada alumno. Esta tarea requiere una negociación y una redefinición del rol habitual de dichos actores.

3.6. Panorama con respecto a la actitud mostrada por los actores escolares ante la IE.

La vida en la escuela no sólo es compleja sino también amplia y variable para todos sus actores. Por tanto, ésta debe entenderse a partir de cómo delimitan y dilucidan las situaciones enfrentadas que son guía de su acción social e individual

en la institución escolar. Entre una regla, instrucción, norma social, y su aplicación por parte de los actores, se abre un campo inmenso de contingencias engendrado por la práctica, la cual nunca consiste en una mera aplicación o en la simple copia de los modelos preestablecidos.

La integración educativa como acción social de sus actores no es algo estable, constituye más bien el producto de sus interacciones donde se elaboran y juegan una diversidad de significados y sentidos, muchas veces contrarios, otras compartidos, pero siempre confluyendo en un orden institucional. La gran cantidad de acciones desplegadas en la escuela no cuentan con un significado estable. Se reinterpreta constantemente en el curso de las interacciones, por tanto, éstas fundan el proceso de construcción de su realidad con respecto a la integración educativa.

De acuerdo con García (1990), el clima psicosocial de las escuelas escolares es adverso cuando los significados y sentidos característicos de las relaciones, expresan los valores mantenidos, pues entran en contradicción con los significados de las relaciones o valores subyacentes a la integración educativa. Este autor considera la posición en contra de muchos profesores ante la integración, resultado de la inseguridad generada por la innovación, esto debido a la concepción de aprendizaje y enseñanza orientadora de su rol como aplicador de los programas elaborados por otros. De ahí, las dificultades apreciadas por los profesores como prioritarias, sean más bien de aspectos técnico-pedagógicos y de excesivo número de alumnos, que de la propia deficiencia entre los niños. Se consideran estar poco o muy poco preparados para hacerse cargo de un aula de integración. La mayor disposición integradora por parte de profesores se da en aquellos con formaciones específicas o especialidades como psicólogos, pedagogos, entre otros.

En un estudio relativo a las relaciones entre maestro y alumno con necesidades educativas especiales (Martínez & Acle, 1999), se plantea que éstas son concebidas por el maestro como conflictivas y disruptivas por el maestro al no lograr controlar la conducta del niño. Se refiere la confusión de los maestros entre los problemas de conducta con los de aprendizaje o bajo rendimiento escolar

porque piensan que las causas de dichos problemas radican en el niño. Además, se aprecia a los maestros, orientando al niño hacia la atención de educación especial en lugar de su integración a la escuela regular.

Fullan y Hargreaves (1996) consideran que los docentes se sienten desmotivados ante los programas de innovación educativa debido a la falta de movilidad en su rol, a la sobrecarga de trabajo sentida, a soluciones inadecuadas y reformas educativas frustradas, desaprovechamiento de competencias e indiferencia de la incompetencia, así como por el aislamiento vivido dentro de la escuela. A ello añadiríamos la insuficiencia de medios diversos para llevar a cabo la tarea de innovación en el contexto de la integración educativa.

Con respecto a los padres de familia, García (1990) plantea que las actitudes y expectativas van desde el rechazo más absoluto hasta el apoyo incondicional, y pueden deberse a factores muy diversos. La aceptación de la integración es mayoritaria por padres cuyos hijos se educan en centros de integración, tengan NEE o no.

A pesar del avance en el reconocimiento de la importancia de una colaboración entre educadores y padres, estos últimos han seguido sintiendo su papel muy limitado a cuando los expertos lo consideran necesario. Las reglas de las relaciones han de ser marcadas por los profesionales y, difícil establecer relaciones de igualdad y respeto mutuo. A estas dificultades se ha de sumar el hecho de que los padres encuentran poco apropiado el marco de las escuelas ordinarias para ser entendidos y compartir sus inquietudes.

En un estudio realizado por Miron (2002), Las madres de familia presentan una actitud favorable hacia la IE, sin embargo, no cuentan con la información necesaria acerca de la pautas que conforman dicha integración, razón por la cual se hallan indecisas en varios aspectos relacionados con el funcionamiento de una escuela integradora. Existen muchas dudas respecto a la garantía del beneficio para sus hijos o si alcanzarán los criterios de rendimiento establecidos por la institución, pues muchas veces no se realizan los programas educativos individualizados para los niños que los necesitan.

Para Tejada (1998), el obstáculo de la innovación está vinculado a las formas de dependencia afable de prácticas habituales, a los sentimientos de inseguridad respecto a nuevas tareas, a la fuerza del hábito, la inercia o refuerzos negativos derivados de las experiencias innovadoras presentes u otros. De ahí, el origen de la resistencias por parte de los actores es múltiple. Sin embargo, la resistencia no sólo es específica del factor humano, sino además, también puede ser por las limitaciones encontradas en las instituciones educativas en lo referente a recursos funcionales y materiales, los cuales imposibilitan el clima adecuado, la carencia de instalaciones o instrumentos didácticos pertinentes. En términos generales los actores prefieren lo familiar a lo extraño o nuevo, existir en un entorno reconocible donde se realice el menor cambio posible, comportarse en función de rutinas adquiridas, reaccionar de manera acostumbrada, pues estas formas dan sentimiento de confianza y seguridad.

El cambio educativo, por su propia naturaleza, entraña toda una serie de problemas y dificultades utilizadas de manera recurrente para contrarrestarlo, descalificarlo o sencillamente oponerse a él. Estas dificultades, inherentes al propio proceso de cambio, alimentan el fenómeno de la resistencia, convirtiéndose ésta en freno del mismo.

La integración educativa, desde su puesta en práctica, ha despertado incertidumbre en la comunidad educativa. Una mirada hacia el trabajo reflexivo elaborado respecto a ésta, nos muestra la existencia de quienes se declaran a su favor, en su contra y a los que reconociendo la importancia de equidad de la educación, proponen opciones para hacer factible dicho propósito, como ejemplo de dichas opiniones, señalamos las siguientes:

Para Chandia (2000), la integración educativa no será el resultado del mandato de un decreto o de una ley y sus reglamentos; al hablar de un valor en sí y de un ideal que cada ser humano persigue, señala la traducción de ésta en normas sociales y en propuestas sociopolíticas y éticas. Para esta autora, es decisivo el papel jugado por la educación en el logro del cambio cultural necesario para la promoción de hábitos de adaptación e integración social de las personas diferentes; reconoce la incidencia de la educación en la conciencia básica de

pertenencia social. Por ello, plantea la creación de un modelo de enseñanza en donde se enfatice las diferencias humanas como algo normal. Así, educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales, sino en la adopción de un modelo de currículo facilitador del aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad.

Por su parte, Ayala (2000) plantea que la integración educativa pierde significado si la familia, los compañeros de trabajo y escuela, el grupo y la sociedad entera, no están preparados para acoger al discapacitado como persona; por lo cual la integración educativa requiere replantear los objetivos y estrategias operativas, educativas y didácticas para verdaderamente ofrecer a estos niños, una adecuada y estimulante educación, indispensable para su rehabilitación y formación.

Olmos, Loo y Nieves (1999), precisan la integración educativa posible, si se incorporaran los aspectos relacionados con una educación para la diversidad. Mientras en las escuelas no se dé la importancia a la diversidad cultural, y a la de los niños en sí, ni retomen los fondos de conocimiento que adquiere en su comunidad para enriquecerlos, ampliarlos, y vincularlos con los contenidos de los planes y programas educativos, no se dará significado y sentido a lo enseñado y aprendido. La educación, por tanto, continuará como hasta ahora lo ha hecho, manteniendo las desigualdades educativas en los diferentes grupos sociales.

Para otros autores, la integración educativa constituye un discurso más de la institución oficial con el cual se justifican reglas y proyectos con la pretensión de favorecer al discapacitado pero, seguramente resultará en una mayor segregación de éste (Gudiño, 1998). A la política de integración le subsiste la tenacidad de reforzar la normatividad, de acoplar a los otros al centro, a lo normal, la homogeneidad, es reconocer la existencia de otros excéntricos, fuera de la unidad que habrá de esforzarse por meterlos, si algo está fuera es necesario incorporarlo al sistema. Es decir, se privilegia un modo de ser social por excelencia, por lo cual la integración es una máscara de la exclusión (Jacobo, 1998).

Quienes se pronuncian a favor de la integración educativa, consideran que ésta ha de dimensionarse como un valor a socializar, una actitud a establecer en la profesión docente, un aspecto más de formación, no como un posible obstáculo, sino como una posibilidad de incrementar la experiencia profesional y diversificar la labor docente (véase Ortiz & Gómez, 1999).

Tales autores consideran imposible e inoperante desarrollar una larga lista de modificaciones curriculares necesarias de hacerse toda vez que en las aulas existan niños con NEE, más bien debe articularse el trabajo docente alrededor de un currículo común para todo alumno del mismo grado y nivel educativo, sin descuidar el atender las diferencias individuales de cada uno de los alumnos: si la instrucción se realiza de manera ordinaria, la integración estará presente.

Así pues, con base en lo expuesto, se comprende que la perspectiva de los actores escolares con respecto a la IE, implica la relación de diversas acciones individuales y sociales, las cuales generan éstos a partir de su interacción, en un ambiente institucional, para afrontar las demandas significadas por la nueva política educativa. En consecuencia, para indagar y comprender dicha perspectiva, es necesario considerar las condiciones que dan lugar y sentido a ésta, porque ello, nos permite el acercamiento a los aspectos conformadores de la realidad reelaborada continuamente por los actores, en una dialéctica de su acción individual y colectiva. De ahí que, la estrategia metodológica empleada en la presente investigación, la cual se describe en el siguiente capítulo, haya partido de tal consideración para lograr el objetivo propuesto.

CAPÍTULO IV

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Considerando como base lo expuesto hasta aquí, se comprende que el proceso de construcción de la perspectiva social con respecto a la IE, implica la relación de diversas acciones sociales que los individuos generan a partir de su interacción para afrontar situaciones que les demandan una respuesta a este suceso. Esto nos indica que, para acercarse y comprender la perspectiva de los actores sociales de la educación encargados de llevar a cabo dicha tarea, es necesario tener presente las situaciones sociales constituyentes de la configuración de ésta, ya que ello, nos permitirá aproximarnos a los aspectos que conforman la realidad que continuamente reelaboran con base en una relación dialéctica de su acción individual y colectiva. De ahí que la estrategia metodológica empleada en la presente investigación, considere un procedimiento indagatorio para la obtención de información, la cual se analiza especificando categorías y ejes que, finalmente desembocan en la formulación de proposiciones, para construir así, un nivel significativo de comprensión en cuanto a los significados y sentidos que se juegan en la acción social de los actores. A continuación, se describe detalladamente la estrategia metodológica desarrollada y sus diferentes momentos.

4.1. Objetivos.

4.1.1. Objetivo general.

Vincular el sentido que otorgan a la integración educativa y a las acciones en el marco de las interacciones institucionales, desde la posición que ocupan en la estructura escolar, directores, docentes, padres de familia y personal de la Unidad de Servicio de Apoyo a la educación regular (USAER).

4.1.2. Objetivos específicos.

- 1.- Identificar relaciones entre posición institucional y perspectivas.
- 2.- Señalar semejanzas y diferencias entre los diversos actores con respecto a sus perspectivas.
- 3.- Describir relaciones entre los diferentes actores de acuerdo con sus perspectivas, partiendo de lo institucional y considerando las condiciones específicas en donde realizan sus prácticas.

4.2. Participantes.

Personal integrante de dos escuelas primarias públicas, una matutina y otra vespertina, ubicadas en la zona metropolitana: 3 directivos, 23 docentes, 8 integrantes de USAER y 21 madres de familia, todos ellos participantes voluntarios.

Del escenario al que denominamos A, su director cuenta con formación normalista y cursos que en su condición de autoridad, le imparte la SEP. Tiene una antigüedad docente de 27 años, así como 25 años en el cargo de director.

De los docentes, 11 son mujeres y los 2 restantes hombres. Con respecto a su formación, 5 de ellos son normalistas y los demás cuentan con licenciatura en educación primaria. Su antigüedad como docentes comprende de 7 a 30 años y la específica al centro escolar en que laboran actualmente es de 2 a 16 años. Cuatro docentes participan en carrera magisterial.

El personal de USAER en su totalidad está integrado por mujeres. Dos son licenciadas en educación primaria, otra cuenta con estudios de licenciatura en psicología y la cuarta tiene formación normalista y realiza estudios en pedagogía. La antigüedad en su cargo como personal de USAER comprende de 1 a 4 años.

De las madres, las 11 son progenitoras de 1 a 2 hijos; 9 son casadas y 2 solteras; la ocupación de 7 de ellas es el hogar y de las 4 restantes, obrera.

Del escenario al que denominamos B, su director cuenta con 30 años de antigüedad docente y 14 de ellos desempeñando el cargo de directivo en esta escuela. La subdirectora, cuenta con 26 años de antigüedad en la docencia, 16 de los cuales corresponden a su labor en este plantel, 9 de ellos desempeñando el

cargo actual. Ambos directivos cuentan con una formación normalista y cursos que, les imparte la SEP, en su condición de autoridades.

Los 10 docentes de este escenario (7 mujeres y 3 hombres) poseen una formación normalista y uno de ellos cuenta con una especialidad en pedagogía. La antigüedad de los docentes fluctúa entre los 14 y 25 años y la específica al centro escolar en que laboran actualmente es de 5 a 16 años. Cinco de ellos participan en carrera magisterial.

De las 4 integrantes de USAER, una cuenta con estudios de licenciatura en psicología; 2 con licenciatura en educación especial y la cuarta con licenciatura en educación primaria. La antigüedad de éstas en el cargo actual comprende de 2 a 5 años.

Con respecto a las madres del segundo escenario, las 10 reportan ser casadas y dedicarse al hogar, así como tener 2 hijos.

A cada participante se le asignó un código, como estrategia para mantener la confidencialidad de los informantes. El código se elaboró previo a las entrevistas, formándose con diferentes letras y números, cada uno con un significado particular. Se emplearon letras y números para representar cargo, nombre, grado y grupo asignado. También fueron empleados en las viñetas, para hacer referencia al actor en cuestión. Cabe señalar que para salvaguardar la identidad de las personas a las que se hizo alusión a lo largo de las entrevistas, los nombres fueron sustituidos por denominaciones falsas. Los códigos, así como los datos generales de los participantes a los que se alude con ellos, se presentan en el apéndice A.

4.3. Instrumento.

Se emplearon dos guías de entrevista con el propósito de asegurar que los temas clave fueran explorados con cada uno de los participantes. Las áreas temáticas a explorar fueron elaboradas considerando los aspectos esenciales comprendidos en el concepto de perspectiva descrito por Charon (1998). La primera guía fue confeccionada para los docentes, madres de familia y personal de USAER (apéndice B); y la segunda, para directivos (Apéndice C). Las dos comprendieron

seis áreas temáticas, a saber: **1) concepción de la integración educativa, 2) acciones emprendidas, 3) planeación de actividades, 4) formación, capacitación y fuentes de información, 5) impacto de la integración educativa y 6) pronóstico respecto a la integración educativa.** Cada una de ellas contaron con sus respectivos indicadores. La guía de entrevista para directivos se adecuó a la condición institucional del cargo, por lo que se incluyeron cuestiones propias de éste, tales como diagnóstico, planeación y supervisión del trabajo de integración, tareas emprendidas, organización, fuentes de información y toma de decisiones, entre otras.

4.3.1. Ensayo de las guías de entrevista.

Con la finalidad de revisar y precisar la guía de entrevista en cuanto a las áreas a explorar, su empleo en la conducción de la entrevista y, dentro de esto, el tipo de preguntas y palabras a emplearse, se realizó un ensayo de la guía de entrevista. Este ensayo consistió en la realización de seis entrevistas utilizando la guía respectiva y observando atentamente la interacción entre los participantes y el entrevistador. Los participantes en este ensayo fueron: un director de escuela primaria, dos madres con niños en edad escolar, dos maestros de primaria y un profesionista de apoyo de la USAER, ajenos totalmente a los escenarios seleccionados para el estudio.

El ensayo de las guías de entrevista permitió:

- Conocer qué tanto las áreas temáticas exploradas, se aproximaban a aquéllas que eran necesarias indagarse para conocer la perspectiva en cuestión y la forma más apropiada de proceder para ello.
- Puntualizar y ratificar áreas temáticas a explorar, así como sus contenidos.
- Identificar que los contenidos de las áreas a explorar se manifestasen con mayor sentido en la descripción de vivencias particulares de los actores con respecto a las áreas en cuestión.
- Que los contenidos de las áreas a explorar en su manifestación se encontrasen íntimamente relacionados.

- Comprender que los métodos particulares que emplean los entrevistados para referir y relacionar los contenidos de las áreas que se explorasen debieran identificarse y aprovecharse como parte de la dinámica de la entrevista. Esto en términos de permitir que el entrevistado respondiese más por interés a lo que se le formula y se le permitiese hacerlo en la forma en que cada uno de ellos lo deseara hacer.
- Entender que las áreas a explorar y sus contenidos hay que indagarlas, preferentemente, en función del orden que el mismo entrevistado fuera proporcionando.

Como consecuencia directa de lo anterior, se establecieron las siguientes consideraciones para el empleo de las guías:

- Encaminar la conversación con los entrevistados a vivencias del entrevistado.
- Respetar el nivel de profundidad de la conversación que cada uno de los participantes permitiere.
- Estar atento para identificar a lo largo de la entrevista respuestas a varios aspectos de la guía de entrevista, sin que hubiera habido necesidad de formular las preguntas correspondientes.
- No interrumpir al entrevistado de forma abrupta cuando estuviese refiriendo aspectos que no interesan al entrevistador; situar la conversación a partir de comentarios previos del entrevistado.
- Replantear preguntas de tal forma que se asegurase la comprensión de su sentido.
- En los casos en donde el entrevistado mostrase dificultad para conversar con respecto a alguna área temática, realizar en términos de preámbulo un pequeño comentario acerca de ésta.
- Plantear las preguntas pertinentes, relacionándolas, de preferencia, con comentarios del entrevistado.
- Mantener un ambiente relajado, semejante al de una conversación informal.
- No forzar de inmediato las respuestas del entrevistado ni precipitar las preguntas.
- Ajustar el lenguaje con cada actor sin perder el sentido de la pregunta.

4.4. PROCEDIMIENTO.

4.4.1. Acercamiento al campo.

El acercamiento al campo consistió, en primer lugar, en visitar la supervisión de la zona escolar. En esta visita se expusieron los motivos de mi presencia y se solicitó la autorización para realizar el estudio.

Como respuesta a mi solicitud, se me ofreció apoyo, sobre todo en cuanto a información de las escuelas que podían ser incluidas, dejando la última palabra a los directivos y al personal de las escuelas que seleccioné de entre las 10 que reunían la condición de contar con el servicio de USAER y de tener dos años o más trabajando en la IE, al momento de iniciar la investigación.

4.4.2. Selección de escenarios.

Después de contar con información de diferentes escuelas, procedí a visitar los 10 planteles que reunían los requerimientos mencionados en el apartado anterior. Como resultado de esta tarea se eligieron las dos escuelas con las que se emprendería el estudio.

La selección de los escenarios se realizó con base en el criterio de contar con la disposición explícita de los directivos para colaborar como voluntarios y para permitirme acceder al personal de su escuela, incluyendo a madres de familia. De esta forma, de acuerdo con la respuesta de los directivos, se pudo contar con dos escuelas. Una de ellas se consideraba institucionalmente con éxito en la tarea de integración y la otra, no.

4.4.3. Descripción general de los escenarios.

Los escenarios A y B se localizan en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Oficialmente ambos se consideran como centros escolares integradores una desde 1998 y 1997 respectivamente. Este hecho significa que la mayoría de los docentes ha estado presente desde el ciclo escolar en que el programa de IE se puso en marcha en sus respectivos escenarios.

El escenario A se encuentra enclavado en un lugar rodeado de fraccionamientos residenciales de donde se capta el 15 % de la población escolar, otro 35% de las colonias populares y el 50% restante lo cubre la comunidad semirural.

La matrícula es de 438 alumnos. Al inicio del estudio se nos informó que existían aproximadamente 43 alumnos con NEE; se nos refirió que los principales problemas eran de aprendizaje sobre todo en matemáticas y lecto-escritura. Sin embargo, la cantidad de niños con NEE que se constató a lo largo de nuestra permanencia en el centro escolar fue de 14.

Dicho escenario cuenta con un directivo, 15 profesores y el personal de USAER integrado por dos licenciadas en educación primaria, una fungiendo como trabajadora social y la otra como terapeuta de lenguaje; una psicóloga y una pedagoga que funge como docente de aprendizaje. De acuerdo a la organización, se tiene planeado que la asistencia de sus integrantes sea una vez por semana, a excepción de la docente de aprendizaje que debe asistir diariamente.

El escenario B se encuentra ubicado entre una zona totalmente urbanizada y otra semiurbanizada. El 15% de su población escolar se capta de los fraccionamientos que conforman la colonia en que se encuentra la escuela, el 80% de las colonias populares aledañas y el 5% restante de las colonias aún más lejanas.

La matrícula en esta escuela es de 325 alumnos. Inicialmente se nos reportó la existencia de 47 casos de alumnos con NEE con y sin alguna discapacidad; se especificó que los principales problemas eran de discapacidad motriz e intelectual. Sin embargo, a lo largo de nuestra permanencia en el centro, se constató que la cantidad de niños con NEE, tuvieran o no alguna discapacidad, fue de 17.

El personal que labora en este escenario está compuesto por el director, la subdirectora, 16 docentes y la unidad de USAER. Dicha unidad la integran dos licenciadas en educación especial que fungen como docentes de aprendizaje; dos licenciadas en educación primaria, una funge como terapeuta de lenguaje y la otra como trabajadora social; una psicóloga y una pedagoga, esta última con el cargo

de directora de la unidad. De acuerdo a la organización, la asistencia de las docentes de aprendizaje está planeado sea diariamente y con respecto a sus otros integrantes, una vez por semana.

Una característica particular de este escenario, de acuerdo a lo que se nos reportó por sus directivos y que secundó el personal docente, es el hecho de que en este escenario se aceptaba y trabajaba con niños discapacitados, años antes de que se implementara el proyecto de integración educativa.

En ambos escenarios los directivos han destinado un salón para el desempeño de las funciones de USAER. El salón asignado en uno de los escenarios servía anteriormente como bodega de la escuela y en el otro, era un espacio que no se ocupaba porque la población de alumnos ha disminuido.

En materia de adecuaciones, ninguno de los escenarios presenta modificaciones arquitectónicas expresamente elaboradas para facilitar el acceso de alumnos con discapacidad motriz. Si bien uno de los escenarios cuenta con una rampa, se nos informó que ésta fue construida para facilitar el acceso de una docente a su salón de clases, ya que por cuestiones de enfermedad, requirió utilizar silla de ruedas y en esa condición asistía a realizar su labor. En la actualidad la rampa es vivida como un homenaje de dicha docente, más que como implemento o adecuación al trabajo de IE.

Un aspecto característico de ambos escenarios es el hecho de que sus directivos se ausentan frecuentemente. Razón por la cual, se comparte la responsabilidad administrativa, más no el poder de autoridad. En uno de los escenarios (A) es con los docentes con quien se comparte y en el otro escenario (B), es con la subdirectora.

Con respecto al personal docente de ambos escenarios, una acotación importante es que dichos actores provienen de programas formativos diversos, tanto en contenido como duración. Es decir, programas normalistas de tres años después de la secundaria, cuatro años de licenciatura en educación primaria después de preparatoria y, de estudios sabatinos durante cuatro años del programa emergente de titulación. Actualmente 39.13% de los docentes participan

en el programa de Carrera Magisterial y otros tantos están en el intento de ingresar.

En cuanto a la población de alumnos en general, las autoridades reportan que en su mayoría son de bajos recursos económicos, asisten sin los útiles escolares convenidos, el uniforme incompleto, es común que se retrasen en la hora de entrada a clases y, en ocasiones, asisten en ayuno; además, de que presentan atraso de conocimientos académicos y problemas de disciplina escolar.

De la población de madres de familia en general, las autoridades reportan que la mayoría de ellas se mantiene ajena a la formación escolar de sus hijos; situación que según los directivos obedece a diversas razones, pero principalmente, al hecho de que las madres tienen otras ocupaciones además del hogar, como el trabajar para sostener a su familia.

Institucionalmente, en ambos escenarios a las madres de familia, como parte de la estructura escolar, se les tiene circunscritas a cuestiones relativas de la sociedad de padres de familia, particularmente en las tareas de recolección de fondos para realizar mejoras de la escuela y las propias de la cooperativa escolar.

4.4.4. Inserción a los escenarios.

4.4.4.1. Acceso y presentación en los escenarios.

En el primer escenario, como parte de la estrategia metodológica, se consideró pertinente empezar con una reunión con los profesores, incluyendo al personal de USAER y al director de la escuela. Esta reunión fue acordada previamente con el director y en ella se señaló el propósito del estudio. Se aclaró que no era una evaluación de su trabajo, sino un intento de comprender la integración educativa a partir de como la vivenciaba cada uno de ellos. En orden fueron presentándose los asistentes y confirmando su participación como voluntarios.

La entrada al segundo escenario se caracterizó por una gran dificultad de acercamiento (acceso), ya que a pesar que se tenía previo acuerdo con el director, el inicio del trabajo de campo se pospuso por más de un mes, siendo la razón argüida, la falta de consentimiento por parte de la directora de USAER,

quien consideraba que se iba a evaluar su trabajo. Situación que el director resolvió, aclarando con su colega, que no se pretendía realizar una evaluación. Una vez que se entró a este escenario, por estrategia, se decidió hablar con los maestros de manera directa para informar sobre el estudio y tener el consentimiento de su participación. De igual forma se procedió con el personal de USAER.

4.4.4.2. Calendarización de entrevistas.

Dada la necesidad de aprovechar el tiempo de actividades regulares conforme al calendario escolar, se decidió realizar las entrevistas en fechas y horarios en que se cercioraba no habría actividad institucional incompatible para ello.

La programación de las entrevistas acordada con los participantes, comprendió la realización de una por día, para afectar lo menos posible el trabajo escolar cotidiano. También con las madres, confirmada su participación, se acordó la fecha y horario de la entrevista.

Como parte de la estrategia, también se consideró pertinente asistir y convivir con el personal de las escuelas en actividades preestablecidas. Ello como forma de conocer acciones que se llevaban a cabo regularmente.

La situación de entrevista con los padres de familia se definió de la siguiente manera: se consideró a las madres de niños que asisten al servicio de USAER y que acuden en forma regular cuando se solicita su presencia en esta unidad, se les citó y se les pidió su participación voluntaria. También se hizo la invitación a las madres que en ese periodo escolar conformaban la sociedad de padres de familia. Siguiendo el mismo procedimiento, se estableció de común acuerdo el día y la hora de entrevista con cada una de las madres interesadas en participar como voluntarias.

El trabajo con las madres de niños sin NEE fue a través del abordaje directo, ya fuera a la hora de entrada, recreo o salida de los niños, preguntándoles si deseaban participar y acordando el horario en que se podía hacer la entrevista.

4.4.4.3. Aplicación de entrevistas.

Se empleó la entrevista a profundidad con cada uno de los participantes tomando como base las sugerencias descritas por Taylor y Bogdan (1984), y las consideraciones que se elaboraron a partir del ensayo con la guía de entrevista. Fundamentalmente, la entrevista a profundidad consistió en establecer y mantener una conversación con cada uno de los voluntarios, con el propósito de conocer sus ideas, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos acerca de la IE, esto con base en las áreas temáticas contenidas en la guía de entrevista. Se profundizó en los temas a partir de retomar significados y sentidos que proporcionaban los participantes en la conversación. A manera de facilitar que la información girara en torno a lo personal, se elaboraron preguntas que permitían poner a los participantes en contacto con situaciones que pudiesen ser significativas para cada uno. Por ejemplo, la forma en como manejan las situaciones de trabajo, experiencias personales, entre otras.

Con el propósito de conocer en detalle los sentidos y significados de los participantes con respecto a la vivencia de la IE, se les exhortaba a describir los pormenores de las experiencias y a clarificar sus ideas y palabras referidas, tanto en acontecimientos importantes como con respecto de aquellos que consideraban triviales, fueran éstos pasados, presentes o esperados. Se reformulaban las ideas que nos transmitían los participantes y se les pedía confirmación y algún ejemplo de ellas.

En la etapa inicial de la entrevista, se presentaron y expusieron los motivos del estudio; se obtuvo el consentimiento de los 55 participantes voluntarios, a los cuales se les aseguró la confidencialidad de su conversación y se les aclaró que estaban en toda libertad para comentar o no, aquello que creyeran conveniente.

Con base en una solicitud expresa de los voluntarios, se acordó omitir nombres y cualquier otro dato que los pudiera identificar, así como la devolución de la conversación audio grabada, una vez que ésta fuera transcrita y cotejada. La confidencialidad con los directivos comprendió, además, que cuando el estudio se divulgara, se omitirían los datos que pudieran identificar a la escuela.

La entrevista con los directivos se realizó en el espacio que tienen asignado para el desempeño de sus funciones. Con los docentes, se llevaron a cabo en su salón ordinario. Durante la entrevista, los alumnos eran atendidos por algún compañero que se prestaba a ello, ya sea que estuvieran en otro salón o en el patio. Las entrevistas con las integrantes de USAER se efectuaron en el salón que tienen asignado para realizar sus actividades. En ese mismo lugar fueron llevadas a efecto las entrevistas con las madres.

No obstante los contratiempos que se presentaron, el desarrollo de las entrevistas se llevó a cabo según lo planeado. Por citar los más comunes en el primer escenario: cuando el participante a entrevistar no asistía el día y hora señalada, se reprogramaba su entrevista al final de la lista; cuando asistían pero llegaban tarde, se les esperaba y la entrevista tenía lugar después de la hora fijada; cuando dentro de su cita de entrevista señalaban tener poco tiempo disponible, se cancelaba la entrevista y se volvía a programar.

En el segundo escenario, los contratiempos más comunes estuvieron relacionados con la inasistencia de algunos profesores y madres de familia el día de la entrevista, la suspensión de labores sin previo aviso, el desarrollo de actividades incompatibles con el programa de entrevistas, tales como: asistencia a eventos magisteriales, reuniones sindicales, entre otras, lo cual llevó a una reprogramación constante de las entrevistas; esto, aunado a las vacaciones, días festivos, entre otros.

Una peculiaridad del trabajo con las madres de ambos escenarios fue que, a pesar de que muchas convenían la hora de la cita, no llegaban. Por ello, la actividad de buscar madres participantes voluntarias fue una constante durante esta etapa del trabajo.

Todas las entrevistas fueron audio grabadas y tuvieron una duración aproximada de 40 a 75 minutos, a excepción de algunas entrevistas con madres que tuvieron una duración menor de los 40 minutos. Su transcripción se realizó empleando un código elaborado para tal fin y fueron cotejadas con sus respectivas grabaciones.

4.4.4.4. Retribución a docentes y madres participantes.

Como uno de los aspectos éticos del estudio, se consideró conveniente compensar a los docentes por su participación desinteresada. Para ello, se realizó un taller elaborado con base en necesidades psicopedagógicas que fueron expresadas por los docente durante las entrevistas.

Dicho taller se llevó a cabo en los dos escenarios, un día por semana durante tres meses, una vez que se concluyó la aplicación de las entrevistas. En él participaron profesores, personal de USAER y directivos, siendo la asistencia al mismo de carácter voluntario.

El objetivo del taller fue promover en el profesor la comprensión respecto al niño y su desarrollo psicosocial, así como las habilidades necesarias que le permitan afrontar situaciones que demanden intervenciones particulares de enseñanza aprendizaje dentro del aula.

Primeramente, se les proporcionó la información acerca de los objetivos y funciones que se delinear en el proyecto de integración educativa tanto para profesores de grupo, personal técnico de apoyo y directivos. En el apéndice C se describe la temática conceptual desarrollada en el taller, así como los aspectos comprendidos en ésta.

El taller se efectuó en los términos esperados, es decir, la asistencia de los participantes fue constante y activa; preguntaban, formulaban sus dudas, exponían sus puntos de vista y vertían sus experiencias. La dinámica empleada en las sesiones consistió en exponer el objetivo; formular preguntas respecto a la temática y tendientes a cubrir el objetivo; dar respuestas por cada uno de los participantes; se ordenaban y discutían las respuestas y, por último, se concluía con base a planteamientos psicopedagógicos de la escuela histórico cultural, marco teórico que se empleó para orientar el taller. Al final, los participantes refirieron el beneficio que les proporcionó el taller y señalaron su agradecimiento por el mismo.

Con respecto a las madres también se planeó, como forma de retribuir su participación, un taller que pretendía, por un lado, promover la interacción con sus respectivos hijos y, por otro, proveerlas de algunas estrategias para facilitar esta

tarea. Sin embargo, el taller planeado, aunque consideró las sugerencias vertidas por las entrevistadas, se quedó en intención. Esto, debido a que en la fecha en que se habría de efectuar el taller, la asistencia de las madres fue nula en uno de los escenarios y en el otro, aunque impuntuales, sólo tres madres se presentaron. Pese a ello, se realizó un segundo intento, en el que los directivos participaron para convocar a los interesados. El resultado fue similar, de ahí que se decidió responder a las madres asistentes brindándoles una asesoría personal, tomando como base el propósito que se tenía planeado para el taller. La asesoría se orientó a las necesidades propias de cada una de las seis madres que respondieron a la invitación.

4.4.4.5. Transcripción de entrevistas.

La transcripción de las entrevistas se llevó a cabo con base en el código de aspectos técnicos que se elaboró para tal fin:

Corte y unión de citas = [...]

Separación y terminación de ideas y frases = .

Silencios = ...

Repetición de palabras o frases = (rp)

Incremento en el tono de voz = (uso de negritas)

Palabras ininteligibles = (pi)

Para verificar e identificar errores, una vez que se realizaron las transcripciones, fueron cotejadas con sus respectivas grabaciones. Los errores identificados, en la medida de lo posible, fueron corregidos y cuando esto no pudo ser, se especificó en la transcripción que no fue viable hacerlo, marcando con “NV”.

4.4.5. Análisis de la información.

El procedimiento de análisis de la información recabada a partir de las entrevistas, comprendió esencialmente tres momentos: categorización de la información, identificación de tendencias de las perspectivas y sentidos de las perspectivas. Mismos que a continuación se describen, no sin antes aclarar que si bien cada

uno de ellos refiere pasos diferentes, como proceso de análisis constituyen uno sólo.

4.4.4.6.1. Categorización de la información.

El primer momento del análisis consistió en categorizar la información proporcionada por los actores. El procedimiento llevado a cabo consistió, primeramente, en la identificación de conceptos, ideas, definiciones, descripción de acciones y acontecimientos con respecto a las áreas temáticas exploradas en la guía de entrevista, que indicaban valoraciones, orientaciones, expectativas, considerando tanto las situaciones donde los actores se referían a sí mismos como a las de sus compañeros, lo hicieran directa o metafóricamente.

Posteriormente, se establecieron vínculos entre episodios conversacionales que se referían a cada una de las áreas temáticas exploradas; particularmente, cuando estas ideas, conceptos, entre otros, eran continuos en el decir de los actores. De estos vínculos de episodios conversacionales, se consideraron tanto elementos compartidos como singularidades del decir de cada uno de los actores. Con base en los significados y sentidos predominantes de la información examinada, se agruparon las respuestas de todos los actores, esto con el propósito de definir las categorías contenidas en su perspectiva.

Una vez agrupada la información, se elaboraron 7 categorías rotulando a cada una de ellas de la siguiente manera: **1) postura ante el proyecto, 2) concepto de integración educativa, 3) impacto, 4) formación / capacitación, 5) participación, 6) resultados y pronóstico, y 7) definición de los compañeros con respecto a la integración educativa.**

4.4.4.6.2. Identificación de tendencias de la perspectiva.

El segundo momento del análisis de la información se dirigió a determinar las tendencias de la perspectiva de los actores en función de la dirección que le dieron a sus respuestas, enmarcadas en las siete categorías elaboradas.

El procedimiento para ello consistió, primeramente, en emplear las categorías como unidad de análisis para establecer la relación entre contenido y tendencia de la perspectiva con el cargo o posición de los actores.

Posteriormente, de acuerdo al cargo o posición de los actores se identificaron semejanzas y diferencias de tendencias con respecto a su perspectiva. A partir de las cuales se realizó un entrecruzamiento de perspectivas y sus tendencias de todos los actores, esto con el propósito de identificar tendencias compartidas y no compartidas por los actores con distinta posición o cargo. Dicho entrecruzamiento, primeramente, se llevó a cabo considerando las perspectivas de actores por escenario y finalizó con el ordenamiento conjunto de las tendencias de perspectivas encontradas en ambos escenarios.

4.4.4.6.3. Sentido de la perspectiva.

En este tercer momento, el análisis se dirigió a dar cuenta de la convergencia de líneas de acción conjunta respecto al proyecto de IE, así como de los elementos implicados en su naturaleza, para lo cual se reorganizó la información de las tendencias identificadas en función de las construcciones simbólicas que caracterizaron la vivencia de IE en cada uno de los escenarios. El procedimiento llevado a cabo comprendió los siguientes aspectos:

- 1.-Formulación de preguntas guías y articuladoras para este segundo momento del análisis.
- 2.-Identificación de significados y sentidos en líneas de acción conjunta.
- 3.-Identificación de relaciones de líneas de acción conjunta con base en el sentido y significado de éstas.
- 4.-Establecimiento y selección de los elementos analíticos pertinentes para el estudio.
- 5.-Examen de los elementos analíticos en función de la información

Para cubrir los aspectos anteriores, se procedió de la siguiente manera: De acuerdo con los principios del interaccionismo simbólico se formularon preguntas para guiar este momento de análisis, tales como:

¿Cómo se definen los actores a sí mismos y a otros, a sus escenarios y sus acciones con respecto a la IE?.

¿Cómo se desarrollan y se modifican las perspectivas de los actores?

¿Cuál es el enlace entre la perspectiva de los actores y sus acciones?

¿Cómo enfrentan los actores, las contradicciones personales y las discrepancias entre ellos?

¿Cómo se combinan las diferentes perspectivas de los distintos actores?

Con base en estas preguntas, se buscó en la información seleccionada, frases representativas o ilustrativas tomadas o derivadas del lenguaje usado por los actores (códigos en vivo), que resultaron ser ilustrativos para la comprensión de los significados y sentidos.

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

Una vez identificadas estas acciones en el mismo contexto de códigos en vivo, se identificaron y especificaron relaciones entre las diversas acciones.

A partir del establecimiento de relaciones, se especificaron todos los posibles elementos analíticos, en términos de temas generales o categóricos, a saber: tipo y calidad de trabajo desempeñado; responsabilidad y compromiso laboral; grupos de referencia; formación docente; vínculos y relaciones institucionales; imágenes sociales compartidas; toma de decisiones; jerarquías y distribución del trabajo; discurso y legitimación; liderazgo; conflictos y solución; imposición, sumisión y conformidad; perfiles de cargos y construcción de roles; comunicación y redes; rutinas laborales; organización y ajuste de acciones.

Posteriormente, de estos elementos analíticos se seleccionaron los más significativos en cuanto a la relación que guardasen entre ellos y sobre todo por ser los más característicos dentro del ámbito del comportamiento institucional de los actores para entender el sentido de su perspectiva, desde el marco de las interacciones simbólicas, quedando ordenados de la manera siguiente: **1) obligatoriedad del proyecto y compromiso docente, 2) trabajo de integración**

y cumplimiento laboral, 3) prácticas desarrolladas y perfil docente, 4) vínculos y relaciones de trabajo, y 5) legitimación de perspectiva.

El siguiente paso consistió en la formulación de proposiciones a partir de diversos aspectos de las relaciones institucionales de los actores, contenidas en los elementos analíticos o ejes de análisis señalados anteriormente, adoptando diversos grados de generalidad y realizando un examen minucioso y flexible de los casos empíricos que resultaban estar relacionados en dichas proposiciones.

Todo lo anterior involucró recurrir constantemente a la información proporcionada por los diferentes actores, así como a los ordenamientos previos que teníamos de ésta. En la medida en que se construía un nivel significativo de comprensión en cuanto a la relación de los elementos considerados en las proposiciones, se estableció el límite de análisis del sentido de la perspectiva. Para ello, se consideraron tanto el objetivo del estudio como las preguntas que guiaron el proceso de reexaminación de la información de este tercer momento de análisis.

CAPÍTULO V

LAS PRÁCTICAS Y LAS INTERACCIONES

En este capítulo se exponen los resultados de los dos últimos momentos del proceso de análisis de la información, descritos en el capítulo anterior, es decir, ***la identificación de tendencias de la perspectiva y el sentido de la perspectiva***. La presentación de los resultados de estos dos momentos de análisis envuelve a los actores de ambos escenarios en conjunto y representa su perspectiva con respecto a la Integración Educativa, vista desde un marco institucional.

Primeramente, se describen los resultados del momento denominado ***identificación de tendencias de la perspectiva***, se muestra la dirección de las categorías que se construyeron y examinaron para tal propósito. Esto, en el contexto de las diferencias y similitudes encontradas en la totalidad de los actores participantes. Posteriormente, se presentan los resultados del momento de análisis denominado ***sentido de la perspectiva***. En éste se describen las construcciones simbólicas que caracterizan el sentido de la vivencia institucional de los actores con respecto al proyecto de IE. La descripción se enmarca en el ordenamiento de los elementos analíticos o ejes seleccionados para tal propósito, los cuales se describen en su respectivo momento.

5.1. Identificación de tendencias de la perspectiva.

En su manifestación como elementos integradores de una perspectiva, las tendencias de las categorías examinadas se presentan con base en la relación que guardan entre sí. Pretendiendo exponer las relaciones más significativas, el orden de exposición de las categorías es el siguiente: ***1) concepto y postura con respecto al proyecto de IE, 2) formación y participación de los actores con***

respecto al trabajo de IE y, 3) logros y pronósticos con respecto a la IE. En el caso de las categorías de **impacto y definición de los compañeros**, debido a que su sentido y dirección se comprenden en función de las demás, su consideración está implícita a lo largo de la presentación que se realiza de la tendencia de las otras categorías. Las viñetas que se presentan en este apartado de resultados son las que se consideraron más significativas para ilustrar las diferentes situaciones en cuestión.

5.1.1. Concepto y postura con respecto al proyecto de IE.

El hecho más común en el decir de los actores, sin importar su posición en la estructura escolar, es estar a favor de la integración educativa (94.54%). Esto es directivos, docentes, integrantes de USAER y madres, se manifestaron en pro de la educación del niño y de que ello sea un derecho.

Fundamentalmente, la postura a favor de la IE está relacionada con una conceptualización del proyecto de integración en la que, los actores circunscriben a ésta, exclusivamente al ámbito escolar (78.26 % de los docentes, 90.47 % de las madres e inclusive 2 de los 3 directivos participantes). Es decir, predomina la idea de que aceptar al niño en la escuela es sinónimo de su integración:

“aquí en nuestra escuela siempre hemos tenido la apertura, hemos sido conscientes de que debemos de integrar a la educación regular a estos niños con dificultades especiales para aprender [...] proporcionamos un apoyo escolar especializado, para eso tenemos USAER, ellos son los que se encargan de la tarea de integración de estos niños” (Adirec).

A excepción del personal de USAER (100%) y de algunos docentes (21.74 %) que consideran que la integración, además de llevarse en la escuela, requiere efectuarse en un contexto social más amplio como: la familia, la comunidad y el ámbito laboral. Es importante señalar que estos actores son los que cuentan con mayor información acerca del proyecto de integración.

*“La semana pasada, precisamente, estaba platicando con varias maestras, donde ellas hablaban de si es integrar o insertar. Sí los estás insertando, **mételos, que pasen, reprueben o como sea**, bien, está ahí...una integración requiere más esfuerzos no nada más es de un maestro, sino que salga a la calle y el policía de tránsito, la señora del puesto de dulces, **todos, todos, estén asumiendo su papel**, eso es, ahí es donde a la integración le está faltando fuerza. Si yo voy a ser maestro de un niño con diferentes necesidades educativas, ahí es donde tengo que aprovechar eso que es parte de la integración”(AUTLN).*

Son estos mismos actores los que mostraron un empleo y entendimiento apropiado con respecto al concepto de NEE, ya que ni en los directivos se encontró una precisión al respecto. Por ejemplo, uno de los directivos refiere:

“Son digámoslo así, los que requieren de un empujoncito para ayudarse con la escuela [...]En lo particular yo me fui convenciendo porque hasta en carrera magisterial nos dieron un curso donde el tema era ése, ver, no rechazar a los alumnos con necesidades especiales. El de ver qué tan adecuada estaba la ubicación, la construcción, el mobiliario, para recibir a un alumno con necesidades especiales” (Bdirec).

Los docentes que conceptuaron la integración como un compromiso educativo más allá de la escuela (21.74 %), no limitaron la justificación de su postura a cuestiones sólo de derecho, también aludieron a aspectos personales basados en su experiencia individual y valores asumidos que resultan de ella, sobre todo los relacionados con la idea de que nadie está exento de la posibilidad de tener un hijo, que por sus condiciones, pudiera considerarse fuera de lo normal, como lo es cualquier tipo de discapacidad:

“Cuando veo a los niños con discapacidad...pienso que podía ser mi hijo y que no me gustaría que le fuera negada la oportunidad de educarse, de vivir, de vivir una vida común aunque con sus limitaciones, que no lo vieran feo, todas esas cosas que estamos acostumbrados a hacer o más bien que nos enseñan, porque ahora yo veo las cosas diferentes. Esos niños son niños,

tienen el derecho a ser queridos, a tener quien los cuide, a tener escuela” (ADLU1A).

“Soy maestra y maestra de todos los niños, no nada más de los niños normales...porque soy mamá, porque me pongo en el lugar de la mamá y de estos pequeños” (BDYO2B).

Los actores que se pronuncian a favor de la integración (94.54%), coinciden en que los niños, a los que suponen está dirigida la IE, tienen la capacidad de aprender. Sin embargo, ninguno de ellos precisa que su aprendizaje deba desarrollarse en un ambiente curricular de escuela regular:

“Tienen capacidad...tienen inteligencia...y nosotros debemos ayudar a encauzarlos ¿no?” (BDAL6A).

“Muchos de estos niños tienen la capacidad de aprender. Es cosa que se les brinde la oportunidad, que los acepten...Algunos nunca van a ser igual que los demás, pero pienso que sí pueden ser capaces de hacer muchas cosas” (ADLU1A).

Con respecto a los actores que manifiestan estar en desacuerdo con la integración (5.46% de los actores -una docente y la psicóloga del escenario A, así como una madre de familia del escenario B-), éstos consideran que el proyecto de IE, además de ser un abuso para la mayoría de los niños a los que va dirigida ésta, se efectúa con personal docente sin formación para ello y sin la asistencia de los especialistas que requiere un trabajo de este tipo:

“Esto de la integración educativa, sinceramente, me parece un programa, un desarrollo tercer mundista, es algo que para mí no está funcionando, no está funcionando, es una falta de respeto a todos los individuos empezando con los niños con deficiencias o con alguna situación muy en particular, un atropello a los profesores que tampoco están preparados ni capacitados” (AUPSC).

“Digo, tan sólo si un niño convulsiona necesita atención especial y no hay atención ¿qué va a pasar?, ¿qué va a pasar?, los niños viendo todo esto ¿qué va a pasar?, eso deben de ver las autoridades[...]Sería bueno que, si vienen

ya niños con incapacidades que les pusieran maestros especialmente para ellos, ¿o no?” (BMAN5).

Además, tales actores plantean que muchos de los niños en cuestión, por su singularidad, no cuentan con las condiciones para acceder a un mundo académico común, aunque no por ello niegan su capacidad de aprendizaje. También precisan que estos niños pueden desarrollarse favorablemente en un ambiente que se adecue a sus necesidades particulares:

*“Es para justificar un trabajo profesionalmente, porque hay niños que ni siquiera a las bolitas accede, pero ¿qué cree?, dentro de todo eso, tienen una habilidad para la música, una habilidad de ejecución para moldear una figura. Yo diría que serían grandes escultores...Yo diría que dentro de los grupos pude haber tenido una gran estrella también, pude haber tenido, inclusive un...tenía un chiquito que me, que me, con el sonido me decía si era Bethoven, si era Vivaldi, o Bach, cosas que yo, a veces no, no...me cuestan trabajo, o que si era la trompeta grandota o que si era la, el violín, me lo decía, me lo decía, **por qué no desarrollar eso, en vez de empeñarse estudiando, lectura y escritura**” (AUPSC).*

*“A la larga, aquí nada más se les está entreteniendo y a fin de cuentas, no aprenden nada o aprenden mínimo, ahora ¿en qué se les ayuda? en que se sociabilizan con los demás niños, pero ¿hasta qué grado? (rp), ...¿de veras se **sociabilizan?**”(BDOL3B).*

Puntualizando, la tendencia de los actores con respecto a su postura y concepto que tienen de la IE, comprende: 1) a quienes consideran estar de acuerdo con el proyecto y fundan su postura en el derecho a la educación y en la capacidad para aprender de los niños con discapacidad, término al que aluden para referirse a los niños, que suponen, está orientado el programa de integración educativa. Sin embargo, estos actores no precisan si tal labor deba desarrollarse en el ámbito de la escuela regular, y 2) los actores que se consideran en desacuerdo con el proyecto de integración, quienes señalan que la gran mayoría de los niños con discapacidad no cuentan con las condiciones para acceder a un mundo académico regular. Además, precisan que el personal docente no está

preparado para llevar a cabo una tarea de tal magnitud y que, por tanto, es la escuela especial el ambiente más propio para estos niños.

5.1.2. Formación y participación de los actores con respecto al trabajo de IE.

Resulta un hecho significativo que sólo los integrantes de USAER asintieran estar informados, aunque no en detalle, de los propósitos y de ciertos contenidos del proyecto de IE en cuanto a su versión oficial. Esto, debido a que su práctica cotidiana deriva y se orienta directamente a dicho campo de trabajo. En cuanto a directivos y docentes, todos ellos admitieron no conocer el programa más que en términos de lo que les han comentado en algunas pláticas y conversaciones casuales:

“No hemos tenido documentación...podiera a lo mejor argumentar más, si tuviera yo el conocimiento de los lineamientos y cuáles son los objetivos específicos, pero desafortunadamente le repito, no tenemos los materiales[...]El mismo desconocimiento de los lineamientos generales nos hace que seamos, no del todo...que no todo sea provechoso. Hay cosas que manejamos, pero también hay cosas que desconocemos, entonces esto nos hace no cumplir en un cien por ciento nuestro objetivo...Lo poco que hemos manejado en cuanto a documento y todo eso de la integración educativa ha sido muy poco, más bien es la experiencia de que en esta escuela tenemos, muchos años trabajando con estos niños”(Bdirec).

Inclusive, la mayoría de las madres participantes (76.19%), ignoraban que este proyecto educativo existiera: “No sé”, “nunca he oído”, “no, la verdad no”, “no he escuchado” “no me han dicho”, “no me han informado”, “yo no estoy muy enterada”, y por ende, desconocen la manera en cómo se está instrumentando en la escuela. Las madres restantes (23.81%) sólo saben que las escuelas tienen que aceptar a todos los niños. Refieren que esta información les ha sido proporcionada por algunos medios de comunicación masiva, terceras personas fuera de la institución educativa u otro tipo de dependencia o institución:

*“El médico del centro donde llevo a mi hijo, es el que nos ha dicho que no me deben de negar la inscripción a la escuela de mi hijo, por el problema que tiene...**que eso ya no se puede hacer**” (AMLNU2).*

*“[...] yo sé que todos los niños deben de ser admitidos en la escuela, porque lo he oído en la radio...todos, **hasta los que están malitos...a nadie se le debe negar la escuela**” (BMGN4).*

Es a partir de vivencias particulares respecto de la situación académica de sus hijos, que estas madres dan cuenta de hechos que acontecen en la escuela que, sin saberlo ellas, están oficialmente enmarcados en el proyecto de IE. Así sucede con el servicio que ofrece USAER, al que definen en términos de un apoyo escolar para los niños, sin vínculo con alguna idea referente a la integración educativa.

“La maestra me dice que mi niña está en USAER porque está atrasada, pero nada más, no sé qué trabajan con ella, nunca me lo han dicho. Tampoco me han llamado, sólo me han mandado un recado de que le ponga a hacer tarea a mi hija ...”(BMGN4).

Independientemente de su postura ante el proyecto de IE, un sentir común de todos los actores es que, no existe una formación en ellos con respecto a las acciones concretas que deben llevar a cabo ni de cómo desarrollarlas. Condición que consideran necesaria para hacer frente a las demandas que emanan de la tarea de integración:

“No estoy preparada, no estoy capacitada”(BDMT3B).

*“Yo, como maestra normalista, estoy limitada; yo no tengo la capacidad ni la herramienta para ayudar a estos niños [...]necesitan una atención más especial que los demás niños...la cuestión de enseñanza requiere una especialidad y nosotros aquí, **no contamos con eso**” (ADOL3B).*

Aunque pudiera suponerse que los directivos cuentan con los conocimientos y compromiso para promover y coordinar las tareas de integración de todos los actores, teóricamente involucrados en el proyecto, la situación no es así. Encontramos que su labor respecto a las tareas de integración, se concreta a autorizar la inscripción de este tipo de niños y asignarlos con los maestros que ellos consideran conveniente:

“Como director, únicamente me correspondió o me tocó el invitar a mis compañeros para participar en el proyecto[...]. Les he dado la libertad para que ellos actúen de acuerdo a un criterio, de acuerdo a su experiencia y a su profesionalismo, porque el maestro del grupo conoce al chamaco[...]. He tenido que participar directamente en la toma de decisiones, y pues aun no queriendo, ni gustándome hacerlo, he tenido que imponer mi autoridad para que se trabajen los problemas como debe de ser” (Bdirec).

También comentan que no se han visto en la necesidad de generar algún tipo de organización o acciones más allá de las acostumbradas, porque consideran que sus respectivas escuelas cuentan con las condiciones necesarias para responder a las demandas que les representa el trabajo de integración:

“Nosotros no tenemos necesidad de formar grupos especiales, porque nuestro trabajo es en equipo, sí [...] Contamos con el espacio, les damos las oportunidades; si no contamos con el espacio, no le inscribimos” (Adirec).

Con respecto a la participación del docente encontramos que, cuando tienen en su grupo un alumno NEE, se concretan a tener al niño dentro del salón de clases, aparentemente, de la misma forma que cualquier otro alumno, tratando de cubrir objetivos de tipo académico, a partir de su labor acostumbrada:

*“Yo, la verdad, no sé gran cosa del trabajo que se hace con estos niños. Pero no por eso lo dejo o lo hago a un lado. **A mi manera, en lo que puedo**, trato de ayudarlo...a veces hasta le dedico más tiempo que a los demás [...] a lo mejor no hago todo lo que se tenga que hacer, **pero hago lo que puedo**”(ADEL1B).*

Algunos de estos docentes (21.73%) asume admitirlo y tratarlo en condición de desaventajado académico y en ocasiones, dado su comportamiento dentro del salón de clases, en calidad de niño problemático:

“ ¿qué puedo hacer?, ¿qué puedo ofrecerle?... muchas veces me resulta difícil la situación por su manera de ser, a veces está tan quieto que parece que no está, a veces el salón le queda chico, todos sus compañeros se distraen con él ...no sé, o sea, pues lo tengo y ya, yo quisiera hacer cosas, ayudarlo, lo intento. Yo sé que es menos capaz que los demás, que sus compañeros, pero aún así lo trato al igual que todos, es un alumno más” (BMT3B).

En el caso de los docentes que enfrentan por primera vez esta situación (17.40%) coinciden en que les genera miedo y angustia el no saber qué hacer. Sentido que, como forma inicial de su vivencia ante tal situación, también reportan los docentes que ya cuentan con este tipo de experiencias (56.52%). Actualmente, para la mitad de ellos la situación ya no es así, sin embargo, precisan que han tenido que acostumbrarse y sobrellevar la situación porque no les queda de otra:

*“En realidad, yo no sabía ni qué hacer cuando me dijeron. Y eso, de hecho, a mí el director me mandó llamar, cuando llegó el niño, yo ni lo había visto y cuando supe que iba a estar conmigo ¡híjole! así como que dije: y ahora **¿qué voy a hacer?, ¿qué voy a hacer con él?, ¿cómo le voy a enseñar o cómo voy a lograr que avance?.** O sea...No tenía la menor idea de cómo iba a trabajar con él. Al principio, sí me quitaba el sueño porque no sabía ni cómo trabajar con él, y pues yo de la desesperación, era un miedo para mí, que decía: ¿qué voy a hacer, y si el niño no sale adelante o no aprende nada?, entonces ¿qué voy a hacer?, entonces sí me dio mucho miedo, mucho miedo, y actué a lo mejor mal con él, pero siento que no fue para mal, fue más que nada por el miedo de que no quería que se me quedara...ahora ya es diferente. No digo que” ya las puedo”, me falta mucho...ahora me doy cuenta que nos falta mucho por aprender, pero yo creo que aunque no nos gusten muchas situaciones, tenemos que estar preparados para enfrentarlas, es nuestro trabajo”(ADAL2A).*

De igual manera, los docentes que todavía no han tenido la experiencia directa de trabajo con estos niños (26.08%), expresan que la sola idea de pensar la situación es angustiante, pero admiten que tendrían que aceptarla:

"[...] me preocupa, no el tenerlos sino la forma en cómo deben de ser tratados -¿qué voy a hacer?, ¿cómo le voy a hacer?-, o sea, crear estrategias para tenerlos, pero como le digo, primero, si no tengo las herramientas, si no tengo el cómo, o sea yo me quedaría así como que ¿qué?" (ADES2B).

En cuanto a la participación del personal de USAER, encontramos que todos ellos reportan concretar su trabajo a atender los casos seleccionados, conforme cada una de ellas considera conveniente. Coinciden, por lo general, en hacerlo de manera independiente con respecto a los docentes e inclusive entre ellas mismas. El trabajo realizado en equipo es ocasional y responde a demandas administrativas.

*"Equipo realmente somos cuando tenemos que entregar documentación...cuando tenemos que ponernos de acuerdo para hacer lo que hay que entregar [...]no, **no existe un trabajo conjunto**, muchas veces yo no sé que está haciendo mi compañera ni ella sabe qué hago yo...¡imagínate!, el niño trabaja algo aquí, algo con su maestra de grupo, algo diferente con mi otra compañera y así, francamente, nos la llevamos" (BUDAR).*

"Pues aquí cada quien hace su trabajo como quiere y puede...uno qué quisiera...que te apoyara lenguaje, el maestro, la mamá [...]las cosas no se dan como uno quisiera, si fuéramos todos un equipo, pero no es así, empezando por la mamá del niño, nos lo deja, muchas veces ni siquiera sabe que está aquí con nosotros[...] yo sí te digo, yo prefiero trabajar así, así como lo hago, así me evito muchos problemas" (BUPSL).

La participación de las madres de familia con respecto al trabajo de IE que se despliega en las escuelas, se circunscribe a la condición de usuarias del servicio, más no como integrantes de un programa que marca de importancia su participación. Es decir, aunque institucionalmente se reconoce la importancia de la participación de las madres en la labor de integración, todas ellas se encuentran

en una situación distante a dicha tarea. En parte, porque no se les ha involucrado y, además, tal parece que les conviene tal situación institucional:

“No tengo necesidad, ni tiempo” (AMVMN6).

“yo, ya solucioné el problema...llevo a mi hijo por las tardes con una maestra que lo regulariza” (AMMFNU3).

En cuanto al apoyo que las autoridades proporcionan en materia de formación al personal y de recursos que se requieren en la escuela para el desarrollo del trabajo de IE, el total de los docentes e integrantes de USAER cree que ha sido casi nulo; y lo poco que se les ha brindado, dista mucho de lo que necesitan. Aunque para algunos de ellos (21.73% y 37.5% respectivamente) la formación académica requerida para hacer frente a la IE, es una responsabilidad de los docentes pues, en su rol, adquieren un compromiso con la profesión para formarse y prepararse día con día, independientemente del programa educativo en el que estén suscritos. De esta forma, dichos actores asienten que es más importante el compromiso personal y profesional que puedan mostrar los involucrados en el proyecto de IE, que el estar sujetos a lo que pueda ofrecer la institución:

*“Yo vengo de una enseñanza primaria y no soy de educación especial... en el servicio donde yo pertenezco, obviamente estos recursos no se están dando, lo que yo quiera aprender, lo que yo necesite aprender, lo tengo que buscar y te marca un profesionalismo, que te marca un reglamento, que te marca un perfil de egreso. Te dice, ¿sabes qué? tienes que buscarle. Igualmente te dice no tienes esa preparación, pero tampoco te limites a decir no puedo, ahí donde laboras no te van a decir, <<les voy a dar un curso de braille, vénganse todos>>. Tienes que buscar otros lugares externos y eso realmente **depende de ti** y de qué tanto, como superación profesional y personal lo quieras realizar” (AUTLN).*

Tendencia contraria a la mayoría de los docentes (78.27%), e inclusive al de todas las madres; ya que tales actores consideran que es obligación de las autoridades mantenerlos informados y brindarles las condiciones para formarse y participar en la tarea de integración.

Los docentes que han buscado alguna formación para hacer frente a esta necesidad (26.08%), sostienen que ha sido producto de su propia iniciativa y recursos, ya que de sus respectivas autoridades no han recibido apoyo:

*“Lo poco que yo sé, no sólo me ha costado dinero sino que también he invertido tiempo ...he tenido que dejar a veces a mi familia, sobre todo los sábados. **No se crea, sí los he descuidado**, pero yo sé que tengo que preocuparme y si no busco yo mi preparación, ¿quién me la va a dar?” (ADLA4A).*

Independientemente de que algunos docentes esperen se les brinde formación para hacer frente a la IE y otros la busquen por iniciativa propia, entre ellos asumen y comparten la idea de que el trabajo especial que requieren los niños NEE, es responsabilidad de USAER, pues suponen son los profesionistas formados y encargados de llevarla a cabo:

“Yo pienso que sí, o sea, es cosa de que ellos trabajen, se responsabilicen, porque nosotros lo aceptamos...pero en realidad quien tiene que llevar un trabajo específico y particular para con el niño es USAER”(ADCR6A).

De acuerdo a lo anterior, la mayoría de los profesores (91.30%), cree que el personal de USAER muestra poca participación y compromiso con el trabajo grupal. Los definen carentes de una formación y experiencia profesional necesaria para poder proporcionar capacitación a los profesores. La excepción de esto es con la docente de aprendizaje del equipo de USAER del escenario B, quien por orientar su labor totalmente a las tareas de interés de los profesores de grupo, es reconocida y aprobado su trabajo por los mismos:

“Yo siento un apoyo, siento que (-la docente de aprendizaje-) sí me ha apoyado con los niños” (BDLU1A).

Por su parte, el personal de USAER en ambos escenarios, considera que los maestros no se comprometen con el trabajo de integración y, por lo mismo, ellas realizan su labor a su manera y con un mínimo contacto con los docentes. Inclusive la docente de aprendizaje anteriormente señalada, califica a los profesores de grupo poco comprometidos y entregados a las tareas de integración; sobre todo en cuanto a un trabajo conjunto:

*“Como que son muy recios, muy apáticos, como que son de “no me toques”, y ¿sabes por qué?, es que te ven chava (rp), te ven chica y te dicen, **tú a mí no me vas a decir nada, no me vas a enseñar nada**” (BUDAC).*

Sin embargo, no niegan que existan profesores entusiastas e interesados hacia el trabajo con el niño con NEE, pero consideran que muchos lo hacen respondiendo más a intereses propios que para beneficio del niño en cuestión. Por ello, algunos integrantes de USAER (62.5%), no dudan de que ciertos docentes admitan niños con discapacidad en su salón, porque ello resulta un beneficio escalafonario. Este hecho se relaciona con los actuales programas de estímulos económicos que están condicionados al desempeño y superación académica, ejemplo de esto, es el denominado Carrera Magisterial:

*“[...] yo he visto maestras que, no sé, la maestra de segundo A tiene dos niños y la maestra de segundo B no tiene ninguno y entonces le dice: pásame uno que ya voy a entrar a carrera magisterial. **Lo he visto**. Entonces, por ahí digo, de qué se trata. Si buscamos nuestro propio interés o buscamos el beneficio del niño. Entonces, siento que ahorita...como lo he visto con algunas maestras, en esta política se está viendo más el beneficio, se podría decir, de algunas personas, por sacar, por darle prestigio a la escuela, por ganarse cierto prestigio, sí prestigio (rp). Entonces ahora sí que el problema lo dejamos a un lado; y no sé, yo lo he visto con algunos maestros, que buscan más su beneficio personal que el beneficio por ayudar a los niños” (AUTSM).*

Esta idea inclusive es sustentada por los mismos docentes, quienes catalogan a sus compañeros en los que trabajan para beneficio del niño y quienes lo hacen en beneficio propio, siempre cuidadosos de no mencionar nombre alguno. En particular, llama la atención que los profesores con mayor antigüedad en la docencia dentro de la escuela a la que pertenecen (39.13%) y, curiosamente los más apegados a la dirección, sean los que alardean de que trabajan por “amor a la camiseta” y piensen que los otros lo hacen por interés personal, principalmente, por “imagen”. Igualmente, consideran que la preparación y estudios que realizan algunos docentes no es para que sepan más y beneficiar al niño, sino para hacer y ser más en cuanto a promociones laborales:

*“La formación la toman para otros propósitos, **sí, como escalafón**, sí hay compañeros que les interesa por otro lado, tener preparación pero como escalafón para que se les aumente el sueldo, pero no para esto de la integración”(BDMA3A).*

*“Es muy triste ver que los docentes se siguen preparando para beneficio propio, cuando en el salón de clases lejos de ayudar al niño viene a hacer sus tareas de la normal y **se está dando en este momento, en esta escuela**. Aparece carrera magisterial y es lo mismo el maestro está preparando su guía para su examen y está robándoles a sus alumnos espacios...si yo sumo todo ese tiempo es muchísimo tiempo el que les secciono a mis alumnos, pero ya no me preocupé por mis alumnos, me preocupé por mí...mire, hoy en día, hay una moda muy práctica, que se llama Carrera Magisterial, mmm, a eso se debe, y se van a diplomados porque les reconocen en carrera y se van a otras cosas por allá porque les reconocen un puntito en Carrera Magisterial y se van a estudiar y lo que sigue y sigue porque si no, nunca van alcanzar el puntaje al cien por ciento” (ADPE5B).*

Son estos docentes, los de experiencia, los de “práctica” -como ellos suelen definirse- quienes agregan que no se les ha dado capacitación para el trabajo de integración y a la vez precisan que ésta no es necesaria:

*“Se necesita **tener los valores necesarios para ayudar** (rp). No es suficiente, creo yo, la información sobre qué es el niño y sus problemas de desarrollo...el maestro ayuda al niño porque acepta al niño, y no sólo porque le enseñen a*

*cómo tratarlo [...] Hay quienes toman y toman cursos, pero ahora lo veo, se van a dormir, pero eso sí, **creen que saben mucho, aunque sean malos como maestros** [...] La experiencia y los años de trabajo, permiten afrontar esta situación, la cual más que nada implica **un poco más de trabajo, más esfuerzo, pero nada más**" (ADLU1A).*

No obstante esta situación, los docentes consideran que mantienen un ambiente de respeto y convivencia que les ha permitido salir adelante. Todos ellos reconocen que el trabajo de IE que se está realizando en su respectiva escuela, es producto del esfuerzo de los profesores que han trabajado con los niños en cuestión:

"Yo siento que, más que nada, los avances que se dan en los niños son por los maestros...yo he visto más que nada los avances que han tenido los niños son de los maestros, porque las USAER es muy poco lo que trabajan con ellos, muy poco, realmente muy poco" (BDMAA).

Se advierte pues, que la mayoría de los actores, carece de información acerca del marco de acción que asumió el Sistema Educativo Mexicano respecto a la IE, aunque no del objetivo de dicho proyecto. La formación con que cuentan los directivos, docentes y personal de apoyo para hacer frente a las demandas que emanan de la puesta en marcha del proyecto, realmente es nula. Sin embargo, cada uno de estos actores, con base en su cargo dentro de la escuela y perspectiva hacia la integración, efectúa acciones que ajustan, en cuanto a su significado, a la política que les representa el proyecto de IE. Inclusive, los actores que se pronuncian en contra del proyecto, son partícipes de esta situación. Situación que individual e institucionalmente reconocen y asumen definitoria de su desempeño en la tarea de integración educativa que resulta de su responsabilidad y competencia.

5.1.3. Logros y pronóstico con respecto a la IE.

Lo que se entiende como logros alcanzados a lo interno de cada uno de los escenarios, se advierte, está directamente relacionado con la visión de quien determina institucionalmente el sentido del trabajo de integración. Por ejemplo, en uno de los escenarios es el director el que precisa que USAER, particularmente la docente de aprendizaje, no ha mostrado compromiso ni responsabilidad suficiente en su trabajo y que, por tanto, los resultados que se han logrado no son los esperados.

*“Desde hace tres años, contamos con el grupo de la USAER y no ha dado los frutos que nosotros esperamos...Nuestra docente de aprendizaje como que no, no se decide a entrarle muy de lleno a su trabajo. Sí, como que no la vemos con mucha disposición a lo que se hace...Apenas se viene incorporando la docente de aprendizaje, la maestra ya la conoce, es la que está digámoslo así, de planta en la escuela; es con la que, la que tiene que asistir diario, **pero siempre tiene sus problemillas** (rp), ahora de salud, del hijo. Y como es madre primeriza, ya sabe cómo son, todo se les hace más difícil. Su hijo estaba malito, estaba internado, parece...Entonces, estos altibajos son comunes, pero ahí vamos” (Adirec).*

Idea que influye significativamente en el sentir de todos sus profesores, al grado que terminan no sólo adoptándola, sino defendiéndola:

“no es que desacredite el trabajo de USAER pero...es que la maestra que está aquí de base, hay días en que no la vemos [...] yo no sé qué hace, cómo lo hace, pero tengo tres niños canalizados a USAER y ella aún no me da respuesta de ellos” (AJE3A).

En el otro escenario, son los docentes quienes han establecido el sentido de cumplimiento y éxito del trabajo de integración. Esto, a partir de la labor que vienen desarrollando con niños discapacitados, aún antes de que se instaurara el programa de IE en la escuela:

“Pues aquí, desde antes que iniciara el programa de IE, los maestros ya aceptábamos trabajar con niños discapacitados o con alguna característica que los desfavorecía, académicamente hablando, de sus demás compañeros, y bueno, ahora, a pesar de que contamos con USAER, son los maestros los que deben llevarse el crédito de trabajo con estos niños” (BDYO2B).

Esta situación se mantiene a la fecha y es reconocida y valorada por sus directivos, pues consideran que USAER no ha podido ofrecer un trabajo que convenza:

*“Al inicio, no se nos dijo a nosotros que se iban a integrar los niños, sino que iba a venir un grupo, que iba a dar apoyo a los niños que ya teníamos aquí inscritos y que nosotros considerábamos que tenían determinado problema y con los que ya trabajábamos desde antes... Hay una maestra que tiene un niño hipoacúsico en quinto grado y ella como no tuvo respuesta del equipo de USAER, ella por sus propios medios, recursos, está llevando unas asesorías con una persona más capacitada para que le dé algunas ideas, algunas actividades que pueda realizar con el niño. Afortunadamente, ha tenido muy buenos resultados, **pero ha sido por cuenta de ella...** Fue de manera personal, ha sido de manera personal, cada quien ha buscado la manera de apoyar a estos niños” (subdirec)*

Con respecto a dicha descalificación al trabajo de USAER, sus integrantes opinan que, directivos y docentes han mal entendido su función, definiendo tal descalificación como un encubrimiento de la resistencia al cambio. Sienten que no se ha comprendido su función de equipo auxiliar y consideran, debido a la falta de lineamientos que definan las particularidades del funcionamiento de USAER, la imprecisión con respecto a su labor:

*“Hemos tenido varios problemas, porque no se ha entendido, realmente no se ha entendido el trabajo de integración y por lo mismo, el trabajo de USAER [...] Ellos tienen una concepción... nosotros **ya hemos evolucionado, ya tenemos otra**” (2UPSL).*

“Finalmente y después de todo, la, la situación es ésta, no hay un lugar donde se nos oriente, donde se nos diga...preguntamos lineamiento de USAER y -es que no están, están imprecisos-” (AUPSC).

Otro aspecto que comparten todos los integrantes de USAER es la idea de que el docente no integra al niño, simplemente lo está insertando al grupo sin importarles el desarrollo de su capacidad intelectual:

“Muchos maestros no están de acuerdo con el programa, dicen que sí lo integran y todo, pero lo que hacen no es en base al programa de integración educativa[...]. Hay demasiados retrocesos en los niños...ahí los tienen nada más...nosotros lo que vemos es que hay mucho retroceso en los niños” (BUPSL).

Esta idea también es compartida por algunos docentes (26.08%), pues consideran que ciertos compañeros y la escuela misma, sólo están dando cupo al niño pero que no se le está integrando. Añaden que ni siquiera en materia de adecuaciones físicas se han realizado las mínimas necesarias para emprender realmente un trabajo de IE en la escuela:

*“[...] **No tenemos instalaciones adecuadas para niños con discapacidad, ni baño, ni rampas para que suban, no está adaptado, entonces falta que las instalaciones sean adecuadas para ese tipo de niños, todo eso nos falta, no están las instalaciones apropiadas” (ADMA4B).***

*“Si usted ve ahí hay una rampa...esa es de una compañera maestra que desafortunadamente quedó paralítica y falleció hace como unos cuatro, cinco años, y se quedó como monumento, valga la expresión, **en recuerdo de esa compañera** y vamos se utilizó, pero no se adaptó, no se adaptaron las condiciones de la escuela a esa chica, a esa niña no...No se ha hecho, no se ha hecho, no se ha tenido la, la proyección ¿sí? de adaptar la escuela para esas condiciones” (BDDO5B).*

Con respecto al pronóstico de la IE, la tendencia identificada en el 69.56% de los docentes, es la creencia de que el desarrollo de este proyecto depende en gran medida de la preparación, compromiso y aceptación que tengan todos los involucrados en la realización del proyecto, así como de la posibilidad de contar con los recursos necesarios para el desarrollo de la práctica docente en la tarea de integración:

“Yo he observado que si sigue así por el camino donde va, tiene que desaparecer. A menos que se modifique o se reformen ciertas cosas, por ejemplo, que se involucre a los directivos, que el maestro se prepare algo mejor, que se le tome en cuenta en su nómina, que haya mejor comunicación entre las unidades de apoyo y los docentes, todos [...] El profe ya no trabaja por amor al arte. Pienso que si quiere lograr calidad, se tiene que remunerar bien; si no, no va a ser posible, si se quiere cambiar la educación habrá que pagarle bien al maestro y el sueldo no garantiza la productividad, no va a haber productividad, ya apostolado ya no. En este tiempo ya no, en este tiempo de mercadotecnia, de control de calidad y de todas esas cosas y que el profe todavía esté trabajando por apostolado, por amor a la camiseta, ya no”(BDMI5A).

En dicha idea está contenida la aseveración de que no cuentan con la cooperación de los padres, a pesar que reiteradamente los invitan para que participen en el trabajo que despliega la escuela con sus hijos:

“Yo considero que los padres han tomado las instituciones educativas como guarderías”(BDAU6B).

Además, algunos de estos profesores (13.04%) añaden que el futuro de la IE, en la medida que también obedece a cuestiones de política, dependerá de los propósitos que los gobiernos tengan:

*“Orita sabemos que esto fue una tendencia política, que, qué bueno, por toda la gente que tiene que ver con ese problema...pero vemos que, como toda tendencia política, se acaba el periodo, viene otro, pero...**les vale, dónde quede la gente, no les interesa**, inclusive cuando se pretende alcanzar*

ciertos grados de, en este caso proyección de imagen, sabemos que hasta trabajo le dan a uno, aunque no sepa” (ADJE3A)

Ver como algo prometedor a la IE, es la tendencia de todos los directivos, ya que parten de que mientras exista la demanda de este servicio y la disposición de los compañeros hacia el trabajo, tiene asegurado un buen futuro.

El 87.5% del personal de USAER, si bien comparte esta mirada de futuro prometedor, considera que para ello es necesario contar con las condiciones necesarias para lograrlo. La excepción son los actores que se pronuncian en contra de la IE, pues consideran que sólo se está trabajando con la finalidad de dar cupo escolar a los niños sin que se esté tomando en cuenta las implicaciones que se derivan de ello:

*“...los maestros apenas si aguantan a los niños que consideran normales, entonces **¿cómo será posible que soporten a los niños que presentan una discapacidad?**” (BMAN5).*

Un futuro prometedor y resultados significativos alcanzados, aunque en algunos casos no sean los esperados, es la tendencia que muestra la mayoría de los actores que se pronuncian a favor de la IE. Sin embargo, para que se asegure esta situación deseada, estos mismos actores precisan que se requerirá del apoyo de las autoridades correspondientes.

Un trabajo infructuoso para los niños y personal docente implicado en la realización del proyecto, así como un futuro incierto y plagado de cuestiones políticas, es la tendencia de quienes se pronunciaron en contra de la integración educativa.

Con lo expuesto hasta este momento, se muestran las diferencias y semejanzas entre los actores en cuanto a los aspectos considerados en la indagación de su perspectiva con respecto a la IE en un marco institucional, y de acuerdo al cargo que ocupan en la estructura escolar

Los resultados expuestos hasta este momento permiten conocer, en función de las tendencias mostradas por los actores, la perspectiva que tienen éstos con respecto a la integración educativa. También muestra las diferencias y semejanzas entre ellos; así como la relación que guarda la perspectiva con el cargo que ocupan los actores en la estructura escolar

Lo más significativo de los resultados con respecto a las tendencias de la perspectiva en cuestión, está constituido por los hechos siguientes: información insuficiente acerca del proyecto de IE; aceptación del aspecto ético y constitucional de la IE; la escolaridad del discapacitado como aspecto definitorio de la IE; falta de apoyo de las autoridades en materia de formación, deslinde e imputación de responsabilidades; disyunción entre lo que dicen los actores que saben y hacen; prácticas aisladas con finalidades diversas, soluciones inmediatas y circunstanciales; ceñimiento a lo habitual; descontento e inconformidades no expresadas ni asumidas abiertamente; justificación de roles; protagonismo docente; determinación institucional en la información y participación de los padres de familia; valoración y descrédito entre los actores con respecto a su compromiso mostrado.

Resultados que, en ciertos aspectos, podríamos considerarlos coincidentes y en otros no, con los primeros hallazgos divulgados respecto a este campo de investigación, así como con las expectativas que, en lo oficial se tienen de la puesta en marcha de la integración educativa (véase capítulo I y III). Sin embargo, si pensamos que estos resultados son elementos del sistema simbólico al que se pertenece, necesariamente tenemos que admitir que las prácticas e interacciones implicadas en la perspectiva de los actores, poseen un sentido de orden escolar institucional desarrollo para éste.

Fuera del sentido de orden institucional de la perspectiva en materia, con los datos expuestos hasta el momento, pueden establecerse relaciones de causalidad entre algunos de sus elementos; determinarse niveles de eficacia del programa de IE en los escenarios; delimitar áreas de incidencia de los profesionales de la educación con miras a lograr mejoras en éstas; entre otras. Sin embargo, reiterando nuestra premisa de que, las prácticas e interacciones tienen

un sentido para los actores, el no contar con el conocimiento y consideración de éste en las tareas descritas, la comprensión del sentido de la realidad propia de los actores con respecto a la IE, quedaría marginado. De ahí que, para conocer y entender la perspectiva de los actores en esta dimensión, sea imprescindible el análisis de su sentido en el marco de las interacciones simbólicas que fundan esta realidad.

En este orden de ideas, los resultados de este momento también indican que las particularidades de cada uno de los escenarios y de los actores, en ningún momento aparecen como determinantes en la dirección de la perspectiva. Es decir, si bien ciertos aspectos de este tipo, entre ellos la antigüedad docente, pertenecer a un escenario oficialmente definido con éxito en la tarea de IE o participar en carrera magisterial se relacionan con algunas tendencias, es la interacción de los actores, en función del rol escolar correspondiente a su cargo, lo que determina la tendencia de su perspectiva y lo que además nos permite comprender el sentido de sus prácticas e interacciones. De ahí las diferentes características de los actores y la de los escenarios, sean lo mismo, como sistemas simbólicos.

Esto significa que tales factores son parte del proceso, así lo muestran los resultados de este momento del análisis, pero en definitiva están sujetos a la acción social de los actores. Ellos en la condición de grupo institucional, han concretado su guión de vivencia con respecto a la integración educativa.

De esta forma, entendemos que tales aspectos y las tendencias por sí mismas, no dan cuenta del sentido de la acción social ni de su objeto, los cuales definen las construcciones simbólicas llevadas a cabo por los propios actores encargados de realizar la IE, es decir, su realidad con respecto a dicha situación.

En consecuencia, el siguiente momento de análisis se orientó hacia el ordenamiento e interpretación de los diversos sentidos implicados en las tendencias, esto con la finalidad de dar cuenta de las construcciones simbólicas de los actores. Construcciones que los articula en el proceso de la acción social con respecto a la IE y permiten comprender el sentido de la perspectiva mostrado por los actores ante ésta.

5.2. Análisis del sentido de la perspectiva

El resultado de este momento de análisis, da cuenta de las construcciones simbólicas características de la vivencia institucional de los actores con respecto al proyecto de IE. Esto se deduce a partir del estudio de la interacción entre las tendencias descritas anteriormente, ahora analizadas con relación a la acción conjunta de los actores y en función del sentido otorgado por ellos. En tanto este análisis mostró, a la perspectiva del docente como la columna vertebral de la vivencia institucional del proyecto de IE, la exposición que a continuación se realiza, se enmarca en ejes de análisis haciendo referencia a ello.

Los nombres de los ejes o elementos analíticos resultaron de la interpretación elaborada para establecer la correspondencia entre las diversas construcciones simbólicas y los términos con los cuales fueron referidos para su comprensión. Así mismo, el orden de presentación obedeció a la intención de construir una lógica de exposición para su articulación e interpretación en un marco institucional. De ahí que su presentación sea: **1) *Obligatoriedad del proyecto y compromiso docente*, 2) *Trabajo de integración y cumplimiento laboral*, 3) *Prácticas de integración desarrolladas y perfil del docente*, 4) *Vínculos y relaciones de trabajo*, y 5) *Legitimación de la perspectiva*.**

5.2.1. *Obligatoriedad del proyecto y compromiso docente.*

Una de las principales construcciones simbólicas es la referente al tipo de compromiso adquirido por los docentes con respecto al proyecto de IE. Este compromiso resulta de la aparente necesidad de mostrar la función esperada del “profesor” y su implicación, más allá de la aceptación y disposición de trabajar con los niños discapacitados bajo lineamientos específicos. Ya que esto, por ser una reglamentación, les representa un hecho alterador de su actividad regular. Les simboliza más trabajo y, sobre todo, un esfuerzo infructuoso, a razón según ellos, del incumplimiento de los criterios académicos por parte de la mayoría de los discapacitados.

En esta creencia está contenida la idea de la discapacidad como condición de deficiente, necesitado, enfermo, especial, dependiente, entre otras. Razón por la cual pronostican un futuro escolar poco favorable a los niños que la presentan. Además, estos niños les representan un riesgo en la estabilidad del ejercicio docente acostumbrado, sobre todo cuando la reglamentación no es creada por ellos mismos, por lo cual se ven en la obligación de constreñir su acciones a lo demandado oficialmente y de presentar resultados al respecto.

En su práctica educativa cotidiana, este hecho les permite justificar la idea de la discapacidad como algo distinto a las NEE. Esto de entrada, pareciera decirnos que la comprensión respecto a este nuevo concepto no marcha en la dirección de ser unión y definición de todo tipo de individuo considerado con necesidades educativas especiales, independientemente de su condición orgánica. Sin embargo, es más bien una precisión hecha por los actores a partir de intereses emanados de su condición y práctica cotidiana, es decir, se ven en la necesidad de realizar esta diferencia conceptual para no adquirir un compromiso ni ser responsabilizados de algo considerado difícil de lograr. En consecuencia, el concepto de NEE se comprende en función de los problemas de rendimiento escolar que pueden trabajarse dentro del aula, pero la discapacidad sigue siendo la discapacidad y se concibe aparte. Por ello, para el docente el niño con problemas de aprendizaje, disciplina escolar, entre otros, al estar acostumbrado a tratarlos cotidianamente, no les representa un problema, ni les genera molestia fuera de lo habitual. Para estos problemas no necesitan concepto, sólo el usual; aunque en el trabajo administrativo, el de reportar y llenar papeles, como suele definirse por los docentes, el concepto de NEE es empleado porque les facilita dicha labor, en particular lo relativo a la categorización de los niños.

De esta forma, el descontento se presenta con respecto al trabajo reglamentado hacia los niños discapacitados. Tan es así, que el trabajo voluntario realizado con este tipo de niños en uno de los escenarios, tiempo antes del surgimiento del proyecto de integración, no generaba inconformidad alguna. El maestro decidía qué trabajar y cómo hacerlo, sin sentirse obligado a generar resultados para ser evaluado. Aún más, dicho trabajo se veía como algo

dignificante para la profesión, hasta que se introdujo el proyecto de IE en calidad de norma *“yo ya estoy acostumbrada a hacer las cosas a mi manera, como para que alguien te diga ahora qué hacer”*.

En consecuencia, los docentes construyen un sentido de compromiso, particularmente concretado a ser o trabajar en función de lo que son y saben hacer en su condición de maestros normalistas: *“tener a los niños discapacitados en el salón”*, labor con la cual responden a la demanda del proyecto, arguyendo no haber sido ni estar siendo formados para hacer algo diferente. A sabiendas de la imposibilidad de negarse a cumplir con dicha política educativa, aceptan su responsabilidad, exclusivamente, en términos de las posibilidades que tienen de responder como docentes normalistas. No obstante, no por ello desaprueban el derecho a la educación de estos niños. Más bien, es precisar la reglamentación, en cuanto a obligatoriedad de trabajo con los discapacitados, como algo que está más allá de su responsabilidad, sobre todo porque no cuentan ni reciben la formación, apoyo y recursos necesarios para ello: *“no puedo hacerme responsable de algo que vaya más allá de mi formación”*. Esto es un indicativo de que dicho compromiso no está dado en función del conocimiento del proyecto, sino más bien de salvaguardar su condición laboral de profesores normalistas de educación primaria. Por ello, delegan aquello no considerado parte de su compromiso. Ejemplo de esto, es cuando se responsabiliza a USAER del trabajo de integración del discapacitado.

En la medida en que los mismos integrantes de USAER dicen desconocer la existencia de lineamientos precisos respecto a su función y carecer de la comunicación necesaria con los docentes, la situación se presta para validar la forma de perciben a USAER, por parte de maestros y directivos. Así, este equipo termina mostrando un compromiso de presencia en las escuelas y respondiendo según vean la situación, *“como los maestros no hacen, lo único que podemos hacer es intentar por nosotros mismos”*. La condición de itinerante de la mayoría de ellos les permite definir y justificar este tipo de compromiso.

Con base en esta realidad institucional del trabajo entre docentes y directivos, es posible entender el por qué del sentido de compromiso mostrado por las madres con respecto a la IE; es decir, por un lado se les mantiene distantes de la situación; y por otro, parece les conviene a ellas. De hecho, las madres que tienen un niño en USAER, conciben a este servicio en términos de un apoyo escolar ofrecido para “mejorar el aprovechamiento” de su hijo y no como parte de un programa de IE.

Así, los protagonistas principales en este entramado simbólico son los docentes, los cuales con base en el ejercicio desarrollado cotidianamente como parte de una estructura escolar, definen su compromiso respecto al trabajo de Integración Educativa. Esto es indicativo de que dicho compromiso no está dado en función del conocimiento del proyecto, sino más bien de salvaguardar su condición laboral de profesores normalistas de educación primaria. Además, da cuenta del sentido de la integración educativa, una mera inclusión del niño con discapacidad al centro escolar. Es decir, admitir y tener al niño en el aula mientras no represente un riesgo en la alteración del orden disciplinario y de trabajo académico acostumbrado.

Por tanto, persiste la idea del discapacitado como alguien necesitado de cuidados específicos y atención especializada en un ámbito educativo propio a los requerimientos de esta labor. Distinto, evidentemente, del ofrecido actualmente en la escuela regular, a menos que se adapte y modifique ésta. Dicha idea es compartida por las madres y, en cierta forma, por los directivos aunque éstos no lo asuman de manera abierta.

Con lo anterior se vislumbra por qué casi todos los docentes conceptúan la integración educativa como un trabajo de regularización o apoyo académico dirigido a los niños con problemas de aprendizaje académico, bajo nivel de aprovechamiento e indisciplina escolar, entre otros. Los cuales están acostumbrados a tratar cotidianamente, independientemente del estilo y forma empleado para ello; por lo que, al no representarles dificultad los enmarcan en las NEE, no así, a los niños con alguna discapacidad ya que consideran a ésta una condición diferente. Dicha situación está contenida en su postura a favor del

proyecto de integración educativa y en el compromiso establecido en su condición de profesor de escuela regular.

5.2.2. Trabajo de integración y cumplimiento laboral.

Otra construcción simbólica, es la referente al sentido otorgado por los docentes al cumplimiento de su labor de integración. Es decir, consideran que mientras su trabajo corresponda al compromiso adquirido ante el proyecto de IE, según su perspectiva, estarán cumpliendo con la tarea solicitada. Idea compartida, inclusive, por quienes se pronuncian en contra del proyecto. De hecho, éstos no responsabilizan a sus compañeros de las dificultades enfrentadas sino al proyecto mismo.

De esta forma, la valoración del trabajo de integración está sujeta a la labor docente desarrollada cotidianamente. Hasta trabajar con discapacitados es parte de esta valoración, como ocurre con los docentes del escenario en donde se efectúa dicha labor desde antes de la llegada del proyecto: *“Hemos venido trabajando con estos niños, lo hacemos como maestras, con todos los niños, no nos concebimos como maestras integradoras”*.

Tal valoración influye a su vez en el sentido del hacer personal e institucional característico de los docentes con respecto a las prácticas de enseñanza enmarcadas en la tarea de IE, resultando de ello el sentir con respecto al plantel en su calidad de centro integrador. Es decir, la escuela admite y trabaja con niños discapacitados, independientemente de los logros que se tengan en dicha labor.

Lo anterior da cuenta del sentido de cumplimiento elaborado a partir del compromiso adquirido previo al proyecto de IE y desde el cual definen básicamente su participación en la situación que les representa dicho proyecto. Por tanto, consideran estar cumpliendo su labor en el orden individual e institucional.

Desde esta perspectiva de los docentes, la condición de éxito o no del centro escolar en la tarea de integración educativa, es independiente del sentido de cumplimiento atribuido a su labor ante dicho quehacer. Los mismos directivos

les han hecho saber que, la cantidad de niños inscritos en la escuela y su permanencia durante el ciclo escolar, es la condición definitoria de éxito en la tarea de integración, independientemente del tipo de trabajo realizado con ellos. Curiosamente, el número de niños discapacitados en las dos escuelas está en función de la población demandante, fluctuación o estabilidad de ésta y severidad del daño apreciada en los niños. En cuanto a esto último, los directivos usualmente, con base en valoraciones personales respecto al caso, determinan si es admitido o no el niño, argumentando su decisión en cuestiones de beneficio para éste.

De esta manera la permanencia de los niños a lo largo del ciclo escolar da lugar a que la labor realizada por los docentes sea conceptuada por los directivos como logros alcanzados institucionalmente en el trabajo de integración, en particular de quienes tienen niños NEE a su cargo. Trabajo y logros que los mismos docentes reconocen es producto de su esfuerzo y sacrificio personal.

Si los resultados no son los esperados, se permiten decir: *“lo que hay es por parte de los docentes y lo que hace falta es debido a USAER”*. El que esta unidad de trabajo permanezca distante a la labor de los docentes y directivos, así como no contar con la permanencia estable de su personal, entre otras cosas, sustentan dicho señalamiento. Esta situación no es, en definitiva, aceptada por USAER, produciéndoles inconformidad e indignación, declarando que, si bien los maestros cumplen un trabajo, éste no corresponde con la integración *“nada más los tienen en el salón, no hacen nada con ellos”*.

Así, independientemente de acuerdos y diferencias del personal docente, con respecto a la responsabilidad de funciones, sean profesores de grupo o del equipo de apoyo, éstos en función del cargo y de acuerdo a su perspectiva consideran estar cumpliendo con el cometido de la integración educativa.

5.2.3. Prácticas de integración desarrolladas y perfil del docente.

La forma de llevar a cabo el trabajo calificado por los actores como labor de integración educativa, está en función del sentido de participación y compromiso elaborado desde ellos, lo cual se relaciona con su posición en la estructura escolar y el perfil que los caracteriza en calidad de docentes y personas.

Dicho perfil comprende en cada uno de ellos, no sólo su formación académica sino también aspectos ideológicos, generacionales, de filiación política, vivencias personales entre otros. Aspectos conjugados en una sola expresión, es decir, en el “fundamento” de cada uno de ellos, elaborado con respecto a su práctica pedagógica.

Por ejemplo, los profesores con mayor antigüedad en la docencia, señalan como ingredientes de su práctica de integración: paciencia, amor, cariño, etc. Por su parte, los nuevos docentes aluden más a los aspectos técnico-pedagógicos para referir las acciones realizadas al respecto. Otro ejemplo es el caso de algunos integrantes de USAER, en donde hay una especie de adhesión a la idea de integración, como resultado de ser normalistas recién egresados, encuentran empleo en este servicio -cubran o no el perfil del puesto desempeñado- por lo cual valoran y protegen su empleo, asumiendo una actitud más afín hacia el proyecto.

En el hecho de juzgarse unos a otros surgen las apreciaciones docentes en las cuales se considera a ciertas prácticas orientadas más al beneficio personal de éstos que hacia la enseñanza del niño, por ejemplo: para mantener la imagen de maestro experimentado, comprometido, humano, entre otros. El caso de profesores quienes se costean cursos, con la “intención” de proporcionarse una formación al respecto, es otro ejemplo de ello, pues tal acción está más influida por los beneficios a obtener en carrera magisterial.

En esta realidad institucional, la vivencia de la integración educativa por parte de los docentes, se caracteriza por una serie de acciones realizadas de manera aislada. Es decir, se da una práctica académica privada. De hecho, los docentes ven infructuoso el trabajo en grupo, y el relativo al de integración educativa no es la excepción, incluso si pudiera considerarse necesario entre ellos mismos, no se promueve. El trabajo en grupo lo sienten un riesgo, sobre todo

porque altera las formas de trabajo individual propias de la cotidianeidad institucional; a partir de esta forma de trabajo, se hace posible la justificación ante sí mismo y los demás, resaltando en tales acciones el compromiso adquirido, su cumplimiento y el deslinde de responsabilidades ajenas a su competencia.

Por ende, se comprende el hacer de cada actor con respecto al trabajo de integración. Es decir, los directivos, en la idea de “no carecer de nada y tener todo”, concretan su participación a autorizar las acciones propuestas tanto por docentes y USAER. El hacer de las madres queda sujeto a la disposición de los demás actores, lo cual les permite mantenerse distantes de la situación. Por su parte, el personal de USAER realiza su quehacer aislado de los docentes y en una aula designada para ello, espacio concebido como el salón de educación especial.

Así, en la medida que las prácticas de los actores resultan del compromiso adquirido y del perfil que los caracteriza, podemos advertir por qué no existe una práctica unificada ni concertada. Se dan, en ambos escenarios, acciones diversas y aisladas. Aunque institucionalmente, a partir de esta situación se concibe y justifica un trabajo de integración educativa desarrollado en calidad de institución escolar.

Esto, a pesar de que las acciones de los actores tengan poca o ninguna relación con lo demandado oficialmente por la política de IE. Dando cuenta de la valoración que los actores asientan a su participación y de la justificación de ésta en términos de estar cumpliendo, desde su condición institucional, con el proyecto.

5.2.4. Vínculos y relaciones de trabajo.

En la idea de no aceptar la reglamentación del proyecto de IE como normatividad de su ejercicio profesional, pero al mismo tiempo, conceptuarse y mostrarse cumplidores de un trabajo oficialmente demandado, los docentes asumen una actuación, en lo individual y en lo colectivo, ajustada a la realidad institucional previamente construida por ellos y definiendo los vínculos y relaciones que ahí han de suceder. Debido a ello, las acciones llevadas a cabo bajo el nombre de integración, quedan sujetas a esta realidad.

En este sentido, en la medida que la dinámica relacional de los escenarios está definida a partir de la perspectiva de sus propios actores, principalmente la de docentes y directivos, la imagen de escuela con respecto al trabajo de integración es concretada por la interacción simbólica de los actores. Por tanto, al ya existir una vida institucional definida, los vínculos y relaciones demandadas por el trabajo de IE, quedan sujetas a dicha realidad institucional previamente construida.

Las relaciones sociales y de trabajo acostumbradas, entonces, se expresan como parte de la labor de integración y sólo circunstancialmente se dan nuevos vínculos por necesidad, es decir, por procedimiento y no algo buscado. Más bien, se intenta mantener el funcionamiento cotidiano con base en los acuerdos tácitos que son parte de la realidad de los actores.

Ejemplo de ello, es lo referente al control por parte de los directivos en la elección y admisión de niños con NEE, pues empleando el criterio de “educabilidad escolar”, que significa que el niño pueda permanecer en el salón sujeto la disciplina esperada y capaz de beneficiarse de la enseñanza usualmente impartida, mantienen la “armonía” con los docentes, por que no todos los maestros desean tener un niño discapacitado en su salón de clases y mucho menos si presenta una condición que, de entrada, altere el espacio y rutina escolar y además haga ver cualquier esfuerzo docente como algo infructuoso.

Al ya existir una vida definida, USAER queda agregada a esta rutina instituida por los actores y no es concebida de la estructura escolar, aunque la incorporación del proyecto de IE señale a este equipo como nuevo elemento de la estructura escolar. Por ello, el niño que en su momento es candidato a ser considerado con NEE, no es condición que genere vínculos entre maestros y USAER, más allá de los circunstanciales. A pesar de la normatividad del proyecto, la cual señala un trabajo conjunto por parte de los actores, se termina haciendo un trabajo independiente uno de los otros.

Así, el vínculo entre integrantes de USAER y docentes se limita a la relación establecida con la docente de aprendizaje quien, en esencia, se orienta a dar respuesta a necesidades particulares de los profesores. El que se dé un trabajo o

vínculo más estrecho, depende de la supeditación de ésta a la perspectiva de los profesores.

De hecho, los mismos integrantes de USAER, bajo el argumento de la inexistencia o desconocimiento de lineamientos precisos con respecto a sus funciones, admiten actuar de forma aislada entre ellos y con los demás actores. Esta situación, sumada a su condición de itinerante, sirve como argumento a docentes y directivos, para mantener a USAER en la condición de chivo expiatorio, además, en la medida que los directivos no tienen ingerencia con su trabajo, les permite justificar el mantenerlos “a raya”, sin descuidar la permanencia de este equipo, procurando cuidar la imagen de escuela integradora.

Esta situación nos permite comprender por qué, a pesar de la orientación del proyecto de IE hacia el desarrollo de nuevos vínculos y relaciones de trabajo entre los diversos actores implicados en el mismo, -particularmente lo comprendido en las funciones de USAER y docentes-, en su esencia, la estructura y dinámica de los escenarios no se haya visto afectada. Todo lo relacionado con las acciones efectuadas y calificadas como labor de integración, quedan subordinadas a los vínculos y relaciones construidos por los actores originalmente en cada uno de los escenarios y sólo de manera circunstancial se llegan a presentar diferentes lazos entre los actores.

Lo anterior lleva a conceptualizar a la práctica de IE creada en los escenarios, resultado de la interacción de perspectivas desplegadas como parte de la cotidianeidad docente. Perspectivas a partir de las cuales se han definido los vínculos y relaciones características de los escenarios en su condición de estructuras institucionales. De la misma manera, se comprende el sentido de la integración educativa vivenciado por los actores, dentro de la dinámica del ejercicio del poder y responsabilidad dado en la institución como estructura jerárquica demarcada.

5.2.5. Legitimación de la Perspectiva.

La vivencia del proyecto de IE por parte de los actores, si bien no es algo descrito y especificado formalmente, representa las construcciones simbólicas derivadas o resultantes de su quehacer cotidiano, por lo cual constituye su realidad.

Al indagar dicha realidad se permite comprender que toda perspectiva conlleva una legitimación de lo simbolizado por los actores, al menos, institucionalmente. Este proceso adquiere sentido a partir de entender a toda perspectiva relacionada con valores, creencias, expectativas, entre otros, así como puntos de vista con respecto a los otros.

La legitimación que los actores hacen de su perspectiva según su posición en la estructura escolar, termina constituyendo el discurso en este espacio institucional. De tal forma, se entiende el por qué los actores procuran justificar su perspectiva y, al mismo tiempo, evitan verse responsables de las fallas o inconvenientes que se presentan en el trabajo de integración. Por tal motivo, existe un deslinde e imputación de responsabilidades con base en la estructura jerárquica a la que están ceñidos y, por lo mismo, un juego de imposición de perspectivas para legitimarse; validándose además, al interpretar el decir y hacer de los otros a conveniencia y empleándose estas interpretaciones como recurso de evidencia.

Así, los actores construyen un discurso con la intención de legitimar su perspectiva de acuerdo con su posición y, en este caso, lo hacen para justificar el tipo de compromiso adquirido con la tarea de integración educativa, de ahí la reiteración del cumplimiento de su labor. En este ejercicio de validación es notorio el hecho de cómo una situación es concebida y utilizada para diversas finalidades y, por interés, se comparten otras; la intención de cada quien es legitimar su perspectiva y sentir el respaldo institucional.

También, es en este contexto de legitimación, en donde se aprovecha lo institucional para transmitir lo personal. Ejemplo de ello es la forma en la cual los docentes presentan sus diferencias académicas, con lo que más bien ponen en evidencia los problemas y afinidades personales existentes entre ellos. Así mismo, el ejercicio de calificar y etiquetarse entre compañeros con respecto al

compromiso y desempeño laboral, denota sus creencias y filiaciones personales. La toma de decisiones y el modo de establecer arreglos también se entienden en este contexto. Es decir, debido al ausentismo de los directivos, éstos, para mantener su imagen y presencia de autoridad, comparten con los profesores la responsabilidad de ciertas tareas de su competencia. Sin embargo, ninguna decisión puede ser tomada sin su conocimiento y consentimiento. De hecho, su autoridad se impone sutilmente y se considera al docente que la reconoce “visionado” y a quien no, se le resta méritos

Lo expuesto en este momento del análisis, permite comprender la existencia de juegos de interés y beneficio encaminados a mostrar la imagen socialmente esperada de los actores, tanto en su ejercicio profesional y personal. El interés del actor es dar cuenta de su cumplimiento y para ello se vale de la simbolización institucional creada en su acción social y establecida como la apropiada para tal propósito.

En síntesis, los ejes o elementos analíticos, organizados con base en el sentido expresado por los actores, es decir, trabajo, compromiso, cumplimiento y demás, permite advertir que la perspectiva de los docentes es la columna vertebral de la vivencia institucional del proyecto de IE. Situación reordenada e interpretada, en términos de su significación a la luz del interaccionismo simbólico, en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO VI

EL SENTIDO Y LA INTERPRETACIÓN

Concebir las instituciones escolares como organizaciones complejas y dinámicas implica comprender las interacciones entre los diversos actores que allí confluyen, así como la relación entre la posición y rol cumplido por cada uno de ellos dentro de la institución. Esto, indudablemente vinculado con la diversidad de aspectos personales concurrentes y convergentes en las acciones que como organización elaboran para dar respuesta a la situación enfrentada, en este caso, a la política de integración educativa. Al considerar de esta forma a las instituciones, estamos en condiciones de deducir que, tras la aparente reproducción rutinaria de la práctica docente, se desarrolla una participación activa de los actores, interpretando, elaborando y comprendiendo la realidad que los circunda. Así mismo, nos permite comprender a las prácticas de los diferentes actores como tendientes a una estabilidad, constantemente reconstruida, de sus acciones tanto individuales como de grupo.

6.1. Rutina escolar y rol de los actores.

En esta pertenencia, los docentes y demás actores de la estructura escolar, tienen cierta comodidad y beneficio al mantener asegurada la estabilidad de sus actividades regulares. El proyecto de Integración educativa, al momento de su introducción es percibido entonces como la afectación en la regularidad de las actividades, al no ser solicitado ni esperado y genera inconformidad en los actores, particularmente en los docentes, aunque ésta no se manifiesta de manera formal. Sin embargo, y ante el carácter de obligatoriedad, el proyecto de

integración es incorporado por los docentes de una manera *sui generis* a sus actividades regulares.

Al analizar la vivencia reportada por los actores con respecto a la integración educativa, se comprenden las acciones mostradas, en un principio, relacionadas con el rol prescrito para la posición de cada uno de ellos. Sin embargo, a medida que transcurren las interacciones simbólicas en el orden institucional, cada actor asume un rol donde sus acciones constituyen una relación dialéctica entre lo prescrito, forma y sentido particular que le imprime cada uno de ellos al desempeñarlo.

A partir de esto, se comprende por qué cada actor define e interpreta la integración educativa de forma particular. Ello lleva a pensar que no aceptan pasivamente el mandato, dada la relación entre el sentido otorgado a sus acciones con la posición y desempeño del rol de cada uno de ellos. Entendiendo el desempeño del rol, como una interpretación de la situación por parte de los actores, y también como lo señala Hargreaves (1978) y Charon (1992), una improvisación y construcción de sus acciones.

De esta manera, se advierte por qué la perspectiva de los directivos, dada su posición, esté orientada a justificar y salvaguardar la autoridad conferida por el puesto. En este caso, el sentido de su postura a favor del proyecto de IE, el tipo de participación y demás aspectos contenidos en su perspectiva, hablan de ello.

En cuanto a los docentes, se da un mosaico amplio de contenidos en su perspectiva, sin embargo, los más recurrentes tienden a justificar su cumplimiento laboral con respecto al proyecto a pesar de carecer del apoyo requerido. De igual forma, puede ser entendida la situación de los integrantes de USAER, quienes reconocen cumplir responsablemente con su función, al menos en un plano individual, independientemente del apoyo obtenido.

En las madres de familia se palpa la desinformación de la cual son objeto, pero a su vez, dicha condición nos permite entender el sometimiento de su perspectiva a la de otros actores, principalmente a la del docente; sin embargo, esto es una situación que mantienen las madres por interés.

Así, los diferentes actores se preocupan por mostrar el cumplimiento de lo demandado por el proyecto de integración educativa. Cada uno, de acuerdo con el rol esperado por la posición que ocupa. El resultado es la identificación de diversas tendencias a partir de sus perspectivas.

En este sentido, las prácticas desplegadas dentro del espacio escolar y construidas socialmente por los actores, no sólo se orientan al orden oficialmente instituido a través del proyecto de integración educativa, sino predominantemente, se dan con el objetivo de dar lugar a la forma y sentido de una acción colectiva desde su vivencia particular del proyecto en un marco institucional. Todos estos actores, en el complejo de la organización institucional, al dar respuesta a las demandas de la IE, orientan sus acciones hacia un mismo sentido, lo cual da cuenta de que se comparte el mismo objeto social.

La construcción de esta acción colectiva no necesariamente implica la explicitación de acuerdos con respecto a criterios y formas de interacción, sino más bien, el posicionamiento de los actores con respecto a esta situación, valiéndose de sus líneas de acción anteriores. Es decir, en su sentido emergente, la acción colectiva desarrollada por los actores ante la integración educativa, implica la puesta en juego de las diversas perspectivas de los actores. En su sentido procesual, esta acción conjunta deriva de las acciones individuales y sociales de los actores, previas a la construida para dar respuesta a la integración educativa.

6.2. Protagonismo docente y vivencia institucional de la Integración Educativa.

Partiendo de la presentación oficial del proyecto de IE, que aunque no precisa de manera explícita y detallada las acciones concretas de los diferentes actores implicados en su realización, esperaríamos encontrar a todos ellos en un nivel uniforme y armónico de actuación, pues es éste el reclamo de participación pronunciado. Sin embargo, hallamos a manera de columna vertebral en la vivencia institucional de la IE en los escenarios estudiados, a los docentes. Es decir, los sentidos esenciales jugados en esta vivencia, derivan de la acción de los

docentes. Las acciones de directivos, personal de USAER y madres se ajusta a este sentido, sin que ello signifique perder de vista o dejar de lado su posición y rol en la configuración del entramado simbólico, el cual constituye la vivencia de la integración educativa por parte de todos los actores de forma grupal grupo. Por lo tanto, los protagonistas de este entramado simbólico son los docentes y el sentido de su perspectiva no sólo se entiende con relación a su posición y rol prescrito sino sobre todo, con respecto a aquello simbolizado desde su grupo de referencia gremial, como el ser y quehacer del docente.

Ciertamente, esto no se da como una práctica abierta de discusión y consenso. Son los entrecruzamientos de reproducciones individuales y sociales del docente los que, a partir de las diversas acciones implicadas en un práctica común y bajo el régimen de una estructura jerárquica, permiten la confluencia y enlace de sentidos los cuales terminan compartiéndose como gremio y posición específica de una estructura institucional. En este sentido, reconocerse docente equivale a incorporar y a asumir lo definido por los otros, esto no precisamente porque esté escrito o formalmente establecido, sino más bien por la vivencia misma de ser docente, por la interacción de significados y sentidos construidos en ella.

Sin embargo, es importante reiterar que la perspectiva y rol desempeñado por el docente en el marco de la IE, no se reduce a una acción individual sino adquiere todo su sentido en la interacción, donde los comportamientos de cada uno de los actores confluyen y se articulan en el proceso de construcción de la acción colectiva, siendo ésta la respuesta a tal ordenanza.

6.2.1. Afectación de la rutina docente.

De entrada, para los protagonistas de este entramado simbólico, la integración educativa implica una afectación de la regularidad de sus actividades, pues el proyecto les significa una nueva demanda con respecto a su quehacer docente acostumbrado. Quehacer difícil de soslayar por su carácter de obligatoriedad constitucional, pero sabiendo en lo tocante a los niños discapacitados, les es complicado realizar, asumiendo no sentirse formados para ello. La situación difiere

cuando se trata de niños indisciplinados o con problemas “normales” de aprendizaje, pues al estar acostumbrados a “lidiar” con ellos, no les genera mayores dificultades. En consecuencia, ven a la discapacidad y a sus implicaciones, como la piedra angular de la integración. Implicaciones de las cuales las más significativas en cuanto a su ejercicio docente, van desde el desajuste de la rutina docente, hasta la creación de una situación donde pudiera cuestionárseles la calidad y eficiencia de su trabajo.

Indudablemente, esto es algo comprensible en la medida que socialmente, la discapacidad constituye un fenómeno a la fecha plagado de diversas ideas concernientes a la enfermedad, minusvalía, dependencia y descalificación, debido a mitos populares con respecto a sus causas; y la relativa vigencia de la idea que, para atender a las personas caracterizadas con esta condición de discapacidad, existen lugares y profesionales especiales para ello.

Inclusive, cuando los niños considerados como “sobresalientes” muestran comportamientos de difícil control para los docentes dentro de la escuela, es más fácil concebirlos dentro del rango o tipo de niños comprendidos en la categoría de discapacidad. El ejemplo más ilustrativo de ello es el caso de niños conceptuados y tratados como hiperactivos, en su acepción de daño orgánico, ya sea por desconocimiento, falta de disposición de los maestros para conocerlos antes de etiquetarlos o ambas.

6.3. Juego estratégico y cumplimiento del mandato.

Por otra parte, también se entiende que dichos actores no pueden negarse a efectuar tal mandato laboral considerando su imagen y prestigio docente, además el hacerlo sería de alto costo en un sentido laboral. Se revela así, en dicha situación, la relación íntima de dos cuestiones, a saber: 1) la demanda de un proyecto presentado a partir de un respaldo humanista (normalización, igualdad de oportunidades, entre otros) y de su carácter internacional y validación constitucional y 2) la imagen docente en donde el profesor simboliza al agente conecedor, promotor, ejecutor y defensor de los derechos emanados de estos principios. Aunque indudablemente, en este fenómeno también confluyen

aspectos diversos de orden personal, tales como: el miedo a la confrontación, poner en riesgo el empleo, la desilusión por luchas cuyas metas no fueron alcanzadas, entre otros.

Indiscutiblemente, cada profesor tiene su propia historia, formación y trayectoria irrepetibles. Sin embargo, a pesar del estilo de cada uno de ellos, la presencia de algunas constantes y analogías permite entender que están sujetos a un orden simbólico construido a partir de sus interacciones cotidianas, asumido y compartido en su realidad.

Como parte de este orden simbólico, el docente, después del sacerdote y el médico, personifica al guía del saber, de la conciencia y moral; al luchador, promotor y defensor incansable de los derechos humanos a quien se le encomienda y espera la educación de los niños.

De esta manera, en el docente se establece una autoridad social ejercida en su práctica cotidiana a través de diversas acciones tanto físicas como simbólicas. Proceso en el cual los padres de familia juegan un papel importante al ser actores copartícipes en la construcción y legitimación de esta condición de autoridad. Al mismo tiempo, son los agentes que demandan y esperan resultados de ello. Aunque cabe señalar la sujeción de este vínculo, docentes y padres de familia, a la forma de interpretarse mutuamente.

En este contexto, negarse a acatar un decreto de carácter educativo enunciado en el proyecto de IE, a los docentes no les es lícito. Este hecho da cuenta de que, a pesar de vivir como una imposición la implementación del proyecto y no haber sido considerados para su elaboración, terminan aceptándolo.

Sin embargo, la aceptación de esta disposición, independientemente de las diversas modalidades tomada por los actores, no implica que la inconformidad desaparezca. Más bien, adquiere el carácter de queja, mediante la cual es posible expresarla y circularla sin verse comprometidos y tomarla para su beneficio e interés a modo de defensa, en el momento requerido. Además, conforma la condición catalizadora en la creación y puesta en práctica de juegos estratégicos orientados a mantener la estabilidad de sus acciones regulares y permitir, en éstas, sólo los cambios pertinentes.

Los docentes entonces no refieren una práctica específica con respecto a adecuaciones pedagógicas y sólo hacen mención de ingredientes agregados a su práctica habitual ya sean la paciencia, el cariño y el amor. Esto tal vez, porque consideran infructuoso cualquier esfuerzo con estos niños, que incrementa las exigencias en su labor. Esto refleja la valoración y expectativas del docente acerca del desempeño de estos alumnos quienes, al constituirse en la norma y guía de su actuación, dan lugar y fortalecen las condiciones de mantenimiento de la discapacidad como algo problemático. Aquí se coincide con lo planteado por Alvarado (2000) respecto a que, en muchos servicios educativos regulares, a los niños discapacitados les hacen el favor de tenerlos en las aulas, donde permanecen al margen de los acontecimientos y se les da boletas con calificaciones aprobatorias porque los compadecen.

Esta manera de significar la IE permite maniobrar al proyecto con cierta flexibilidad, pues al entrar en contacto con la realidad escolar, se mueve y adapta en función de las acciones individuales y colectivas que se acostumbra realizar. En este sentido, la estructura escolar, tal como es vivida por los actores, deja la posibilidad de elaborar estrategias acordes a sus intereses, construyendo y admitiendo una interpretación flexible de las reglas. No obstante, cabe señalar el ajuste de estas estrategias al sistema de valores del orden institucional oficial como útil para sus finalidades. De ahí lo no permitido, aunque se realice, no se explicita; y lo esperado, aunque no se lleve a cabo, forma parte de los reportes de actividades correspondientes.

Por tanto se comprende que, aunque los actores al normarse con lineamientos y reglamentos propios de toda institución y terminen absorbidos por la naturaleza de la estructura definitoria, el encontrarse bajo la normatividad de la integración educativa, no determina los hechos acontecidos en los escenarios. También existe un orden personal, si bien no expresado abierta y directamente en la conformación de la acción social, orienta el sentido del comportamiento institucional. De aquí la consideración de que en toda perspectiva existe una dialéctica entre lo individual y el orden institucional. Así los docentes, en su acción ante la integración educativa, recurren a un juego estratégico de incorporación de

dicho proyecto a su práctica cotidiana, el cual en esencia comprende cumplir con aquél a partir de lo que saben y realizan regularmente en el aula, sin implicarles un esfuerzo adicional significativo.

Este comportamiento estratégico de los actores está sustentado esencialmente en obtener el máximo posible de beneficio con el mínimo esfuerzo y riesgo, situación denominada comportamiento institucional estratégico por Marc y Picard (1992). Evidentemente, cada actor actúa desde su posición en la estructura y la resguarda conforme a sus intereses, pero respetando el orden institucional. Por tanto, se entiende para los docentes, como la forma menos costosa en tiempo y esfuerzo para mantener su actividad regular, incorporando estratégicamente la nueva demanda, a las situaciones conocidas, dominadas y efectuadas regularmente. Estrategia construida en función de la interpretación hecha con respecto al proyecto de integración y de la consideración del tipo de respuestas viables.

De esta manera, en una esfera de relativa autonomía, que según los directivos otorgan a sus profesores, el docente en tanto actor social principal encargado de realizar la integración educativa, dispone de un margen de maniobra para responder a la demanda de la institución y, a la vez, actuar conforme a sus intereses. Así, por un lado, responden a los objetivos institucionales y, por otro, actúan con el propósito de mantener su rutina. Es así como se efectúa el juego de roles en su acepción interaccionista (véase, Mead, 1934/1990), ya que las interacciones simbólicas establecidas por los actores en dicho juego institucional, se ajustan al sentido general de la reglamentación representada por el proyecto de integración educativa, pero instaurando un margen de libertad de sus acciones individuales y colectivas.

En consecuencia, los docentes asumen cumplir con lo demandado por el proyecto. Evidentemente, esto se sustenta en el juego estratégico de incorporación del proyecto de IE a su quehacer. Ello implica, entonces, la asunción de un compromiso por parte del docente, en función de las acciones entendidas como de su responsabilidad y no de las precisadas en el proyecto, y aunque de antemano pudieran estar reglamentadas, la reglamentación no la han recibido. Es

decir, tienen muy claro que el proyecto en los términos presentados, no representa precisión alguna para ellos.

Cuando analizamos la presentación y forma de difusión oficial del proyecto de integración educativa, es evidente la existencia de normas, reglas, manuales en donde se describe de forma general funciones y tipos de acciones que los diferentes actores implicados en la realización del proyecto de integración pueden y deben realizar, sin embargo, su acceso y divulgación no han sido eficientes. Para los docentes, el no contar con documentos puntuales definitorios de lineamientos del proyecto y de su función dentro del mismo, sirve como justificación de su hacer, sobre todo porque en su desempeño cotidiano cumplen con lo esperado.

Por otra parte, y como si tuvieran un “as en la manga”, el no haber sido considerados en la planeación e implementación del proyecto y mucho menos capacitados para responder, les sirve de argumento para justificar y validar el compromiso asumido y los resultados logrados, pues finalmente, como docentes, son los encargados de materializar la idea de la integración educativa.

Este juego estratégico podemos considerarlo un intercambio de intereses y beneficios entre los diferentes actores integrantes de la estructura escolar, e independientemente de compartir la misma perspectiva, su suscripción a éste les da sentido de existencia institucional. De ello se comprende que las interacciones simbólicas no sólo impliquen acuerdos, relaciones afines, sino también incluyen confrontaciones, indiferencias y conflictos, todos ellos aspectos a través de los cuales se revelan los sentidos y significados orientadores y definitorios de la acción colectiva que los docentes y demás actores construyen como respuesta a la integración educativa.

6.3.1. Beneficio de la acción estratégica y su legitimación.

En las interacciones simbólicas constituyentes del juego estratégico efectuado por los docentes, está presente el significado de ser “buen maestro” ordenado en esquemas valorativos diversos tales como: el sentido de pertenencia y el reconocimiento de los padres o de los colegas, la relación con las autoridades o la influencia ejercida en la dinámica escolar, ahora enfatizados por el reconocimiento representado por la certificación en los procesos de evaluación de carrera magisterial.

Por ello, es importante señalar que los docentes no ignoran el beneficio proporcionado al “adherirse” a programas o políticas educativas vigentes, en este caso la integración educativa, porque además de ser una manera de legitimar institucionalmente su autoridad pedagógica (véase Batallan, 2003), aun cuando no todos participan en los programas de estímulos económicos al desempeño académico, el programa de “Carrera magisterial” se ha constituido en ordenador de lo que deben atender, saber y desarrollar. Esto lleva a ciertos docentes a buscar el beneficio económico, a partir de “tener” un niño con NEE, por lo cual nuevamente se plantea cómo una demanda social y un interés personal se relacionan dialécticamente, expresándose esta relación en acciones propias de lo denominado por Blanco (1988), como construcción del rol.

En este contexto, se comprende cómo el docente vive momentos en donde, para mantener la imagen de profesor comprometido con el trabajo, debe evitar, al menos en lo aparente, todo tipo de interacción simbolizada como una “mala imagen” de su ejercicio con respecto al trabajo de integración, y más bien se ocupa en mantener la apariencia de respeto al trabajo individual en su forma de vida institucional, eludiendo propiciar el cuestionamiento del trabajo entre colegas, independientemente de la forma y calidad de éste.

Sin embargo, los docentes, en el ejercicio de legitimación de su perspectiva y rol desempeñado con respecto a la integración educativa, recurren al deslinde e imputación de responsabilidades basándose en el tipo de compromiso establecido desde ellos. Es decir, cuando una tarea para los actores es fácil de llevar a cabo y/o resulta en lo esperado, lo asumen su responsabilidad y cuando la tarea es

difícil de realizar y sus resultados no son favorables, indican que no es de su responsabilidad.

A partir de lo expuesto hasta aquí, podría deducirse el carácter práctico del quehacer docente con respecto a la integración educativa, resultante de las situaciones que han y siguen enfrentando en su ejercicio cotidiano, principalmente las concernientes a cambios de programas educativos. Ello aunado, ciertamente, a todas las acciones emprendidas como docentes a través de su historia personal, y las experiencias propias de formación y práctica profesional, entre otras.

Por lo tanto, es el docente quien, en esencia, establece las formas de llevar a cabo las demandas de integración educativa. Lo cual permite entender el porqué se efectúan una diversidad de prácticas derivadas de las peculiaridades de formación académica y personal de éste y tendientes a su reproducción, en nombre de la integración educativa, tal cual la vivencia cada uno de ellos.

En este orden de ideas, podemos considerar que cuando el docente se ve obligado constantemente a adecuar sus acciones cotidianas de manera estratégica a la racionalidad imperante de la política educativa, muy probablemente podría estar dándose el ejercicio de juegos estratégicos de incorporación *sui generis* de las demandas de un plan de estudios o programa de reformas educativas a su actividad habitual. Es decir, tal vez esta adecuación constante de la acción docente a los planes y programas es posible, porque en realidad, en este caso de la integración educativa, implica un mínimo esfuerzo, no se trata de hacer algo novedoso, sólo es cuestión de emplear el nombre del nuevo plan para enmarcar lo acostumbrado.

Es importante señalar a los propios docentes como quienes definen y dan forma a todo proyecto educativo, al asumir responsabilidades, compromisos y valoraciones al respecto de ello a través de su puesta en marcha, lo cual deviene, desde un orden oficial, en que las instancias superiores implicadas se asuman como hacedoras de una realidad educativa que, desde su perspectiva, se está dando en los hechos, sobre todo cuando se registran resultados propicios para validar la permanencia de un proyecto, en este caso el de integración educativa.

Este fenómeno está representado en los escenarios estudiados, pues cuando la posición de los actores, en la estructura institucional, es de mayor autoridad, lo que marcha bien se admite como de su competencia, y se imputa la responsabilidad a los subalternos de los hechos adversos.

6.4. Los actores, su acción colectiva y la construcción de la integración educativa.

En este sentido, podemos considerar que independientemente de cuánto se conozca una normatividad, sea mucho o poco, cuando ésta se establece y asume como un deber ser, quienes se encuentran bajo su régimen, estén de acuerdo o no con lo estipulado, terminarán construyendo por vía de sus acciones y con base en una diversidad de significados y sentidos, una realidad, la cual dará cuenta y validez de esa normatividad.

En el caso del segundo escenario, esto se expresa más claramente, donde se ha llevado a cabo un trabajo antecedente al programa de integración, realizado actualmente en forma independiente de éste, tanto docentes y autoridades, al objetivarlo en el marco de la integración, lo asumen producto de tal programa. Entonces, oficialmente, la escuela se reconoce con éxito en la tarea de integración educativa. Y no es fortuito que en la clausura del ciclo escolar, representantes del orden ejecutivo y cuerpo televisivo oficial, presenciaban y filmaban a una niña de sexto grado quien, por su afectación motriz, emplea silla de ruedas para desplazarse y... así bailó el vals.

La información analizada nos permite comprender cómo el proyecto de integración educativa, resultado de un acuerdo internacional, al adaptarse a las condiciones del Sistema Educativo Nacional y establecerse como normatividad, representa para los actores encargados de cumplirlo, un deber ser constituyente de una práctica singular y emergente en cada uno de ellos, lo cual a su vez se considera para dar cuenta de un ejercicio específico en los respectivos escenarios. Práctica concebida y valorada por el orden institucional con base en indicadores del cumplimiento por parte de los actores, quienes desde su posición y perspectiva construyen y dan sentido a ésta. De ahí la importancia de señalar que si bien

todos y cada uno de los actores involucrados son parte de este ejercicio institucional, unos defendiendo, otros suscribiéndose y hasta quienes disienten de lo estipulado, en lo individual mantienen sus particularidades, cada uno, tal como se pudo observar al analizar su perspectiva, tiene sus propias razones por las que se sitúa y define en este orden institucional.

En consecuencia, los actores en su actividad cotidiana, van dándole forma y sentido a una operación que gestiona e, independientemente de proporcionar o no las condiciones y recursos necesarios para edificar una práctica educativa de envergadura como la integración educativa, son ellos los principales constructores de este proceso educativo de carácter psicosocial.

6.5. Los hallazgos.

El estudio realizado constituye una forma teórica y metodológica de acercamiento a la Integración Educativa, que permitió conocerla y comprenderla desde la perspectiva de los actores encargados de efectuarla. Esto, a partir del análisis interpretativo de su vivencia institucional, referida por ellos mismos.

Puntualizando los hallazgos tenemos que:

- El proyecto de integración educativa como normatividad del deber ser en el ámbito escolar, propicia una amplia variedad de sentidos y significados en los actores involucrados en su realización. Ello depende tanto de su posición y rol asumido en una estructura definida jerárquicamente, ya que ésta conserva una relación dialéctica con los actores y su experiencia particular.
- El vínculo de lo individual con lo social, aspecto biográfico, pertenencia a otros grupos, interjuegos de roles y perspectivas, entre otros, muestran el sentido de participación de los actores en el ámbito de la IE, conforme a su posición en la estructura institucional.
- La perspectiva del docente constituye la columna vertebral en la vivencia institucional de la integración educativa
- La formación docente y la experiencia personal generan perspectivas, y éstas a su vez, dan lugar a formas de participación específicas.

-Fundamentalmente, el sentido del ejercicio profesional del docente responde a la imagen del grupo de referencia al que pertenece, en este caso, al gremio magisterial.

-La inconformidad del docente con respecto al programa de integración educativa resulta de la demanda que les significa éste, la cual desde su perspectiva, consideran difícil de lograr por cuestiones de desempeño académico del discapacitado.

-Al enfrentar la alteración de su cotidianidad y, a manera de incorporar el proyecto de IE a su actividad regular, los docentes elaboran, desde su perspectiva, una serie de juegos estratégicos los cuales les permiten dar cuenta de la situación de acuerdo con lo que consideran de su competencia y actúan en consecuencia.

-Las prácticas de legitimación inherentes a la perspectiva de los docentes se orientan a mantener una imagen y prestigio de su profesión, social e individualmente construidos.

Por tanto, el proyecto de Integración Educativa, lo considero constituyente de una práctica, no como práctica constituida. Es construido por los actores en su interacción cotidiana al efectuarla con base en los sentidos y significados que ellos atribuyen a dicha normatividad y a su propia práctica, valiéndose de las dinámicas y estructuras propias del sistema educativo y de su plantel.

Este proceso de confluencia e interacción de las distintas perspectivas, existentes en torno al proyecto, conforma una realidad singular de los actores con respecto a la integración educativa, en la medida que valida el orden institucional, permite comprender, no sólo la construcción y sentido de dicha práctica, sino además, lo implicado en el discurso oficial referente a su evaluación.

Cabe señalar que el estudio realizado se considera inicio de una línea de investigación en el campo de la integración educativa en la cual los métodos indagatorios pueden ser útiles en la construcción teórica tendiente a la comprensión de los fenómenos psicológicos enmarcados en un orden social, en este caso, los educativos.

Por lo anterior, considero importante hacer algunos señalamientos de índole teórico, metodológicos y prácticos vislumbrados a partir de los hallazgos del presente estudio, los cuales permitirían establecer algunas direcciones en investigaciones futuras, a saber:

- La recuperación del proceso de construcción de la acción individual con respecto a un marco institucional, ya que muchas prácticas de orden individual anteceden a su normatividad.
- La consideración de las herramientas conceptuales empleadas por el individuo en la construcción de su acción, en tanto éstas conllevan una carga ideológico-social, que por sí mismas pudieran dar lugar a perspectivas socialmente validadas y su reproducción.
- La información obtenida a través de los métodos indagatorios, podría estar en función de la condición que el entrevistador representa para los actores, por tanto, resulta importante considerar su influencia en la investigación.

Finalmente considero que estudios como el presente permiten dar cuenta de acontecimientos educativos, desde la vivencia de los actores. En consecuencia, proporcionan una dimensión más amplia de la realidad implicada, por lo que considero útil su empleo en intervenciones orientadas a generar cambios en el ámbito educativo.

La educación como proceso de socialización (contextos, acciones, actores, perspectivas, demandas, entre otros) constituye un fenómeno dinámico y cambiante. La educación escolar no es la excepción. El contexto escolar como marco de acción, influye directamente en la acción misma de acuerdo con el significado y sentido otorgado por los actores. Las escuelas, por lo general, son lugares de construcción y puesta en marcha de complejas estrategias, implicando aspectos culturales, sociales, ideológicos y proyectos profesionales de sus actores. La vida escolar es una negociación constante entre intereses y relaciones diversas. Las interacciones escolares constituyen el lugar de enlace entre las obligaciones sociales y las intenciones individuales; ayudan a alcanzar los objetivos que se proponen los actores. De ahí, las interacciones de sus actores son esenciales para el conocimiento de tales escenarios y de su cometido.

La institución escolar, ante la política de integración educativa, puede cambiar hasta de nombre, sobre todo, si se quiere mostrar acorde con los requerimientos del momento. La retórica de los derechos, progreso y cambio, sirve para ello. Pero las construcciones simbólicas de sus actores difícilmente pueden desaparecer. El proceso de producción de significados y sentidos, y la orientación de las prácticas a partir de ello, es un hecho constante, dinámico y cambiante. Ahí está, siempre presente en las interacciones, en el lenguaje cotidiano de los actores, es una realidad referida. Realidad difícil de encontrar en forma de disposición oficial; la posibilidad de asistir a ella, conocerla y comprenderla está en acercarnos a las diversas perspectivas convergentes en la vivencia institucional de los actores; es ahí, donde se crea el sentido y razón de ser de dicha realidad. Por tanto, se considera al estudio de la relación dialéctica entre la acción individual y social desde la perspectiva de sus actores, una opción viable para conocer el sentido de la vida cotidiana de la escuela; entendiendo que los actores son producto y productores de su realidad social.

REFERENCIAS

- Acle, T. & Roque, H. (1999). El reto de la integración educativa desde una perspectiva ecológica. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. II (185-200). México: UNAM, Iztacala.
- Acosta, M., Contreras, D., Hernández, M., Martínez, C. & Molina, J. (1994). Una aproximación al proceso de integración en el Distrito Federal (una visión de los actores institucionales). México: DEE/SEP.
- Adame, Ch. (1998a). La integración educativa y las vicisitudes de su puesta en práctica. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas (75-83). México: UNAM, Iztacala.
- Adame, Ch. (1998b). "Estrategia de reorientación educativa: alcances y perspectivas ". En: P. Sánchez (coord.) (2003). Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México 1992-2003. México: Grupo Ideograma editores.
- Adame, Ch. (2000). Integración de menores con afecciones psíquicas: estudio de caso. En Z. Jacobo, M. Villa & E. Luna (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. III (237-246). México: UNAM, Iztacala.
- Adame, Ch., Aguilar, R., Cisneros, G. & Molina, B. (1999). USAER: experiencia de integración educativa en el estado de Quintana Roo En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. II (371-386). México: UNAM, Iztacala.
- Alvarado, A. J. (2000). Reflexiones sobre la integración educativa y escolar del niño sordo. En Z. Jacobo, M. Villa & E. Luna (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. III (369-376). México: UNAM, Iztacala.
- Alvarado, B.L. & Murga, S. P. (1995). Análisis comparativo de las actitudes de directores y profesores de escuelas regulares hacia la integración escolar de personas con discapacidad intelectual. Tesis de licenciatura en psicología. DF.: Facultad de psicología, UNAM.
- Álvarez, A. (2000). Notas sobre la evolución de la educación especial en la historia de nuestro país. En Z. Jacobo, M. Villa, & E. Luna. (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. III (103-114). México: UNAM, Iztacala.
- Ángeles, P., Sandoval, M., Vázquez, P. & Rosas, G. (2000). Aportaciones psicopedagógicas al proceso educativo para la atención a la diversidad. En Z. Jacobo, M. Villa & E. Luna (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. III (199-212). México: UNAM, Iztacala.
- Apple, M. (1986). Ideología y currículo. Madrid: Narcea.
- Ardoino, J. (1981). Perspectiva política de la educación. Madrid: Narcea.

- Ayala, V. (2000). Retos de la integración educativa. En Z. Jacobo, M. Villa & E. Luna (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. III (241-248). México: UNAM, Iztacala.
- Barraza, M. (2001). La opinión de los maestros de educación básica sobre la integración escolar: caso maestros-alumnos de la UPD. Durango-México: UPD.
- Bar-Tal, D. & Saxe, L. (Eds.) (1978). Social psychology of education. New York: Wiley and Sons.
- Batallan, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 8 (19), 679-704.
- Bautista, J. (1993). Necesidades educativas especiales. Granada: Aljibe.
- Becker, H. S. (1963). Outsiders: Studies in the sociology of deviance. Nueva York: Free Press.
- Becker, S. M. & McCall, M. M. (1990). Symbolic interaction and cultural studies. Chicago: The University of Chicago Press.
- Berger, P. & Luckman, T. (1999). La construcción social de la realidad. Barcelona: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1967).
- Blanco, A. (1988). Cinco tradiciones en la psicología social. Madrid: Morata.
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método. Barcelona: Hera. (Trabajo original publicado en 1969).
- Bowles, S. & Gintis, H. (1981). La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. México: Siglo XXI.
- Brameld, T. (1967). La educación como poder. México: Trillas.
- Brunet, J. (1999). La inclusión en las escuelas de educación básica. Conferencia magistral dictada a los directivos de educación pública y educación de la subsecretaría de servicios educativos para el DF. que matricularon en sus escuelas alumnos con discapacidad como parte del programa de inscripciones anticipadas (1999-2000). Auditorio de la Lotería Nacional, Méx. DF., junio 10. S E P.
- Chandia, M. C. (2000). El desafío de la integración. En Z. Jacobo, M. Villa & E. Luna (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. III (43-55). México: UNAM, Iztacala.
- Charon, M. (1992). Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Chávez, A. E. (2002). Descripción del proceso de un proyecto curricular para niños con NEE asociadas a discapacidad intelectual en un centro de atención múltiple. Tesis de licenciatura en psicología. México: UNAM.
- Cicero, O. (1998). Dirección de Educación especial. (en red). <http://www.sep.gob.mx>
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós.
- De Lorenzo, E. (1985). Integración de los discapacitados al ambiente comunitario escolar. Montevideo: INN.
- Denzin, N. (1989). Interpretive interactionism. London: Sage publications.
- Echeíta, G. (1991). El programa de integración del MEC. Cuadernos de Pedagogía, 191, 17-20.

- Eslaba, A (1996). Integración de una niña con problemas neuromotores. (en red). <http://www.sep.gob.mx>.
- Faris, R. E. (1976). Las instituciones sociales. Tratado de sociología IV. Barcelona: Editorial hispano Europea.
- Feldman, R. S. (Ed.) (1990). The social psychology of education. Current research and theory. USA: Cambridge University Press.
- Felmand, R. S. (Ed.) (1986). Social psychology of education. USA: Cambridge University Press.
- Fernández, E. M. (Ed.) (1999). Sociología de la educación. Madrid: Alianza Referencia.
- Fernández, S. (1997). Carrera magisterial: ¿promoción o control docente?. En A. Loyo (coord.), Los actores sociales y de la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994) (213-237). México: Plaza y Valdés Editores.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- García, C., Escalante, H., & Escandon, M. (1996). Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. México: Subsecretaría de educación básica y normal y dirección general de investigación educativa.
- García, C.P. (1992). La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos. Salamanca: Amarú.
- García, G. E. (1990). La integración escolar: Aspectos psicosociológicos. Tomo I. (2ª.ed.). Madrid: Getafe.
- García, P. C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona: PPU Universitas-44.
- Gobierno federal (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa. México: Presidencia de la Republica
- Goffman, I. (1971). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1959).
- González, M. (2000). Actitud de las educadoras hacia la integración educativa. La Psicología social en México, 8, 508-513.
- González, R. F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. La habana: Pueblo y Educación.
- Guajardo, E. & Fletcher, T. (1998). Special education and education reform in Mexico: providing quality education to a diverse student population. s/d/e.
- Guajardo, E. (1996). Hacia una educación básica en México para la diversidad, a finales del siglo XX y principios del XXI. Ponencia, Symposium on disabilities US/México, University of Arizona, Tucson, Arizona.
- Guajardo, E. (1998). Reorientación de la educación especial en México. Versión preliminar.(En red): <http://pp.terra.com.mx/luis/reto/eliseoghtm>.
- Guajardo, E. (1999a, Febrero). Inclusión y democracia social. Conferencia magistral. Primeras jornadas internacionales de educación para la diversidad.
- Guajardo, E.(1999b).La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales. Revista de educación nva Época, oct-dic. 11, 3-15.
- Gudiño, O.G. (1998). La integración educativa en el discurso de la institución escolar. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e

- integración. Historia, problemas y perspectivas (31-44), México: UNAM, Iztacala.
- Halsey, A. H. (1999). Education: Culture, economy and society. Londres: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (1978). Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid: Narcea.
- Helander, E., Mendis, P. & Nelson, G. (1980). Guide for school teachers. En training the disabled in the community. An experimental manual on rehabilitation and disability prevention for developing countries. Ginebra: OMS.
- Hernández, V. (2000). Las repercusiones del neoliberalismo en la integración escolar. Tesis de maestría en educación especial. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Hevia, R. (1991). Política de descentralización en la educación básica y media en America Latina. Estado de arte. UNESCO/REDUC.
- Jacobo, Z. (1990). El síndrome del niño maltratado. Dialogo, 14, 40-46.
- Jacobo, Z. (1998). Sobre el destino del sujeto particularmente del sujeto de educación especial. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas (99-117). México: Vertiente Editorial.
- Jacobo, Z. (1999). Consideraciones generales de la educación especial. Contexto & Educación, 14(55), 125-139.
- Jacobo, Z. (2000). El mito de la integración familiar. De cabeza. Organismo de comunicación y formación de la facultad de psicología de la UAEM, 1(13), 2-5.
- Jimeno, J. & Pérez, A. (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Kuhn, M. H. (1977). The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change. Chicago: Universidad de Chicago.
- León, G. (1999). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En M.A. Lou & N. López (Eds.), Bases psicopedagógicas de la educación especial (39-61). Madrid: Pirámide.
- Loyo, A (coord.) (1997) Los actores sociales y de la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994). México: Plaza y Valdés Editores.
- Lozano, G (1999). La realidad como base de la política educativa. (en red). <http://www.consejo-promotor.com.mx/educación/políticaseducativas.html>
- Maciel, M., Naranjo, F., Mosquera, U. & Tecamachaltzi, M (1999). Características de la practica docente de maestras especialistas en el área de ciegos y débiles visuales del CAM no. 25 en el contexto de la reorientación del servicio. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. II (121-134) México: UNAM, Iztacala..
- Macotela, F., Flores, M. & Seda, S. (2001). Las creencias de los docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro, En Revista Iberoamericana de educación. (en línea). <http://www.oei.es/buscador.htm>
- Marc, E. & Picard, D. (1992). La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Buenos Aires: Paidós.
- Márquez, C. (1996). Propuesta general para el trabajo de USAER en un grupo regular. (en red) <http://pp.terra.com.mx/~luisr/document/rev01c.htm>.
- Marshall, J.D. (1993). Foucault y la investigación educativa. En S. J. Ball (comp.), Foucault y la educación. Disciplinas y saberes (15-32). España: Morata.

- Martínez, D. (1999a). Por fin...una puerta se abrió. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. II (281-298) México: UNAM, Iztacala.
- Martínez, M. (1999b). La percepción de los maestros de una zona rural e indígena acerca de los problemas de aprendizaje. Tesis de maestría en educación especial. Estado de México: FES-Z-UNAM.
- Martínez, O & Acle, T. (1999). Relaciones maestro-alumno con problemas de conducta y su integración educativa. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. II (51-66). México: UNAM, Iztacala.
- Mata, S. F. (1999). Desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración. En A. Sánchez & J.A. Torres (Eds.), Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional (45-65). Madrid: Pirámide.
- Mead, G. (1990). Espíritu, persona y sociedad. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1934).
- Meneses, D. (1999). Adecuaciones curriculares para propiciar el aprendizaje de la lengua escrita en niños con autismo. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. II (159-167). México: UNAM, Iztacala.
- Miles, M. B. & Charters, W. W. (Eds.) (1970). Learning in social settings: New readings in social psychology of education. Boston: Mass Allyn and Bacon.
- Miron, G. (2002). Actitudes de los padres hacia la integración educativa. Tesis de licenciatura en psicología. DF.: Facultad de psicología, UNAM.
- Molina, N. & Hernández, P. (1997). Breve historia de la educación especial y cronología. La EE en México. Básica, revista de la escuela y del maestro, fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 4 (16), 54-61.
- Munné, F. (1971). Grupos, masas, y sociedades. Barcelona: Hispano-Europea.
- Munné, F.(1989). Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias
- Núñez, I. (1990). Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado de arte. UNESCO/REDUC.
- Olmos, R., Loo, M. & Nieves, V. (1999). Algunas reflexiones sobre el proceso de la integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. II (225-238). México: UNAM, Iztacala.
- OREALC-UNESCO (1978). Taller regional sobre entrenamiento de educadores e integración de niños con impedimentos en las escuelas comunes. Santiago: OREALC.
- Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: CIDE/NF/FCE.
- Ortíz, C. (1983). La integración escolar. Vida Escolar, 225-226, 103-108.
- Ortíz, G. & Gómez, N. (1999). Reflexiones en torno al proceso de integración educativa. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. II (257-262). México: UNAM, Iztacala.

- Paredes, M. & Sosa, S (1998). Revisión crítica de la historia de la educación especial en México. En Z. Jacobo & M. Villa (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas (3-20). México: UNAM, Iztacala.
- Paredes, M. (2000). Reporte de investigación: reconstrucción histórica de la educación especial en México. Tesis de licenciatura. México: EPI-UNAM.
- Piña, J. & Seda, I. (2003). Perspectiva de análisis. En J. Piña, A. Furlan, & L. Sañudo. (coord.). Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002. (31-42). México: Grupo Ideograma Editores
- Piña, J., Furlan, A. & Sañudo, L. (coord.)(2003). Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002. México: Grupo Ideograma Editores.
- PNUD-UNESCO-UNICEF-BM (1990, Marzo). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. Nueva York: WCEFA.
- Proyecto CAS (2000). Integración educativa y curriculum. (En red). Disponible en: <http://Pp.Terra.com.mx/~luisr/reto/qvalero.htm>.
- Reich-Erdmann, G. (1999). Educational opportunities for children with disabilities in Mexico. Bilingual Review, 24 (1-2), 135-141.
- Rist, R. (1972). Social distance and social inequality in a Kindergarten classroom: An examination of the cultural gap hypothesis. En A., Coulon. Etnometodología y educación. (241-260). Barcelona: Paidós.
- Robles, M. (1977). Educación y sociedad en la historia de México. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, A. (1996). Experiencia de un caso de hipoacusia atendido en un grupo no específico para hipoacúsicos. (en red). <http://www.sep.gob.mx>.
- Ruiz, R. & Guiné, G. C. (1991). Las necesidades educativas especiales. Cuadernos de Pedagogía, 139, 32-34.
- Saenz del Río (1985). Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional. Madrid: Real Patronato de Educación y atención a Deficientes.
- Sánchez, E.P, Acle, T.G., De Agüero, S.M., Jacobo, C.Z. & Rivera, M.A. (2003). Educación Especial en México (1990-2001). En P. Sánchez (coord.), Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México 1992-2002. (191-375). México: Grupo Ideograma Editores.
- Sánchez, E.P. (coord.) (2003). Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México 1992-2003. México: Grupo Ideograma editores.
- Sánchez, P. & Harper, M. (1994). Preferencia social de los niños del tercer año de primaria respecto a sus pares con discapacidad física en la ciudad de Mérida, Yucatán. Revista de la universidad autónoma de Yucatán, 188, 36-45.
- Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Barcelona: Piados. (Trabajo original publicado en 1932).
- Segura, M. & Delgado, S. (2000). El grupo de padres: un elemento indispensable del trabajo del psicólogo en educación especial. En Z. Jacobo, M. Villa & E. Luna (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. III (349-355). México: UNAM, Iztacala.
- SEP (1997). Carrera magisterial 6ta etapa. Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial. México: SEP.

- SEP (2003). Página de integración educativa. (En red). Disponible en: <http://www.sep.gob.mx>.
- SEP/DEE (1994a). Cuadernos de integración educativa No. 1 Proyecto general para la educación especial en México. México: SEP/DEE.
- SEP/DEE (1994b). Cuadernos de integración educativa No. 2. Artículo 41 comentado de la ley general de educación. México: SEP/DEE.
- SEP/DEE (1994c). Cuadernos de integración educativa. No. 4. Unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER). México: SEP/DEE.
- SEP/DEE (1994d). Cuadernos de Integración Educativa No. 5. La IE como fundamento de la calidad del sistema de educación básica para todos. 2° encuentro de EE con participación nacional e internacional. México: SEP/DEE
- SEP/DEE (1995a). Seminario sobre integración educativa. Avances y prospectiva. Memorias. México: SEP/DEE.
- SEP/DEE (1995b, Septiembre). Oficio No.1441 del director de educación especial en el DF. C. Lic. Eliseo Guajardo Ramos, dirigido al C. Prof. Gonzalo Martínez Villagrán, Srío. Gral. de la sección IX del SNTE, México, D.F.
- SEP/DGEE (1980, enero). Bases para una política de educación especial. México: SEP/DGEE.
- SEP/DGEE (1982). La educación especial en México. México: SEP/DGEE.
- SEP/DGEE (1984). Los grupos integrados. México: SEP/DGEE
- Skrtic, T., Sailor, W. & Gee, K. (1996). Voz, colaboración e inclusión. Temas democráticos sobre las iniciativas de reforma educativa y social. Remedial and Special Education, 17 (3), 1-24.
- Sola, M. & López, U. (1999). La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales. En M.A. Lou & N. López (Eds.), Bases psicopedagógicas de la educación especial (pp). Madrid: Pirámide.
- Stanford, G & Roark, A.E. (1981). Interacción humana en la educación. México: Diana.
- Strauss, A. (1978). Negotiations. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stryker, S. (1980). Symbolic interactionism, a social structural approach. California: Benjamin-Cummings.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984) Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Tejada, F. J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores). Malaga: Aljibe Ediciones.
- Tenti, F. E. (2001). Sociología de la educación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Torrejón, B. (1997). Vicisitudes de la integración de niños con deficiencia auditiva en una escuela regular. Tesis de maestría en educación especial. México: Universidad intercontinental.
- Torres, J. (1991). El currículum oculto. Madrid: Narcea.
- Trillo, A. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. Cuadernos de Pedagogía, 228, 70-74.
- UNESCO (1992, Septiembre-Octubre). Seminario regional de la UNESCO. Sobre políticas, planeación y educación integrada para alumnos con necesidades especiales. Informe final, Caracas, Venezuela.

- UNESCO (1994a, Junio). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y marco de acción sobre necesidades educativas especiales, Salamanca, España, UNESCO.
- UNESCO (1994b). La misma escuela para todos. Fuentes UNESCO. No. 59, 7, 8.
- Valencia, A. (2000). La intervención temprana y la integración educativa en el centro de atención múltiple No. 3 de educación especial. En Z. Jacobo, M. Villa & E. Luna (Eds.), Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas. Vol. III (331-339). México: UNAM, Iztacala.
- Valencia, S. (1999). Hacia la integración de los niños con parálisis cerebral, su proceso de adquisición de lectoescritura. Revista de educación Nueva Época, oct-dic. 11, 24-35.
- Van Steenlandt, D.(1991). La Integración de niños discapacitados a la educación común. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Wang, M. (1998). Atención a la diversidad del alumnado. (3ª. ed.). Madrid: Narcea.
- Wicklund, A. R. & GollWitzer, M. P. (1982). Symbolic self completion. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Apéndice A

Datos generales de los participantes de ambos escenarios.

POSICIÓN DIRECTIVO

Escenario	Posición	Formación	Antigüedad Docente	Años escuela	Sexo	Edad (años)	Estado civil	Hijos
A	Adirec	Normalista	27 años	25	M	50	Casado	Sí
B	Bdirec	Normalista	30 años	14	M	55	Casado	Sí
	subdirec	Normalista	26 años	16	F	44	Casada	Sí

POSICIÓN DOCENTE

Escenario A

Código	Formación	Antigüedad Docente	Años escuela	Sexo	Edad (años)	Estado Civil	Hijos
DLU1A	Normalista	12 años	15	F	32	Casada	Sí
DEL1B	Lic. en educ. primaria	9 años	7	F	32	Casada	Sí
DAL2A	Normalista	12 años	10	F	34	Casada	Sí
DES2B	Lic. en educ. primaria	9 años	6	F	30	Casada	Sí
DLE2C	Lic. en educ. primaria	7 años	2	F	33	Casada	Sí
DJE3A	Lic. en educ. primaria	8 años	8	M	30	Soltero	No
DOL3B*	Normalista	23 años	13	F	48	Casada	Sí
DLA4A*	Lic. en educ. primaria	9 años	4	F	31	Soltera	No
DMA4B	Lic. en educ. primaria	9 años	4	F	33	Soltera	No
DJU5A	Normalista	30 años	16	F	55	Casada	Sí
DPE5B	Normalista	24 años	15	M	48	Casado	Sí

DCR6A*	Lic. en educ. primaria	5 años	5	F	29	Soltera	Sí
DAR6B	Lic. en educ. primaria	9 años	7	F	33	Casada	Sí

Escenario B

Código	Formación	Antigüedad Docente	Años escuela	Sexo	Edad (años)	Estado Civil	Hijos
DLU1A	Normalista	22 años	15	F	40	Casada	Sí
DYO2B	Normalista	22 años	16	F	41	Casada	Sí
DMA3A	Normalista	14 años	5	F	38	Casada	Sí
DMT3B*	Normalista	18 años	11	F	39	Casada	Sí
DEV4A*	Normalista	20 años	11	F	40	Casada	Sí
DES4B*	Normalista	25 años	16	F	45	Casada	Sí
DMI5A*	Normalista	23 años	13	M	50	Casado	Sí
DDO5B	Normalista	24 años	14	M	52	Casado	Sí
DAL6A	Normalista	24 años	14	M	49	Casado	Sí
DAU6B*	Normalista	20 años	13	F	47	Casada	Sí

POSICIÓN INTEGRANTE DE USAER

Escenario A

Código	Formación	Antigüedad Docente	Años escuela	Sexo	Edad (años)	Estado civil	Hijos
UDAR (Docente de aprendizaje)	Normalista y Lic. en pedagogía	11 años	4	F	38	Soltera	Sí
UPSC (Psicóloga)	Lic. en psicología	16 años (en Educ. Esp.)	3	F	40	Casada	Sí
UTSM (Trabajadora social)	Lic. en educ. primaria	2 años	1	F	24	Soltera	No
UTLN (Terapeuta de lenguaje)	Lic. en educ. primaria	2 años	1	F	25	Soltera	No

* Docente participante en Carrera Magisterial.

Escenario B

Posición	Formación	Antigüedad Docente	Años escuela	Sexo	Edad (años)	Estado civil	Hijos
UDAC (Docente de aprendizaje)	Lic. en educación especial	5 años	5	F	28	Casada	No
UPSL (Psicóloga)	Lic. en psicología	2 años	2	F	34	Casada	Sí
UTSA (Trabajadora social)	Lic. en educación primaria	4 años	2	F	32	Casada	No
UDAR (Docente de aprendizaje)	Lic. en educación especial	4 años	2	F	30	Soltera	No

POSICIÓN MADRE DE FAMILIA**Escenario A**

Código	Edad	Estado civil	No. de Hijos	Ocupación
MVAN3 Madre vocal (MV)	32	Casada	2	Hogar
MEN1 Madre (M)	33	Casada	2	Hogar
MANU2 Madre USAER (MU)	38	Casada	2	Hogar
MVLN3	27	Soltera	2	Obrera
MYNU3	27	Casada	1	Hogar
MVMN6	32	Casada	2	Hogar
MDNU2	36	Casada	2	Obrera
MJNU3	30	Casada	1	Hogar
MMFNU3	33	Casada	2	Obrera
MPNU5	35	Casada	2	Hogar
MEG4	29	Soltera	2	Obrera

Escenario B

Código	Edad	Estado civil	No. de Hijos	Ocupación
MVJNU2	34	Casada	2	Hogar
MGN4	42	Casada	2	Hogar
MRNU3	38	Casada	2	Hogar
MAN5	42	Casada	2	Hogar
MMN3	37	Casada	2	Hogar
MLN1	32	Casada	2	Hogar
MJNU1	35	Casada	2	Hogar
MALNU2	40	Casada	2	Hogar
MPNU6	43	Casada	2	Hogar
MJONU4	40	Casada	2	Hogar

Apéndice B

Guía de entrevista para profesores, personal de apoyo y padres.

I.- Concepción de la integración educativa.

- Cómo la entienden.
- Cómo se posicionan frente a ella.
- Argumentos que emplean.

II.- Acciones emprendidas.

- Qué han hecho.
- Qué sentido le otorgan a lo realizado.

III.- Planeación de actividades.

Si participa.

- En qué y cómo participa.
- Con quiénes y cuándo participa.
- Razones de su participación.

No participa.

- ¿Por qué?
- ¿Desde cuándo?
- ¿Hasta cuándo?

IV.- Formación, capacitación y fuentes de información.

- Conocimientos y habilidades para llevar a cabo las demandas institucionales.
- Recursos, medios de formación y de consulta.

V.- Impacto de la integración educativa.

- A nivel profesional (esta temática no se considerará con los padres de familia).
- A nivel personal.
- A nivel social.

VI.- Pronóstico respecto a la integración educativa.

- Con respecto al proyecto de integración.
- Con respecto a los niños con NEE.

Comentarios adicionales.

Apéndice C

Guía de entrevista para los Directivos.

- ¿En qué medidas y actuaciones concretas se traducen las nuevas oportunidades ofrecidas a los niños con NEE escolarizados en escuelas ordinarias?
- ¿Qué condiciones suelen ser exigidas para la implementación y cuáles ellas son tenidas en cuenta en la práctica?
- ¿Quién toma las decisiones?
- Grado de autodeterminación de los actores en la elección de las acciones de integración.
- Innovaciones pedagógicas.
- Principales fuentes de información que sirven de base para una concientización sobre la integración.
- Servicios, organizaciones y otras acciones espontáneas que se han configurado como respuesta a la integración.
- Formas de organización de las escuelas para realizar la tarea de integración.

Apéndice D

Objetivo, temática conceptual y aspectos prácticos del taller.

Objetivo: Considerando los planteamientos psicopedagógicos de la escuela histórico cultural, promover en el profesor la comprensión respecto al niño y su desarrollo psicosocial, así como las habilidades necesarias que le permitan afrontar situaciones que demanden intervenciones particulares de enseñanza aprendizaje dentro del aula.

Temática:

- Niño- Alumno.
- .- Aprendizaje- Desarrollo.
- Problema-Problematización.
- Grupo- Individuo.
- Sociabilidad- Individuación.
- Disciplina- Alineación.

Aspectos prácticos:

- Organización de la actividad.
- Metas y Objetivos.
- Aprovechamiento y arreglo de condiciones de enseñanza: adecuaciones pedagógicas.
- Recursos dispositionales y motivacionales.
- Evaluación y retroalimentación.
- La técnica y el estilo.
- Pedagogía y personalidad.
- Ejercicio docente y responsabilidad.