



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

IZTACALA

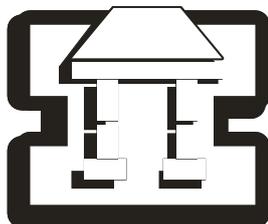
**LA PARTICIPACIÓN DEL PSICÓLOGO EN LA
INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

**REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
MARIA ANTONIETA PERALTA AYLUARDO**

**PRESIDENTE:
MTRO. GILBERTO PÉREZ CAMPOS**

**VOCAL:
MTRA. LAURA PALOMINO GARIBAY**

**SECRETARIO:
LIC. IRMA DE LOURDES ALARCÓN DELGADO**



LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MÉXICO

2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	4
CAPÍTULO I. UNA EXPERIENCIA LABORAL EN EL CENTRO PSICOPEDAGÓGICO “ROSARIO CASTELLANOS”.	11
1.1 Descripción de la ubicación, estructura y organización institucional formal del espacio de trabajo.	11
1.2 Relato de la participación en la práctica real.	14
1.3 Análisis de la práctica Laboral del CPP.	20
1.4 Intervención del psicólogo en el CPP “Rosario Castellanos”.	23
CAPITULO II. LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y EL PROCESO HACIA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.	26
2.1 Obstáculos, retos y logros en la transición de una práctica a otra CPP-USAER.	26
2.2 La construcción de otras formas de participación y los antiguos patrimonios.	28
2.3 Análisis del cambio de práctica CPP-USAER.	32
CAPITULO III. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	36
3.1 Una participación en la escuela “Maestro Manuel Borja Soriano.	36

CAPITULO IV. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DEL PSICÓLOGO EN LA REORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL BAJO LA PERSPECTIVA DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA.	54
4.1 Resistencias, conflictos, transformaciones y oportunidades en la transformación de una práctica.	54
4.2 Análisis de la participación del psicólogo en el proceso de “Integración Educativa”.	63
4.3 Propuestas de la perspectiva de comunidades de práctica que coadyuvan a la redefinición del psicólogo en la USAER.	68
CONCLUSIONES.	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	74

INTRODUCCIÓN

Iniciaré señalando que el presente proyecto de reporte de trabajo profesional se ubica en el terreno de lo educativo particularmente en una de la modalidades de la Educación Básica; el campo de la Educación Especial.

La Educación Especial en su corta historia ha experimentado algunos cambios conceptuales desde su creación hasta la actualidad, desarrollando distintas concepciones respecto a las diferencias individuales de todo tipo, entre ellas discapacidades físicas, sensoriales o intelectuales.

Son tres las etapas que marcan los cambios en estas concepciones; la primera se destacaba por el rechazo y abandono de las personas “diferentes” sin tener derecho a una educación; en la segunda existía una educación pero era segregadora, es decir que dichas personas asistían a escuelas especiales dependiendo de su discapacidad (como escuelas para sordos, para invidentes, con problemas neuromotores o de deficiencia mental) fuera del sistema de educación ordinario y la tercera etapa que actualmente pretende la integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (entendiendo por estas la dificultad para acceder a la currícula básica con los apoyos comunes) con o sin discapacidad, se integren a las escuelas regulares, donde se les brinde una educación que de atención a la diversidad que permita desarrollar dos principios básicos de todo sistema educativo: la calidad (cómo dar a cada alumno lo que necesite en función de sus características personales y la equidad (como un derecho de igualdad para recibir educación). (Casanova Rodríguez, 2002).

Es a principios de los noventa en México, cuando formalmente la Dirección de Educación Especial, en respuesta a la reforma educativa de la educación básica, se plantea como propósitos principales mejorar la calidad educativa y fortalecer la equidad, poniéndose en marcha diversas acciones como, la reorganización del sistema educativo, la reformulación de planes y programas de estudio, actualización de los profesores y atención a la población vulnerable (como la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, sustentada en el marco legislativo). Así se elabora un proyecto de integración educativa que desde un sentido filosófico pretende que todos los alumnos con

necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tengan derecho a asistir a las escuelas ordinarias de educación básica, que se respeten sus diferencias y se de una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

Para poner en marcha este proyecto, la educación especial reorienta sus servicios y crea las Unidades de Servicio de Apoyo a las escuelas regulares (USAER), que tienen como propósito colaborar a la integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) entendiendo por éstas el conjunto de medios profesionales y materiales que requiere un alumno para lograr en la medida de lo posible su autonomía e integración social (Warnock, 1978).

Considerando lo expuesto hasta ahora, en este trabajo intentó analizar mi trayectoria laboral en Educación Especial dentro del proceso de la “Integración Educativa”, con el propósito de redefinir y delimitar mi campo de acción como psicóloga dentro de la educación básica.

El análisis de mi participación lo realizaré a través de una narración de mi biografía laboral en Educación Especial, marcando las etapas de cambio donde surgen resistencias, conflictos cambios y aprendizajes. Aspectos que merecen ser revisados para reflexionar, reconsiderar y reevaluar nuestras acciones en nuestra práctica.

El presente trabajo esta fundamentado bajo la perspectiva de comunidades de práctica elaborada por Wenger (2001) con las aportaciones teóricas de la teoría del aprendizaje social; Dreier (1999) a partir del análisis de las trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social, Sánchez y Torres (1999) en una perspectiva curricular, organizativa y profesional de Educación Especial y de Julia (2002) con una propuesta para estudiar las prácticas culturales. Ideas con las que he hecho una reflexión sobre mi participación laboral.

Pasaré ahora a realizar una breve descripción de los capítulos que componen este trabajo.

En el primer capítulo, que llamo una Experiencia laboral en el Centro Psicopedagógico “Rosario Castellanos”, analizó el inicio de mi formación laboral mostrando la parte institucional formal y la práctica real, retomando tres conceptos de análisis propuestos por Dreier (1999), la ubicación, (marca el carácter situado y concreto de la práctica personal) la

posición (posición social particular que ocupa un sujeto) y la postura personal (puntos de vista que un sujeto llega a adoptar).

Retomo el concepto de negociación de significados propuesto por Wenger (2002) para comprender la interacción entre el proceso de participación y el de cosificación, entendiendo por el primero lo que hablo, siento, pienso, hago incluyendo mis emociones y relaciones sociales y por el segundo como todas estas acciones son proyectadas en la práctica, a través de diseñar, representar, describir, revitalizar, descifrar, reestructurar, que objetiva la participación y sirve como atajo comunicativo y eje para la negociación de significados. etc. Para mostrar esta interacción, ejemplifiqué un día típico de mis labores en la cotidianidad donde interactúan estos dos conceptos.

Con el apoyo de los conceptos anteriores, analizo la práctica considerando aspectos como el objetivo de trabajo, la distribución de tareas, el diálogo, el compromiso de trabajo, la solución de conflictos, el trabajo colaborativo entre profesionales de diferentes disciplinas y la toma de decisiones entre otros. Examiné como estos aspectos se relacionan con una identidad laboral y un significado de la práctica.

Dentro del marco de referencia construido de esta manera, ubico cual fue mi participación como psicóloga con funciones de maestra especialista en problemas de aprendizaje en el Centro Psicopedagógico “Rosario Castellanos”.

El segundo capítulo se titula “La Educación Especial y el Proceso hacia la Integración Educativa”. En este analizo la transformación de la práctica en la reorientación educativa, en las escuelas “Defensores de la República” y “Generación 21-22”. Esta etapa se caracterizó por una serie de cambios radicales en las formas de participación de los profesionales de educación especial, causando diferentes actitudes que iban desde el rechazo, la indiferencia, la resistencia y el conflicto hasta la aceptación como conformismo o como asumir un compromiso.

Relato como estas “nuevas formas de participación” estuvieron influidas por la falta de capacitación institucional, el no tener claro el objetivo de trabajo, el traslape de funciones debido a la falta de un equipo interdisciplinario para cada escuela que respondiera a las necesidades de ésta, las relaciones sociales con otros profesionales (docentes de educación básica) y el carecer de espacios propios para desarrollar el trabajo.

Durante este proceso realizo un análisis comparativo entre la norma institucional formal y el desarrollo de la práctica real, observando que en este proceso de transformación de CPP a USAER se careció de información sobre el marco teórico que fundamentara y apoyará la práctica en las escuelas y que fue en la práctica misma donde se fueron construyendo diversas estrategias en un intento por responder a las necesidades del contexto escolar.

Al tercer capítulo lo denominé la “Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales”. En él narro mi participación en la escuela “Maestro Manuel Borja Soriano”. Este periodo se caracterizo por una etapa de acomodación, esto fue posible cuando fuimos revisando algunos documentos sobre el marco conceptual de la integración educativa que nos fue clarificando el concepto de las necesidades educativas especiales; su determinación, atención y evaluación. Otro aspecto que le dio cierta estabilidad a la práctica fueron las características del contexto escolar por su organización, funcionamiento, compromiso de trabajo y sobre todo su actitud frente a la reorientación educativa, lo que no había sucedido en los contextos escolares en los que había trabajado anteriormente donde se tenía una resistencia al cambio. El tiempo de permanencia en el escenario escolar fue otro elemento que favoreció nuestra participación, donde las piezas del rompecabezas empezaron a distinguirse y a poder ser ensambladas para poder tener un panorama general de la escuela.

En esta etapa, relato los cambios que se fueron dando de un año a otro durante cuatro años donde, cada vez había un mayor conocimiento del contexto escolar debido a la participación en; 1) Las juntas de Consejo Técnico. 2) En el diseño y desarrollo del proyecto escolar como el instrumento que da respuesta a las necesidades de la escuela en los diferentes ámbitos de intervención alumnos, docentes y padres de familia. 3) El mejoramiento del diseño y desarrollo del plan de trabajo anual de la escuela elaborado por la USAER dirigido a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales. Dentro de este capítulo no solo realizo un análisis del proceso sino que propongo cambios que podrán hacerse en la práctica para mejorarla.

Otro aspecto importante que señalo es cómo a través de una actitud de disposición hacia los cambios, el diálogo y el compromiso de trabajo, con algunos docentes y padres de familia ha favorecido la atención de las necesidades educativas de los alumnos. Sin

embargo aún falta llegar a sistematizar el trabajo, que se quedaba en acuerdos verbales o algunas acciones inmediatas, sin un análisis, evaluación y seguimiento de las mismas.

Otra necesidad que observo es crear líneas de trabajo actuales que precisen el objetivo de las USAER dentro de las primaria, que definan las funciones de los diferentes profesionales creando puentes entre el diseño y desarrollo del proceso de la integración educativa fundamentados en una investigación de campo que respondan a las necesidades de la práctica real. Acortando la distancia entre la teoría y la práctica.

Más adelante intento reflexionar y analizar particularmente el rol que desempeño como psicóloga en el proceso de la integración educativa, donde una de las necesidades prioritarias es definir y delimitar el campo de acción para mejorar la práctica educativa del psicólogo en su área, es decir lo que le compete por su formación y lo que tendrá que trabajar con los otros profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al capítulo IV lo nombro “Análisis y participación del Psicólogo en la Reorientación de la Educación Especial bajo la perspectiva de comunidades de práctica”. En éste, describo los obstáculos normativos en los que destaco que existía un marco teórico para apoyar el cambio de práctica pero no fue dado a conocer por la institución a quienes lo iban a operar, es decir no hubo ninguna capacitación teniendo consecuencias en el desarrollo de la práctica en la conceptualización y operación de la integración educativa. No existía claridad en el objetivo de trabajo ni las funciones que cada uno de los diferentes profesionales desempeñaría además de no tener un equipo completo de trabajo en las escuelas. Esto trajo como consecuencia un traslape de funciones de los distintos profesionales de educación especial y la falta de trabajo multidisciplinario para poder dar respuesta a las necesidades de las escuelas.

A pesar de los obstáculos y conflictos que se presentaron en el cambio de práctica hubo “nuevos aprendizajes” como la experiencia de trabajar con los docentes, participar en el contexto escolar de los alumnos, desarrollar la habilidad para trabajar en los grupos, conocer la currícula básica de primaria y tener mayor contacto con los padres de familia entre otros.

Desde mi perspectiva retomando, los conflictos y los aprendizajes propongo algunas acciones que de acuerdo a mi experiencia debe desarrollar el psicólogo dentro de las escuelas de educación básica para apoyar el proceso de la integración educativa en los diferentes ámbitos de participación (alumnos, docentes, padres de familia y en la propia USAER).

Entre estas destacó que las modalidades de atención que se den a un alumno van a depender del caso particular; en ocasiones tal vez requiera únicamente del apoyo en el aula regular y esto sea suficiente, pero en otras de acuerdo a sus dificultades requiera también del aula de apoyo o de un taller.

El psicólogo, conjuntamente con los otros profesionales en forma conjunta participa en la determinación, atención y evaluación de las necesidades educativas especiales de los alumnos. Con los docentes, en la orientación para realizar las adaptaciones curriculares que brinden a los alumnos con NEE los recursos específicos para que en la medida de lo posible accedan a la currícula básica y con los padres de familia, en la orientación y/o asesoría para que le den a sus hijos los recursos necesarios particulares en colaboración con los docentes para superar sus dificultades.

Para finalizar el capítulo, mencionó las aportaciones teóricas de algunos autores para el análisis de mi práctica laboral. La teoría social del aprendizaje de Wenger (2001) me permitió analizar el desarrollo de mi práctica con los cuatro componentes del aprendizaje comunidad, práctica, significado e identidad. Dreier (1999) con el concepto de participación como un concepto clave para establecer una conexión entre la teorización psicológica sobre la persona y las estructuras socioculturales de práctica en que viven los sujetos. Su concepto de participación me permitió mirar mi subjetividad individual, mi acción y los procesos psicológicos como fenómenos parciales en relación con mi práctica social concreta de la que formo parte, a través de mi posición, relaciones sociales, ámbitos de posibilidades y preocupaciones personales particulares. Julia (2002) me aportó el problematizar la relación entre norma y práctica cultural, mirar los momentos de conflicto, cuando se difunde un nuevo proyecto político existiendo resistencias y contradicciones en la práctica escolar. Sánchez y Torres (1999) me aportaron el comprender mejor la estructura y organización institucional de la educación especial con el marco teórico (aproximación histórica, marco conceptual y legislativo), desde una perspectiva integral entre el desarrollo curricular, organizativo y profesional.

El realizar una autobiografía laboral nos da la oportunidad a los profesionales de analizar la práctica cotidiana con el propósito de reestructura las participaciones, a través del marco conceptual y de las aportaciones teóricas de algunos autores, en un proyecto de lo que uno representa y a dónde pertenece, es decir nuestra identidad personal.

RESUMEN

Este trabajo lo desarrollo apoyándome en una teoría social del aprendizaje propuesta por Wenger (2001) y en algunas aportaciones teóricas de otros autores.

El objetivo del trabajo es analizar mi participación como psicóloga de Educación Especial particularmente en la USAER (Unidades de servicio de Apoyo a las Escuelas Regulares), que tienen como propósito la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Este Reporte de Trabajo lo realice a través de mi biografía laboral o método de historia de vida basado en una narración cronológica del desarrollo de mis actividades en el área educativa, marcando las etapas de transformación y cambio que propiciaron resistencias, conflictos, retos y aprendizajes.

Fundamento en este trabajo que el psicólogo que colabora en la integración educativa redefine y delimite su papel en su área y en colaboración con otros profesionales dentro de la escuela, para tener una participación de calidad y rescatar su identidad laboral.

Sostengo que es relevante que los actores que intervienen en la educación básica tengan una capacitación permanente y sistemática para elevar su competencia docente enfrentando los desafíos de toda práctica.

Propongo que debemos trabajar colaborativamente en esta ardua tarea de la integración educativa desde las autoridades hasta el personal que opera en los servicios, acortando las distancias entre quienes diseñan los proyectos y quienes los desarrollan.

Asimismo es necesario que nos empecemos a preparar para cultivar la diversidad que implica la calidad y equidad educativa principios fundamentales para desarrollar actitudes que permitan la flexibilización curricular.

Concluyo que el psicólogo a través de sus acciones promueve cambios en el terreno educativo en este caso en los cuatro ámbitos de intervención (alumnos, docentes, padres y al interior de la USAER) donde, es necesario que diversifique su práctica laboral para dar respuesta a las necesidades que enfrentan los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el proceso de integración educativa.

Si uno necesita una identidad de participación para aprender, pero necesita aprender para adquirir una identidad de participación. Abordar esta paradoja es la esencia de la educación.

CAPITULO I

UNA EXPERIENCIA LABORAL EN EL CENTRO PSICOPEDAGÓGICO “ROSARIO CASTELLANOS”

1.1 Descripción de la ubicación, estructura y organización institucional formal del espacio de trabajo.

Iniciaré éste trabajo narrando mi historia laboral que comencé en el año de 1983. En el centro psicopedagógico “Rosario Castellanos”, uno de los servicios de Educación Especial. Era un día lunes casi las 8:00 de la mañana cuando llegué al lugar que me habían indicado, entré y saludé, en ese momento observé el intercambio de miradas ante una situación novedosa, C la directora dio la bienvenida a todos y nos sugirió iniciar con una presentación espontánea, cuando llegó mi turno dije: soy Tony estudie la carrera de psicología en la ENEP Iztacala y es mi primera experiencia laboral. Al escuchar a los demás en sus presentaciones me percate de que, había otros profesionistas, que no compartían mi formación y que todos tenían alguna experiencia laboral en Educación Especial o en otras instituciones, esto significó para mí una oportunidad para desarrollarme profesionalmente.

Al concluir las presentaciones C nos invitó a conocer el espacio de trabajo.

El CPP se ubicaba en un edificio con dos plantas, en la planta baja se encontraban unas bodegas de la CONASUPO, los sanitarios y la entrada, enseguida a unos 3 metros había una escalera que comunicaba a la planta alta, que iniciaba con una sala, a la derecha la dirección y en la parte posterior una pequeña bodega, a la izquierda un pasillo largo que comunicaba a los ocho cubículos y al final una sala de usos múltiples.



FIGURA 1.1. Croquis del Centro Psicopedagógico "Rosario Castellanos"

Una vez que recorrimos el centro nos sentamos en la sala y C nos explicó de manera breve que la institución de Educación Especial estaba organizada por una Dirección General, que coordinaba la Dirección Técnica, con cinco departamentos, la Subdirección de Operaciones en el Distrito Federal con tres departamentos y seis coordinaciones; el departamento de coordinación y enlace y la coordinación administrativa con tres departamentos.

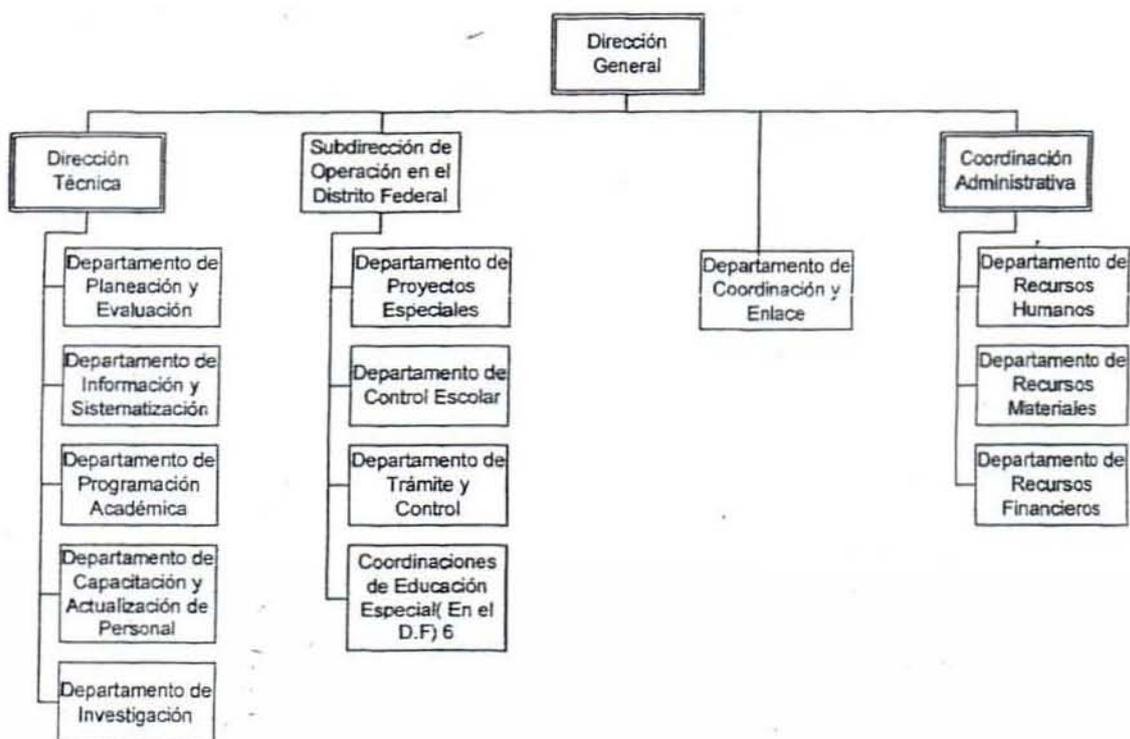


FIGURA 1.2. Diagrama Institucional de Educación Especial

C nos mostró el diagrama de organización señalándonos que nos ubicaríamos en una de las 6 coordinaciones de la subdirección de operación en el D. F: que perteneceríamos a la Coordinación 3, Supervisión 11, y que el grupo de trabajo estaría constituido por N la trabajadora social, M y P las maestras de lenguaje, R la secretaria y J, M, MA, y yo como maestros especialistas en problemas de aprendizaje.

Dieron las 11:00 de la mañana y almorzamos. Más tarde C nos explicó que en el transcurso de la semana nos organizaríamos para dar a conocer el servicio en la comunidad a través de carteles, trípticos y entrevistas con las directoras de las primarias más cercanas.

Nuestro servicio quedaría integrado al diagrama institucional de la siguiente manera:

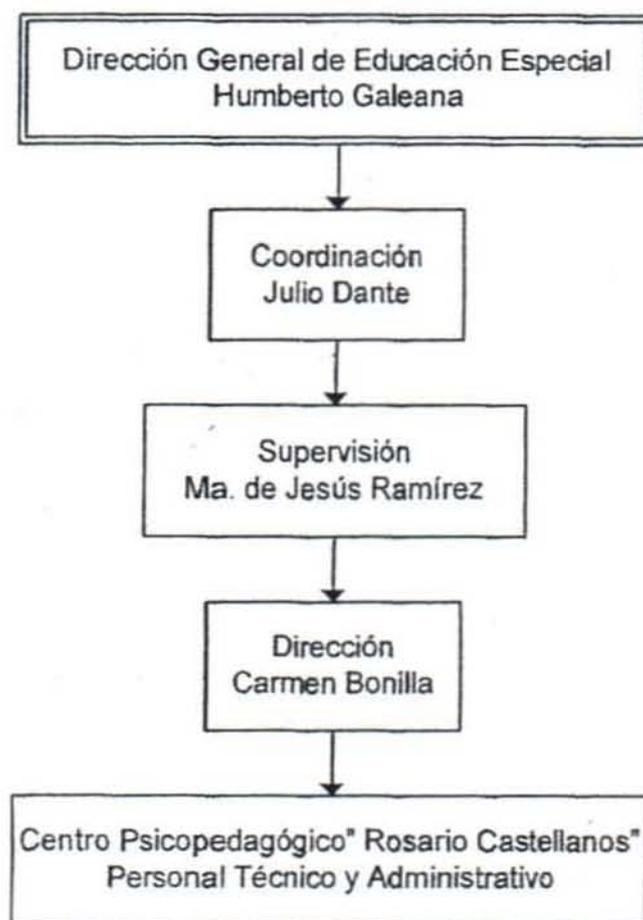


FIGURA 1.3. Diagrama Institucional del Centro Psicopedagógico "Rosario Castellanos"

Nuestra preocupación como grupo era establecer un compromiso de trabajo, compartir un objetivo común y definir las tareas de conjunto e individuales. Mi preocupación era desarrollar mis conocimientos y habilidades que adquirí durante mi formación, seguir aprendiendo y crear un estilo propio de trabajo.

Las relaciones sociales se fueron construyendo con las diferentes interacciones entre cada uno de nosotros, donde no solo estaba presente el contexto laboral, sino la interacción de los demás contextos en los que participábamos como el familiar y social entre otros, entrelazándose para darle un sentido a nuestras acciones.

En síntesis nuestra ubicación, posición, relaciones y preocupaciones personales, nos dio la posibilidad de negociar significados entendiendo ésta como la interacción de dos procesos consecutivos, la participación y cosificación que analizaré en el siguiente apartado.

1.2 Relato de la participación en la práctica real

Nuestra participación se centraba en un objetivo común, brindar apoyo psicopedagógico a los alumnos de primaria que presentaban problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Para desarrollar este objetivo existían dos momentos el de diagnóstico y el de rehabilitación.

En el primero cada especialista realizaba un diagnóstico. Una vez terminados, se realizaba un análisis con todos estos para integrar uno solo y después cada una elaborábamos un programa de intervención.

Para la realización de los diagnósticos por área se utilizaban instrumentos de evaluación como la observación, la entrevista y pruebas específicas que utilizaba cada especialista. La trabajadora social manejaba una entrevista semiestructurada para conocer la situación socio-económica y cultural de la familia del alumno: la terapeuta de lenguaje aplicaba una entrevista y una prueba para conocer los aspectos de articulación, estructuración y comprensión en la comunicación; la maestra de aprendizaje realizaba una entrevista, con el propósito de conocer la historia escolar del alumno y una prueba que evaluaba la comprensión de lectura, la escritura y resolución de problemas entre otras, para investigar las dificultades de aprendizaje; y el psicólogo, realizaba también una entrevista destacando

el aspecto socio-afectivo y emocional y aplicaba algunas pruebas como figura humana, WISC-RM (cada uno producíamos ciertas cosificaciones).

Durante el proceso de las evaluaciones, comentábamos los casos e intercambiábamos opiniones y una vez concluidos los diagnósticos de cada especialista, se realizaba un análisis de caso, donde compartíamos las hipótesis de cada uno desde su especialidad. Por ejemplo, el psicólogo aportaba con su diagnóstico, una hipótesis del problema y posibilidades futuras. La maestra de aprendizaje elaboraba una hipótesis del problema y expectativas futuras, es decir cada uno teníamos la oportunidad de contribuir al producto final, complementando toda la información teniendo así una visión integral de las dificultades de los alumnos.

Después del diagnóstico integral se elaboraba un programa de atención por área que contenía propósitos, estrategias, actividades, evaluación y observaciones para desarrollar en la etapa de intervención.

A continuación ejemplificó mi participación en la práctica real que desarrolle en el Centro Psicopedagógico “Rosario Castellanos”.

“Día típico”

Son las 8:00 de la mañana nos encontramos en la dirección firmando la entrada, saludándonos y comentando cosas de la vida cotidiana, nos dirigimos a los cubículos. A los 10 minutos llega una señora con un niño de nuevo ingreso que me canalizo N la trabajadora social.

-Buenos días soy la mamá de J

-Pase por favor: soy la maestra Tony ¿En qué puedo ayudarla?

-Me mandan de la escuela la maestra porque mi hijo no pronuncia bien las palabras y así como pronuncia escribe y también que no entiende lo que lee y no sabe hacer cuentas. Yo no sé mucho de eso porque no hice la primaria y no sé leer, además casi no estoy con él porque tengo que trabajar.

-Le haré algunas preguntas para conocer más de J

-¿Qué año cursa J?

-El 3° grado pero es la segunda vez que está porque lo reprobó y ni así puede. ¿Realizó jardín de niños?

-No porque en ese tiempo mi mamá estaba enferma y no había quien lo llevara, yo siempre he trabajado porque su papá me dejó cuando el nació.

-¿Qué le decía la maestra de primer año de J?

-Que era muy flojo y que no aprendía pero que lo iba a pasar con 6.

-¿Qué hacía usted cuando le daban quejas de J?

-le pegaba porque no entendía que tenía que estudiar

-¿Qué desea usted para J cuando sea grande?

-Yo quería que estudiará, pero si no que ya se ponga a trabajar y lo saco de la escuela.

-¿Qué le parece si le da una oportunidad este año?, puede ser que con ayuda el logre aprender y pasar de año.

-Bueno eso me dijo la maestra, que aquí me iban a ayudar.

-Si pero también nosotros necesitamos de usted.

-¿Qué tengo que hacer?

-Traer a J las veces que sea necesario y ya no pegarle, darle confianza y decirle que el puede si se lo propone.

-Está bien, que lo traiga su abuelita

-Será necesario que usted asista algunas otras ocasiones para que platique con la maestra de lenguaje y con el psicólogo.

-Bueno

-Ahora me gustaría conocer a J

-¡Hola J! ¿Cómo estas?

-bien

-¿Sabes para que te trajeron aquí?

-No, pero será porque voy mal en la escuela.

-Ahora vamos a platicar ¿Estas de acuerdo?

-Sí

-¿Te gusta ir a la escuela?

-No porque se burlan de mi, me dicen que soy un “burro” y que ya estoy grande.

-¿Y tú que piensas de eso?

-Es que no se me queda nada, y para que voy a la escuela.

-¿Si no vas a la escuela que harías?

-No sé

-Mira J todas las personas aprenden de diferente manera y en tiempos distintos y algunas necesitamos ayuda.

¿Te gustaría que aquí te ayudáramos para que aprendas y ya no repruebes?

-Está bien

-Bueno nos vemos la próxima vez para que me digas lo que te gusta hacer

-¡Hasta pronto!

Al terminar la entrevista me quedé pensando en las dificultades de J. 1) No había realizado jardín de niños, lo que significaba que no tenía algunas bases para cursar el 1° grado. 2) El apoyo familiar se limitaba a mandar a J a la escuela, sin una orientación en su proceso de aprendizaje. 3) Se mostraba muy inseguro y con una baja autoestima, no estaba motivado para estudiar. 4) Su medio socioeconómico y cultural era limitado con pocas oportunidades de desarrollo. 5) Al escucharlo hablar, observé que tenía dificultades en su articulación. 6) Su proceso de socialización también era limitado. Con estas observaciones me dirigí al cubículo de Ch, la psicóloga y le comenté el caso de J pidiéndole una valoración psicológica para conocer su nivel de maduración, su coeficiente intelectual y su estado socio afectivo-emocional. Más tarde hablé con M, la terapeuta de lenguaje, y le dije de las dificultades de J para articular algunos fonemas, siendo necesaria su evaluación.

Dieron las 10:30 la hora del receso, nos reunimos en el aula de usos múltiples para almorzar, en ese momento comentamos Ch, M y yo que el caso de J sería interesante y un reto, por la problemática que presentaba, también comentamos que día nos íbamos a ir al cine. Son las 11:00 y regresamos a nuestros cubículos. Llega R, otro alumno, quien se encuentra en la etapa de intervención. Iniciamos la actividad jugando con el alfabeto móvil para formar palabras con las sílabas ma, me, mi, mo, y mu., se sonríe y me dice que cuándo jugamos memorama, le digo que cuando terminemos la actividad. Forma las palabras, las escribe y después las lee. Jugamos el juego que quería, identificando las imágenes que tuvieran los fonemas con los que trabajamos, son las 12:15, nos despedimos, guardo mi material y me preparo para retirarme.

Este es un ejemplo de nuestra participación en la práctica. Al respecto, Wenger (2001) dice el concepto de práctica es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos y concibe a la participación como un concepto complejo que combina el hablar, hacer, pensar, sentir, pertenecer, en el que intervienen toda nuestra persona incluyendo mente, emociones y relaciones sociales dando la posibilidad de desarrollar una identidad de participación a través de relaciones de participación que pueden ser conflictivas, armoniosas, íntimas, o políticas, competitivas o colaboradoras.

Dreier (1999) propone que adoptemos el concepto de participación para establecer una relación entre la teorización psicológica de la persona y la estructura socio-cultural de la práctica. Señala que la participación en la práctica social implica procesos de comprensión, orientación y coordinación entre las personas y que en el curso de nuestra trayectoria de participación construimos posturas: re-flexionamos, reconsideramos, re-evaluamos y re-configuramos nuestras participaciones-preocupaciones en la composición cambiante de nuestra práctica social personal. Agrega Dreier que relacionando diversas participaciones, preocupaciones y posturas, las personas gradualmente configuran una composición subjetiva particular de la manera en que se sienten ubicadas en el mundo, me parece que esto es lo que queremos decir con el término identidad.

Creo que las ideas de Wenger (2001) y de Dreier (1999) aportan una teoría de las participaciones personales en un contexto determinado, bajo una perspectiva social, que nos permite realizar un análisis de nuestras intervenciones laborales.

En seguida y de acuerdo a las aportaciones de estos autores, quiero describir concretamente mi participación como maestra de aprendizaje. Desde mi postura, los diagnósticos de las diferentes áreas (psicología, lenguaje y aprendizaje) se complementaban para darnos una visión integral de la problemática del niño.

Durante la etapa diagnóstica desde mis funciones de maestra de aprendizaje realizaba una entrevista con datos acerca del desarrollo del alumno, profundizando en su historia escolar, es decir si había realizado jardín de niños, si había antecedentes de problema de aprendizaje, lenguaje o de conducta, si durante el primer grado se le había dificultado la adquisición a la lecto-escritura, , si reprobó algún grado cual era la causa, que significado tenía el aprendizaje para ese alumno, como se había relacionado con sus maestros y compañeros, se enviaba un cuestionario al maestro para conocer su punto de vista acerca de

las dificultades del alumno. Aplicaba algunas pruebas de coordinación motora como Picky Vayer, de ritmo como Mira Stamback t de percepción de Frostig entre otras. Para completar la evaluación realizaba unas pruebas de español y matemáticas para obtener la información de los procesos de aprendizaje está era graduada de acuerdo a los contenidos que tendría que manejar el menor dependiendo del grado que estuviera cursando. En el caso del psicólogo con funciones de psicólogo esta etapa diagnóstica la iniciaba con una entrevista a los padres del menor para obtener información de los aspectos como la escolaridad, el proceso de socialización es decir con quienes y como interactúa, conocer un día típico, independencia del menor, que actividades realiza por sí mismo, como vestirse, bañarse, hacer su tarea, utilizar la estufa etc., también se indaga si existe algún problema sensorial, auditivo, de comunicación, de visión o neuromotor. Se investiga sobre el aspecto emocional, su dinámica familiar sobre su estado físico, si presenta alguna enfermedad si práctica algún deporte, si come y duerme bien y para finalizar se pregunta sobre la perspectiva de los padres sobre el futuro de su hijo, como que expectativas tienen con respecto a su formación educativa.

La información recabada durante la etapa diagnóstica era relevante para la siguiente; de intervención. Por ejemplo si un alumno en la escala de Wechsler en el ítem de aritmética calificaba por debajo de lo esperado, había que trabajar en la etapa de intervención la resolución de problemas, si presentaba dificultades en la prueba de percepción tenía dificultades en su coordinación motora fina había que ejercitarla para apoyar sus trazos en la escritura.

Quiero señalar que el psicólogo tenía mayor participación en la etapa diagnóstica por la demanda de alumnos además que la evaluación requería de mayor tiempo para la aplicación e interpretación de las pruebas psicométricas, en cambio el maestro de lenguaje y de aprendizaje realizaban una evaluación diagnóstica más breve. A diferencia del psicólogo teníamos mayor participación en la etapa de intervención en este sentido la responsabilidad para que un alumno superara sus dificultades en su proceso de aprendizaje. De esta manera existía un diagnóstico integral que se constituía con la evaluación de cada profesional teniendo una visión de los diferentes profesionales que utilizábamos para la realización de un programa que guiaba nuestra participación durante la etapa de intervención.

1.3 Análisis de la Práctica Laboral del CPP

En el apartado 1.1 mostré un diagrama indicando la normatividad institucional observándose la estructura de la que partimos para participar. Al respecto Julia (2002) propone que es imposible inferir prácticas cotidianas a partir de la normatividad vigente en cualquier corte sincrónico de la historia escolar, por lo que a continuación intento mostrar lo que sucedía en realidad al interior del servicio en mi práctica laboral con el siguiente diagrama.

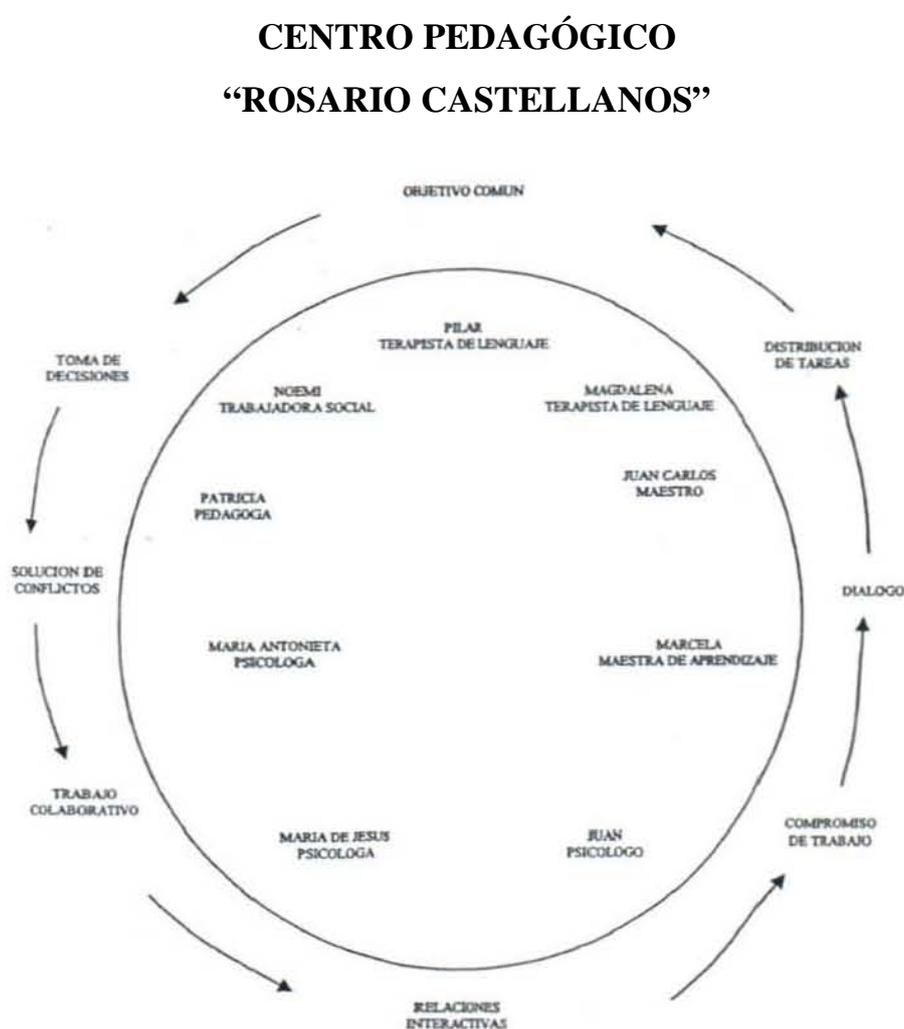


FIGURA 1.3. Diagrama de la práctica en el Centro Psicopedagógico “Rosario Castellanos”

El objetivo planteado por la institución respondía a una necesidad real de la comunidad educativa, los alumnos que cursaban la educación básica presentaban problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta, requiriendo de un apoyo psicopedagógico. En este sentido la tarea estaba claramente definida, compartíamos un propósito común y para desarrollarlo era necesario distribuir tareas, que en este caso particular estaban determinadas por áreas (aprendizaje, lenguaje, psicología y trabajo social). Por ejemplo al psicólogo le correspondía trabajar los aspectos socio-afectivos, emocionales y cognitivos, pero en la realidad se enfocaba en el diagnóstico como mencioné anteriormente. Al maestro de aprendizaje le correspondía trabajar con el proceso de enseñanza-aprendizaje a la terapeuta de lenguaje el aspecto de la comunicación. El análisis de caso de cada alumno se realizaba en forma colectiva con los profesionales que habían intervenido en el caso, fundamentándose en el diagnóstico de cada especialista. Se elaboraba así un diagnóstico integral que contenía las diferentes perspectivas del problema (médicas, psicológicas o socio-afectivas), las sugerencias para la atención y el pronóstico del caso, a través de los diálogos intrapersonales, donde se expresaban las diferentes posturas y se tomaban decisiones donde el poder se concebía como una resolución de conflicto sino como acuerdos colectivos (Wenger 2001).

Los acuerdos eran negociados entre los diferentes especialistas de manera informal en las pláticas en los cubículos o a la hora del almuerzo y de manera formal en las reuniones técnicas donde se realizaban los análisis de casos, pensando en qué sería lo más conveniente para un alumno, si continuar en una escuela regular o ser canalizado a una escuela de educación especial. Estas negociaciones no eran fáciles. Sin embargo, se realizaban en un ambiente de colaboración de todos los profesionales, pero en particular el psicólogo tenía mayor influencia en la toma de decisiones porque al evaluar el coeficiente intelectual, nivel de maduración, estado emocional-afectivo y probable daño neurológico, tenía más elementos para sugerir posibles expectativas futuras en el proceso de aprendizaje del alumno.

Los diálogos entre los diferentes profesionales (maestro de aprendizaje, lenguaje, trabajo social y psicólogo) favorecían la construcción de posturas y con base en estas orientábamos nuestras participaciones expresándolas. En el discurso de manera formal en las reuniones para analizar los casos de los alumnos que atendíamos o de manera informal cuando

hacíamos comentarios en los cubículos y en nuestras acciones durante las etapas de diagnóstico y de intervención para que los alumnos superarán sus dificultades. Estas posturas eran defendidas con base en nuestra formación y experiencia pero en ocasiones al escuchar las de otros podríamos cuestionarlas o hasta cambiarlas.

Todos estos elementos forman parte de una estructura institucional donde existe una relación entre la norma y la práctica que analiza Julia (2002), quien menciona que solemos equiparar la norma con el discurso y el documento escrito, y la práctica con la acción y la oralidad. Sin embargo, señala que la relación no es tan sencilla porque 1) Hay normas y prácticas que no tienen que ver unas con otras, 2) Otras normas son impuestas bajo coerción, 3) Algunas otras normas son el producto de prácticas que reflejan consenso y 4) Hay normas no escritas que a veces son más efectivas como señala Julia. Por ejemplo en este caso particular los diálogos de manera informal entre profesionales, la actualización al interior de una institución como iniciativa del grupo de trabajo, el compromiso de trabajo como parte de un desarrollo profesional no estaban escritas pero eran funcionales.

De acuerdo con lo que plantea Julia lo que intento en este trabajo es ir más allá de la mera normatividad institucional realizando un análisis de lo que sucedía en la práctica real que estaba señalado formalmente. Y lo que fuimos construyendo a través de nuestras participaciones que no estaba indicado en la normatividad.

Aunque el trabajo lo realizábamos en un ambiente de cordialidad y profesionalismo, teníamos la necesidad de una capacitación permanente y actualizada que no recibíamos por parte de la institución. Entre todos decidimos que nosotros podíamos capacitarnos documentándonos con distintos materiales bibliográficos e intercambiando experiencias que obtuvimos en nuestra formación profesional y laboral. Esta necesidad la reconocimos cuando realizábamos análisis de casos en donde la toma de decisiones era más compleja y los elementos que teníamos no eran suficientes, requiriendo de mayor información teórica y técnica.

Para concluir quiero retomar una idea de Drier (1999) cuando señala que con nuestras participaciones, preocupaciones y posturas, configuramos una manera de cómo nos sentimos en el mundo, es decir lo que representamos y a dónde pertenecemos, lo que nos da nuestra identidad personal. Esta primera experiencia laboral significó para mí poner en práctica los conocimientos y los aprendizajes que adquirí durante las prácticas desarrolladas

en las comunidades en las diferentes áreas (educativa, clínica y social) que tuve en mi formación profesional que en mi caso me permitieron enfrentarme a una realidad con mayor confianza porque había realizado algunas entrevistas, aplicado pruebas psicométricas, elaborado programas, expuesto y debates en equipo entre otras. Por otro lado tuve la oportunidad de aprender a trabajar con otros profesionales (terapistas de lenguaje, maestras de aprendizaje y trabajadoras sociales) conjuntando las diferentes miradas para trabajar con los alumnos que cursaban su primaria y presentaban problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Logre tener la posición de maestra de aprendizaje con formación de psicóloga que me permitió un desarrollo laboral en el área educativa. Mi preocupación en ese momento era capacitarme aprendiendo de las experiencias de otros, construyendo mi propio estilo de trabajo y mi postura fue abierta y flexible al cambio defendiendo mis puntos de vista a través del diálogo.

1.4 La intervención del psicólogo en el CPP “Rosario Castellanos”

En el apartado anterior mencione algunas de las funciones que desarrollaron los diferentes profesionistas que trabajaban en Educación Especial en los Centros Psicopedagógicos.

Ahora me concentraré en analizar las funciones del psicólogo definiendo antes su campo de acción para lo cual haré referencia a Savater (1977) quien señala que educar es universalizar y que bajo este rubro se acogen estructuras muy distintas en el tiempo y en el espacio y este proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos, objetivos o destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y un proyecto de sociedad.

Al respecto, Rueda, Quiroz y Hernández (1980) comentan que el psicólogo dentro de la educación es un profesionista capacitado con un marco teórico y un conjunto de técnicas para analizar el comportamiento y resolver problemas, así el psicólogo incide en el campo educativo y justifica su actuar en el mismo. Estos autores describen algunas funciones del psicólogo en la educación como la detección de problemas, el desarrollo de programas, la rehabilitación, la investigación y la planeación y prevención relacionadas con el diseño de ambientes.

Con la información anterior me gustaría iniciar el análisis de mi participación en el CPP “Rosario Castellanos”. Mi función asignada respondía a la plaza de maestra especialista en problemas de aprendizaje cuya tarea consistía en dos fases, la de diagnóstico y la de rehabilitación, donde el objetivo principal era que el alumno superará sus dificultades en el proceso de aprendizaje es decir la intervención era en el área educativa. A diferencia de los psicólogos que tenían plaza de psicólogo, su intervención era en el área clínica.

Algunas de las acciones que desempeñaba en mi práctica cotidiana eran; 1) La detección de problemas de aprendizaje, a través de una entrevista a los padres de familia, al alumno y un cuestionario que enviaba al maestro profundizando en el proceso de aprendizaje del menor. 2) La aplicación de algunas pruebas psicométricas y de procesos de español y matemáticas.

3) La elaboración de un programa de intervención que me permitía una intervención y evaluación del desempeño del alumno. 4) La intervención conjunta con otros profesionales de la educación, en mi caso con la trabajadora social, las terapistas de lenguaje, pedagogos y mis colegas intentando realizar un trabajo interdisciplinario, En este sentido mi trabajo se relacionaba con la psicología educativa y la pedagogía brindando un apoyo psicopedagógico a los alumnos con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta.

Cabe señalar que los psicólogos con plaza de psicólogos intervenían más en la inicial con un diagnóstico clínica debido a la demanda de alumnos donde la mayor parte del tiempo la dedicaban a la parte diagnóstica y los psicólogos con plaza de maestros de aprendizaje interveníamos más en la parte rehabilitatoria teniendo mayor responsabilidad en la superación de sus dificultades de aprendizaje. Por ejemplo una vez diagnosticado un alumno por el área de psicología, de aprendizaje y lenguaje con su análisis de caso concluido, se programaban las citas para su rehabilitación. Así las maestras de lenguaje y aprendizaje nos responsabilizaríamos de que el alumno (a través de las terapias dos veces a la semana en cada área), superara sus dificultades.

Durante esta experiencia laboral desarrollé algunas habilidades que adquirí durante mi formación como psicóloga. Por ejemplo la aplicación de entrevistas, el diseño y desarrollo de programas, el trabajo en equipo, el conocimiento y aplicación de algunas pruebas psicométricas, la ejercitación de la redacción para elaborar trabajos, el hablar frente al público. Todos estos aspectos que desarrolle en la carrera de psicología y mi deseo por

continuar aprendiendo me permitieron enfrentar mi práctica profesional. Creo que es muy importante que desde nuestra formación profesional tengamos la oportunidad de la realidad e intentar construir puentes entre la teoría y la práctica que nos conduzca a mejorar y enfrentarnos con diversificar nuestras formas de participación.

En síntesis el tener una formación basada no solo en la adquisición de conocimientos sino en la aplicación de estos me permitió construir una identidad laboral es decir le otorgue un significado a lo que hacia tenía un sentido y un propósito y el no tener una plaza como psicóloga sino como maestra me permitió desarrollar la psicología educativa y un acercamiento con la pedagogía además de desarrollar mi creatividad y la oportunidad de empaparme sobre los problemas de aprendizaje que los alumnos presentaban. Es decir tenía un sentimiento de pertenencia a un grupo laboral y un objetivo a desarrollar que compartía con mis compañeros.

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y EL PROCESO HACIA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

2.1 Obstáculos, retos y logros en la transición de una práctica a otra CPP-USAER

Era un día viernes del año 1996. Nos encontrábamos reunidos para llevar a cabo la junta técnica cuando C, la directora, nos dio la bienvenida y nos comentó que los servicios de Educación Especial serían reorientados, que esto se debía a un cambio en la conceptualización de la educación que seríamos incorporados a las primarias con el nombre de USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a las Escuelas Regulares). Tal noticia nos sorprendió, no lo esperábamos. Al observar nuestra reacción C nos dijo “No se preocupen, el cambio va a darse de manera paulatina y nos van a preparar”. De pronto empezamos a expresarnos preguntando: ¿Por qué no participamos en esa decisión?, ¿Quién nos va a capacitar para ese cambio?, ¿No será una medida política para desaparecer Educación Especial? C nuevamente intentó tranquilizarnos y nos comentó “no hay alternativa, es una orden de parte de la Dirección General de educación Especial” “no hay opción o lo asumimos o renunciamos”. No dejamos de polemizar, pero era un hecho el cambio.

Transcurrió el fin de semana y los siguientes días fueron para reorganizar nuestra práctica. C creyó conveniente que en este primer año sólo asistiéramos dos días a la semana a la primaria y los otros tres estuviéramos en el CPP para concluir ahí nuestra participación atendiendo a los alumnos que estaban recibiendo tratamiento (sin recibir a ningún alumno de nuevo ingreso). Los viernes continuamos realizando nuestras juntas técnico-administrativas. El CPP estaba constituido por 13 personas y fuimos distribuidos de la siguiente manera: ocho maestras, dos en cada una de las cuatro escuelas asistiendo dos veces a la semana para atender los problemas de aprendizaje. La trabajadora social, las terapistas de lenguaje y los psicólogos asistirían en forma itinerante (una semana al mes en cada una de las cuatro escuelas). A L mi compañera, y a mí nos fue asignada la escuela “Defensores de la República”. C nos acompañó el primer día para presentarnos a I la

Directora de la primaria, con quien había tenido un encuentro previo para comentarle sobre los cambios educativos e informar de nuestra presencia. Al otro día iniciamos nuestra participación. No había un espacio libre, así que nos ubicaron en la biblioteca. Una vez ubicadas, I nos presentó con los maestros diciéndoles que estaríamos en la escuela para apoyar a los alumnos con problemas.

Posteriormente fuimos conociendo a cada uno de los docentes a través de pláticas espontáneas, estableciendo acuerdos para trabajar con los alumnos que ellos detectaban con problemas.

La preocupación de L, y mía en este momento era que el grupo de profesores de la primaria reconociera nuestro trabajo y que tuviéramos un lugar propio para desarrollarlo.

En síntesis durante el proceso de reorientación existió una etapa de transformación de CPP a USAER. Nuestras ubicaciones eran el CPP y la USAER, donde aún no teníamos un espacio físico propio para trabajar. Nuestra posición era ambigua, no estaba definida porque era algo que se estaba construyendo en la práctica misma. Las relaciones sociales se dieron en un contexto más amplio y complejo. Nuestras preocupaciones se fueron resolviendo al enfrentar las necesidades de los alumnos que atendíamos, es decir al construir un compromiso de trabajo bajo las nuevas condiciones.

Durante este cambio de práctica fuimos construyendo nuevas formas o estrategias de participación, no sin dejar algunas anteriores. También tuvimos la oportunidad de iniciar el diálogo con los docentes, de conocer su trabajo, el contexto áulico de los alumnos y un modelo diferente de trabajo tendiente más a lo educativo que a lo clínico, así como establecer acuerdos y compromisos, para desarrollar esta “nueva forma de intervención”. Por ejemplo, acordábamos con los profesores los horarios para atender a los alumnos, las dificultades que íbamos a trabajar en las asignaturas de matemáticas y español y las entrevistas con algunos padres de familia.

Dentro de este proceso de adaptación enfrentamos obstáculos que se convirtieron en retos, como no tener claro el propósito de nuestro trabajo, iniciar una intervención sin una planeación previa, actuar de manera más espontánea que sistemática, además de una nueva forma de conceptualizar la educación. Estos aspectos los iré detallando más adelante.

2.2 La construcción de otras formas de participación y los antiguos patrimonios

La participación de mi compañera L, y mía dentro de la primaria estuvo dirigida a la atención de los alumnos con rezagos educativos, a algunas entrevistas a padres y para finalizar el año con breves intervenciones en las juntas técnicas de primaria sobre los casos de los alumnos con dificultades. En el CPP continuamos con el apoyo a la población que ya atendíamos, dándolos de alta o canalizándolos a su primaria donde serían atendidos. Los viernes se dedicaban a compartir las experiencias de las cuatro primarias que atendíamos y a revisar materiales sobre la integración educativa. Esta fue una propuesta de la directora y nosotros estuvimos de acuerdo; ella conseguía los materiales teóricos sobre la integración educativa, y nosotros expondríamos nuestras vivencias que eran muy diferentes en cada una de las escuelas. Creo que esto se debió a aspectos muy importantes como las características de cada contexto, es decir la historia de la escuela, la forma de organización y las distintas formas en que interveníamos. Por ejemplo en una de las escuelas uno de los obstáculos eran las relaciones con los docentes en donde algunos compañeros tenían una actitud de “saber más” por ser especialistas. Esto generó conflictos que repercutían en el trabajo, generándose relaciones de poder sin llegar a acuerdos. En otra existía una participación diferente de las compañeras, tal vez con menos compromiso de trabajo, que no generaba conflicto en ninguna de las partes. En el caso de nosotros, era la resistencia que mostraban los maestros con actitudes de indiferencia tal vez porque se sentían amenazados ante una situación desconocida y en el caso de la directora sus actitudes de rechazo al hacernos esperar cuando llegábamos a la escuela sin ningún motivo, al no ocuparse de que tuviéramos un lugar para trabajar y al no establecer un diálogo acerca del trabajo. El habernos incorporado de manera paulatina en las escuelas nos dio la ventaja de introducirnos en el proceso de la integración educativa, pero por otro lado limitó el conocimiento del contexto mismo, porque era muy poco el tiempo de permanencia y existía poca continuidad en el trabajo. Por otro lado nuestra participación en el CPP fue siendo menos significativa y fuimos perdiendo interés por lo que finalmente terminaría.

Dentro del proceso de la integración educativa la participación de C la directora se limitó a los aspectos administrativos, como el control de nuestras asistencias, retardos y días económicos, cuando en el discurso se había acordado que la gestión sobre la integración

educativa se realizaría también por las autoridades de Educación Especial con directores, supervisores y jefes de sector de primaria con el propósito de informar e ir sensibilizando para dicho proceso. Pero esto en la realidad no ocurrió y la responsabilidad fue de quienes nos encontrábamos en la primaria y enfrentábamos el cambio de práctica.

Cabe señalar que esta responsabilidad no le competía únicamente a Educación Especial sino también a primarias quienes desconocían por completo lo que estaba sucediendo. Y en el caso de nosotros existía un desconocimiento de quiénes éramos y cuál era nuestro papel en la primaria, aunque revisamos algunos materiales teóricos sobre integración educativa no eran suficientes para desarrollar esta nueva estrategia que apoyaría a la reorientación educativa.

Otro aspecto importante de esta etapa de transformación fue que la gestión escolar se quedó únicamente en el discurso de parte de las autoridades de Educación Especial y de primaria de apoyar nuestra práctica, porque en la realidad en el caso de nuestro servicio no se realizó ninguna gestión que colaborará para el desarrollo de la integración educativa.

Teóricamente las USAER serían las instancias técnico-administrativas que promoverían los apoyos técnico-metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular, pero en realidad lo que atendíamos era el rezago escolar. En ese momento no teníamos claro cual era el objetivo de trabajo ni nuestras funciones, además de contar con menos recursos en un contexto más amplio y complejo. Todo esto provoco conflictos entre algunos compañeros de trabajo empezando a cuestionar qué hacía cada quien y cómo lo hacía. Sin embargo cada quien hacíamos “lo que creíamos que era mejor”.

Para el siguiente año escolar, 96-97, nuestra asistencia fue de manera permanente en la primaria, los cinco días de la semana, excepto un viernes de cada mes para realizar las juntas técnicas de USAER, en donde revisábamos algunos materiales teóricos e intercambiábamos experiencias sobre el desarrollo del trabajo en las primarias.

La experiencia previa del CPP, el año que estuvimos en el CPP e iniciamos el trabajo en la primaria (asistiendo dos veces por semana a la primaria). Y por último el asistir permanentemente en la primaria, nos permitió conocer mejor el escenario de trabajo, diversificando las formas de intervención, dándonos la posibilidad de desarrollar una identidad de trabajo vivida con nuestra participación y una identidad como proceso de

aprendizaje, donde incorporamos las experiencias pasadas del CPP y el futuro de USAER otorgando un significado a la participación presente.

La experiencia de haber laborado en el CPP con alumnos que tenían dificultades de aprendizaje, lenguaje y conducta, o cualquier combinación de estos aspectos, nos permitió desenvolvernos con mayor facilidad en la escuela con los alumnos que, en la mayoría de los casos, presentaban un atraso escolar. La orientación y asesoría con los padres de familia del CPP, nos guió a continuar con este trabajo en el contexto escolar. Uno de los mayores retos y desafíos que acarreó el cambio en la práctica fue el trabajo directo con los docentes. Retomando lo hasta ahora expuesto, muestro...

“Día típico”

Son casi las 8:00 de la mañana cuando me encuentro con I, mi compañera de trabajo, nos saludamos y nos dirigimos a firmar la hora de entrada a la dirección, mirándonos a los ojos como diciendo “no hay alternativa, a ver qué nos espera este día”.

Entramos y saludamos a I la directora, que apenas nos contesta, le pedimos la llave de la biblioteca y nos dice que esperemos, que está ocupada, por fin después de unos minutos nos da la llave, entramos dejamos nuestros materiales y nos dirigimos a los grupos por los alumnos con los que vamos a trabajar. L y yo decidimos que yo trabajara con los primeros tres grados (1º, 2º y 3º) y ella los siguientes tres (4º, 5º y 6º), esta decisión la tomamos de acuerdo a la experiencia anterior que teníamos en el CPP donde habíamos trabajado con esos grados y teníamos más experiencia. L inicia su trabajo con tres alumnos de 5º grado con la elaboración de un cuento y su autocorrección. Yo inicié la actividad con cuatro alumnos que consistía en la construcción libre de palabras con un alfabeto móvil, que después escribirán en sus cuadernos. Terminamos la sesión que dura aproximadamente 1 hora y media, nos dirigimos por otro subgrupo de alumnos. Al regresar a la biblioteca, se reúnen los padres de familia de la mesa directiva, quienes hablan en voz alta, interfiriendo en nuestras actividades. Sin embargo L y yo les pedimos a los alumnos que se concentren y ellos lo logran mostrándose motivados porque el material es atractivo y las actividades son lúdicas: L trabaja con un memorama para reforzar aspectos de memoria y yo estoy trabajando con guiñoles para propiciar la expresión verbal espontánea. Terminando la segunda sesión dan el toque para el recreo y salimos al patio para almorzar,

encontrándonos con algunas maestras, las saludamos y dialogamos de manera informal. Más tarde comentamos algunas de las necesidades de los alumnos, organizamos el trabajo, las actividades y materiales para el otro día con la maestra D, quién nos pide apoyo para trabajar las tablas de multiplicar. Más tarde regresamos a la biblioteca, L y yo comentamos algunas cosas personales de nuestra vida cotidiana y así concluimos otro de trabajo.

Hacia el mes de mayo, para finalizar el año escolar, I la directora de la primaria al observar nuestro trabajo en la escuela, con los alumnos (quienes tuvieron logros significativos en su aprendizaje), con los docentes (donde algunos reconocieron el trabajo y lo mostraban buscándonos para que los apoyáramos) y con los padres de familia (en algunos una mayor participación en la educación de sus hijos). Cambio su actitud de indiferencia y nos comentó que gestionaría desocupar una bodega que se ubicaba en uno de los patios de la escuela para que tuviéramos un espacio propio y poder guardar nuestros materiales, ya que constantemente éramos interrumpidas por los padres de familia, los del Boing o los desayunos y no teníamos donde guardar nuestras cosas. Otro aspecto que también influyó en el cambio de actitud de I fue nuestra participación en las juntas de consejo técnico donde intentamos dar a conocer nuestro trabajo manifestando que era un trabajo de colaboración. También hubo un cambio en la forma de actuar de algunos docentes quienes nos invitaron a participar en sus eventos sociales como el festejo de cumpleaños o los desayunos de las juntas técnicas. Esto fue satisfactorio para nosotros; significó ir construyendo una identidad laboral.

Nuestra participación dentro del contexto escolar de L, y mía nos condujo a iniciar un proceso de reflexión, guiando la reestructuración, reconsideración y reevaluación en la transición de una práctica a otra. Es decir reflexionamos acerca de nuestras acciones en la primaria, comentábamos lo que habíamos ganado y perdido en este proceso y aunque estábamos satisfechas de nuestra intervención aún teníamos muchas dudas sobre cuáles eran nuestras funciones como USAER y cómo desarrollarlas.

El cambio de práctica durante estos dos años nos dejó aprendizajes significativos como la intervención en el nuevo escenario educativo, la experiencia de un trabajo directo con los docentes en donde ambas partes aprendimos, aunque en el diseño nosotros éramos los

especialistas que íbamos a orientarlos y asesorarlos, y la construcción de una práctica con una nueva forma de concebir la educación. Los conflictos que enfrentamos durante esta etapa dentro de la USAER fueron que en un inicio no teníamos un propósito definido, pero en la práctica sucedió que no atendíamos a los alumnos con necesidades educativas especiales, porque desconocíamos el marco conceptual de la integración educativa, lo que trabajamos en realidad fueron las preocupaciones de los docentes (los rezagos educativos que presentaban algunos alumnos). Cabe destacar que este fue el motivo que nos abrió las puertas de la escuela teniendo el reconocimiento de la directora y de algunos de los maestros.

Con respecto a la distribución de tareas en este cambio de práctica, se dio un traslape de funciones por las necesidades de la nueva organización institucional. Por ejemplo, si se tenía que orientar a un padre de familia, no podíamos esperar tres semanas a que le tocara asistir a la psicóloga. Esto generó conflictos en el grupo de USAER al no tener claro qué íbamos a hacer cada quien y de qué manera nos organizaríamos. Estos conflictos se dieron en algunos casos donde una de las maestras de aprendizaje le reclamó a la psicóloga que no hacía nada que la mayor parte del trabajo lo había realizado ella, discutieron subiendo el tono de voz sin llegar a ninguna solución, posteriormente se roto al personal. Todo esto tenía que ver con la distribución de tareas que quedó imprecisa, pero también se relacionaba con el compromiso de cada uno de nosotros. En mi caso, el traslape de funciones me permitió combinar mi formación de psicóloga y la experiencia de haber desarrollado funciones de maestra de aprendizaje, es decir que mi participación se diversificó complementé mis funciones intentando brindar un apoyo psicopedagógico.

2.2 Análisis del cambio de práctica CPP-USAER

Durante la transformación de una práctica a otra surgieron cambios en la forma de participación, es decir en el objetivo de trabajo y funciones. En el CPP dichos aspectos estaban claramente definidos, es decir existía una distribución de tareas determinada por el puesto que ocupábamos y por la profesión, compartiendo un objetivo común: que los alumnos superaran sus dificultades de aprendizaje, lenguaje o conducta. En el cambio de práctica a USAER, sucedió que el equipo interdisciplinario asistió de manera itinerante en

las cuatro escuelas, esto provocó un traslape de funciones donde los maestros especialistas en problemas de aprendizajes que permanecían permanentemente en la primaria tuvieron que desempeñar funciones de la trabajadora social o del psicólogo o de la maestra de comunicación para dar respuesta a las necesidades de la escuela. Esto fue a consecuencia de la nueva organización institucional donde se contó con menos recursos humanos. Otro aspecto fue el trabajo con otros profesionales (docentes) quienes presentaban diferentes actitudes ante el cambio, por la falta de información y capacitación acerca de la reorganización de la educación básica y de especial.

El traslape de funciones causó conflictos entre algunos integrantes de la Unidad porque no estaba definido que teníamos que hacer cada quien, algunas maestras que estaban en forma permanente comentaban que el equipo interdisciplinario “no hacía nada” y que les dejaban toda la responsabilidad a ellas o en otros casos pasaba lo contrario, el equipo comentaba que las maestras casi no hacían nada. En mi caso, no se generaron dificultades porque ambas partes nos ocupábamos de nuestro trabajo. Para mi fue una oportunidad de generar otros aprendizajes, donde combiné mi formación como psicóloga con mi experiencia laboral como maestra de aprendizaje intentando desarrollar un trabajo psicopedagógico. Para L quien tenía formación de maestra de aprendizaje fue también una oportunidad de aprendizaje aunque contaba con menos recursos en el área de psicología para realizar entrevistas u orientaciones a los padres de familia o aplicar alguna prueba psicométrica. Sin embargo contó con mi apoyo.

Con respecto al trabajo con los docentes al cambiar de un grupo más pequeño de trabajo a uno más amplio y complejo, tuvimos que construir acuerdos de trabajo entre ambas partes (Primaria-USAER), compromisos de trabajo y relaciones interpersonales.

La forma de participación con los alumnos en un inicio se realizó fuera del aula regular (en la biblioteca), después por señalamientos de la directora de USAER, al finalizar el año escolar cuando empezaron a reconocer nuestra participación, se nos indicó que el trabajo debiera ser dentro del aula regular porque lo que se pretendía era iniciar el proceso de la integración educativa, aunque no teníamos muy claro como íbamos a trabajar dentro del aula con los alumnos que presentaban en este caso rezago educativo. Al principio trabajamos con todos los alumnos y el maestro en la mayoría de los casos hacía su trabajo administrativo, algunos observaban el trabajo y otros se salían del salón de clases. Esta

experiencia significó al menos en mi caso aprender a trabajar en grupo y me permitió establecer mayor comunicación con el maestro a diferencia del trabajo fuera del aula. Mientras participábamos con los alumnos establecíamos diálogos con algunos maestros que nos comentaban sobre las dificultades de los alumnos o nos pedían nuestras sugerencias metodológicas para trabajar algún contenido.

La participación con los padres cambió de escenario y los vimos con más frecuencia así como ellos a nosotros; la orientación estuvo dirigida a sugerir estrategias de cómo apoyar a sus hijos en su proceso de aprendizaje, concretamente en la formación de hábitos de estudio.

El trabajo como USAER cambió; ya no había ese acercamiento cotidiano espontáneo con los demás especialistas donde comentábamos los casos y disminuyó la participación interdisciplinaria. En este sentido los casos se trabajaron más de manera individual por los integrantes que nos encontrábamos en forma permanente en las primarias y la atención se dirigió a alumnos con rezago educativo, a diferencia de la población que atendíamos en el CPP donde los alumnos tenían un coeficiente intelectual bajo, problemas auditivos, motores, daño neurológico, problemas de conducta o alguna combinación de estos, es decir eran más complejos.

Todo cambio de práctica implica conflictos u obstáculos. Uno de ellos fue la actitud de indiferencia y rechazo hacia el servicio por parte de la directora de la escuela. Esto para nosotros era incómodo, sin embargo lo que hicimos fue concentrarnos en nuestro trabajo y al finalizar el año escolar en el que estuvimos en forma permanente en la escuela su actitud fue de respeto y reconocimiento. Creo que esto lo logramos con el compromiso de trabajo que realizamos con algunos docentes que nos solicitaron sugerencias metodológicas para trabajar con los alumnos que presentaban rezagos escolares, el acompañarlos en el trabajo cotidiano dentro del aula, la participación en algunas juntas de consejo técnico de primaria y la orientación a los padres de familia de los alumnos que presentaban dificultades.

Considerando el trabajo realizado en el año escolar, la directora de la primaria, mostró un cambio de actitud con hechos: gestionó un espacio de trabajo propio para USAER, consideró nuestras participaciones en las juntas de consejo técnico de primaria, donde dimos a conocer el servicio y algunas estrategias para trabajar con los alumnos que presentaban problemas.

En esta etapa de transformación enfrentamos algunos obstáculos o retos que resolvimos. Sin embargo esto no significó que estábamos trabajando la integración escolar que era nuestro propósito. Es decir la relación entre la norma y la práctica (Julia, 2002) era lejana; al desconocer la conceptualización de las necesidades educativas especiales, el propósito real fue la atención al rezago escolar de los alumnos. Otra situación que vivenciamos durante este proceso fue que algunas normas no estaban escritas y se fueron construyendo sobre la marcha, como el crear relaciones con los docentes que nos permitieran trabajar conjuntamente, la formación de una identidad laboral en el contexto escolar, la resolución de conflictos a través del diálogo y la diversificación de funciones de los maestros que nos encontrábamos en forma permanente en la escuela desarrollando actividades que en el discurso normativo pertenecían a otros profesionales. Por ejemplo, el realizar orientaciones a los padres de familia para que trabajaran con sus hijos aspectos afectivos y emocionales, siendo esta tarea designada para los psicólogos.

Señale esta etapa de transformación como la más representativa porque fue el inicio de una práctica diferente. Creo que en los siguientes años se fueron esclareciendo algunos aspectos sobre el propósito de nuestro trabajo y la distribución de tareas de cada integrante ya que en este momento aún no se conceptualizaba este proceso de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales.

CAPITULO III

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y LAS NECESIDADES

EDUCATIVAS ESPECIALES

3.1 La participación en la escuela “Maestro Manuel Borja Soriano”

Para finalizar el año escolar me encontraba laborando en la escuela “Defensores de la República” pero tuve una incapacidad en el mes de junio y me incorporé hasta el mes de octubre me lleve la sorpresa de que debido a una resonificación de escuelas me incorporaría a otra escuela nombrada “Generación 21-22” donde permanecí únicamente un año, el trabajo fue muy semejante al de la “Defensores de la República” la escuela anterior por lo que me centraré en mencionar únicamente los cambios entre una escuela y otra. En esta última los espacios físicos sobraban así que teníamos dos aulas amplias para la USAER, el director de esta escuela tenía experiencia con la participación de la USAER porque en la escuela que laboró anteriormente contaba con el servicio además tenía una “buena impresión” así que aceptó el servicio desde un inició y empezamos a comunicarle cual era nuestra forma de trabajo.

En esta escuela permanecí únicamente un año escolar y decidí cambiarme a otra escuela porque no me pareció la decisión de C la directora de la USAER quien sin consultarme quería que me cambiará a otra escuela donde algunas de mis compañeras del servicio habían tenido dificultades entre ellas y con algunos docentes de la escuela y me comentó que como yo no tenía problemas que yo me cambiará, en ese momento le dije que no estaba de acuerdo y que yo pensaba que esa no era la forma de resolver las dificultades, además que yo tenía ya un trabajo en esa escuela y que cada cambio era empezar de nuevo y eso repercutía en el trabajo me dijo que ya lo había decidido. Así que tome la decisión de cambiarme a la USAER 11-38 e inicié mi participación en la escuela “Maestro Manuel Borja Soriano” que se encontraba más cercana a mi domicilio.

La participación en la Borja se caracterizó por una mayor estabilidad; por el tiempo de permanencia (6 años), la organización y funcionamiento de la escuela, el compromiso de

trabajo entre la Borja y la USAER además de la revisión de algunos materiales que sustentaban la integración educativa y algunas capacitaciones de parte de la USAER y de Primaria que gestionaron ambas directoras.

En el año 1999 inicié mis labores un día lunes en la nueva USAER, a la que pertenecía la Borja. Al llegar a la Unidad Lupita, la directora había sido mi compañera en el CPP antes de la reorientación de los servicios, me presentó al personal. La mayoría de ellas estaban recién egresadas de la normal, con excepción de H quien ya tenía experiencia laboral como pedagogo y sería mi compañero en la primaria. Al día siguiente L, la directora de la USAER me acompañó a la Borja para presentarme con la directora de la primaria Lourdes, quién me dio la bienvenida comentándome que le daba gusto que mandaran a otra maestra porque en la escuela habían muchas necesidades. Esta forma de recibirme para mí significó el espacio para trabajar con alguien que reconocía nuestro trabajo y sería para mí una oportunidad para aprender en un contexto con características distintas.

Ese mismo día más tarde, H, mi compañero me presentó con todas las maestras, recorriendo las 17 aulas. Al regresar a nuestro espacio de trabajo (la biblioteca), H y yo conversamos sobre algunas características generales de la escuela y me pidió que trabajara con los primeros tres grados, que él no tenía paciencia para trabajar con los niños más chicos. Le respondí que sí que no había problema, que yo tenía más experiencia en esos grados. Continuamos comentando la forma en la que él había participado en la escuela; él trabajaba la modalidad del aula de apoyo, es decir sacando a los alumnos del aula regular y formando subgrupos por grados. (Por ejemplo 5 alumnos de 5° grado). Decía que no le encontraba sentido a realizar un trabajo en el aula regular, que eso le competía al docente. Le platiqué que en la escuela anterior yo había participado en el aula regular y que había tenido la experiencia de trabajar con grupo, pero que los alumnos que se habían beneficiado no eran precisamente los de rezago escolar sino el grupo en general. Llegamos al acuerdo de que ambos trabajaríamos el aula de apoyo (los alumnos recibirían la atención fuera del aula regular en subgrupos) en la biblioteca porque no había un lugar designado para USAER por la falta de espacios.

Inicié este primer año en la Borja trabajando en el aula de apoyo con los alumnos de necesidades educativas especiales, haciendo entrevistas a los padres de familia y con orientaciones verbales informales a los docentes (que se daban en diferentes espacios

físicos como el recreo, el aula, la dirección y los pasillos). También participamos en algunas juntas de Consejo Técnico de la primaria que se realizaban cada mes con temas como; hábitos de estudio, violencia intrafamiliar y necesidades educativas especiales. Seguí la forma de participación de H. En las juntas de la USAER, iniciamos un trabajo con la asesora sobre la conceptualización de las NEE analizando su definición de estas y como detectar en la práctica a un alumno que las presentara (cómo aquél alumno que requería de apoyos particulares). También aprendimos a determinar las NEE, es decir a precisar cuales eran esos apoyos específicos: para esto la supervisión propuso un cuadro que incluía los siguientes aspectos, la competencia curricular del alumno con respecto al grupo, el estilo de aprendizaje del alumno, el estilo de enseñanza del docente y el contexto socio-familiar, este instrumento nos permitió concretizar qué necesidades presentaba el alumno con mayor precisión.

La organización del tiempo tenía (de acuerdo con la idea de Julia) restos de los patrimonios culturales del CPP, en donde la mayor parte de las actividades eran programadas por hora: el apoyo de los alumnos en la biblioteca, las entrevistas con los padres y la intervención en las juntas técnicas.

La evaluación de nuestra participación se realizaba a fin de año sobre las acciones que realizábamos durante el año escolar, la realizábamos H, mi compañero y yo, con base en una planeación que se hacía al inicio del año, donde se mencionaban los objetivos que se habían logrado, lo que quedaría pendiente, si era necesario cambiar las estrategias de intervención para desarrollar los objetivos que no se alcanzaron, la forma de evaluar era muy general (sobre aspectos cualitativos y con una apreciación de ambos) y carecía de sistematización (no estaba apoyada en ningún instrumento y no se hacía por grupo o por alumno) esto repercutía en la práctica porque probablemente no se alcanzaba a reflexionar la forma de participación y las repercusiones de esta

Este primer año en la “Borja” significó conocer otro contexto de trabajo con características diferentes; en estructura, organización y funcionamiento, muy distinto a los otros, en los que había participado.

L, la directora de la escuela, tenía una buena organización de trabajo en el aspecto administrativo y técnico en cuanto al manejo de tiempos, espacios, actividades, elaboración de documentos y revisión de estos, entre otros. La mayoría de las maestras tenían

formación docente en la normal básica y algunas con otra profesión, con experiencia laboral asumiendo su compromiso laboral; Las metodologías de trabajo eran distintas, algunas más tradicionales que otras; Las relaciones interpersonales eran funcionales y las actitudes hacia los alumnos también muy diferentes con respecto al manejo de la autoridad. El trabajo se realizaba en forma individual en su práctica cotidiana; en algunos casos trabajaban en subgrupos por grados, por ejemplo para la elaboración de exámenes o de algún evento y en forma grupal en las juntas de Consejo Técnico donde se tomaban acuerdos conjuntos sobre las decisiones acerca de la organización y se revisaban algunos materiales con la intervención de la directora, de ellas o de USAER.

Las características de este espacio, desde mi punto de vista favorecían el trabajo en general y en particular en mi caso significó nuevos aprendizajes y al mismo tiempo una necesidad de profesionalización porque el mismo compromiso del grupo exigía estar a la vanguardia. Esto no significaba que no existían conflictos por ejemplo cuando se tomaban decisiones o acuerdos sobre algún proyecto para desarrollar, algún evento cívico o material para trabajar, pero se resolvían a través del diálogo al interior del grupo. Existían algunos otros más difíciles de resolver. Por ejemplo los que surgían en la relación de los docentes con algunos alumnos, que tenían dificultades de adaptación al grupo o con algunos padres de familia que estaban en desacuerdo con la forma de trabajo del maestro o con la forma de tratar a sus hijos; en estos casos intervenía la directora para solucionarlos.

Al finalizar el año escolar logré establecer un diálogo y un compromiso de trabajo con la mayoría de las docentes a través de acuerdos acerca de los horarios en los que atenderíamos a los alumnos, los avances de estos y algunas sugerencias que hacíamos de manera informal sobre la metodología o el empleo de recursos didácticos. Esto no se realizó con todos los docentes, algunos comentaban que no estaban convencidos con el proyecto de la integración educativa, porque en otras ocasiones se habían desarrollado otros proyectos en la escuela y no habían funcionado. Y que el personal de USAER que había trabajado anteriormente no hacía nada. Creo que en la realidad se les dificultaba pensar que existían otras formas de trabajo y que las cosas cambian que no son estáticas ni absolutas, es decir existía una resistencia a los cambios, porque era más cómodo tener una actitud de conformismo en donde no se esforzaran.

En el mes de junio; casi para concluir el año escolar existió, una re zonificación; de acuerdo con la ubicación geográfica las escuelas pertenecerían a determinada supervisión. En el caso de la “Borja” pertenecería a otra supervisión y yo tuve que tomar la decisión de permanecer en la escuela con cambio de supervisión o quedarme en la supervisión con cambio de escuela No lo dude ni un momento yo me sentía muy bien trabajando en esa escuela porque, como mencioné anteriormente, era un lugar que favorecía la participación de la USAER. Existía un reconocimiento a nuestro trabajo así que decidí quedarme.

En seguida quisiera describir con más detalle la estructura, organización y el funcionamiento de la escuela “Maestro Manuel Borja Soriano”.

A continuación muestro un croquis.

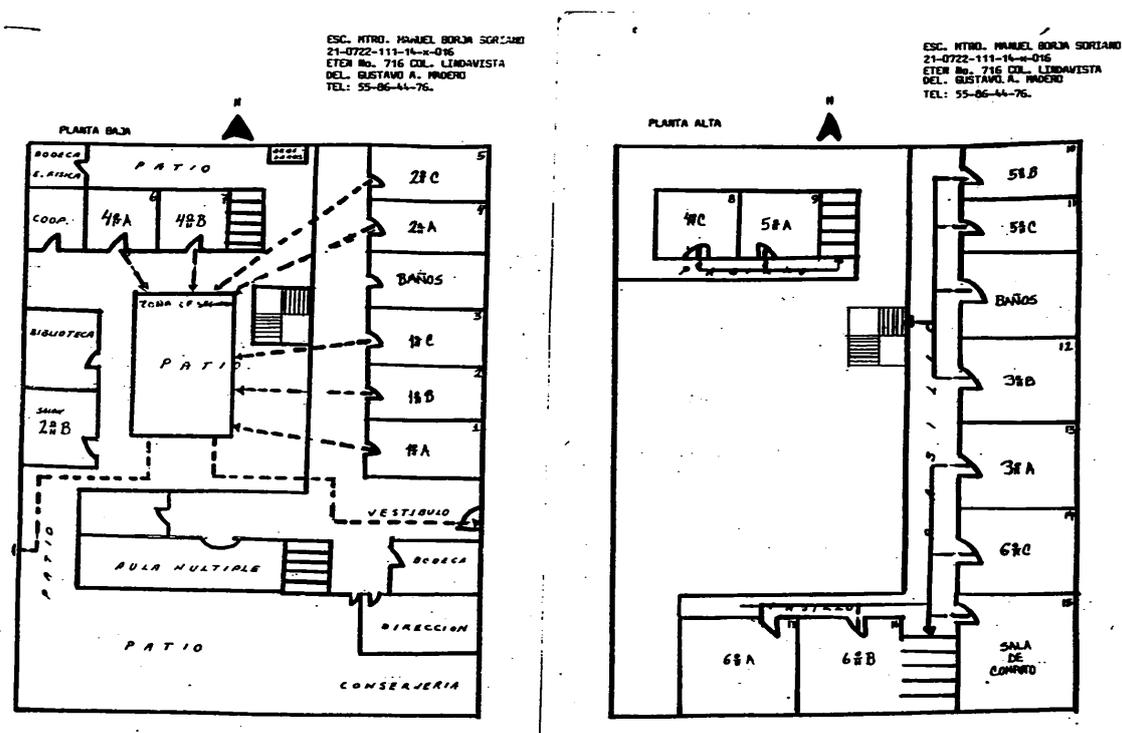


FIGURA 3.1. Croquis de la escuela “Maestro Manuel Borja Soriano”

Y ahora un diagrama de las dos estructuras; la Dirección General de Educación Especial, y la Dirección General de Educación Primaria.

DIAGRAMA

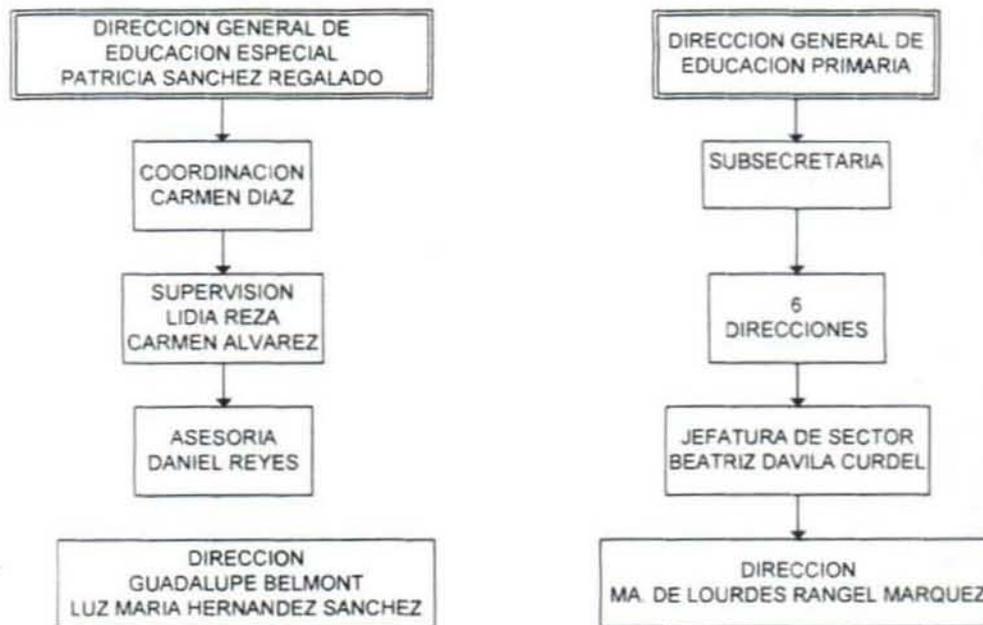


FIGURA 3.2. Diagramas institucionales de Educación Especial y de Primaria.

El diagrama muestra la estructura de Educación Especial y la de Primaria, donde cada una se maneja en forma independiente, en la parte institucional formal con respecto a su organización y funcionamiento. Sin embargo, con la reorientación de los servicios en la práctica se inicia un vínculo entre el personal de primaria y el de Educación Especial intentando desarrollar el proceso de la integración educativa. Sin embargo las formas de participar en dicho proceso fueron diferentes. Algunas autoridades de Especial y primaria (supervisores y directores) se limitaron al protocolo y la relación fue muy lejana, la directora de la USAER y la de la primaria se conocieron para presentarme y ocasionalmente intercambiaron algunas palabras en el año, sin trascendencia para el desarrollo de la práctica. Debido a que la comunicación era muy breve y general, carecía de un propósito preciso.

En el desarrollo de la práctica, esto no sucedía entre el personal de USAER y los de primaria, donde compartíamos el trabajo cotidiano en forma permanente. Aquí la relación era muy cercana no solo por compartir el mismo espacio físico sino, porque existía un objetivo común, diálogo y compromiso de trabajo.

En seguida describiré los cambios que se fueron presentando durante mi participación en la “Borja”.

El primer año escolar de participación (1999-2000) en la “Borja” que pertenecía USAER 11-38 fue de adaptación a un nuevo contexto con distintas características que ahora relataré. La “Borja” era un espacio donde existía un compromiso de trabajo y una actitud de apertura hacia el proceso de la integración. A diferencia de la USAER 11-38, que se caracterizaba por docentes jóvenes que se preocupaban por las relaciones e intereses personales, teniendo poco compromiso hacia el trabajo, yo no me sentía identificada dentro del grupo porque para mí el compromiso hacia el trabajo era importante, así como las relaciones interpersonales. En un inicio creí que era su juventud o inexperiencia laboral, pero después identifiqué que no necesariamente era esa una causa, sino el significado que tenía para ellas el compromiso de trabajo y por otro lado, que la directora de la USAER, no les exigía y permitía que esto sucediera. Teniendo consecuencias al interior de las primarias donde se comentaba que no trabajaban.

H mi compañero y yo nos dábamos cuenta y lo comentábamos que la mayor parte del tiempo estaban en la sede de la USAER, que se ubicaba en una de las escuelas que atendíamos “Defensores de la República”, platicando, planeando o negociando asuntos que no se relacionaban directamente con el trabajo. Por ejemplo la organización de tandas o de salidas a diferentes lugares recreativos o la venta de diferentes productos. Creo que esto sería algo positivo si no se hubiera abandonado el compromiso de trabajo y no repercutiera en las escuelas, donde se empezaron a correr los rumores de parte de los directores de las primarias que ya no querían el servicio de USAER.

Ahora entiendo que de acuerdo al planteamiento de Wenger (2001) existe la no participación como causa de desconexión y de fastidio o como fuente de libertad e intimidad. Que en este caso particular desde mi punto de vista era de fastidio porque sus actitudes y expresiones lo mostraban.

Para el siguiente año escolar 2000-2001 me cambié de USAER, por la rezonificación. Ahora pertenecería a la USAER 11-18, cuya directora era L.

Era un viernes de agosto del año 1999, cuando nos presentamos G, mi compañera (que había substituido a H) y yo a la primera junta técnica de la USAER, cuya sede se ubicaba en la escuela “Lázaro Cárdenas”. L, la directora, nos dio la bienvenida y nos presentó al personal que estaba formado por C la secretaria, P la trabajadora social, N la maestra de comunicación, L la psicóloga y R, W, B La, Lu, G y yo como maestros de apoyo de manera permanente en las escuelas.

La junta trató del trabajo a desarrollar durante el año escolar 1999-2000, que contemplaría el plan de trabajo anual por escuela, y en la elaboración de una carpeta por alumno, que estaría formada por una hoja de datos generales, un informe psicopedagógico, un programa de intervención, hojas de evolución para registrar las actividades y los momentos de evaluación realizando los ajustes necesarios bimestralmente.

Se comentó la distribución del personal en las cuatro escuelas atendidas: W y R, en la “Artículo”, Lu y La en la “Lázaro Cárdenas”, B y La en la “Lorenzo Pedrero”; G y yo en la “Borja” y el equipo paradocente apoyaría a las cuatro escuelas de manera itinerante.

En el aspecto administrativo, se estableció que los retardos serían después de las 8:10 y se reportarían mensualmente así como las inasistencias, que tendríamos 9 días económicos durante el año, solicitados con anterioridad. Las juntas de la Unidad se programarían cada mes el día señalado de acuerdo a nuestras actividades y la documentación solicitada en las fechas acordadas.

Al terminar, Lu nos pidió a G y a mí que comentáramos de manera general la estructura y organización de la “Borja” así como nuestra forma de trabajo. Expusimos de manera breve que la escuela estaba constituida por 487 alumnos, 17 grupos, 30 alumnos con necesidades educativas especiales y una sociedad de padres de familia, con una buena organización y funcionamiento en la escuela que favorecía la intervención de la USAER y el trabajo era reconocido.

El cambio de USAER favoreció mi participación en la “Borja”, porque la mayoría de los compañeros tenían una trayectoria laboral en Educación Especial y Lu, la directora ejercía su autoridad ocupándose de que la USAER funcionara, teniendo una larga experiencia en el puesto que desempeñaba.

Eran casi las 12:00 del día cuando nos invitaron a almorzar a G y a mí para darnos la bienvenida en la USAER. Conversamos de manera informal con los compañeros. Para finalizar la junta Lu nos dijo que nos incorporáramos a los talleres de actualización de la primaria y que ella asistiría en el transcurso de la semana para presentarse con L, la directora de la “Borja”.

Transcurrió el fin de semana y el Lunes G y yo nos incorporamos al taller de actualización que concluiría el viernes. La semana siguiente nos dedicamos a realizar el plan de trabajo anual y yo continué con la atención en el aula de apoyo con los alumnos que ya estaban en el servicio, di seguimiento a la orientación a padres con las entrevistas, sugiriendo estrategias para apoyar el proceso educativo de sus hijos. Con los docentes con quienes ya había más confianza. Inicié una orientación sobre las estrategias para trabajar con los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales con diálogos en el aula, en el recreo, en los pasillos o a la hora de entrada, es decir tratando de aprovechar sus espacios libres, para realizar adaptaciones curriculares. Por ejemplo, si un alumno no había memorizado las tablas de multiplicar y estaba realizando divisiones, se trabajaría con la tabla de Pitágoras como un instrumento de apoyo. Si tenía un ritmo lento de trabajo, en lugar de realizar 10 divisiones efectuaría 5 únicamente. En este caso se atendía una necesidad específica del alumno respetando su estilo y ritmo de trabajo.

Este segundo año (200-2001) de participación significó para mí enfrentar nuevos retos, mayores oportunidades de trabajo porque en los dos contextos (la primaria y la USAER) se caracterizaron por tener un personal comprometido para trabajar. Esto significó un mayor esfuerzo por prepararme, para dar respuesta a los obstáculos que enfrentaba, para apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales. Algunos de estos eran; la metodología tradicional de algunas maestras que continuaban con prácticas homogeneizadoras donde el papel protagónico lo ejerce únicamente el docente careciendo el alumno de oportunidades para desarrollar sus habilidades como hablar, leer, escribir, crear etc. Además de algunas actitudes que no favorecían la integración de dichos alumnos como el no respetar sus ritmos y estilos de aprendizaje al no considerar sus necesidades. Por ejemplo un alumno que presenta lapsos de atención cortos requiere de cambio de actividades para que logre que su atención fuera mayor pero, el maestro no lo consideraba.

Aunque existió mayor comunicación con los docentes abriéndose espacios de reflexión, aún no se lograba un trabajo colaborativo. Algunas maestras asumían que la responsabilidad de estos alumnos le competía a USAER, cuando nosotros sólo éramos un apoyo, el trabajo se seguía desarrollando en forma individual y no existía una planeación conjunta de un programa individual que contemplará el desarrollo de una intervención para el alumno con NEE.

Otro obstáculo traducido a reto fue detectar y determinar las NEE en la práctica y fundamentarlas teóricamente, además de que tuviéramos claro el personal de USAER y el de la primaria y distinguiéramos entre las necesidades educativas que toda práctica conlleva, y que requiere de mejorar los aspectos técnico-metodológicos, y las necesidades educativas especiales: los apoyos específicos cuando ya se han agotado los comunes y no son suficientes. En ese tiempo yo creí que lo más conveniente era trabajar en el aula de apoyo porque obtenía resultados satisfactorios con los alumnos de NEE que desde mi experiencia anterior, se perdían en el aula regular.

El cambiarme a otra USAER, ayudó a mi formación profesional porque había una diversidad de formaciones dentro de la Unidad; había maestras especialistas en “deficientes mentales”, con la experiencia de trabajar en los CAM (Centros de Atención Múltiple) donde se atienden alumnos con distintas discapacidades y maestros de primaria, quienes habían trabajado en CPP como yo, es decir había una gran experiencia laboral que compartimos al interior del servicio. El haber tenido tres compañeros de trabajo en estos dos años también favoreció mi participación porque, conocí distintos ritmos y estilos de trabajo con formaciones diferentes: H era pedagogo, con experiencia en telesecundaria y su modalidad de trabajo fue el aula de apoyo; M era psicólogo con experiencia en el área clínica y combinaba el aula de apoyo y el aula regular; y G con formación de educadora y experiencia en la misma trabajaba el aula de apoyo.

Lo que vivencié en la práctica con cada uno de ellos fue lo siguiente: con H fue logros psicopedagógicos con los alumnos que atendía; con M observé que en la mayoría de los casos que entraba a grupo, las profesoras aprovechaban para hacer su trabajo o salir del grupo, y en el aula de apoyo realizaba juegos didácticos para favorecer los procesos de aprendizaje; con G fueron logros en los procesos de aprendizaje trabajando con los alumnos en el aula de apoyo. Esto para mí significó aprendizajes pero también creó dudas acerca de

qué modalidad sería la más conveniente y si trabajaba en el aula regular cuáles serían mis funciones porque creo que en prácticas anteriores (en mi participación en la “Defensores de la República” y en la “Generación 21-22) realizaba dentro del aula regular las mismas funciones que los docentes.

Durante estos dos años de participación en la “Borja”, G y yo solicitamos otra maestra que estuviera en forma permanente en la escuela porque pensábamos que con otra persona podríamos realizar un trabajo de más calidad. Eran 17 grupos que atendíamos, así que nos tocaban de 8 y 9 grupos, mientras que había otra escuela con dos maestras que sólo atendían a 6 grados, así que L, la directora de la USAER, decidió cambiar a J con nosotros. De inmediato acordamos que lo mejor era que ella se hiciera responsable de los primeros y segundos grados, yo de los terceros y cuartos y G con los quintos y sextos, esto le permitiría a J irse familiarizando con el contexto escolar y las necesidades en los tres ámbitos, alumnos, docentes y padres de familia. Esto sucedió al finalizar el año y enseguida comentaré qué significó este cambio en la práctica.

El tercer año escolar (2001-2002) en el mes de agosto inicié participando en la junta de Consejo Técnico apoyándolas en la elaboración y redacción del “Proyecto Escolar” y comentando que se considerará nuestra participación en éste, donde las profesoras habían determinado que una de las principales necesidades era la falta de comprensión en la lectura por parte de los alumnos, acordándose que en las juntas del presente año se destinaría un tiempo para trabajar con el proyecto además de otros asuntos de organización y funcionamiento donde fuera necesario tomar decisiones entre todas. Los últimos 15 días de agosto y el mes de septiembre realicé el diagnóstico que consistió en un perfil de cada grupo que elaboré conjuntamente con las maestras, considerando algunos indicadores de evaluación que nos permitieran detectar las necesidades educativas de los grupos en general y en particular las de los alumnos con NEE. Los aspectos a considerar eran si los alumnos eran capaces de seguir instrucciones, de trabajaban en equipo, de resolver problemas y si requerían de apoyos específicos para facilitar el acceso al currículo básico.

Esta evaluación se realizaba con observaciones dentro del grupo sobre los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, acompañada de algunas pruebas psicológicas como Figura Humana, Bender y el Test de la familia entre otros, con el propósito de detectar a los alumnos que además de la atención dentro de la escuela, requerían de un apoyo

complementario; psicológico, neurológico, médico o psiquiátrico que favoreciera su proceso de aprendizaje.

La etapa de diagnóstico incluía la elaboración de un programa de atención para los alumnos con NEE que incluyera las estrategias que respondieran a sus necesidades y apoyara paralelamente la comprensión lectora, que era el propósito del “Proyecto Escolar”. Al concluir el diagnóstico, continuaba con la etapa de intervención, con la atención en el aula de apoyo (como lo hice el año escolar pasado) y el aula regular, en esta última, con técnicas que favorecieran los procesos de socialización y actividades para adaptar el currículo básico a los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos con NEE. Con los docentes desarrollé una estrategia donde éstas participarán en las técnicas que realizaba en los grupos, dándoles un papel de observadoras o participantes. Con esta nueva forma de participación, inicié un trabajo que se acercaba cada vez más a una atención psicopedagógica.

Paralelamente a este trabajo, otra forma de orientar a los docentes era a través de los espacios en las juntas de Consejo Técnico. En el mes de noviembre, L la directora de primaria me pidió que realizara una dinámica para el grupo al inicio de la junta porque observaba que había tensión en el ambiente y que las relaciones interpersonales entre los docentes podían mejorarse. Participé con una técnica de relajación antes de iniciar el trabajo, y las maestras solicitaron que se continuará con este trabajo, así que decidí que también sería importante que otros profesionales ajenos al grupo participaran. Tome esta decisión porque R, un compañero del CPP, se había formado como terapeuta en psicodrama y tenía experiencia en el trabajo con grupos que presentaban diferentes problemáticas. Teniendo más experiencia que yo, además de ser alguien ajeno al grupo.

En el mes de marzo le comenté a la directora acerca de R y le pareció buena la propuesta. La técnica grupal se realizó, algunas maestras de grupo lograron expresar sus pensamientos y emociones sobre sus experiencias escolares o personales donde al finalizar reflexionamos acerca de nuestras relaciones con los demás y en particular con algunos alumnos que presentaban NEE. Esta actividad fue catártica para el grupo y relajó las tensiones teniendo más tolerancia con los otros al escuchar porque actuaban de determinada manera. Fui una intermediaria para que participara otro profesional y las profesoras comentaron que se les hizo interesante. Creo que esta acción despertó en ellas la idea de que otros profesionales participarán dentro de la escuela.

Este año a diferencia del anterior (donde solo se trabajó en el aula de apoyo) se caracterizó por la iniciación de un trabajo conjunto con los docentes en el aula regular, y se continuó con el trabajo en el aula de apoyo. Se trabajaron ambas modalidades. En el ámbito del trabajo con padres, las entrevistas se realizaron con la presencia de las maestras, donde su presencia complementó la orientación con sus observaciones y puntos de vista, enriqueciéndola y estableciendo una mayor comunicación con los padres cuando se presentaban dificultades. Se tomaban acuerdos y compromisos entre docentes, padres de familia y personal de USAER para atender a los alumnos con NEE, donde cada uno de estos tendría una tarea que realizar.

Aquí mi papel fue dirigir la entrevista de tal manera que lográramos concentrarnos en los aspectos educativos más relevantes y en la participación de maestros, USAER u padres de familia para la toma de decisiones y el desarrollo del trabajo de los alumnos con NEE. Por ejemplo citamos a R la mamá de A para comentar porque este no cumplía con los trabajos, tareas y materiales, en esta ocasión sucedió que A le decía a R que no le dejaban tarea o dejaba los libros en el aula deliberadamente. Al aclararlo se tomó el acuerdo de que las tareas irían firmadas por la maestra y serían regresadas con la firma de la madre y que cualquier duda se comunicarían con el cuaderno.

Esto favoreció la atención de los alumnos con NEE donde, ambas partes establecieron acuerdos para apoyar el proceso de aprendizaje, como docentes y como padres de familia integrando expectativas. Aquí mi función era aportar los elementos necesarios para que se concretizarán las acciones pertinentes y de orientar con estrategias funcionales de tal forma que los alumnos con NEE tuvieran los recursos necesarios para mejorar.

Otro logro fue que establecer mayor comunicación con Lu, la directora de la escuela, buscando espacios donde ella estuviera desocupada, para informarle los casos más complejos, con la intención de que se fuera involucrando y participara. Estas reuniones no tenían un carácter formal sino se daban de manera espontánea. Sin embargo fue una estrategia que repercutió favorablemente en los alumnos con NEE y, en algunos otros porque Lo, la directora, con su posición podía ejercer mayor influencia en algunos docentes para que se fueran sensibilizando para desarrollar una educación con equidad y calidad. Con el trabajo con padres nos ofreció intervenir en las entrevistas cuando fuera necesario y así se logró que algunos padres de familia cambiaran su actitud con respecto al compromiso

que tenían con sus hijos quienes requerían de apoyo. Otra acción que realizamos fueron las lecturas de reflexión al inicio de las juntas de Consejo Técnico sobre mensajes dirigidos al cambio de actitudes frente a la diversidad de alumnos.

Se inició, un trabajo colegiado entre docentes, padres de familia y USAER. Con la participación de L, la directora de primaria en algunas ocasiones cuando se le solicitará. Esto significó la aportación de ideas y acciones para brindar el apoyo a los alumnos con NEE como una responsabilidad de todos en el contexto escolar. Se intentó, distribuir tareas particulares para cada actor en colaboración al proceso de la integración de dichos alumnos. En lo que respecta a la etapa de evaluación, el “Proyecto escolar” se evaluó en forma verbal únicamente. La evaluación de parte de los docentes hacia los alumnos, continuó centrándose en exámenes en donde se calificaban los resultados y no los procesos. La evaluación de las acciones realizadas por la USAER, con alumnos, docentes y padres de familia, nos llevó a concluir que ya se había iniciado la labor de orientación y asesoría que contribuiría a compartir una perspectiva común (trabajar colaborativamente con los alumnos que presentarán NEE) y a crear una cultura de y para la diversidad.

Otro obstáculo que yo percibí desde mi posición fue el cambio de supervisores, quienes al llegar imponían su estilo y ritmo de trabajo de nuestras participaciones. Por ejemplo, nos indicaban que formatos emplear para realizar (entrevistas observaciones, programas o documentos que conformarían las carpetas) sin un conocimiento previo del terreno donde se estaba trabajando, en ocasiones esto resulta improductivo. Sin embargo, de alguna forma nosotros también fuimos responsables, al no comunicar nuestras inconformidades y no asumir una actitud crítica y constructiva para que estos instrumentos surgieran de la experiencia de la práctica de manera que fueran prácticos y contribuyan a fortalecer nuestras intervenciones. En este sentido observó de manera general que la mayoría de los profesionales asumen que dentro de la institución se debe hacer lo que las autoridades dictan sin atreverse a cuestionar, tal vez para evitarse conflictos. En mi caso particular cuando no estoy de acuerdo con algo no por un mero capricho sino porque no responde a las necesidades prácticas lo manifiesto aunque en ocasiones sea molesto para la autoridad o para algunos compañeros. Por ejemplo cuando L, nos dio un formato de programa de intervención con el que teníamos que trabajar, al analizarlo le contesté que quién lo había

diseñado no había considerado si tenía que ver con nuestra realidad. Me comentó que iba a ser llegar mi opinión pero que mientras lo teníamos que hacer de esa manera.

El siguiente año escolar (2003-2004). Intentaré comentar los cambios esenciales que se dieron en el vínculo entre las normas institucionales y la práctica real en la escuela “Borja Soriano” y al interior de la USAER.

En los primeros días de agosto participé en el taller de actualización que coordinó Lu, la directora de la primaria con el tema de “Evaluación”, también participé en las juntas de Consejo Técnico que se efectuaron los últimos viernes de cada mes donde continuamos revisando el “Proyecto Escolar” de comprensión lectora, además de otros temas como “Selección y Uso de la Información”, “Desarrollo de habilidades para la resolución de problemas” y un curso sobre “Prevención de Adicciones”, impartido por un trabajador social del “Centro de Integración Juvenil”. A diferencia de otros años se intensificó la capacitación en las juntas de Consejo Técnico en forma colegiada. Aunque estos cursos no resultaban significativos para el desarrollo de mi práctica, por no ser temas que fortalecieran directamente la integración educativa, si colaboraban de manera indirecta porque eran espacios donde intercambiábamos opiniones, ideas, desacuerdos, formas de intervención y relaciones interpersonales con los docentes. También me dieron la oportunidad de exponer sobre el tema de “Evaluación”, porque desde su punto de vista las maestras de USAER teníamos más conocimientos sobre éste.

Paralelamente a estas actividades de capacitación, por parte de la USAER la directora gestionó apoyos para nuestra actualización con el apoyo del personal técnico de Dirección 2 de primaria donde analizamos temas como: “Diferencias de Género”, con el propósito de reconocer a la escuela como una institución socializadora que juega un papel clave en la construcción de una sociedad que ofrezca a mujeres y hombres una igualdad de oportunidades; un curso sobre “Necesidades Básicas de Aprendizaje”, teniendo una duración de 12 sesiones durante el año escolar de cuatro horas; “Maltrato infantil”, coordinado por una trabajadora social con experiencia laboral en apoyar a niños de la calle; “La conducta en el aula” y “Trastornos por déficit de atención” impartido por la doctora Ahime Sobrino Directora del Centro Comunitario de Salud Mental (CECOSAM), con quien teníamos una relación cercana por la derivación a ese Centro de alumnos con necesidades educativas especiales. Estos temas eran más significativos para el desarrollo de

mi práctica porque se relacionaban con algunas necesidades que enfrentábamos en la cotidianidad. Sin embargo algunos de estos temas eran expuestos con personal que carecía de información acerca de lo que hacíamos en la USAER y era difícil para ellos concretar algunos aspectos en nuestra práctica.

Tuve la oportunidad de participar en las juntas de psicología porque en la Unidad se fue la psicóloga y la directora me pidió asistir a las reuniones. En la primera participé, con una técnica de integración que consistía en comentar por parejas porqué habíamos elegido la carrera de psicología después, hablamos sobre nuestra trayectoria laboral y continuamos con la reflexión del perfil del psicólogo. Para finalizar realizamos un debate sobre las funciones del psicólogo de USAER. Estas reuniones significaron un encuentro con mis colegas que tenían funciones de psicología es decir, que laboraban en cuatro escuelas de manera itinerante. Escuché diferentes posturas dependiendo de el lugar donde se habían formado, habían de la UNAM, de IZTACALA, de ZARAGOZA, de la UPN y de la NORMAL. De estas posturas mencionaré dos que me parecen importantes. La primera era a favor de un modelo educativo, en la otra se mencionaba que no podíamos abandonar el modelo clínico. Desde mi experiencia comenté que estos modelos no estaban desintegrados que teníamos que encontrar un punto medio porque no podíamos reducir nuestra práctica solo al aspecto educativo, cuando un alumno tiene emociones y afectos. Pero que era imposible desarrollar una práctica que se centrará únicamente en el modelo clínico, sino tendríamos que encontrar un equilibrio entre ambos.

Este año se caracterizó por la capacitación en diferentes espacios y con diversos profesionales e instituciones que colaboró a mi formación profesional teniendo mayores conocimientos teóricos y técnicos. Inicié un trabajo colaborativo entre docentes, padres de familia y otros profesionistas con distintas formaciones.

En el trabajo con los alumnos, realicé una modificación en la modalidad del aula de apoyo, donde trabajaba con subgrupos, y empecé a hacerlo de manera individual, intentando responder a las necesidades específicas de cada uno. Continué con las técnicas en grupo para favorecer los procesos de socialización y realizar adaptaciones curriculares conjuntamente con los docentes. Esto dio mejores resultados porque se atendieron particularmente las necesidades específicas de los alumnos con NEE profundizando en éstas, y con la intervención en el aula regular se favorecieron las relaciones alumno-alumno

y maestro-alumno. Otro aspecto que favoreció la atención a los alumnos con NEE fue la derivación a los apoyos complementarios en otras instituciones, realizando así un trabajo interinstitucional con mayor impacto, es decir que el trabajo colaborativo favoreció en gran medida a dichos alumnos.

Con los docentes iniciamos un trabajo conjunto; se logró que a los alumnos con NEE se evaluaran varios aspectos como sus producciones en el cuaderno, tareas, participación en clase y el exámen. En algunos casos se realizaron, modificaciones en las evaluaciones para que tuvieran menor grado de dificultad en los contenidos. Con respecto al trabajo de los docentes observé, que algunos lograron trabajar por grados en equipo compartiendo su creatividad y experiencia. Compartieron aspectos como la planeación, el empleo de estrategias y la forma de evaluación. Esto se vio reflejado en su aprovechamiento con los resultados de las evaluaciones, no solo con los alumnos de NEE sino del grupo en general incrementándose la competencia curricular al tener una diversidad de estrategias de trabajo. Un obstáculo fue que algunas de las actividades que se contemplaron en el Plan de Trabajo Anual diseñado por la USAER, no se realizaron. Por ejemplo los talleres con padres, y algunas intervenciones en las Juntas de Consejo Técnico. Esto se debió a que en la planeación no se realizó una calendarización de estas actividades.

Son muchos los elementos que interactúan en una práctica educativa. Entre estos quisiera destacar algunos como la organización y el funcionamiento de la escuela, el tiempo de permanencia de la USAER en la primaria, el compromiso de trabajo de los diferentes profesionales del contexto escolar y de USAER, el cómo se asumen las normas institucionales tanto en la USAER como la primaria, la motivación del alumno para aprender, el cómo se resuelvan los problemas, la actitud frente a la reconceptualización de la educación que tiene como principios la calidad y diversidad, nuestras interacciones. Creo que podría enumerar muchas otras. Sin embargo nunca se agotarían porque en cualquier práctica siempre habrá algo que construir.

Retomando la idea de Wenger 2001 que siempre habrá algo que resolver o construir y que nuestra participación en otros contextos no esta aislada de nuestra práctica y que el aprendizaje es una construcción de cada uno de nosotros la reflexión en nuestra práctica es que los alumnos construyen sus propios conocimientos en base al desarrollo de su contexto socio-familiar y escolar.

En el próximo capítulo intentaré analizar de todas las variables que comenté que tienen ingerencia en la práctica la del papel de psicólogo de la USAER que desarrolla funciones de maestro de apoyo en forma permanente en la primaria.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DEL PSICÓLOGO EN LA REORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL BAJO LA PERSPECTIVA DE COMUNIDADES PRÁCTICA

4.1 Resistencias, conflictos, transformaciones y oportunidades en la transformación de una práctica a otra.

En este apartado intento realizar un análisis del cambio de práctica de CPP-USAER reflexionando sobre las resistencias, conflictos, transformaciones y oportunidades que surgieron durante este proceso.

Antes de iniciar me parece necesario distinguir la visión tradicional de “educación especial” donde la discapacidad de las personas se observaba desde un enfoque médico y terapéutico donde al niño se le trabajaba en escuelas especiales dependiendo de su discapacidad no teniendo acceso a la educación regular. En la visión actual de “educación especial” la discapacidad, no se observa como un obstáculo para que un niño reciba educación, se conceptualiza desde un enfoque socio-educativo, donde al alumno sea cual fuere su discapacidad y/o necesidad educativa especial se le brinden los recursos específicos que requiere para que reciba una educación de calidad y equidad.

Por ejemplo si un alumno tiene una discapacidad motora (no puede caminar) solo necesitaría los recursos físicos que le permitan trasladarse de su casa a la escuela no siendo esto un obstáculo para que reciba educación. Por el contrario, un alumno puede caminar, pero no accede a los contenidos del grado que cursa con los apoyos comunes, presenta una NEE. Por lo tanto no siempre una discapacidad va acompañada de una NEE; ni una NEE de una discapacidad.

Una vez aclarado este cambio conceptual de la discapacidad. Retomaré el punto de la equidad educativa, situando a los alumnos con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad) quienes con base en el Art. 41 de la ley general de educación tienen derecho a recibir educación básica con equidad social, propiciando su integración escolar a los

planteles de educación básica, para quienes no logren esa integración, está educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

De acuerdo a la visión actual de “educación especial”, y en atención a los alumnos que presentan NEE (con o sin discapacidad) la Educación Especial reorienta sus servicios y deja de ser una educación paralela de la normal u ordinaria, intentando situarse en la cultura de la integración educativa, teniendo como propósito integrar a los alumnos que por alguna razón no acceden a la currícula básica. Se crean entonces las unidades de servicio de apoyo a las escuelas regulares situadas dentro de las primarias llamadas (USAER).

La reorientación en los servicios de Educación Especial implicó cambios no solo en las normas institucionales sino en el desarrollo de la práctica que, de acuerdo con el planteamiento de Julia (2002) originaron transformaciones, resistencias y conflictos que suelen ocurrir cuando se difunde un nuevo proyecto político, en este caso la integración educativa dentro del proceso de modernización educativa.

Mencionaré los obstáculos normativos y los prácticos, intentando posteriormente vincularlos. Los obstáculos institucionales, desde mi perspectiva, son; 1) Una relación poco clara entre Educación Especial y Educación Básica. 2) La conceptualización de la Integración Educativa y las Necesidades Educativas Especiales. 3) La prohibición de utilizar determinados métodos e instrumentos que utilizábamos en la práctica anterior sin proponer alternativas. 4) La exigencia de entregar determinados documentos técnico-administrativos sin ser previamente comentados por quienes los íbamos a utilizar. 5) Capacitaciones más espontáneas que sistemáticas es decir, que no existía un proyecto de capacitación por parte de la institución y estos surgieron del personal que constituía la primaria y la USAER y en algunos casos de parte de las directoras.

Dentro de las dificultades prácticas encontré; 1) Desconocimiento de la conceptualización de la integración educativa y de las necesidades educativas especiales así como su detección, determinación y evaluación. 2) No tener definido mi objetivo de trabajo y mis funciones. 3) Desconocimiento de los contenidos de los seis grados de primaria. 4) Falta de experiencia de trabajar en grupo. 5) Saber cómo orientar a los docentes. 6) Falta de espacios físicos para desarrollar el trabajo y 6) No tener identidad laboral, es decir ese sentimiento de pertenencia y representación.

Con la intención de realizar un análisis de los obstáculos y posibilidades que vivenció en este cambio de práctica, comenzaré con la relación que existe entre las dos instituciones: Educación Especial y Educación Básica. En el Marco Legal dentro de la estructura organizacional de la Secretaría de Educación Pública, La Educación Especial se ubica dentro de las Direcciones Generales al igual que la Dirección de primaria. En la Ley General de Educación se ubica en el capítulo IV del proceso educativo, en la sección 1, de los tipos y modalidades de la educación, en el Art. 41 que hace referencia al propósito de la Educación Especial señalando que: “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para los que no logren esa integración, ésta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye a padres o tutores y maestros”. Sin embargo, en ningún documento queda plasmada la relación entre estas, ni ninguna de las dos estructuras (Especial y Primaria) incluye a la otra.

En la práctica real sí existe una relación interinstitucional que se ha constituido a través de un compromiso de trabajo de ambas partes. Sin embargo, nuestra posición como USAER es ambigua, es decir no estamos ni totalmente afuera, ni dentro de la primaria.

Al respecto Wenger (2001) en el análisis que realiza sobre las prácticas, define esta posición como periférica por no situarse ni totalmente adentro, ni totalmente afuera y la práctica es rodeada de un cierto grado de permeabilidad siendo un área muy fecundada para el cambio, pero también para las perturbaciones. Sostiene que la práctica se desarrolla a medida que la comunidad renegocia constantemente las relaciones entre su centro y su periferia. Esto ocurre en la práctica de USAER, una constante negociación de lo que sucede al interior de la unidad y con la primaria.

Este obstáculo se ha convertido en un reto y en una posibilidad; es decir, a través de los compromisos establecidos en el trabajo con los alumnos, docentes, padres de familia y director se tiene un vínculo donde cada vez se define la posición de cada una.

Otra dificultad es la definición es del objeto de estudio de la Educación Especial. En el Marco Conceptual señalé que algunos autores como Sánchez y Torres (1999) comentan que la Educación Especial aparece fragmentada y carente de un marco teórico, debido a la pluridimensionalidad de su objeto de estudio y a su necesidad de convergencia con otras disciplinas.

Distintas organizaciones y autores se han ocupado de definir, el objeto de estudio de la Educación Especial. En 1983 la UNESCO definió a la Educación Especial como una educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan los niveles educativos y otros apropiados a su edad a través de las acciones educativas normales, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia esos niveles. En esta definición se menciona hacia quién irá dirigida la educación y se hace énfasis en que no se puede alcanzar con las estrategias de la educación normal.

Dessent (1987) menciona que la Educación Especial es una parte del sistema educativo y su existencia está íntimamente relacionada con valores y actitudes, con cuestiones de recursos y costos, con aspectos de enseñanza y aprendizaje, de formación del profesorado, de la naturaleza de las escuelas y la escolarización en nuestra sociedad. El autor enfatiza, que la Educación Especial es parte del sistema educativo; no menciona a quien está dirigida.

Posteriormente, Mayor (1988) señala, que la Educación Especial es toda intervención educativa orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos excepcionales. La educación de estas personas deberá permitirles su desarrollo personal, intelectual y social. Por ello, la Educación Especial se entiende como el estudio de programas de integración escolar-social. En esta idea Mayor destaca la importancia de un desarrollo integral de esas personas y del estudio de programas que les permitan una integración educativa y social.

Más tarde, Toledo, González y UNESCO (1989) dicen que la Educación Especial es el estudio de métodos y técnicas específicas para el tratamiento de deficiencias individuales, a través de la individualización de la enseñanza, la adaptación de programas, la adecuación de los métodos y de los recursos en cada caso concreto, según las necesidades especiales. Está definición precisa y destaca la importancia de estudiar los métodos y técnicas para atender las deficiencias individuales en un intento de individualizar la enseñanza de acuerdo a las necesidades de cada persona.

Un año más tarde, Melero (1990) sostiene que la Educación Especial es la ciencia del sistema de comunicación intencional que tiene lugar en una institución (proceso de enseñanza-aprendizaje) para desarrollar al máximo las posibilidades intelectuales y afectivo-sociales del niño cognitivamente diferente. Este autor destaca que se trata de una ciencia, que se desarrolla dentro de una institución, que su objetivo es el desarrollo integral de los alumnos cognitivamente diferentes mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo con la idea de Melero, Jurado de los Santos (1993) coincide en que la Educación Especial es un proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene la finalidad de potenciar y desarrollar las capacidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, en esta idea se señala con más precisión a quien debe de ir dirigida esta educación.

Integrando los aspectos que se mencionan en las definiciones señaladas hasta ahora, Sánchez y Torres (1999) concluyen que la educación especial la entendemos como un servicio de la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se definen por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diferentes razones, necesidades educativas especiales.

Comentan la necesidad de ubicar dos aspectos básicos en estas definiciones. Por una parte, que la educación especial debe centrarse en la respuesta educativa adecuada para que los sujetos con necesidades educativas especiales puedan conseguir el máximo desarrollo, según sus posibilidades, lo que constituiría el objeto de estudio de la disciplina. En este sentido dicen, los temas de preocupación son por una parte, los sujetos a quienes va dirigida la intervención educativa, y en concreto los procesos de cambio que se van operando en ellos; con eso nos referimos al análisis del contexto (familiar, escolar, laboral, social y comunitario).

Se han dado una serie de transformaciones en la reorientación educativa de la educación especial, entre ellas Marchesi y Martín (1990) citan como las más importantes; 1) Una concepción distinta a los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. A esta última se le considera en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada. 2) Una concepción más interactiva entre desarrollo y aprendizaje. 3) Una evaluación más centrada en el proceso de aprendizaje. 4) Mayor número de profesores y

profesionales expertos, que cuestionan las funciones de cada uno de estos sistemas aislados, señalando las limitaciones de cada uno. El aumento de experiencias positivas de integración contribuyó a que la valoración de nuevas posibilidades educativas se hiciese a partir de prácticas reales y la existencia de una corriente normalizadora donde se normalizarán no a los sujetos sino las relaciones entre todos.

Estos cambios en el marco conceptual, situaron a la educación especial en la cultura de la integración educativa y de las necesidades educativas especiales, siendo la conceptualización de estos últimos conceptos, otro obstáculo que enfrentamos en este proceso.

El término integración viene del latín “integrare” y hace referencia “al proceso en el que se habilita al niño con sus necesidades educativas especiales a maximizar sus oportunidades, potenciales y logros personales, en sus familias, escuelas y resto de la comunidad (Jones, 1986).

Kaufman y otros (1975) entienden que la integración escolar está “referida a la integración temporal, instructiva y social de los niños distintos con sus excepciones con compañeros normales, basada en una planificación educativa y en un proceso evolutivo e individualmente determinado (Kaufman, 1975: 3).

Hegarty y Pocklington (1981) nos ofrecen su definición que según Sánchez y Torres (1999) es la más acertada, ya que en ella aparece reflejada la idea de un único sistema estructurado para ofrecer una educación diferenciada que tiene por objeto satisfacer las necesidades de todos los alumnos. En este sentido estos autores entienden que la integración escolar es “un proceso donde la educación que se ofrece en las escuelas normales se hace más diferenciada y está dirigida a solucionar un abanico de necesidades del alumno” (cit. en Dueñas, 1989:9).

En el ámbito nacional, Ortiz Díaz (1983) define la integración como “el proceso de normalización continuada que pretende establecer comportamientos o conductas aceptadas por la cultura y el contexto de la comunidad a la que el sujeto pertenece, a través de determinados aprendizajes” (Ortiz Díaz, 1983: 104-105).

Del análisis de algunas de las definiciones podemos extraer una serie de rasgos definitorios del movimiento de “Integración Escolar” que nos permitan llegar a comprenderlo con mayor claridad: 1) Es un proceso dirigido a todos los alumnos. 2) La integración tiene un

carácter temporal, instructivo y social, es decir no se encuentra restringida al ámbito educativo. 3) Este proceso implica el ofrecimiento de una serie de servicios, concretados en una gran variedad de alternativas instructivas, no siendo este el caso de nuestro país ya que las oportunidades educativas cada vez son más reducidas. 4) La integración tiene como objetivo último la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, respetando en todo momento las individuales y 5) Las necesidades educativas especiales, siempre que sea posible, deben llevarse a cabo en ambientes no restrictivos.

Estos rasgos definatorios son dignos de analizar en el campo laboral porque están sustentados en un discurso teórico debiendo concretizarse en las aulas. Sin embargo esto no sucede del todo, se requiere de crear esos puentes entre las normas institucionales y la práctica real como afirma Julia, 2002 al investigar las problemáticas entre norma y práctica cultural que más adelante realizaré.

La integración educativa tiene como fundamentos filosóficos el respeto a las diferencias, los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la escuela para todos. Como principios generales señala; 1) La normalización de las relaciones entre las personas. 2) La integración con la participación de todos los ámbitos (familiar, escolar, social y laboral) sin marginaciones. 3) La sectorización, refiriéndose a que los niños puedan ser educados cerca de donde viven, sin que implique un gasto extra y favoreciendo su socialización, asistiendo a la misma escuela de sus vecinos y amigos (Mittler, 1995; Van Steenlandt, 1991). 4) La individualización de la enseñanza, que se refiere a adaptar la enseñanza, a las necesidades particulares de cada alumno, mediante adecuaciones curriculares (Parrilla, 1992).

Dentro del proceso de cambio de la reconceptualización de la educación especial y la integración educativa ubica a las necesidades educativas especiales. Warnok (1978) argumenta que estas son el conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.) que es preciso instrumentalizar para la educación del alumno que por diversas razones, temporalmente o de manera permanente, no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela.

Marchesi (1990) señala que el concepto de NEE “Por un lado, ha ampliado los límites de la educación especial, que ahora incluye un mayor número de alumnos, y la ha incorporado dentro del sistema educativo normal. Por otro ha situado en la escuela la mayor parte de los

problemas del alumnado urgiendo un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver la necesidad de su reforma y finalmente ha subrayado la indisociable vinculación entre las NEE y la provisión de recursos educativos para hacerle frente”. Esto no sucedió en la transición de una práctica a otra, porque se desconocía la conceptualización de las NEE y en la realidad se trabajó con los alumnos que a los docentes les “causaban problemas”.

Otro obstáculo institucional fue la indicación de abandonar el “modelo clínico” por el “educativo”, y dejar de utilizar métodos e instrumentos así como documentos técnico-administrativos que empleábamos en la práctica anterior, sin realizar ninguna propuesta de otras estrategias de intervención. En la realidad se continuó trabajando con los patrimonios culturales anteriores. Por ejemplo, el empleo de algunas pruebas de evaluación, el trabajo individual y por subgrupos con los alumnos y las entrevistas con padres entre otros. Cabe mencionar que cada quien intervino de acuerdo a su formación, su experiencia laboral, su habilidad para relacionarse con otros, su actitud frente a la “Integración Educativa” y su compromiso de trabajo, existiendo una diversidad de quehaceres laborales, ante la falta de líneas de trabajo que guiaran nuestra participación.

Iniciamos una “nueva práctica” donde se fue dando una capacitación, que desde mi perspectiva no era suficiente porque no lográbamos vincular la teoría con la práctica, por una parte además de querer extrapolar modelos sobre la “integración educativa” de otros países (como España) lo cual era importante siempre y cuando elaboráramos uno propio que respondiera a las características de un país en subdesarrollo como el nuestro. El contexto escolar al que nos enfrentábamos era amplio y complejo y en esta transformación de CPP a USAER creo que fuimos rebasados, al no tener claro cuál era nuestro papel dentro de las escuelas.

La inexistencia de una capacitación institucional suficiente tuvo repercusiones en mi participación en la parte metodológica, al no poder identificar, determinar y evaluar las NEE, además de su complejidad. Es decir, que estas dependen del nivel de competencia curricular del grupo en el que se encuentre el alumno. Por ejemplo, un menor puede presentar NEE cuando la competencia del grupo es muy alta; si ese mismo alumno asiste a un grupo con una competencia más baja, las necesidades se vuelven relativas, en ese sentido dependen del contexto. Otro elemento de las NEE es su interactividad. Por ejemplo, si un alumno no tiene los apoyos que requiere de parte de los ámbitos de desarrollo

(familia, escuela y comunidad). Sus necesidades se acentuarán. En cambio, si cuenta con dichos apoyos, sus dificultades se flexibilizarán.

Otro obstáculo que experimenté fue la falta de identidad laboral que ocurre cuando nos incorporamos a un “nuevo grupo”, con la diferencia que aquí no estaba claro ni quiénes éramos, ni qué hacíamos dentro de la escuela. Esto no sucede cuando te incorporas a una institución que tiene claro su objetivo y tienes unas funciones asignadas (como en el CPP) pero aquí se trataba de incorporarte a una institución “perteneciendo” a otra.

Otra dificultad que es importante mencionar dentro del proceso de la “Integración Educativa” fue que era un compromiso no solo de Educación Especial, sino también de la Educación Básica y de la sociedad en general porque dicho proceso surge en el ámbito social, no se limita únicamente al ámbito educativo y el principio filosófico que la sustenta es el “Derecho a la diferencia e ideología de la normalización”.

Este movimiento de la “Integración Escolar” en la práctica se da de distintas formas en diferentes países, ciudades, escuelas y aulas, dependiendo de la política educativa, de los recursos económicos destinados a la educación, de una cultura de y para la diversidad, del diseño y desarrollo de un currículo flexible y de respuestas y acciones educativas y van desde la mera incorporación hasta una verdadera integración (hablamos de incorporación cuando solo se inscribe a un alumno y asiste a la escuela pero no se atienden sus necesidades educativas especiales).

En la transformación de una práctica a otra sucedió que existían alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que sólo fueron incorporados a la escuela pero que han y en algunos casos siguen enfrentando una discriminación, ante una cultura homogeneizante.

Algunos de los obstáculos se convirtieron en retos y oportunidades de aprendizaje pero faltan otros que están ahí porque como mencioné, es un compromiso de la sociedad, de la Educación básica, de la Educación Especial y de los distintos profesionales que intervenimos en la práctica educativa, en un esfuerzo de trabajo conjunto por crear una sociedad con una cultura de y para la diversidad.

4.2 Análisis de la participación del psicólogo en el proceso de “Integración Educativa”

En este proceso de cambio de práctica de CPP a USAER me parece esencial redefinir el rol del psicólogo que labora como maestro de apoyo en las escuelas primarias, considerando; la estructura institucional, el marco teórico, el proceso de reconceptualización de la Educación Especial, el papel del psicólogo en el terreno educativo y el análisis de la práctica laboral, con todos estos elementos podemos delimitar el campo de acción del psicólogo y proponer alternativas de solución que apoyen su intervención en el contexto escolar.

Es importante señalar que el psicólogo con funciones de maestro de apoyo participa en las USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a las Escuelas Regulares) laborando dentro de la Educación Básica (primaria) desde otra institución; Educación Especial, siendo está una posición periférica, donde se pueden generar cambios relevantes pero también conflictos como señala Wenger (2001) y la funcionalidad va a depender de la negociación que se haga entre ambas.

Selvini Palzzolli y otros (1990) en una investigación que realizaron plantean que el psicólogo al realizar una intervención en la escuela desde otra institución, ésta debiera favorecer su autonomía, pero en un sistema rígido y jerárquico, como el es caso de Educación Básica y Educación Especial, el psicólogo es alguien sin un rol fijo. De ahí la importancia de autodefinirse en su condición de psicólogo, si no otros lo harán.

García y Colab. (2000) sugieren que la psicología describe, interpreta y analiza los fenómenos educativos especiales en tres áreas fundamentalmente; la intelectual, adaptativa y emocional, para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

En el área intelectual, adaptativa y emocional profundizando en las capacidades intelectuales básicas (procesamiento de la información, atención, memoria, resolución de problemas etc.). En el área de adaptación e inserción social, definiendo la “conducta adaptativa” como la eficacia con la que un individuo reajusta los patrones de independencia personal y responsabilidad social esperados para su edad y grupo social, es decir indagar como se producen las interacciones en los diferentes contextos de participación. En el área emocional, profundizando la manera en que los niños perciben al mundo y a las personas que les rodean, así como su autoconcepto y autoestima, dadas sus repercusiones en el proceso de aprendizaje.

Intentaré proponer algunas funciones que considero debe realizar el psicólogo entretejiendo algunas reflexiones teóricas con lo que sucede en la práctica real.

En el escenario escolar el apoyo de la USAER está dirigido a tres ámbitos, los alumnos, los docentes y los padres de familia.

Iniciaré con la participación dirigida a los alumnos en este cambio de práctica se indico por parte de las autoridades de especial abandonar el “modelo clínico” y asumir el “modelo educativo”. Sin embargo desde mi perspectiva y experiencia en la realidad no podemos separarlos, porque el modelo clínico aporta al modelo educativo elementos para que este pueda enriquecerse. Por ejemplo un elemento fundamental es la observación de los alumnos esta sería una acción de tipo clínica y no por serlo no se llevará acabo en un “modelo educativo”, por otro lado no podemos trabajar solamente en el aula regular, porque en algunos casos se requerirá de llevar al alumno al aula de apoyo (cubículo), para observarlo y evaluarlo de manera individual o trabajar aspectos muy particulares porque el alumno así lo requiere.

A través de mi trayectoria laboral he experimentado todas las modalidades de atención; el aula de apoyo y el aula regular, y considero que ambas son necesarias cuando se brinda la atención a los alumnos con NEE. En un inicio cuando los servicios fueron reorientados para la “Integración Escolar” participé en el aula de apoyo trabajando los procesos de aprendizaje, posteriormente cuando la directora de USAER señaló que trabajáramos el aula regular inicié mi participación, con “clases modelo” donde los docentes observaban mi trabajo, adquirí experiencia en el manejo de grupos, mi participación consistía en trabajar los procesos de aprendizaje con actividades lúdicas.

Las ganancias de trabajar en el aula de apoyo con los alumnos con NEE era el avance que estos mostraban en su proceso de aprendizaje al tener una atención individualizada o en subgrupos pequeños, la actitud de los docentes frente a esta modalidad era aceptable. Sin embargo se observaba en algunos alumnos un rendimiento diferente en el grupo, probablemente porque el grupo de trabajo era más pequeño y había más atención y por otro las actividades eran más lúdicas y diversas. La actitud de la mayoría de los alumnos era de agrado. Las pérdidas eran el no observar el rendimiento en el aula regular y el que ellos “perdieran clases”.

Cuando inicié mi participación en el aula regular en un inicio no tenía muy clara cual era mi función dentro del grupo, y lo que sucedió que hacía era dar una clase sobre algún contenido fundamentalmente en español y matemáticas con distintas estrategias y trabajando los procesos de algún contenido, los alumnos estaban contentos y los maestros también. Sin embargo observaba que beneficiaba más al grupo que a los alumnos con necesidades educativas especiales porque centraba mi atención en todos los alumnos. Esta experiencia me permitió observar a los alumnos que atendía dentro de su contexto áulico, conociendo como se relacionaban con su maestro y sus compañeros

Así como su estilo y ritmo de aprendizaje.

Posteriormente cuando me fui empapando del marco conceptual de la “Integración Escolar” y las NEE tuve la oportunidad de conocer diferentes formas de intervención en las escuelas de compañeros con formaciones diferentes maestras con alguna especialidad de la Normal de Especialización, pedagogos, maestras de lenguaje y psicólogos que desempeñaban funciones de maestros de apoyo (permanecían en forma permanente en la escuela) algunos de ellos trabajaban únicamente el aula de apoyo, comentando que no realizarían las funciones de los docentes, otros se inclinaban hacia la intervención en el aula regular y con menos frecuencia eran quienes combinaban ambas modalidades.

Dentro de estas intervenciones se trabajaban de distintas formas. Estas dependían de la formación y experiencia laboral, H mi compañero, que era pedagogo, con experiencia en tele secundarias trabajaba el aula de apoyo y evaluaba procesos de los contenidos del área de español y matemáticas. Empleaba juegos didácticos y un cuaderno. M con formación de psicólogo y experiencia en el área clínica trabajaba las dos modalidades. En el aula regular con técnicas grupales y en el aula de apoyo con procesos intelectuales a través de juegos didácticos. G mi compañera con formación de Educadora trabajaba el aula de apoyo con los procesos del área de español y matemáticas mediante actividades lúdicas. En mi caso trabajaba las dos modalidades el aula de apoyo con los procesos de aprendizaje y el aula regular en un inicio con los procesos de los contenidos del área de español y matemáticas y después con técnicas de grupo.

En el ámbito de docentes, trabajábamos en las juntas de Consejo Técnico con diversos temas como; “Integración Educativa”, hábitos de estudio, violencia intrafamiliar, familia

entre otros. Y manteníamos una comunicación con las maestras en forma espontánea sobre los alumnos con NEE no existía una planeación de este trabajo.

Con los padres de familia predominaban, las entrevistas en el aula de apoyo y esporádicamente algunos talleres, con temas como violencia intrafamiliar y hábitos de estudio. En este ámbito teníamos menor intervención, probablemente por la falta de planeación y la demanda de trabajo en los otros dos ámbitos de intervención.

Como he expuesto hasta ahora existía una diversidad de formas de intervención pero todas coinciden en dirigir el apoyo a los alumnos con “problemas”. En un inicio detectados por los maestros de grupo, y más tarde con los que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad delimitando así la atención del ámbito de alumnos.

Podríamos preguntarnos cuáles serían las estrategias más pertinentes del psicólogo para apoyar el proceso de “Integración Escolar” de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para responder esta pregunta tenemos como profesionistas que buscar espacios para realizar un trabajo colegiado, que nos permita tener una capacitación permanente y sistemática. Conduciéndonos a implementar diferentes estrategias; como talleres, conferencias interactivas, cursos e investigación de campo donde se creen puentes entre la teoría y la práctica, y se llegue a mejorar la calidad de nuestro quehacer laboral.

Al respecto León (1992) argumenta que para que se desarrolle el proceso de Integración Educativa, es necesario. 1) Conocer el cuerpo básico acerca del concepto y fundamentos de esta integración. 2) En los centros educativos comprender la problemática que plantea la educación del niño con NEE y sus posibilidades reales de integración. 3) En el proceso de inclusión, adquirir actitudes de apertura profesional. 4) Analizar y juzgar las relaciones e implicaciones del uso de diferentes respuestas educativas (didácticas y organizativas) ante los problemas derivados de la integración escolar y de la escuela inclusiva.

Las acciones del psicólogo se traducirían en la práctica: 1) Gestionar la capacitación sobre el proceso de la “Integración Educativa” en Educación Especial y al interior de la primaria. 2) Realizar un diagnóstico inicial en colaboración con los docentes de los alumnos que presentan NEE. 3) Colaborar en la orientación y asesoría para que los docentes diseñen y desarrollen metodologías que den respuestas educativas en beneficio de los alumnos con

NEE. 4) Colaborar con el personal de primaria y educación especial con diversas acciones (técnicas grupales) dirigidas a propiciar una cultura para la diversidad.

Para delimitar su campo de acción empezaremos por mencionar que su participación está dirigida a los alumnos con NEE con o sin discapacidad. Orientación y asesoría a los docentes que atienden a estos alumnos, y a sus padres o tutores colaborando a la “Integración escolar” de estos. Ofrecerles una atención psicopedagógica que, propicié los cambios necesarios para que estos alumnos se desarrollen en los diferentes contextos de participación.

Realizar una planeación y programación que responda a las necesidades prácticas, efectuando los ajustes necesarios durante el año escolar. De ser posible conjuntamente con el docente.

La atención dirigida a los alumnos consistiría en apoyar junto con el docente el desarrollo de procesos intelectuales que favorezcan las necesidades básicas de aprendizaje (hablar, escuchar, escribir, leer y resolver problemas) combinando las dos modalidades de atención (aula de apoyo y aula regular) para una mejor atención.

Por otro lado es necesario diseñar estrategias que favorezcan la integración de los alumnos con NEE para que establezcan relaciones funcionales con el docente y con sus compañeros porque según sostiene Wenger (2001) el aprendizaje es un proceso social.

Llevar a cabo las adaptaciones curriculares conjuntamente con el docente, como las medias para flexibilizar el currículo y dar respuestas educativas que favorezcan el acceso a la currícula básica a los alumnos con NEE. Estas acciones pueden operar, en los objetivos, contenidos, actividades, en la metodología y evaluación.

Otra de las funciones del psicólogo es implementar talleres con los padres de familia de los alumnos con NEE, dando respuesta a los apoyos necesarios para poder colaborar con sus hijos en el proceso educativo, en cuanto a la formación de hábitos en casa, al vínculo afectivo y a los apoyos específicos para cada alumno.

Realizar entrevistas que lleguen a asesorar a los padres sobre la importancia de su participación en el proceso educativo de su hijo, intentando llegar a acuerdos conjuntamente con el docente con acciones concretas, que marquen los límites necesarios para que el alumno progrese.

Gestionar los apoyos interinstitucionales en caso de ser necesario en instituciones públicas o privadas dependiendo de la solicitud del padre, intentando establecer comunicación con los profesionales que brindan estos apoyos que por lo general son interdisciplinarios.

Concluyendo es importante desarrollar todas estas acciones sin perder de vista que nuestra atención es hacia los alumnos con NEE con o sin discapacidad para colaborar en su “Integración escolar”, pero debemos tener presente que estas acciones impactarán si las hacemos a través de un trabajo colaborativo con los diferentes actores del contexto familiar y escolar y que dicho trabajo tendrá que evaluarse permanentemente y sistematizarse con el diseño de instrumentos para obtener mejores resultados.

4.3 Propuestas de la Perspectiva de Comunidades de práctica que coadyuvan a la redefinición del psicólogo en la USAER

La teoría social del aprendizaje que propone Wenger (2001) nos permite analizar el escenario donde desarrollamos nuestra práctica definiendo a ésta como el hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos, incluye en este concepto los aspectos explícitos como los implícitos, lo que se dice lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, también incluye las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las instituciones reconocibles las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca se llegan a expresar, son señales inequívocas de afiliación a una comunidad práctica y son fundamentales para el éxito de sus empresas.

Este análisis me permitió tener una visión con mayor profundidad acerca de mi participación laboral fue como detener el tiempo por un instante y acomodar con fotografías mi trayectoria laboral otorgándole un significado a mis acciones, me dio la posibilidad de ver lo que no comprendía en ocasiones y de imaginar lo inimaginable.

A través de los componentes del aprendizaje, comunidad, práctica, significado e identidad podemos reflexionar que características tiene la institución para la que laboré, cual es su

estructura, organización y funcionamiento y como todos estos aspectos favorecen u obstaculiza la práctica real, es decir esta relación entre normas institucionales y prácticas culturales de las que habla Julia (2000), en el proceso de la integración encontramos que no existía, ni existe el personal suficiente para cada escuela desde mi punto de vista debiera haber un equipo interdisciplinario completo para cada escuela. No se da una capacitación permanente y sistemática por parte de la institución. Ha sido a través de la práctica donde se han ido construyendo diversas formas de participación.

El significado se sitúa en un proceso al que llama Wenger (2001) negociación de significado; que supone la interacción de dos procesos la participación y la cosificación que forman una dualidad que desempeña un papel fundamental en la experiencia humana del significado y, en consecuencia, en la naturaleza de la práctica. La negociación de significado nos lleva a una reflexión sobre nuestra intervención en la práctica, de cómo esas participaciones son cosificadas, obteniéndose logros graduales con una interacción continua en un proceso de toma y daca que requiere de una atención y reajuste constante, otra dimensión que nos aporta al concepto negociación de significado el autor es su carácter histórico, dinámico contextual y único. Todo esto sucede en una práctica determinada.

El concepto de identidad otro de los cuatro componentes que analiza Wenger (2001) podemos entender por medio de nuestra experiencia directa del mundo, las maneras de comprometernos con los demás y las maneras en que estas relaciones reflejan quienes somos está sería la identificación y la otra parte de este proceso dual es la negociabilidad, que determina la medida de nuestro control sobre los significados con los que nos hemos comprometido.

CONCLUSIONES

Todas las explicaciones no alcanzan para comprender el fenómeno de la crisis de la educación básica, donde la educación especial no es ajena a ésta. Y uno de los aspectos a analizar es el proceso de la integración educativa.

Ante este suceso es necesario adoptar una perspectiva integral de los problemas educativos que se nos presentan, para la cual resulta indispensable que cada uno de los autores del sistema educativo nacional desde el más alto funcionario hasta cada uno de los miembros de la comunidad escolar asuman sus responsabilidades para que la escuela pública mexicana funcione eficazmente, ofreciendo los apoyos necesarios para que desarrolle adecuadamente sus tareas y con ello, juntos logremos mejorar los resultados educativos.

Para lograr una visión compartida de escuela, se han propuesto cinco ámbitos para la formulación y aplicación de criterios de desempeño para mejorar la escuela:

- 1) Aprendizaje, ámbito concerniente al logro de los objetivos de los propósitos curriculares para cada nivel de educación básica.
- 2) Enseñanza, ámbito referente a las prácticas pedagógicas dentro de las aulas
- 3) Gestión escolar, ámbito que atañe al mejoramiento de la organización y funcionamiento de los centros escolares.
- 4) Gestión institucional, ámbito que se refiere a la conducción político-organizativa y administrativa del sistema educativo.
- 5) Formación continua y desarrollo profesional, ámbito referido a desarrollar las competencias para mejorar su desempeño. (Gómez y Fuentes, 2005).

Dentro de esta visión compartida la Educación Especial es una modalidad de la integración básica y se entiende como un servicio a la Educación General que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje y se define por los apoyos necesarios nunca por las limitaciones de los alumnos con NEE con o sin discapacidad, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social. En este sentido se vincula con los criterios de

desempeño de aprendizaje, enseñanza, gestión escolar e institucional y desarrollo profesional, para favorecer el proceso de integración educativa.

Hablar de integración, inclusión, diversidad o necesidades educativas especiales no es una mera cuestión de discurso sino de un cambio de enfoque conceptual de educación, de mentalidad, de actitud pero sobre todo de un cambio en la praxis educativa, donde cada uno de los actores que intervienen en el proceso de la integración educativa asuma sus compromisos a través de una formación continua y un desarrollo profesional.

Dentro de la praxis educativa es necesario considerar el concepto de "Integración Educativa" como el hilo conductor que se proyecta en el currículo; como adaptación curricular, en el contexto escolar y como desarrollo como desarrollo profesional en los diferentes profesionistas.

En este trabajo me concentré en el aspecto del desarrollo profesional, donde es claro que no ha sido suficiente la capacitación institucional para mejorar nuestra práctica, donde los diferentes profesionales han enfrentado la reorientación educativa con posibilidades buscando la autogestión en esa capacitación. Sin embargo no podemos cegarnos y decir que en muchas ocasiones las políticas administrativas se vuelven un obstáculo en lugar de un apoyo para desarrollar nuestro trabajo y que no es una cuestión de "buena voluntad", porque como podemos hablar de mejorar la calidad educativa es un sistema vertical y jerárquico donde las autoridades son ajenas y lejanas a las necesidades de la práctica, siendo necesario que tengamos espacios de reflexión donde nuestras posturas personales guíen y flexibilicen nuestras acciones y seamos capaces de tomar decisiones sin convertirnos en camaleones como sostiene Drier (1999).

Lo que sostengo en este reporte de trabajo profesional es como el psicólogo de educación especial que participa en el proceso de integración educativa puede analizar su práctica profesional a través de una biografía laboral sustentada en un marco teórico y algunas aportaciones de autores que investigan la práctica educativa redefiniendo su rol y delimitando su campo de acción para mejorar su desempeño laboral.

Con base en lo expuesto hasta ahora concluyo desde mi perspectiva, con base en mi experiencia laboral y en una fundamentación teórica que el psicólogo de educación especial en colaboración al proceso de integración educativa debe desempeñar las siguientes funciones que a continuación relataré.

La atención del psicólogo con funciones de maestro de apoyo que se encuentra en forma permanente dentro de la escuela primaria participa en cuatro ámbitos (alumnos, docentes, padres de familia y USAER).

En el ámbito del trabajo en el aula y la enseñanza (alumnos) colabora en el desarrollo del área intelectual, ejercitando los procesos de atención, memoria, razonamiento, etc. En el área de inserción y adaptación social, para que el alumno alcance su independencia personal y responsabilidad de acuerdo a su edad. Y en el área emocional en cuanto a su concepto y autoestima y la manera en que percibe al mundo.

Estas áreas de desarrollo se vinculan con los ejes curriculares de actitudes y valores para la convivencia humana y aprender a aprender. El primero tiene como propósito que los alumnos se acepten a sí mismos. El segundo que organicen su pensamiento y desarrollen conciencia de lo que hacen.

Estas acciones en la práctica se trabajan a través de contenidos curriculares llegando así a desarrollar una atención psicopedagógica. Desde mi perspectiva es importante que la participación del psicólogo sea en todas las modalidades (aula regular, aula de apoyo y talleres dirigidos a los alumnos y padres de familia) esto se debe realizar con pertinencia es decir saber como combinar estas modalidades y en que tiempos. Por ejemplo en la etapa de la determinación de las NEE probablemente sea más conveniente la participación en el aula regular para que a través de la observación conjunta con el docente decidan porque es un alumno con NEE. Una vez determinado probablemente requiera de una evaluación individual para complementarla con la de la profesora, entonces requerirá de aula de apoyo, es decir que depende de cada caso, atendiendo a uno de los propósitos educativos, la calidad dando a cada alumno lo que necesita.

En el ámbito de la organización y el funcionamiento de la escuela (docentes), las funciones que debe realizar el psicólogo, es la participación en el proyecto escolar de la primaria que tiene como propósito atender las necesidades de la escuela, proponiendo que en este proyecto queden contemplados los alumnos con NEE, paralelamente realizar un plan de trabajo anual con el equipo interdisciplinario que considere las necesidades en los diferentes ámbitos en los que participa. Otra acción es la determinación, planeación, intervención y evaluación de los alumnos que presentan NEE. Incluyendo un factor esencial como son las adaptaciones curriculares que pueden ser en los objetivos,

actividades, recursos y evaluación entre otros. Otra acción es la participación en las juntas de consejo técnico de primaria que deben estar encaminadas a la orientación y asesoría del marco conceptual de las NEE.

En el ámbito de la relación entre la escuela y la familia (padres), su función es de orientación y asesoría a los padres de familia. La orientación debe estar dirigida a propiciar la reflexión y el análisis sobre el apoyo y la participación de los padres con respecto a la formación de hábitos y los aspectos afectivo- emocionales. Y la asesoría a los aspectos particulares de cada padre dependiendo de los recursos que necesite para apoyar a su hijo.

Otro ámbito de participación es el de la propia USAER donde cada mes se realizan juntas de consejo técnico, que tienen como propósito promover la actualización autogestiva de todos los integrantes. Otra función a desarrollar es la colaboración de la carpeta o expediente siendo un instrumento donde cosificamos nuestras participaciones.

En resumen es necesario que el psicólogo; 1) Tenga conocimiento sobre su intervención en el proceso de integración, redefiniendo sus funciones y delimitando su campo de acción de manera individual de acuerdo a su área de trabajo, y en forma colaborativa con otras áreas. 2) Promueva una capacitación permanente y sistemática apoyándose en otros profesionales y en otras instituciones no solo al interior de la primaria y la USAER. 3) Diversifique estrategias de participación para dar respuesta educativa a los alumnos con NEE. 4) Trabajar en forma colaborativa con las autoridades, docentes y padres de familia. 5) Intentar llegar a la sistematización de su participación para mejorar el desempeño laboral.

Me gustaría terminar con un pensamiento que expresa Wenger (2001) “El proceso de aprendizaje no es individual, no tiene principio ni final, no está separado de nuestras restantes actividades y no es resultado de la enseñanza”.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.-Arguello, P. M. (2001). De la **incorporación a la integración de los alumnos con Necesidad de Educación Especial en la Escuela Primaria.** Práctica Educativa, 6,10-14.
- 2.-Blanco, G. R. (1992). En SEP. Antología de Educación Especial, 217-234.
- 3.-Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. Revista Psicológica y Ciencia Social, 3 (1), 28-50.
- 4.-García, C; Escalante, H; Escandon, M; Fernández, T; Mustri, D. (1997). Integración Educativa en el Aula. En SEP. Antología de Educación Especial.
- 5.-Garcia, C. (2000). **La Integración Educativa en el Aula Regular.** México, D. F. cooperación Española. 9-35.
- 6.-Rockwell, E. (2002) “ Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar”. En: en México Alicia Civera, Carlos Escalante, Luz Elena Galvan (coord). (Ed.), **Debates y Desafíos en la Historia de la Educación.** 209-234. Zinacantepec, Edo. De México: El Colegio Mexiquense/ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- 7.-Sánchez, P. A, Torres, G. J. (1999) **Educación Especial. Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional.** Madrid, Pirámide.
- 8.-Savater, F. (1997). El valor de Educar. México: Ariel
- 9.-Schmelkes, D. S. **Escuelas de Calidad.** Calidad Educativa y Atención a la Diversidad. 33-40.
- 10.-Selvini Palazoli, S. Cirillo, d`Etorr y, M. Garbellini. (1999) El Mago sin Magia Barcelona: Páidos.

11.-SEP. (1984) **Lineamientos para la Evaluación Psicológica. 1-22**

12.- SEP. (1997) **Manual de Organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.3-60**

13.-Urquizar (1999) Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Ed. Pirámide. Colección Psicología.

14.-Wenger, E. (2001). **Comunidades de Práctica. Aprendizaje Significativo e Identidad**. Barcelona, Buenos Aires, México. Paidós.