



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

PROGRAMA DE DOCTORADO:
INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
DE LAS UNIDADES DE SERVICIOS DE
APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR**

FERNANDO OSNAYA ALARCÓN

Bellaterra, 2003.



Universitat
Autònoma
de Barcelona

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

PROGRAMA DE DOCTORADO:
INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
DE LAS UNIDADES DE APOYO A LA
EDUCACIÓN REGULAR**

**Doctorando: Fernando Osnaya Alarcón.
Director: Dr. Pedro Jurado de los Santos.**

Bellaterra, 2003.

AL DR. ADALBERTO FERRÁNDEZ ARENAZ

Con admiración y respeto por sus enseñanzas en el aula
Con cariño por su eterna compañía
Con alegría de sus charlas siempre vivas
Con esperanza de noches de poesía

GRACIAS, AMIGO MIO.

A MIRIAM ZAMORA

Con todo el amor que le profeso.

A FABIS

Cuya presencia
cubre de dulzura mi vida.

A MIS PADRES

Quiénes, bajo sus circunstancias,
me inculcaron los valores
fundamentales de la vida.

A MIS HERMANOS

Por su apoyo y entusiasmo
para llegar a este momento.

A MIRIAM Y ROBERTO

Por haber llegado juntos al final de la aventura.

A Margarita, Refugio, Álvaro, Samuel, Juan Manuel, Andrés, Héctor, Juan Pablo, Luis Héctor y demás amigos de la UPN.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Pedro Jurado de los Santos por su valiosa dirección para llevar a buen término la tesis.

A Pedro Jurado y José Ma. Sanahuja por su presencia y apoyo en momentos de extrema angustia. Muchas gracias.

A todos los amigos de Cerdanyola del Vallès, Barcelona, por su valiosa amistad. Siempre estarán en mi corazón.

Al Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, que me brindó la oportunidad de reflexionar de otra manera.

A la Universidad Pedagógica Nacional, México, por todo su apoyo para mi superación profesional.

A todos aquellos amigos que iniciaron conmigo el largo trayecto de la educación y se quedaron en el camino. Gracias por haberme cedido su oportunidad de conocimiento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	3
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	6
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	10
ESTRUCTURA DEL TRABAJO	12

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

CAPÍTULO 1 POLÍTICA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

1.1 NATURALEZA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	20
1.1.1 Filosofía educativa del Estado Mexicano	20
1.1.1.1 Esencia del ser nacional y ruta hacia el porvenir	25
1.1.2 Proyecto social y política educativa	29
1.1.2.1 Obligatoriedad, gratuitad y laicismo	36
1.1.2.2 Positivismo y Educación	38
1.1.2.3 El artículo 3º en la Constitución de 1917	40
1.1.3 Funcionamiento del Sistema Educativo Nacional	43
1.1.3.1 Organización Burocrático Administrativa	44
1.1.3.2 Estructura del Sistema Educativo Nacional	46
1.2 EDUCACION ESPECIAL. CONCEPTO Y OBJETO DE ESTUDIO	49
1.2.1. Raíces históricas y evolución de la Educación Especial	49
1.2.2. Educación Especial. Aspectos Conceptuales	54
1.2.3. Sujetos de estudio de la Educación Especial	58
1.3 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MEXICO	60
1.4 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL MÉXICO ACTUAL	64
1.5 LOS IMAGINARIOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO	71
1.5.1 Siglo XIX. Entre el oscurantismo, la desigualdad social y la pureza aristocrática.	72
1.5.2 Siglo XX. De la anormalidad y delincuencia a la protección e integración educativa	75

CAPÍTULO 2.

**ORIGEN, OBJETIVOS, ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LAS UNIDADES
DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)**

2.1 ORIGEN DE USAER	82
2.2 OBJETIVOS DE USAER	83
2.3 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE USAER	84
2.4 FUNCIÓN DE USAER	88
2.4.1 Desarrollo Técnico-Pedagógico	89
2.4.2 Desarrollo técnico-operativo	94
2.5 LA USAER EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL	96

CAPÍTULO 3.

**REPRESENTACIONES, IMAGINARIOS SOCIALES Y DISCURSO
EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR**

3.1 REPRESENTACIONES MENTALES	101
3.1.1 Descripción del paradigma cognitivo	102
3.1.2 El estudio de las Representaciones Mentales	103
3.1.3 Modelos de procesamiento de información y la representación del conocimiento	105
3.1.4 Construcción de la representaciones mentales inobservables	111
3.2 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	112
3.2.1 Raíces intelectuales de las Representaciones Sociales	114
3.2.1.1 Aportes de la sociología clásica Durkheimiana	115
3.2.1.2 Aportes de Fritz Heider con la psicología del sentido común	118
3.2.1.3 La psicología genética piagetiana y la socioculturalista de Vigotsky	120
3.2.1.4 La construcción social del conocimiento desde Berger y Luckmann	121
3.2.3 Las representaciones sociales como expresiones simbólico- culturales de las relaciones sociales.	133
3.2.4 Estructura y mecanismos internos de las representaciones sociales.	140

3.3 LOS IMAGINARIOS SOCIALES	148
3.3.1 Cultura e imaginarios sociales	150
3.3.2 En busca de lo invisible	152
3.3.3 Desestructuración y fragmentación de los sistemas de representación colectiva o imaginarios sociales	154
3.4 NATURALEZA DE LA VIDA COTIDIANA	161
3.4.1 Cotidianidad escolar	171
3.4.2 Cotidianidad escolar de la zona de estudio	183
3.5. ELEMENTOS ESTRUCTURANTES DEL DISCURSO	190
3.5.1 Aspectos psicosociales del discurso	196

SEGUNDA PARTE. MARCO METODOLÓGICO Y DE APLICACIÓN

CAPÍTULO 4. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

4.1 DIMENSIÓN GEOGRÁFICA	205
4.2 DIMENSIÓN DEMOGRÁFICA	207
4.3 DIMENSIÓN SOCIO ECONÓMICA	208
4.4 DIMENSIÓN EDUCATIVA	210
4.5 DIMENSION CULTURAL	212

CAPÍTULO 5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

5.1 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	219
5.2 INSTRUMENTO SELECCIONADO	222
5.3 DISEÑO Y FASES DE ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO	223
5.4 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA ENCONTRADA	237
5.5 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO	240
5.6 ANÁLISIS DE DATOS	241

CAPÍTULO 6 REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA USAER EN EL UNIVERSO DE INTERVENCIÓN

6.1 EL CONTEXTO EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	
6.1.1 Maestros de aula	246
6.1.2 Maestros de apoyo	247
6.1.3 Directores de escuela	247
6.1.4 Padres de familia	248
6.1.5 Alumnos	250

6.1.5.1 Alumnos con necesidades Educativas Especiales	250
6.1.5.2 Alumnos sin necesidades educativas especiales	251
6.2 ELEMENTOS DISCURSIVOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.	
6.2.1 Contexto Discursivo Global	256
6.2.2 Discurso de los maestros de aula regular	259
6.2.3 Discurso de los maestros de apoyo	268
6.2.4 Directores	275
6.2.5 Padres de familia	280
6.2.6 Alumnos	286
6.2.7 El Discurso de las Representaciones Sociales	291
6.3 ELEMENTOS AFECTIVOS Y COGNITIVOS	295
6.3.1 Maestros de aula	295
6.3.2 Maestros de apoyo	301
6.3.3 Directores	309
6.3.4 Padres de familia	312
6.3.5 Alumnos	316
6.3.5.1 Alumnos con Necesidades Educativas Especiales	316
6.3.5.2 Alumnos sin Necesidades Educativas Especiales	324
6.3.6 Lo afectivo y cognitivo en las representaciones sociales.	330
6.4 ELEMENTOS CONDUCTUALES.	335
6.4.1 Conducta de los Maestros de Aula Regular	335
6.4.2 Conducta de las Maestras de Apoyo	336
6.4.3 Conducta de los Directores de Escuela	337
6.4.4 Conducta de los Padres de Familia	338
6.4.5 Conducta de los Alumnos	339
6.4.6 Elementos conductuales de las Representaciones	341
6.5 VISIÓN GLOBAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE USAER.	344
6.6 DINÁMICA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE USAER	348
7. CONCLUSIONES	355
LÍMITES, PROPUESTAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	363
BIBLIOGRAFÍA	367

ANEXOS

INSTRUMENTOS APLICADOS

Cuestionarios: 384

1. Cuestionario para maestros de aula regular
2. Cuestionario para maestros de USAER
3. Cuestionario para padres de familia
4. Cuestionario para alumnos con necesidades educativas especiales
5. Cuestionario para alumnos sin necesidades educativas especiales

Entrevistas:

6. Guión de entrevista a Directores de escuela

ANEXOS (CD).

Anexo 1

Cuadros concentradores de respuestas de cuestionarios aplicados a:

1. Maestros de aula
2. Maestros de apoyo
3. Directores
4. Padres de familia
5. Alumnos con necesidades educativas especiales
6. Alumnos sin necesidades educativas especiales

Anexo 2

Entrevistas a Directores

Índice de figuras y cuadros	Páginas
Introducción	
Figura 1 Modelo de construcción e interacción de las representaciones sociales	8
Figura 2 Modelo relacional de las representaciones sociales	9
Capítulo 1	
Figura 3 Organigrama de la Secretaría de Educación Pública	45
Figura 4 Estructura del Sistema Educativo Nacional	48
Cuadro 1 Acepciones terminológicas de Educación Especial	55
Capítulo 3.	
Cuadro 2 Modelo de procesamiento de la información	107
Figura 5 Desarrollo intelectual de las representaciones sociales	125
Figura 6 Naturaleza psicosocial del discurso	198
Capítulo 4	
Cuadro 3 Población total	207
Cuadro 4 Población de 0 a 14 años	207
Cuadro 5 Población de 6 a 14 años	208
Cuadro 6 Población de 18 o más años	208
Cuadro 7 Población de 6 a 14 años que saben leer	210
Cuadro 8 Población analfabeta mayor de 15 años	210
Cuadro 9 Población total en las escuelas	211
Capítulo 5	
Cuadro 10 Metodología de investigación	222
Cuadro 11 Población encuestada	223
Cuadro 12 Población de muestra	226
Cuadro 13 Distribución de los ítems por sujeto e indicador	236
Cuadro 14 Población encuestada por escuela y sujeto educativo	239
Capítulo 6	
Cuadros 1-64. Respuestas de cuestionarios	246
Figura 7. Problemática de USAER	347

*¿la vida,
cuándo fue de veras nuestra?,
¿cuándo somos de veras lo que somos?,
bien mirado no somos, nunca somos
a solas sino vértigo y vacío,
muecas en el espejo, horror y vómito,
nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida -pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos-,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,
la vida es otra, siempre allá, más lejos,
fuera de ti, de mí, siempre horizonte...*

Octavio Paz

Índice

INTRODUCCIÓN.

En estos momentos en que los avances científicos y tecnológicos están acelerando los procesos sociales en todas sus dimensiones, desde sus procesos productivos hasta sus expresiones filosófico morales, incluyendo sus instituciones político ideológicas, el análisis particular de cada una de ellas se hace imprescindible, sobre todo en sus manifestaciones cotidianas, pues ahí se concreta y garantiza la viabilidad y permanencia de todo proyecto social y programa educativo en particular.

En el presente trabajo se analiza, desde una pequeña dimensión de la compleja realidad social, el desarrollo de las funciones de las **Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)** en las escuelas de Educación Básica de la ciudad de México, particularmente de una zona delegacional del Distrito Federal, Capital de México. Las USAER forman parte de la política educativa del gobierno mexicano para atender las necesidades que demanda la educación especial en el país.

La perspectiva teórica y metodológica con que se aborda el objeto de estudio es la **psicología social de corte construccionista**, que se caracteriza por ser un enfoque en que el análisis parte de la comunicación, el diálogo, la crítica y la deconstrucción, abordando diversos aspectos como la construcción de significado y la generación de los sentidos sociales que le imprimen dirección a los grandes procesos sociales, constituyendo así los períodos históricos de larga duración basados en la cotidianidad de los instantes históricos de corta duración o coyunturales. Sin embargo, no se puede abordar la realidad desde una perspectiva meramente academicista, sin establecer un punto de disidencia ante ella, por lo que también se incorpora el **enfoque socio crítico** que mantiene vivo el compromiso no sólo por explicar la realidad, sino al mismo tiempo transformarla, como sucede al tratar de encontrarle significado a las acciones sociales, colectivas, así como en los procesos y mecanismos que los producen, reproducen y transforman, generando significados que a su vez forman parte de la realidad social, significados de significados.

La psicología social considera al lenguaje no sólo como medio de comunicación, sino como instrumento que construye las ideas y los pensamientos presentes en la vida cotidiana y los significados colectivos, brindando elementos explicativos y reflexivos de éstos, de aquí la importancia de la crítica y la deconstrucción.

Dentro de la psicología social ha surgido un interés por lo que sucede en la vida cotidiana, que crea la posibilidad de alejarse del pensamiento teórico y academicista, y acercarse al conocimiento que se desarrolla en la calle. Aquí la psicología social enfatiza los significados colectivos o sociales que surgen de las interacciones sociales, el sentido común, o lo que se ha denominado **representaciones sociales**, rescatando del abandono la resignificación de las tradiciones, las creencias locales y minoritarias.

Pero desde su complejidad las representaciones sociales, dada en su desarrollo mismo que el propio Serge Moscovici se negó a cancelar al no dar una definición acabada y, por lo tanto cerrada, se convierten en un constructo que posee una permanente evolución que le proporciona posibilidad de crecer y fortalecerse.

Baste por el momento recordar que las representaciones sociales se construyen a través de una forma particular de conocimiento: el sentido común el cual se genera a través de una actividad comunicativa, discursiva, en la que la interacción constante de individuos y grupos construyen, comparten y dotan de sentido a la realidad social.

Este trabajo resultado del interés por explicar cómo funcionan las USAER en las escuelas regulares, en un intento de estructurar las representaciones sociales que existen entre los sujetos educativos que viven su cotidianidad escolar y social en el ámbito de estudio.

JUSTIFICACIÓN

En 1992, se inició el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos de la Nación, por lo que se intenta una profunda transformación de la educación básica que se ha gestado en el país a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el año de 1992, modificando el Artículo 3º Constitucional, y la Ley General de Educación que ofrece, también para la Educación Especial, una gran oportunidad de innovación y cambio.

Esta modernización del Sistema Educativo Nacional expresada en la Modernización Educativa y la federalización de los servicios, comprende la estrategia macroestructural de transformación de la política educativa a nivel nacional, así como la toma de decisiones a nivel gubernamental que orienten y consoliden los cambios propuestos. Para que esta reestructuración pueda llegar a cada uno de los centros escolares, será necesario complementarlas con acciones de carácter micro estructural que surjan de las propias comunidades educativas que cotidianamente desarrollan su trabajo en los centros escolares. La gestión escolar participativa en cada centro educativo y su comunidad es una acción estratégica de este tipo.

En Educación Especial, la **Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)** constituye, precisamente, una estrategia micro estructural de reorientación de servicios que centra la efectividad de sus acciones en la innovación de la gestión escolar, tanto en los centros educativos regulares como en los de tipo especial. Las USAER han partido de una transformación permanente. Se iniciaron transformándose los grupos integrados, pero continúa con el resto de los servicios de educación especial y se espera que influyan en la transformación que ya se opera en toda la Educación Básica del Distrito Federal e incluso en el interior de la República Mexicana.

Sin embargo, a pesar de los objetivos institucionales claramente establecidos para la USAER, es un hecho que la realidad que se vive en las escuelas regulares ha impedido que se cumplan como tales.

Pueden ser diversas las causas que han generado esta problemática al interior de la escuela regular, por lo que la presente investigación, por medio del enfoque de la investigación cualitativa constructivista y sociocrítica, pretende ubicarlas describiendo la realidad que se vive en la vinculación Escuela Regular Primaria – USAER, tomando en cuenta las representaciones sociales que estructuran y regulan la cotidianidad escolar.

El objetivo general que se ha planteado en la modalidad de Educación Especial es brindar recursos técnicos, humanos y materiales adicionales y/o diferentes para que los alumnos con necesidades educativas especiales (**nee**), incluyendo aquellos talentos potenciales y con o sin discapacidad, logren acceder a los aprendizajes curriculares de la educación básica a la luz de los principios de calidad educativa.

La modalidad a la cual me abocaré es a la USAER, que es la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se ha impulsado para ofrecer los apoyos teórico y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las escuelas de Educación Básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

Los propósitos que en la USAER imperan son:

1. Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica.
2. Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas especiales, así como para la evaluación de sus avances conforme a su propia evaluación escolar, y
3. Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para la funcionalidad de USAER se destacan dos vertientes importantes: el desarrollo técnico-operativo y el desarrollo técnico-pedagógico.

El desarrollo técnico-operativo de la USAER, se realiza con base en dos estrategias generales que son: **la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.**

Por otro lado, el desarrollo técnico pedagógico considera cinco acciones fundamentales: **evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.**

Sin embargo, para que éstos propósitos se cumplan debe reconocerse que en el desarrollo de las actividades sustantivas de toda institución siempre estarán presentes una gran cantidad de elementos que son determinantes para conseguir los objetivos planteados en el momento de su creación, tales como: a) los elementos contextuales, b) los agentes involucrados en el proceso, c) los factores institucionales, d) la cotidianidad escolar integrada a su vez por una serie de elementos más particulares y definidos, e) las representaciones e imaginarios que se constituyen en una delicada y transparente red tejida por el sistema conductual y relacional, de origen socio cultural de los individuos, y, f) los discursos verbales, escritos y simbólicos, integrando todo ello una forma de percepción de la realidad del individuo que se constituye desde varios aspectos en que se realiza como sujeto social e histórico; es decir, desde lo familiar, laboral, profesional, afectivo, gremial, político, religioso, comunitario, cultural, y demás dimensiones que integran la realidad social.

Es en este complejo contexto donde toda institución desempeña una serie de actividades que están determinadas por la misión para la que fue creada, que al entrar en contacto con la realidad social se determina la certeza de que sean alcanzados sus objetivos, o sean deformados, tergiversados o abandonados, porque son mediados por las representaciones sociales que surgen de la articulación de varios elementos que lo constituyen, entre ellos la diversidad y alteridad. Cabe destacar que: “Desde el punto de vista semántico, *diversidad y alteridad* parecen términos sinónimos cuya raíz esta en la diferencia de ser y de actuar...”, pero desde otro plano “el concepto de alteridad nace con el propósito de aceptar mis diferencias y reconocer las del otro como propias. Además, no hay un *otro* igual a otro; cada cual tiene su riqueza personal que yo, desde mi

alteridad, admiro y respeto. Este planteamiento prohíbe ya desde el plano conceptual pensar en la existencia de grupos con características similares. Aquí radica la extinción del histórico concepto de pedagogía diferencial. La alteridad considera con admiración al otro desde mi propia otroesiedad" (Ferrández; 2002: 270-274).

La alteridad, entonces, debe entenderse como la manera en que cada uno de nosotros encontramos y/o proyectamos en el otro nuestros distintos niveles de racionalizar la realidad e interpretarla de acuerdo a distintos factores sociales como son la edad, sexo, religión, formación escolar, entorno social, preferencia política, religión y otros factores que hacen del ser social un ente demasiado complejo. Así como cada uno de nosotros influye en los otros, éstos a su vez inciden en nosotros para construir nuestras propias realidades; mismas que determinarán los diversos niveles de credibilidad y confianza en las acciones que desempeñamos, determinando nuestra disposición para aceptarlas o cuestionarlas, incorporándonos o no al conjunto de decisiones y acciones que conlleva una serie de objetivos trazados con anterioridad.

Es en este espacio de alteridad y de representaciones e imaginarios sociales donde pretendo encontrar explicación al problema de la disfuncionalidad entre los objetivos de USAER y el medio social de estudio.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Consciente de que el problema que me ocupa es demasiado amplio y complejo, como toda realidad social, me limitaré a obtener información de mis referentes empíricos que están presentes en las escuelas de educación básica "Salvador Nava Martínez", "Luis Audirac Gálvez" y "Carlos A. Pereyra", pertenecientes a la Zona 4 de la USAER 45, ubicadas en las colonias Ampliación Jalalpa, Jalalpa El Grande y Jalalpa respectivamente, adscritas a la delegación Álvaro Obregón del Distrito Federal, México.

Mis observaciones se hicieron sobre el tejido social que construyen colectivamente maestros de aula, maestros de apoyo de USAER, directores de escuela, padres de familia, y alumnos con y sin necesidades educativas especiales (nee), así como los diferentes mecanismos mediáticos que

contribuyen de diversa manera a la construcción de las representaciones e imaginarios sociales desde distintos ángulos de la cultura.

Todo este complejo sistema de relaciones sociales existentes en el universo particular de estudio forma parte de un contexto mayor donde los elementos determinantes en el terreno educativo son la naturaleza de la política educativa en la lucha por la hegemonía entre los distintos planteamientos que surgen de los grupos sociales, y la concepciones dominantes de educación; así como de la dinámica de los distintos procesos históricos que se expresan en las grandes transformaciones sociales, pero que también se construyen desde la misma cotidianidad social e individual, como se ilustra en las figuras 1 y 2.

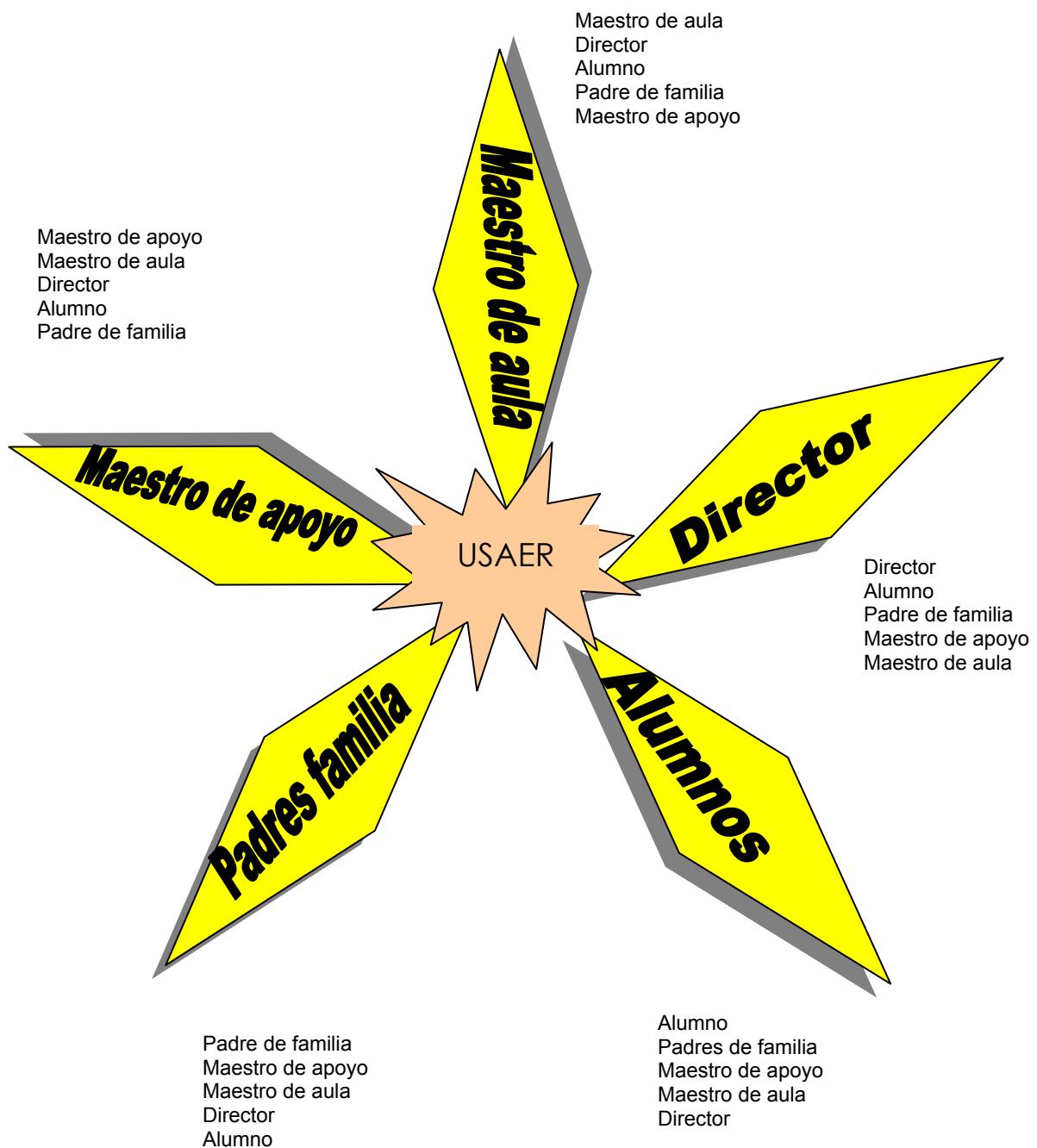
La investigación se realizó durante el periodo escolar de agosto de 2002 a junio de 2003.

En las siguientes páginas se muestran esquemáticamente los modelos que elaboré y utilicé para la conformación e interpretación de las representaciones sociales en el medio estudiado.

Figura 1. *Modelo de construcción e interacción de las representaciones de USAER*



Figura 2. Modelo relacional de las representaciones de USAER.



Este sistema relacional muestra los puntos de contacto, de encuentro de ideas, valores, actitudes y conductas hacia USAER de todos los sujetos educativos estudiados, por lo que a su vez ilustra los espacios de mantenimiento o cambio de todo el proceso socioeducativo relacionado con la educación especial; desde sus propuestas institucionales hasta los resultados obtenidos, tomando en cuenta la serie de actitudes y conductas que lo posibilitan.

No es accidental que se haya dibujado a los alumnos y padres de familia en la parte inferior, ya que muestra la concepción jerárquica de roles dominantes en el proceso educativo, y de la educación especial en particular en el universo intervenido, como se intenta demostrar a lo largo del trabajo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo global de esta investigación es conocer la manera en que influyen las representaciones sociales que construyen los sujetos que intervienen en el proceso socioeducativo, interpretando sus ideas, discursos, actitudes y acciones de la cotidianidad escolar en las instituciones de educación básica de la zona de investigación, las cuales intervienen en la consecución y cumplimiento de las funciones establecidas por la USAER en sus planteamientos institucionales para atender las necesidades educativas especiales.

Considerando que la USAER fue creada para el apoyo de profesores en escuelas regulares, personal de la escuela, padres de familia y principalmente para los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, con la idea de la integración educativa o ahora llamada inclusiva y con un lema de “escuela para todos”, es importante reflexionar y analizar todos aquellos elementos que intervienen en el rechazo de algunos profesores de escuela regular por el servicio de USAER, o la falta de apoyo administrativo y humano para proponer alternativas de solución a las necesidades educativas de las alumnas y alumnos de educación básica.

Es de suma importancia conocer las causas que están generando esta situación, pues resulta bastante problemático que aún cuando los maestros de aula conozcan la función profesional del maestro de apoyo y el equipo

paradocente en el salón de clases o en el aula de apoyo, critiquen su labor considerando que su trabajo sólo se reduce a llenar una serie de documentos y realizar funciones administrativas, o ser maestro sustituto o practicante, cuya presencia no tiene mayor relevancia ya que no ven resultados en el problema que les aqueja no sólo a ellos como maestros, sino también a los alumnos que están bajo su responsabilidad docente.

Resulta también interesante y necesario conocer la noción, idea o representación que tiene el maestro de apoyo, el director de escuela, el equipo técnico de USAER y los padres de familia, acerca del papel tan importante que tienen en el proceso educativo y en la vida escolar y personal de cada alumno con necesidades educativas especiales, así como su impacto en su entorno familiar y social.

Por ello, los objetivos específicos de la presente investigación son:

1. Establecer los antecedentes históricos de la educación especial en México.
2. Ubicar los planteamientos actuales de Educación Especial establecidos en la política educativa del gobierno mexicano.
3. Analizar los objetivos institucionales de USAER.
4. Conocer y definir los parámetros contextuales, discursivos y actitudinales que explican las representaciones sociales de USAER de los sujetos educativo estudiados.
5. Dar cuerpo a las representaciones sociales de USAER que orientan la cotidianidad escolar en la comunidad analizada.
6. Trazar la distancia que existe entre los objetivos de USAER y la práctica educativa cotidiana del universo intervenido.
7. Apuntar líneas de acción que permitan la transformación de las prácticas educativas institucionales y cotidianas de los sujetos analizados, para mejorar las condiciones de desarrollo de la educación especial en el contexto estudiado.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

La exposición de la presente investigación está integrada de dos partes.

La primera presenta el marco teórico y referencial, integrado por tres capítulos, donde el primero, denominado **Política Educativa y Educación Especial en México**, analiza:

1. La evolución y naturaleza de la política educativa, teniendo en cuenta su filosofía educativa, el proyecto social y el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional.
2. La historia, especificidad teórico-conceptual y los sujetos de estudio de la educación especial.
3. Los antecedentes de la educación especial en México desde el siglo XIX, con la creación de las primeras escuelas de atención a necesidades educativas especiales.
4. La situación actual de la integración educativa en el siglo XX, a partir de las reformas educativas llevadas a cabo por el gobierno federal.
5. Los imaginarios sociales en el siglo XIX y XX sobre la presencia de las personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales.

El capítulo dos, denominado **Origen, Objetivos, Estructura y Función de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)**, describe el papel asignado a las USAER por el gobierno federal para atender las necesidades educativas especiales a partir de una Educación con Calidad y una Educación para todos, como alternativa de solución para la integración educativa de los alumnos, con propósitos, equipo y funciones bien definidas.

En el capítulo tres, se hace una revisión teórica de las **Representaciones, Imaginarios Sociales y Discurso en la Cotidianidad Escolar**, describiendo los diferentes mecanismos que el individuo utiliza para construir su pensamiento y su realidad social desde la disciplina de la psicología educativa en tanto representación mental y de la psicología social como representación social considerando la presencia y el discurso del individuo en y ante la sociedad, dentro de la complejidad que implica su vida cotidiana.

La segunda parte del trabajo ofrece el **Marco Metodológico y de Aplicación de los instrumentos** utilizados en la presente investigación, integrado por cuatro capítulos; en el primero de ellos, denominado **Contexto de Intervención**, se describen las dimensiones geográfica, demográfica, socioeconómica, educativo cultural del universo estudiado.

En el capítulo cinco, **Diseño y Aplicación de los instrumentos de Intervención**, se esboza el proceso de diseño y fases de elaboración de los instrumentos, la descripción de la muestra de estudio, la aplicación del instrumento y la técnica empleada para el análisis de los datos obtenidos.

En el capítulo seis se presentan los resultados obtenidos en el análisis de toda la información recabada, dando cuerpo a las **Representaciones Sociales de USAER en el universo intervenido**, tomando cuatro ejes fundamentales: a) el contexto; b) el discurso; c) lo afectivo y cognitivo; y, d) las conductas de los sujetos educativos del universo estudiado.

Finalmente, en el séptimo apartado se anota una serie de **Conclusiones** que retoman la naturaleza histórica e ideológica de la política educativa en México, particularmente la orientada a atender la Educación Especial a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, cuyos objetivos institucionales están presentes en las representaciones sociales que construyen los sujetos educativos del medio social estudiado.

El presente trabajo no puede concluir sin señalar las **Limitaciones, Propuestas y Líneas de investigación** que permitan reorientar la actividad educativa de las USAER hacia la consecución óptima de sus objetivos, habiendo mostrado anteriormente la disfuncionalidad entre los objetivos institucionales de la USAER y las representaciones sociales encontradas en los centros escolares analizados.

En los **Anexos** se presenta la información obtenida de las entrevistas realizadas a los directores de escuelas primarias y de los instrumentos aplicados, organizada en cuadros concentradores.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

CAPITULO 1

POLÍTICA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

1.1 NATURALEZA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	20
1.1.1 Filosofía educativa del Estado Mexicano	20
1.1.1.1 Esencia del ser nacional y ruta hacia el porvenir	25
1.1.2 Proyecto social y política educativa	29
1.1.2.1 Obligatoriedad, gratuidad y laicismo	36
1.1.2.2 Positivismo y Educación.....	38
1.1.2.3 El artículo 3º en la Constitución de 1917	40
1.1.3. Funcionamiento del Sistema Educativo Nacional	43
1.1.3.1. Organización Burocrático Administrativa	44
1.1.3.2 Estructura del Sistema Educativo Nacional	46
1.2 EDUCACION ESPECIAL. CONCEPTO Y OBJETO DE ESTUDIO	49
1.2.1. Raíces históricas y evolución de la Educación Especial.....	49
1.2.2. Educación Especial. Aspectos Conceptuales	54
1.2.3. Sujetos de estudio de la Educación Especial	57
1.3 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MEXICO	60
1.4 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL MÉXICO ACTUAL.....	64
1.5 LOS IMAGINARIOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO....	71
1.5.1 Siglo XIX. Entre el oscurantismo, la desigualdad social y la pureza aristocrática.	72
1.5.2 Siglo XX. De la anormalidad y delincuencia a la protección e integración educativa.....	75

*Sólo en la medida en que el gobierno nacional
eduque a su pueblo miserable,
será verdaderamente libre.*

Francisco Zarco

Toda investigación en el terreno de las ciencias sociales debe empezar por ubicar su objeto de estudio en el proceso histórico en que se inscribe, ya que forma parte orgánica y dialéctica de él. Por tal motivo, en el primer apartado de este capítulo se hace un breve recorrido por los procesos históricos de México, teniendo en cuenta la complejidad que existe entre los diversos elementos sociales, económicos, políticos e ideológicos que los han moldeado.

En la conformación del Estado nacional mexicano, y en la definición de su proyecto nacional, el proceso educativo desempeñó, y lo sigue haciendo, un papel de fundamental importancia para formar la conciencia individual y colectiva de sus ciudadanos.

Los fundamentos de su actual legislación educativa, expresada en el Artículo 3º de la Constitución Mexicana y en la Ley General de Educación, están en la filosofía que los inspira, cuyas raíces se encuentran en las postimerías del siglo XIX, en el debate entre el pensamiento liberal y conservador; éste último haciéndose de nuevo presente en el actual gobierno de nuestro país. Principios que van a concretarse en el Sistema Educativo Nacional, cuya planeación y administración se dirige desde el gobierno con criterios de verticalidad y bajo la égida de un aparato de control político y sindical que convierte al sector educativo en un terreno de constante debate y confrontación política por las corrientes que a su interior existen. Sistema educativo que va a responder en gran medida a las exigencias del aparato productivo con la formación del capital humano necesario para seguir funcionando.

En el segundo apartado de este capítulo se dibuja la naturaleza conceptual de la educación especial, ubicándola en su contexto de desarrollo desde el infanticio de la antigüedad a la propuesta de normalización en el presente. Los ingredientes ideológicos y científicos que la envuelven hacen de la educación especial un concepto no fácil de definir, mucho menos de acordar las características de sus sujetos de estudio. Valga decir que la rigurosidad y

profundización que merece su tratamiento rebasa con creces las intenciones de éste capítulo.

De la convergencia de los dos apartados anteriores, el tercero y cuarto se dedican al estudio histórico de la educación especial en México, desde el siglo XIX, con la creación de las primeras escuelas para ciegos y sordos en la capital de la República Mexicana, hasta la propuesta de integración educativa y atención a las necesidades educativas especiales en la actualidad.

Para finalizar, desde el conocimiento histórico del país y su literatura de la época, y con un afán creativo e imaginativo no reñido con la formalidad científica, se elaboran los imaginarios de la educación especial en la historia del país.

1.1 NATURALEZA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

No podemos entender el sistema educativo de cualquier país sin revisar su historia, proyecto social y filosofía educativa, pues en ellas están los presupuestos esenciales de su política educativa, entendida ésta no sólo como las acciones del gobierno a través de las instituciones encargadas de su administración, planeación y ejecución, sino como el espacio social de permanente enfrentamiento y contradicción entre diversos grupos y organizaciones de la sociedad que pretenden imponer su proyecto educativo y cultural al resto de la sociedad, para conseguir la hegemonía desde la producción social hasta la conciencia individual.

1.1.1 Filosofía educativa del Estado Mexicano

Resulta indiscutible también que el avance y desarrollo de un pueblo depende en gran medida del tipo de hombre que en su seno actúe permanentemente para conseguir el cambio, persiguiendo la realización de un proyecto social.

Distintas filosofías de la educación se han propuesto en el desarrollo de México: la filosofía educativa liberal de los primeros 40 años de vida independiente expuesta por José Ma. Luis Mora, basada principalmente en el libre ejercicio de la razón y no de la fe religiosa, que deriva en el positivismo

(1876-1900) en tiempos de Porfirio Díaz, con una visión monista materialista del mundo: sólo existe lo que puede registrarse y medirse. La visión del hombre es de un ser neutro -ni bueno ni malo- y pasivo. La educación nacional proponía los valores de la libertad, orden y progreso. Su epistemología se extendía únicamente al conocimiento sensible y a la inducción, descartando como válido el conocimiento filosófico. Pretendía un perfil del educando individualista, enemigo del intelectualismo, confiado en la ciencia experimental y proponía como medio la enseñanza de las ciencias naturales y las matemáticas.

Después del vendaval de la Revolución mexicana de 1910 y una vez fundada la Secretaría de Educación Pública en 1921, José Vasconcelos estableció una filosofía de la educación con una visión pluralista del mundo que admitía la materia y el espíritu, y una visión del hombre como ser neutro y activo. Los valores sugeridos por Vasconcelos eran: el latinoamericanismo, elemento de una gran raza; la hispanidad, base del concepto de mexicanidad; la servicialidad al estilo de los antiguos misioneros; el industrialismo, medio para el desarrollo de México; y la mexicanización del saber en antropología, ciencias sociales, economía, etc.. El conocimiento para Vasconcelos era abierto e incluía tanto el inductivo como el deductivo. Los medios para este ideal de hombre eran: la educación para todos; una equitativa distribución de la riqueza que permitiera a los mexicanos llevar una vida digna; un vínculo entre la escuela y la vida y el cultivo de la identidad nacional por el arte, el deporte y la gimnasia.

En la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928), la filosofía educativa tenía una visión pluralista del mundo, una visión del hombre inspirada en J. J. Rousseau, como bueno, activo y libre, con valores tales como la industriosidad, la disciplina y la laboriosidad. El conocimiento era pragmático: un proceso activo, exploratorio y racional, dedicado a la reconstrucción del pasado. Los valores eran el utilitarismo, la disciplina, la socialización de la cultura, la bondad, la veracidad y la cooperación, integrados todos para servir al hombre. La teoría educativa proponía un hombre suficiente por sí mismo, industrioso y ahorrador. El medio positivo para conseguirlo consistía en la

educación vinculada al pueblo, y el medio negativo excluir de la educación a la iglesia católica.

A la vuelta de algunos años, durante el sexenio de Lázaro Cárdenas (1936-1940), se propuso una filosofía de la educación de tipo socialista y, aunque nunca se aclara de qué socialismo se trataba, la Secretaría de Educación Pública (SEP) dejó translucir en múltiples publicaciones su preferencia por el socialismo marxista. La visión del hombre es así mismo materialista. Los valores consistían en la solidaridad, contra el individualismo; el trabajo contra la holganza; la justicia social contra el desequilibrio económico de la sociedad; la responsabilidad contra la falta de ella. Incluía articular el trabajo productivo con la enseñanza, el ejercicio físico y el fomento a las actividades artísticas.

A pesar de la visión materialista del hombre, esta doctrina reconocía el conocimiento intelectual. La teoría educativa proponía el perfil de un mexicano dotado de un firme sentido de responsabilidad y solidaridad para con las clases proletarias; una íntima convicción en la justicia social ajena al afán de enriquecimiento; y una disposición a fomentar el cooperativismo.

Los medios para producir a éste educando eran de dos tipos: uno negativo -excluir a la iglesia católica del campo de la educación- y otros positivos: articular la enseñanza con el trabajo productivo y el ejercicio físico y fomentar la formación politécnica y las actividades de la escuela.

Durante el sexenio del general Manuel Ávila Camacho (1940-1946), el secretario de educación pública, Jaime Torres Bodet, delineó una nueva filosofía educativa, cuya visión del mundo no es clara. Parece admitir el espíritu concebido como delicado equilibrio entre las características físicas, morales y espirituales del hombre. En tal caso, su cosmovisión sería pluralista. La visión del hombre es de un ser cuya esencia consiste en la integridad, a la cual llama espíritu. La naturaleza del hombre es neutra y activa. Torres Bodet rechazó todas las formas de determinismo y propuso una interpretación dinámica del concepto de proceso evolutivo. El hombre es un ser social. Reconoce diversos valores que consignó en la reforma al texto del Artículo 3º Constitucional en 1945. La democracia, considerada no sólo como estructura jurídica, sino como sistema de vida, fundado en el constante mejoramiento económico, social y

cultural del pueblo; el nacionalismo, sin exclusividad que aísla al mexicano de otros países; la mejor convivencia humana; la dignidad del hombre y el cultivo de la fraternidad; y la igualdad de derecho entre todos los hombres, excluido cualquier privilegio de raza, sexo o grupo.

Torres Bodet reconoce dos tipos de conocimiento: sensorial y espiritual, y divide éste último en empírico e intuitivo. Acepta lógicamente la filosofía y las ciencias.

En la teoría educativa propone un perfil del hombre en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, sensibilidad, carácter, imaginación y creación. Un mexicano dispuesto a la democracia e interesado en el progreso de la nación, apto para percibir sus necesidades y capaz de contribuir a satisfacerlas en la medida de lo posible; un individuo dispuesto a afianzar la independencia política y económica de la patria con su trabajo, su competencia, su espíritu de justicia y su ayuda cotidiana.

El medio para adquirir este perfil de individuo es la educación. Estas concepciones educativas y del hombre se mantuvieron inalterables en los posteriores regímenes políticos, hasta la llegada del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) en donde la visión del hombre supone un ser neutro y activo, dotado de diversas facultades que es necesario desarrollar. El conjunto de principios propuestos en esta filosofía de la educación son: aprecio por el trabajo manual, la solidaridad; la lucha por la justicia; el respeto por la libertad y la disidencia; la responsabilidad; y la comunicación entre los educandos, educadores y padres de familia.

Respecto a la teoría del conocimiento, ésta reconoce distintos tipos: científico, humanístico y filosófico, y los acepta plenamente.

En función de la situación del país, el papel de la educación mexicana debía cambiar. En lugar de promover la adaptación, formaría la conciencia crítica; y en vez de favorecer un orden estático, fomentaría el cambio. Por tanto, el perfil del educando sería el de un hombre dispuesto al cambio en sí mismo y en la sociedad, pues no admitiría el atraso de ésta. Los métodos educativos no serían rígidos, sino flexibles; no acentuarían el academicismo intelectual, sino

la experiencia; no insistirían en la memorización mecánica, sino en la capacidad de observación. No se proporcionaría el conocimiento elaborado, sino se llevaría al educando a pensar por sí mismo y a estimular su propia creatividad.

Finalmente, al comenzar el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari, se presentó el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, en el cual aparece toda una filosofía educativa, cuya visión del mundo es pluralista. La imagen del hombre aparece como un ser neutro, ni bueno ni malo, dinámico y social. Los valores propuestos son la democracia, entendida en su sentido constitucional de un régimen jurídico y sistema de vida; la justicia social que orienta su acción hacia el propósito de que todos los mexicanos disfruten efectivamente de buenos servicios educativos. Y el desarrollo, que compromete a los usuarios de los diversos niveles educativos con la productividad, para elevar los niveles de bienestar de todo el pueblo.

La teoría del conocimiento reconoce tres factores importantes: el científico, el filosófico y el humanístico, haciendo uso de los tres, por lo menos así lo dice el discurso oficial dominante. En la teoría educativa se propone un perfil de mexicano de ésta época, es decir, un hombre capaz de: 1) generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico; 2) fortalecer la solidaridad social e identidad nacional; 3) adquirir y humanizar nuevas técnicas de producción; 4) ampliar las vías de participación democrática y plural; y, 5) perfeccionar los servicios a fin de que repercutan en el bienestar de la población.

Se advierte que este educando tiene ante sí los siguientes retos: el rezago educativo; el crecimiento demográfico; el cambio estructural; la vinculación entre el ámbito escolar y productivo y el avance científico y tecnológico.

Los métodos para lograr el perfil de este educando son: a) acentuar el proceso de aprendizaje y atenuar el de enseñanza, b) considerar que el papel de maestro estriba más en poner al alumno en situación de aprendizaje que en ser él mismo un docente; c) comprometer, además, a los maestros, a los padres de familia y a los mismos estudiantes en la aplicación de los procedimientos de enseñanza aprendizaje que refuerzen los valores de la educación mexicana,

estimulen la imaginación, efectúen un examen colectivo y favorezcan un trabajo personal.

1.1.1.1 Esencia del ser nacional y ruta hacia el porvenir

Dentro de un sistema social, la educación tiene como función afianzar lo alcanzado y proyectar los mayores logros posibles, preparando a los individuos que han de sostenerlo y enriquecerlo. Pero, en países como México, la educación no sólo puede ser para conservar y ampliar lo alcanzado, sino para cambiar. Para transformar un orden que no es el propio de los individuos que forman parte de él salvo en una relación de dependencia en la que no tienen otro lugar que la de servidores de instrumentos de un sistema que no ha salido de sus propias peculiaridades y necesidades. Así, mientras en unos sistemas se educa para conservar, en otros como el nuestro, se debe educar para el cambio, de una manera dialéctica, en tanto conserve aquellos elementos que forman parte de nuestra identidad cultural, otorgándonos respeto como pueblo ante el concierto internacional, así como de crear y difundir un conjunto de valores y mecanismos que permitan la creación de una mentalidad liberadora que nos afiance como pueblo independiente en un permanente proceso de cambio hacia un porvenir más justo y humano.

Así lo entendieron los próceres y continuadores de la independencia de México frente al coloniaje impuesto por España. Para estos hombres se planteó un problema que no se había presentado en los mismos centros de poder colonial: la necesidad de desaparecer por medio de la educación lo que otro tipo de educación había construido. Así se habló de emancipación mental. No bastaba con la emancipación política alcanzada, era menester completar ésta con la transformación de la mentalidad colectiva de la población sometida durante trescientos años de coloniaje. Habría que transformar a los hombres educados en la servidumbre para convertirlos a ciudadanos ilustrados que formaran y sostuvieran a las jóvenes naciones libres. Los hombres políticamente emancipados de los centros de poder colonial carecían de la preparación que les permitiese actuar como hombres libres. Había que desarraigarse, arrancar de las propias entrañas el meollo de la educación que las propias metrópolis habían impuesto de acuerdo con sus peculiares intereses.

Lo que había sido impuesto por la fuerza, por la conquista y colonización, había que arrancarlo igualmente por la fuerza, obligando al educando a ser libre, distinto de como lo habían educado para aceptar la condición servil. Si obligatoria había sido la educación para la servidumbre, obligatoria debería ser la educación para la libertad. Tal fue la fuerza que animó al liberalismo mexicano enfrentado al conservadurismo empeñado en mantener esa situación, pero ahora en beneficio de un grupo social que se consideraba heredero del sistema colonial, de un orden colonial, pero sin España. ¿Quién podría realizar este cambio educativo? Sólo minorías relativamente preparadas, capaces de conducir el descontento que hizo posible la emancipación política, en una acción que arrancase definitivamente el orden mental que aún seguía prevaleciendo.

Esto se hizo expreso ya en 1824, recién emancipado México del colonaje español. Se preparaba ya la que sería la primera Constitución de la nueva República y, dentro de ella, se planteaba el problema de la educación. Se habló de la necesidad de un sistema educativo que anulase el impuesto durante el largo período de colonaje y enseñase a los mexicanos a ser libres, sabiendo cómo usar la libertad. En las universidades y colegios de educación superior, dice el proyecto educativo: "debe enseñarse no ya teología, sino economía política". Servando Teresa de Mier sostiene que es allí donde "han de enseñarse los elementos de las ciencias que hacen felices a las naciones y promueven la prosperidad". Para que esto sea posible habrá que obligar a los mexicanos a saber el uso de sus libertades como antes se les obligó a delegarlas en beneficio de prosperidades ajenas. Pero se dice algo más, se habla de la gratuidad de la enseñanza, al menos en sus primeros grados, de acuerdo con las posibilidades de una nación que apenas emergía del brutal pasado colonial.

Dentro del largo pasado colonial, con la experiencia de una historia considerada como impuesta, nada había que pudiese servir para posibilitar la existencia de una nación de hombres libres y por ello capaces de autodeterminarse. Los mexicanos, como el resto de latinoamericanos que emergían como naciones independientes, buscarán, fuera de sí, los instrumentos educativos que hiciesen de sus ciudadanos hombres libres y

capaces de hacer, por sí mismos, lo que los ciudadanos de las naciones que conducían a la humanidad por los caminos del progreso habían hecho por ellas. Los mexicanos que ya se habían asomado a ese otro mundo de la cultura que había hecho posible naciones como Estados Unidos, Inglaterra y Francia hicieron de los instrumentos por ellos reconocidos armas para anular el pasado, para obligar a los mexicanos al conocimiento y uso de las mismas.

Utilitarismo, pragmatismo, positivismo, filosofías que se suponía habían dado origen a hombres capaces de hacer lo que se había realizado por Estados Unidos, Inglaterra y Francia, fueron utilizadas en la educación para hacer de los mexicanos hombres libres y prácticos, una necesidad que fue acrecentada por el despojo hecho a México en la guerra de 1847 por los Estados Unidos, arrancándole más de la mitad de su territorio. Para evitar un nuevo, y quizás mayor, despojo había que educar a los mexicanos en el uso de las ciencias y técnicas que habían hecho de aquélla una nación poderosa. Imitar su sistema educativo como se imitaba su Constitución, construyendo una nación fuerte capaz de soportar los embates del nuevo imperialismo. Justo Sierra habla de hacer de los mexicanos los yanquis del sur, algo que se repetía en la lejana Argentina con Juan Bautista Alberdi. El Ministerio de Instrucción Pública tenía como función hacer de los mexicanos hombres prácticos que encabezaran la marcha hacia el progreso.

Al terminar el siglo XIX se hizo patente el fracaso de este intento modernizador de la educación. Los mexicanos lejos estaban de ser los yanquis del sur. La constitución imitada de Estados Unidos no originó una nación semejante a éstos. Queriendo arrancar el pasado colonial solamente se lo habían encubierto quedando latentes hábitos y costumbres impuestos en tres largos siglos de coloniaje español. La anhelada emancipación mental no había borrado la vieja mentalidad reinante. Ésta siguió latente para otras formas de explotación; así, a las que se quisieron exterminar siguieron otras impuestas dentro y fuera. La amenaza estadounidense se mantenía vigente y los mexicanos seguían sin fuerza para resistirla. Una nueva revolución, que en cierta forma fue continuación de la guerra de Independencia en 1810, pues retoma los problemas sociales centrales que se habían mantenido vigentes en todo el siglo XIX, como el de la propiedad de la tierra, explota en 1910: la

Revolución mexicana, que pondrá en crisis a todo el sistema social, incluido el aspecto educativo, y que lejos de romper con un pasado histórico que estaba presente determinando nuestras raíces, terminará por configurar nuestra fisonomía cultural y educativa al término de este movimiento en los años veinte. De esta experiencia con profundos orígenes sociales surge un nuevo proyecto educativo que cumplirá con las viejas demandas liberales.

El proyecto educativo del México de nuestros días sigue siendo semejante al proyecto que se plantearon los educadores mexicanos al inicio de la vida independiente: educar para el cambio. Sigue siendo imperativo romper hábitos y costumbres heredadas del pasado que han sido incrementados con el tiempo. Pero este cambio no habrá de lograrse a partir de nuevas imitaciones, con la extrapolación de doctrinas extrañas ajenas a los mexicanos. Ciento setenta años de vida independiente han originado ya una historia que no puede ni debe ser olvidada por la mayoría de mexicanos, porque es la historia del viejo pasado al que hay que enfrentarse para realizar con plenitud el anhelado cambio que permita avanzar hacia horizontes donde se concrete su proyecto de nación democrática y con justicia social.

La Revolución de 1910 obligó a los mexicanos abrirse las entrañas para encontrar dentro de ellas los instrumentos que le permitan forjarse un futuro que sea la negación de todo pasado impuesto, y que implique una relación de dependencia, sometimiento y explotación por las grandes naciones desarrolladas. El sistema educativo de nuestros días tiene que partir de ésta larga experiencia, haciendo de experiencias extrañas simple piedra de toque, de comparación y, de ser posible, de instrumentos circunstanciales en la formación de una nación de hombres libres y, por ello, insistentes defensores de su derecho de autodeterminación. Es así como se han formado todos los pueblos al transformarse en naciones. Éstos no han partido de modelos extraños a su experiencia, sino de sí mismos, haciendo de sus diversas experiencias, positivas y negativas, instrumentos para un futuro que consideran propio.

Fue en el empeño por cambiar la conciencia de los mexicanos, por anular las formas educativas heredadas de la colonia, que se formaron Ministerios de

Instrucción Pública a lo largo del siglo XIX, tanto por los grupos conservadores como liberales.

Con la Revolución de 1910 se habló ya de Educación Pública, en la que se distinguió instruir de educar. Instruir es troquelar, forjar el tipo de mexicanos que se supone necesita la nación para el futuro que se ha propuesto. Educar es algo más, es hacer consciente, dar sentido a lo que se quiere crear, lo que se quiere realizar. No basta formar nuevos y buenos profesionistas, científicos y técnicos; lo importante es hacer que los mexicanos tomen conciencia de por qué deben ser mejores hombres y ciudadanos. Hacerles conscientes de que son algo más que parte de un lenguaje social al servicio de una nación; que son parte activa, concreta de la misma y por tanto responsable de lo que ha de ser esa nación. Que la nación son ellos junto con otros mexicanos, y que de serlo tienen que hacer de los instrumentos que les dotan las instituciones educativas instrumentos de cambio y desarrollo social.

La obligatoriedad educativa que se planteó en el pasado no tiene ya sentido para mexicanos que tengan conciencia de sí mismos y de su relación con la sociedad que han originado.

Esto es lo que da sentido a la insistente reclamación de excelencia académica que es válido para cualquier sistema educativo, lo mismo para conservarlo que para cambiarlo. No se pueden aducir, frente a este reclamo, las limitaciones, los impedimentos con los que se tropieza un pueblo que hay que cambiar. Precisamente, de lo que se trata es de vencer esas resistencias que dificultan el tránsito hacia otra fase de nuestro desarrollo. El cambio no es algo que se dé graciosamente, por natural desarrollo de la sociedad, es algo que los pueblos alcanzan venciendo sus limitaciones. Nada más, pero también nada menos.

1.1.2 Proyecto social y política educativa

Como sucede en todos sitios, y en cada momento de la historia de la humanidad, el proceso educativo en México ha formado parte esencial y permanente de su desarrollo, en cada una de las etapas que conforman su estado actual.

Para entender en todo su alcance esta esencial vinculación debe realizarse un breve análisis desde la época prehispánica hasta nuestros días; sin embargo, realizar esto con profundidad requeriría de espacio que este trabajo no posee, por lo que tan sólo haré señalamientos importantes de este proceso.

1.- Desde el tiempo de las sociedades precortesianas, en el Imperio Mexica la educación estuvo determinada por el tipo de relaciones políticas, sociales y económicas que formaban el sustento básico de todo el orden comunitario. Se distinguía fundamentalmente por servir de vehículo estratificador de los distintos grupos que integraban la sociedad. Existía una estrecha correspondencia entre el estrato social de procedencia y las posibilidades de acceso al aparato educativo, tal como ahora lo señalaría la corriente crítica de la sociología de la educación.

Debe hablarse de tres tipos de educación en este periodo. La que recibían la nobleza y sacerdotes como grupo dirigente en el Calmecac, donde se les preparaba para la dirección y administración de la comunidad, manteniendo así el orden social y reproducción de la racionalidad de todo el sistema. Por otra parte, en el Tepochcalli se formaba al sector encargado de la defensa y labor de conquista de otros pueblos con el afán de someterlos a reinado y tributo del imperio conquistador. El pueblo en general tan sólo tenía a su alcance el conocimiento que recibía de la propia comunidad, siendo más de carácter práctico y útil para la satisfacción de las necesidades de la comunidad. (López Austin, Alfredo. 1985).

2.- Durante los tres siglos de Colonia, la actividad educadora se centró en la evangelización y castellanización de los indígenas, fundamentalmente a cargo de misioneros. En el período colonial surgieron grandes figuras de educadores, como Fray Pedro de Gante, Vasco de Quiroga y Motolinía.

En los siglos XVII y XVIII el sistema educativo de la Nueva España separó intencionalmente la educación de criollos e indígenas y aunque ambos se insertaban en el mismo marco teológico, la ofrecida a los indígenas era limitada y discriminatoria. La instrucción había correspondido a los planes de enseñanza concebidos desde la metrópoli para la totalidad de los territorios

dominados. Los objetivos religiosos determinan su contenido de acuerdo básicamente con dos propósitos:

- a) Proporcionar la formación teológica prevaleciente en la España de la época.
- b) Formar raíces orientadas a mantener una organización social legitimada sobre una concepción sobrenatural del poder y de la sociedad.

Ya en el contenido ideológico de nuestra lucha de independencia de 1810 a 1821 se establece una asociación directa entre los conceptos de educación y sociedad, entre los términos de libertad y conciencia, entre una determinada idea del Estado y los presupuestos ideológicos básicos que éste requiere y que sólo pueden alcanzarse mediante un profundo y extenso proceso educativo del pueblo.

“La instrucción como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder”. (Art. 39 de la Constitución de Apatzingán).

3.- La idea de José Ma. Luis Mora y el esfuerzo político de Valentín Gómez Farías vertebran las luchas originarias que tendrán lugar durante la primera mitad del siglo XIX.

El Proyecto Político ideado por el primero supone cambios tendientes al establecimiento de una sociedad libre colocada por encima de los privilegios de cualquier grupo social, con base en los derechos individuales propios del liberalismo, independiente de la iglesia y capaz de extenderse a las más amplias clases populares.

El pensamiento de Mora acerca de la educación aparece íntimamente vinculado a su concepción de sociedad política. Entiende que no es posible pensar en una sociedad de hombres libres sin un proceso educativo previo. Comprende, además, que la independencia del Estado frente a la Iglesia es una cuestión estrechamente relacionada con la necesidad de formar conciencias libres frente a la determinación del dogma. Habla de virtudes morales, vislumbrando ya la necesidad de precisar los términos de las relaciones que debían establecerse entre el gobierno y la iglesia; el gobierno y la libertad individual, y entre el individuo y la sociedad.

La noción de educación pública tiene para el Dr. Mora un interés sobresaliente. Le preocupa que los establecimientos educativos preparen al individuo en el aprendizaje de sus deberes religiosos, pero “nada se le habla de patria, de deberes civiles, de los principios de justicia y honor; no se le instruye en la historia ni se le hace lectura de la vida de los grandes hombres, a pesar de que todo esto se halla más en relación con el género de vida a que están destinados la mayor parte de sus educandos”. (Mora, 1963; p.116).

Los tres principios expuestos por Mora, en los cuales se apoyó la acción educativa del gobierno de Gómez Farías (1833), y que orientaron las acciones educativas de la reforma en materia educativa fueron los siguientes:

- 1.- Destruir cuanto era inútil y perjudicial a la educación y enseñanza.
- 2.- Establecer ésta en conformidad con las necesidades de un nuevo orden social; y
- 3.- Difundir entre las masas los medios más precisos e indispensables de aprender.

El pensamiento de Mora es de extraordinaria claridad para entender el papel tan importante que el Estado debe jugar en la educación. A partir de él, el pensamiento liberal considera a la ley como instrumento indispensable para efectuar con su auxilio una acción del poder público capaz de extender a todo el país el brazo educador del Estado, como imperativo esencial para el progreso. Esa educación podía ser colocada al alcance de las masas sólo mediante el esfuerzo del grupo liberal instalado en el Estado. Acercaría también a los beneficiarios de esas leyes al mejor conocimiento de sus obligaciones y derechos como ciudadanos. La educación era entendida así como el motor fundamental para la formación de la sociedad civil y, por consecuencia, de la sociedad política.

Al tiempo que se esperaba de un pueblo educado, cívica y políticamente, una incorporación real a la base de la república, se deseaba que se convirtiera en el necesario sustento social de las instituciones, es decir, alcanzara a ser originario y destinatario último de las leyes, del Estado constitucional, de las instituciones representativas y, en suma, autor consciente y beneficiario legítimo del Estado de Derecho que se aspiraba a construir.

En congruencia con estos principios, el gobierno de Gómez Farías lleva a cabo varias acciones: se establece la Dirección General de Instrucción Pública; se dispone la creación de establecimientos públicos destinados a la educación en el Distrito Federal, y se suprime la Universidad Pontificia por "...inútil, irreformable y perniciosa...". Al tiempo que se dicta la ley que establece la libertad de enseñanza.

Gómez Farías y Mora no alcanzan a consolidar su obra. Su actuación provocó en el sector conservador del país una reacción que propicia el retorno de Antonio López de Santana, político carismático en torno a quien gira gran parte de la historia nacional de la primera mitad del siglo XIX. Será unos años después de la Revolución de Ayutla (1853), al concluir el aventurerismo peculiar de tan notable personaje, que surgirán las condiciones para que el país sea testigo de uno de los actos de mayor relevancia y lucidez política que ha tenido México a lo largo de su historia: el Congreso Constituyente de 1856-1857. Esta fue la primera gran experiencia parlamentaria que vivió la nación de manera pacífica y reconocida políticamente por las facciones enfrentadas, cuyos programas políticos serían discutidos a lo largo de sus sesiones. El problema relativo a la separación Iglesia-Estado ocupó en él un interés fundamental. Hombres letRADOS, algunos de ellos sensibles a las más elementales actividades del espíritu, y dotados de una gran responsabilidad política, se agruparon básicamente en dos corrientes representativas de las tendencias sociales en pugna. Incluyendo variados matices, una de ellas, la conservadora, se caracteriza por tener el poder social a su favor, pero la historia y la marcha de la nación en su contra; lucha por el mantenimiento de la herencia colonial y, ligada a la iglesia, se propone defender una sociedad construida sobre el dogma, con un poder político subordinado. Los liberales, por su parte, representan la tendencia que se propone la construcción de una sociedad auténticamente independiente y, con tal propósito, asumen el compromiso de conquistar y darle un nuevo contenido al Estado respetuoso de las libertades, y que tenga como límite de su actuación el conjunto de garantías individuales, haciendo posible la libertad de los ciudadanos.

La lucha por el control del poder era cuestión fundamental, pues ahí se jugaba la posibilidad de dictar las leyes que habrían de enmarcar y condicionar la

conducta de gobernantes y gobernados. Podría aspirarse a ejercer influencia real sobre la forma de ser de la sociedad y a transformar la mentalidad de los individuos y, en consecuencia, la del conjunto social, ya que sólo mediante esa transformación de las creencias, los usos, los hábitos y los mitos, sería posible la sustitución de un orden social por otro. La emancipación mental se concebía como una condición fundamental de una auténtica sociedad liberal.

La libertad de conciencia fue objeto de las más encendidas y brillantes polémicas, y ello es explicable puesto que de su definición dependía la preservación o superación de las bases dogmáticas de la organización social. ¿Cómo pensar en la libertad de expresión y de enseñanza si no se autorizaba que las conciencias fueran libres para la aceptación o el rechazo de diferentes creencias? La libertad de enseñanza vendría a significar así un derivado de suma importancia del principio de la libertad de conciencia. Acertadamente, nuestros liberales concebían a esta libertad como la madre de las otras libertades; así como también tenían claro, como lo dice el diputado Castillo Velasco que: “El artículo que se discute no entraña una cuestión verdaderamente religiosa, sino una cuestión mera y esencialmente política y social”. (Zarco, 1956).

En términos generales, tal fue el contexto en que se produjo la Constitución de 1857. El artículo relativo a materia educativa quedaría comprendido como parte de un conjunto de preceptos denominados “Derechos del hombre”, dentro del espíritu propio del liberalismo clásico. Su texto sancionaría en términos muy escuetos el derecho del individuo a la enseñanza libre, sin prever todavía el derecho del Estado a regular la actividad de los particulares:

“Art. 3º. La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones requieren título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir”. (Tena Ramírez; 1978).

Como en todo debate político, la lectura del discurso y su interpretación, reflejan la correlación de fuerzas sociales que le subyacen. Aún no era posible avanzar de manera significativa y frontal en el control educativo por parte del Estado. Sin embargo, por los antecedentes ideológicos en que el texto se funda, así como las profundas discusiones que entablan los diputados de la

talla de Ignacio Ramírez, Ponciano Arriaga, José Ma. Mata, Melchor Ocampo, Francisco Zarco, León Guzmán, Guillermo Prieto, Ignacio L. Vallarta, José Ma. Castillo Velasco, Isidoro Olvera, Santos Degollado, de parte de los liberales radicales; José Ma. Lafragua, José Ma. Iglesias, Luis de la Rosa, Miguel Lerdo de Tejada, Ezequiel Montes, entre otros, por los moderados, se desprenden los siguientes significados:

- 1.- El derecho universal de los mexicanos a recibir educación. El hombre como tal tenía derecho a ser educado.
- 2.- El derecho a concurrir en la función de educar.
- 3.- El derecho a la libertad ideológica y científica en el terreno de la educación.

La constitución de 1857 representa el primer intento por sentar las bases de una auténtica separación entre el Estado y la Iglesia, debido al carácter liberal que imprime su sello en ella. Sus ideas liberales desencadenaron una expresión plena del radicalismo conservador que provocaría el replanteamiento del problema en una nueva dimensión. Las características del conflicto se configuran una vez que los liberales se deciden a servirse del poder para poner en marcha los planteamientos propios de su ideología. Si realmente se deseaba una nación independiente y una auténtica separación entre la Iglesia y el Estado, era necesario actuar con toda firmeza, por lo que el Estado se vería obligado a definir su intervención en la vida social, exaltando el laicismo frente a otros valores liberales.

Este ordenamiento fundamental representaba un triunfo parcial, que alcanzaría a consolidarse dos años después, en la llamada Guerra de Reforma, que inicia con el Plan de Tacubaya y culmina con el triunfo liberal y el regreso del presidente Benito Juárez a la ciudad de México, después de haber promulgado las Leyes de Reforma en 1859 en el puerto de Veracruz, las cuales serán incorporadas más tarde a la Constitución y marcarán definitivamente la secularización del Estado y la sociedad, a un muy elevado costo social.

Es posible considerar que en el liberalismo del siglo XIX la educación fue entendida no sólo como un derecho individual, sino como un derecho social; al igual que gran parte del pensamiento liberal mexicano, como lo señala Jesús

Reyes Heroles, estudioso de nuestro liberalismo, se distingue del europeo por su carácter social, colectivo. Esto se explica por la naturaleza de nuestro país, de nuestra historia y cultura. La lucha de ese entonces se refiere no sólo, como en Europa años antes, al problema del individuo que logra un sitio definido frente el poder que deja de ser absoluto, sino que se aplica a los derechos que empieza a adquirir todo un pueblo sojuzgado que se enfrenta a las condiciones derivadas de una situación de tipo colonial.

1.1.2.1 Obligatoriedad, gratuidad y laicismo

En el contenido de las leyes expedidas durante los primeros cincuenta años de vida independiente se encuentran las bases de la educación nacional, vigentes hasta nuestros días. Los términos Obligatoria, Gratuita y Laica, conceptos básicos para constituir una escuela pública, aparecen expresamente en la ley, o bien en el discurso político de la época.

Juárez, al igual que todos los liberales, estaba convencido que sin educación los hombres no son capaces de conocer el sentido global de sus deberes ni defender con acierto sus derechos, y por ello luchó por sentar una de las bases indispensables para la conformación de un orden democrático.

Ya en la Ley de Instrucción Primaria, expedida el 15 de abril de 1861, cobrarían forma las ideas educativas liberales que desde años atrás se venían forjando:

Art. 1. “La instrucción primaria en el Distrito y territorios, queda bajo la inspección federal, el que abrirá escuelas para niños de ambos sexos, y auxiliará con sus fondos las que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipalidades, a efecto de que se sujeten todas al presente plan de estudios.

Art. 2. El mismo gobierno federal sostendrá en los estados profesores para niños y niñas, que se destinarán a la enseñanza elemental en los pueblos cortos que carezcan de escuela: estos profesores durarán solo dos años en cada lugar, y además del sueldo se les señalará una cantidad para gastos de viaje y compra de útiles”. (Meneses, 1983; 234).

En esta disposición aparece la intención del Estado de apoyar, a través de su intervención económica, la generalización de la enseñanza en todo el país, así como el propósito de fijar la orientación mediante el establecimiento de un plan de estudios. La corta, pero difícil tarea de los años posteriores, convencerán a los liberales de que mediante el principio de la libertad irrestricta no era factible la construcción de una sociedad libre. El poder social que la Iglesia mantenía evitaba una concurrencia ideológica real. Era necesario establecer cauces más precisos y dar lugar a acciones concretas que permitieran un mayor control sobre la tendencia aún dominante.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública, expedida por Juárez el 2 de diciembre de 1867, representa un gran avance en ese sentido. En ella se establece que:

Art. 1. Habrá en el Distrito Federal, costeadas por los fondos municipales, el número de escuelas de instrucción primaria de niños y niñas que exijan su población y sus necesidades.

Art. 5. La instrucción primaria es gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que dispondrá el reglamento de esta ley”.

Tales disposiciones, además de implicar la generalización del ya establecido derecho a la educación, definían con precisión la función del Estado en la satisfacción de tal necesidad. Esta ley fue reformada por la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal, promulgada el 15 de mayo de 1869.

Los principios de obligatoriedad y gratuitad quedaban establecidos, enriqueciendo los principios asentados en la Constitución de 1857.

El concepto de enseñanza laica abriría a partir de entonces una apasionante polémica histórica entre el principio de libertad de enseñanza y el derecho del Estado para participar activamente en el proceso educativo. Garantizar la educación laica significaba un avance importante en relación con la idea prevaleciente en 1857. Hasta este momento, el concepto de libertad había tenido el sentido de no restringir, de dar una participación libre en el ejercicio de la función educativa. Se pensaba que así quedaría clausurado el monopolio que había encerrado a la educación en sus estrechos muros y se permitiría que los individuos ejercieran libremente el derecho que el nuevo texto les reconocía. Sin embargo, para llevar a cabo de manera efectiva la separación

Iglesia-Estado era necesario ir más allá. No era suficiente concurrir al lado de la enseñanza religiosa, sino separar a ésta de la educación, suprimirla, sacarla de las escuelas, de tal manera que se alentara y diera lugar a un tipo de enseñanza científica, libre de todo dogmatismo. Ello significó superar el concepto formal de libertad que no había resultado útil para garantizar la libertad de enseñanza ni había permitido la intervención directa y permanente del Estado en el terreno de la educación. Sólo con la introducción del laicismo era posible alcanzar el ideal educativo liberal expuesto años atrás por José Ma. Luis Mora.

Después de la muerte de Juárez, y ya durante la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada, se incorporaron las Leyes de Reforma a la Constitución, y se promulga la Ley de Adiciones y Reformas del 25 de septiembre de 1873, que de manera definitiva se opone a la existencia de órdenes religiosas. Es en el Decreto del 10 de diciembre de 1874, en su artículo 4º, que se promulga el laicismo en todo el país.

“La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la federación, de los estados y los municipios. Se enseñará la moral en las que por naturaleza de su institución lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto”. (Meneses; 1983: 327).

1.1.2.2 Positivismo y Educación

Estas disposiciones, que en realidad se asimilan a los propósitos liberales originales, cobran vigor y logran extenderse en la conciencia nacional, en el tiempo en que el positivismo comienza a ser difundido en el país por Gabino Barreda. Esta escuela hace su aparición cuando empieza a difundirse la idea de que la educación sólo es tal si se funda en bases científicas, sin ocuparse de abordar valores morales que venía preocupando desde años atrás.

El encuentro entre liberalismo y positivismo significa el encuentro de las concepciones política y científica de la educación. Ambas se enfrentan al mismo enemigo. La escuela positivista ofrecía la primera posibilidad de educar conforme a una concepción racionalista del universo, por ello aparece como

una aliada natural de la corriente progresista que había conquistado ya el poder político. Con la presencia de este enfoque científico, el liberalismo encontraba el instrumento para explicar la racionalidad de su papel histórico.

Sin embargo, las diferencias entre ambas se hacen más profundas toda vez que los positivistas estaban convencidos de la necesidad de subordinar la libertad a la necesidad del orden y progreso.

El encuentro entre las dos corrientes de pensamiento se manifiesta en los dos célebres congresos pedagógicos que tienen lugar entre 1889 y 1891, y cuyo contenido les otorga un lugar relevante en la historia de nuestra educación (Bazant; 1985). Son convocadas bajo el principio de lograr la unificación de la pedagogía en todo el país. Liberalismo y positivismo se encuentran entrelazados para conformar el marco de ideas que orienta la discusión y reflexión durante la realización de los trabajos. La necesidad de formar hombres prácticos que colaboraran al desarrollo material del país era un imperativo exigido por la necesidad del progreso. Sólo si la instrucción, los métodos y los programas eran afines, podría garantizarse el logro de los fines propuestos.

La unificación parecía, por otra parte, un elemento básico para realizar la unidad de la nación que todavía se encontraba lejos de consolidarse, debido no sólo a las distintas ideologías que habían dividido al país a lo largo de ese siglo, sino también en razón de la gran variedad de características que diferenciaban al país en su conjunto, y los cuales parecían tener mayor fuerza que los puntos alrededor de los cuales se pretendía construir un sentimiento de totalidad, de unidad compartida, de interdependencia recíproca y complementariedad enriquecedora.

Los congresos dieron como resultado lo que finalmente se pretendía: una Ley Reglamentaria para el Distrito federal y Territorios Federales, con la invitación a los gobernadores de los Estados a ponerla en práctica. El intento de unificar planes y programas en todo el país rebasaba, en realidad, las posibilidades de los congresos; sin embargo, éste había sido un paso de importancia fundamental. La ideología educativa positivista permaneció durante toda la

época de Porfirio Díaz, actuando como soporte ideológico de su política social y económica.

La obra educativa anterior a la Revolución de 1910 concluye con Justo Sierra. Su tarea realizada desde la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes abarca todos los niveles educativos. El liberalismo encontró en él a un impulsor de la educación primaria y al fundador de la nueva universidad. Su formación positivista no le impidió asimilarse a las nuevas corrientes de pensamiento y su vinculación con el porfiriato no fue obstáculo para postular la libertad como fundamento básico de la educación.

1.1.2.3 El artículo 3º en la Constitución de 1917

La Revolución de 1910 transformó al liberalismo de finales del siglo XIX, confiriéndole un sentido social más amplio. La participación de las masas populares proporcionó a la organización del Estado una base ideológica que trascendía el individualismo, aproximando el poder político al origen colectivo en que fundaba su legitimidad. El Estado de derecho superaba las bases filosóficas de la igualdad formal para introducir presupuestos más favorables a la igualdad real.

Por otro lado, el ideal revolucionario había cargado las convicciones nacionalistas de un sentido orientado hacia la justicia social; convicciones que el porfiriato había ignorado en aras del crecimiento material. El anhelo de justicia pasó a convertirse en un programa de reivindicaciones sociales que comprometía todos los aspectos de la vida. Ello incluía la necesidad de replantear el papel de la educación, atribuyéndole nuevas funciones que le permitieran alcanzar los objetivos señalados desde las primeras luchas revolucionarias.

Durante las sesiones del Congreso Constituyente de 1916-17, fueron presentadas dos propuestas de redacción del artículo referido a educación. Una de ella, defendida por el propio jefe constitucional Venustiano Carranza, que postulaba la libertad absoluta de enseñanza; y la otra, presentada por la Comisión de Puntos Constitucionales, establecía limitaciones a la participación de la Iglesia en asuntos educativos que socavaran el poder del Estado. Los

principios del liberalismo habían evolucionado de tal manera que no era ya posible, al igual que en otras materias, el establecimiento de libertades absolutas.

Después de largas discusiones, el texto aprobado es el siguiente:

“Art. 3º. La enseñanza es libre pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”. (Meneses, 1983: 487).

La elocuencia de los párrafos que forman parte del artículo tercero es una muestra del grado de avance en el pensamiento educativo, producto de las batallas y enfrentamientos en la palestra política y militar. Se consolidaban los principios de gratuidad y laicidad, a la vez que se establecía la vigilancia del Estado en materia educativa. El contenido de éste artículo seguirá siendo motivo de desacuerdo en las décadas posteriores.

Son los artículos 3, 27 y 123, referentes a la educación, propiedad de la tierra y relación capital trabajo respectivamente, los que dan un cuerpo doctrinario auténtico y singular a nuestro documento fundamental. Expresan una ideología que proporciona sentido social al Derecho mexicano y han sido condiciones básicas sobre el carácter de nuestro desarrollo histórico nacional.

La Constitución de 1917 resulta un documento orientado a la creación de un nuevo orden social. La preservación de las libertades individuales limitadas por el interés social, los derechos de los trabajadores, la combinación de propiedad individual y colectiva, y los nuevos postulados educativos, constituyan la base doctrinaria de nuestro nuevo Estado de Derecho y del nuevo régimen social.

A partir de 1920, el objetivo de los gobiernos emanados de la Revolución será introducir en la práctica esos principios y reducir al mínimo el 84% de analfabetismo de la población, que recibían como herencia del régimen de Porfirio Díaz.

Hubo que iniciar todo, desde las más elementales construcciones para albergar a maestros y alumnos, desde bancos y pizarrones, hasta el ordenamiento de sistemas, métodos y programas. La obra fue acometida con un movimiento entusiasta, como jamás había existido otro semejante. Recibió el nombre de Escuela Rural Mexicana, compuesta por misiones culturales, casas del pueblo y maestros rurales, quienes además de alfabetizar desempeñaban funciones de organización social y política. Se llevó la escuela hasta las más lejanas aldeas, al campo, a las minas, a las comunidades indígenas, a las fábricas; se capacitó al maestro a través de Escuelas Normales Rurales; se multiplicaron las escuelas agrícolas e industriales.

Leyes, decretos e instituciones nacieron y se consolidaron, otros murieron por su inoperancia. Entre las primeras, las más importantes, sin duda, fueron las que establecen la creación de la Escuela secundaria, el eslabón que faltaba entre la enseñanza elemental y superior, y el Instituto Politécnico Nacional, que hasta la fecha es en el país la primera institución en cuanto a educación superior técnica se refiere. Entre los fracasos se encuentran los internados para indígenas, el dictamen que pretendió introducir la educación sexual (1933), y la reforma al artículo tercero constitucional (1934) que trató de implantar la educación socialista; ello, sin embargo, no resta méritos a la obra educativa de la Revolución, pues los ministros de educación José Vasconcelos, José Manuel Puig Casaran, Moisés Saenz y Narciso Bassols no presentaron tregua en su lucha por reducir el analfabetismo y mejorar la enseñanza superior. No es aventurado afirmar que en sólo veinte años, desde el gobierno de Álvaro Obregón (1920) hasta el de Lázaro Cárdenas (1934), México cambió en el campo de la enseñanza más de lo que se pudo realizar en todo el siglo XIX, y se sentaron las bases más sólidas para la creación de un auténtico nacionalismo.

De ese proceso surge la importancia que posee la educación en el proyecto Nacional que se ha forjado a lo largo de nuestra historia. Un proyecto que

materialice la utopía de ser un pueblo soberano e independiente, capaz de decidir nuestros propios derroteros por los que podamos avanzar hacia la democracia, la igualdad y la justicia social.

1.1.3. Funcionamiento del Sistema Educativo Nacional

Todo proyecto educativo, expresado en un programa educativo que el gobierno en turno elabora formando parte de su programa de administración y política pública, necesita de mecanismos institucionales y formas operativas de funcionamiento que permita su concreción en cada uno de los rincones de la sociedad, y que ponga en operación los recursos del capital humano que el circuito productivo requiere. Para ello, el proceso educativo debe organizarse en estructuras políticas, administrativas y curriculares para su funcionamiento.

El Sistema Educativo Nacional es el conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinados a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana de acuerdo a los principios ideológicos que sustenta el Estado mexicano, y que se hallan expresados en el artículo tercero constitucional, el cual es producto de la experiencia histórica que ha servido para construir una identidad propia. Las corrientes de pensamiento, materializados en movimientos sociales, son, por una parte, el liberalismo que orienta en gran medida la construcción del propio Estado durante el siglo XIX, conocidos en la historia nacional como la Guerra de Independencia (1810-1821), de Reforma (1853-1867), y la Revolución Mexicana (1910-1917), así como los principios de laicidad, justicia social (obligatoriedad y gratuitad), y democracia. Estos dos factores se conjugan en la Constitución de 1917, donde se establece la participación del Estado en materia educativa; fundamentalmente en su artículo tercero constitucional.

El texto original de este artículo, concebido para regir la educación primaria, establece que la educación es nacionalista, democrática y obligatoria y además será gratuita la que ofrezca el Estado, entendido éste, en su versión jurídico constitucional, como el poder político de México estructurado jurídicamente, mismo que se ejerce entre los estados que integran la federación.

El tercero constitucional asigna al Poder Ejecutivo Federal la función de definir los contenidos, planes y programas educativos, por lo menos en el nivel básico y normal, así como de evaluar el desempeño de la función educativa, misma que se desarrolla en planteles educativos financiados por la federación, los estados, los municipios y los particulares. El titular del poder ejecutivo delega en la Secretaría de Educación Pública (SEP), cabeza del sector educativo, cultura, recreación y deporte, el ejercicio de las funciones que en esta materia le asigna la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

1.1.3.1. Organización Burocrático Administrativa

La SEP es un complejo aparato burocrático administrativo, cuyo titular es un secretario quien delega actividades funcionalmente en seis subsecretarías y una oficialía mayor. Cuenta complementariamente con una Contraloría y una coordinación para la descentralización educativa, cinco consejos, dos comisiones, 37 direcciones generales, 31 representaciones federales, denominados Servicios Coordinados de Educación Pública, uno en cada una de las entidades que integran el Estado Federal, tres unidades y seis organismos desconcentrados. Para fines de política educativa, la SEP es cabeza de sector de 15 organismos descentralizados con patrimonio y personalidad jurídica propios, tres organismos autónomos sectorizados administrativamente: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Colegio Nacional, 16 empresas de participación estatal mayoritaria, 8 fideicomisos y 21 fondos y programas de apoyo.

En síntesis, el sector educación, cultura, recreación y deporte agrupa programática y presupuestalmente a 160 unidades responsables, legalmente creadas por el Reglamento Interior de la SEP o por decreto presidencial. La Educación Especial en el Distrito Federal está a cargo de la Subsecretaría de Servicios Educativos, concretamente en la Dirección General de Operación de Servicios Educativos, como se observa en el siguiente organigrama de la SEP, donde se pueden apreciar las diferentes instancias de planeación, organización, dirección y control escolar del conjunto del sistema educativo nacional.

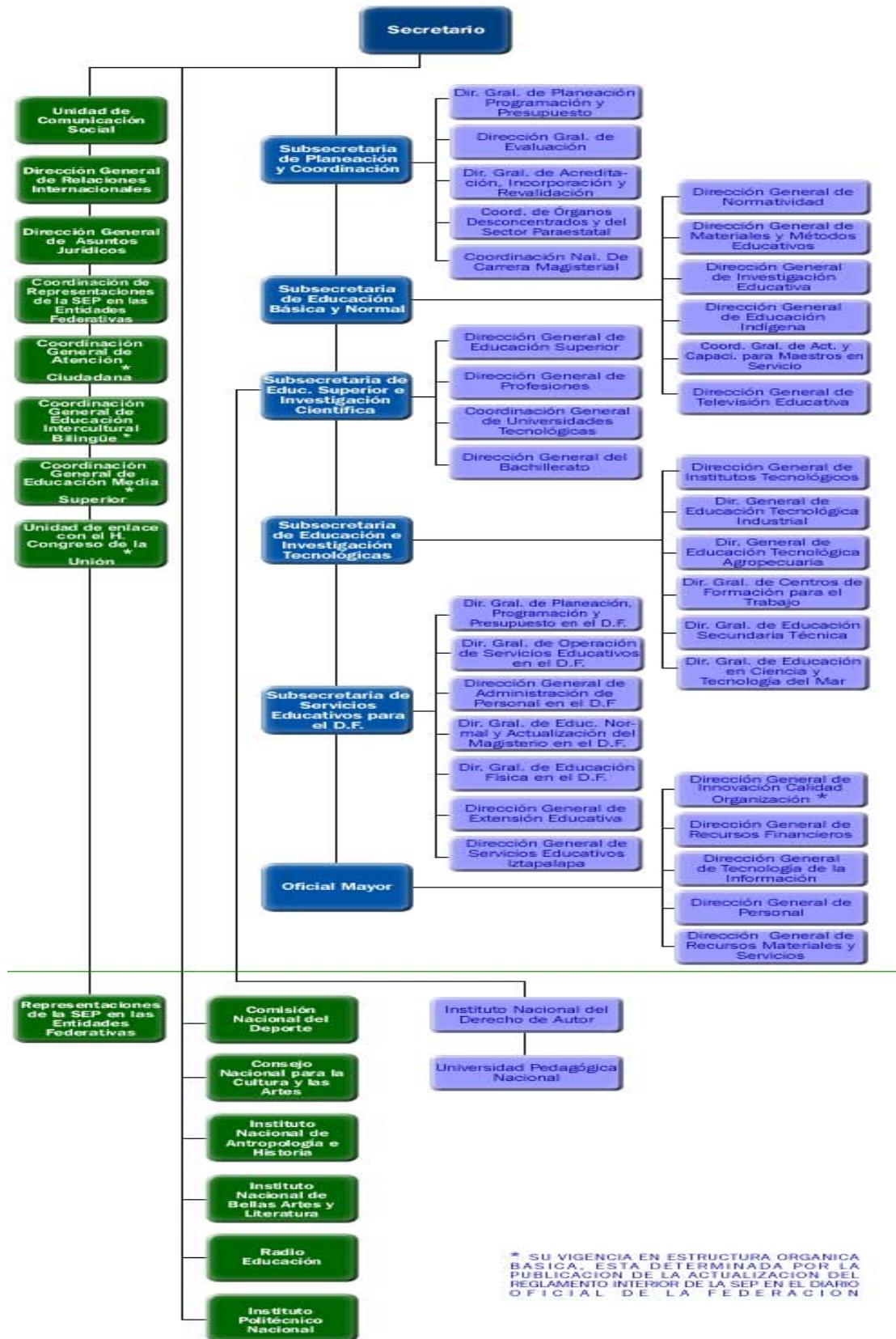


Figura 3 Organigrama de la Secretaría de Educación Pública.

El artículo Tercero Constitucional, la Ley Federal de Educación, la Ley Nacional de Educación de Adultos, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, dan marco legal al quehacer educativo en el país, además de otros reglamentos y leyes orgánicas importantes.

La Ley General de Educación entra en vigor el 14 de julio de 1993, regulando la educación que imparte el estado (federación, entidades federativas y municipios), organismos descentralizados y particulares legalmente reconocidos. Esta compuesta de ocho capítulos que contienen 85 artículos más seis transitorios.

1.1.3.2 Estructura del Sistema Educativo Nacional

De acuerdo con el artículo 10 de la Ley General de Educación, el Sistema Educativo Nacional está integrado por:

- ❖ Los educandos y los educadores
- ❖ Las autoridades educativas
- ❖ Los planes, programas, métodos y materiales educativos
- ❖ Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados
- ❖ Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez de sus estudios por el Estado
- ❖ Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

En México se proporciona educación formal y no formal. La formal comprende el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), medio superior, superior y postgrado.

El ciclo de preescolar dura uno o dos años y se destina a la población de cuatro y cinco años de edad; la primaria es obligatoria, se compone de seis grados y se orienta a la población de entre seis y catorce años; la secundaria en sus diferentes modalidades (general, técnica, para trabajadores y telesecundaria) dura tres años y esta orientada a los graduados de primaria, generalmente jóvenes de entre 14 y 16 años. El nivel medio superior comprende la educación

profesional terminal y el bachillerato propedéutico, ambos generalmente de tres años de duración y se ofrece a egresados de secundaria. A partir de las reformas de 1988, cuando la educación normal adquiere el rango de licenciatura, se establece como requisito el bachillerato pedagógico. El nivel superior se proporciona a egresados del medio superior, y tiene una duración de tres y seis años, dependiendo de la carrera profesional, y existen básicamente tres tipos: universitaria, tecnológica y normal. Los egresados del nivel superior pueden seguir estudios del postgrado en sus modalidades de maestría, doctorado y especialidad, todas ellas de duración variable.

Se ofrecen servicios de educación especial a la población excepcional, así como capacitación formal y no formal para el trabajo, tanto en el medio urbano y rural, aunque ésta última en menor medida.

A la población adulta mayor de 15 años se ofrecen programas de alfabetización, primaria y secundaria, así como capacitación no formal para el trabajo.

Además, se imparte educación indígena o bilingüe–bicultural (preescolar, primaria y secundaria)

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

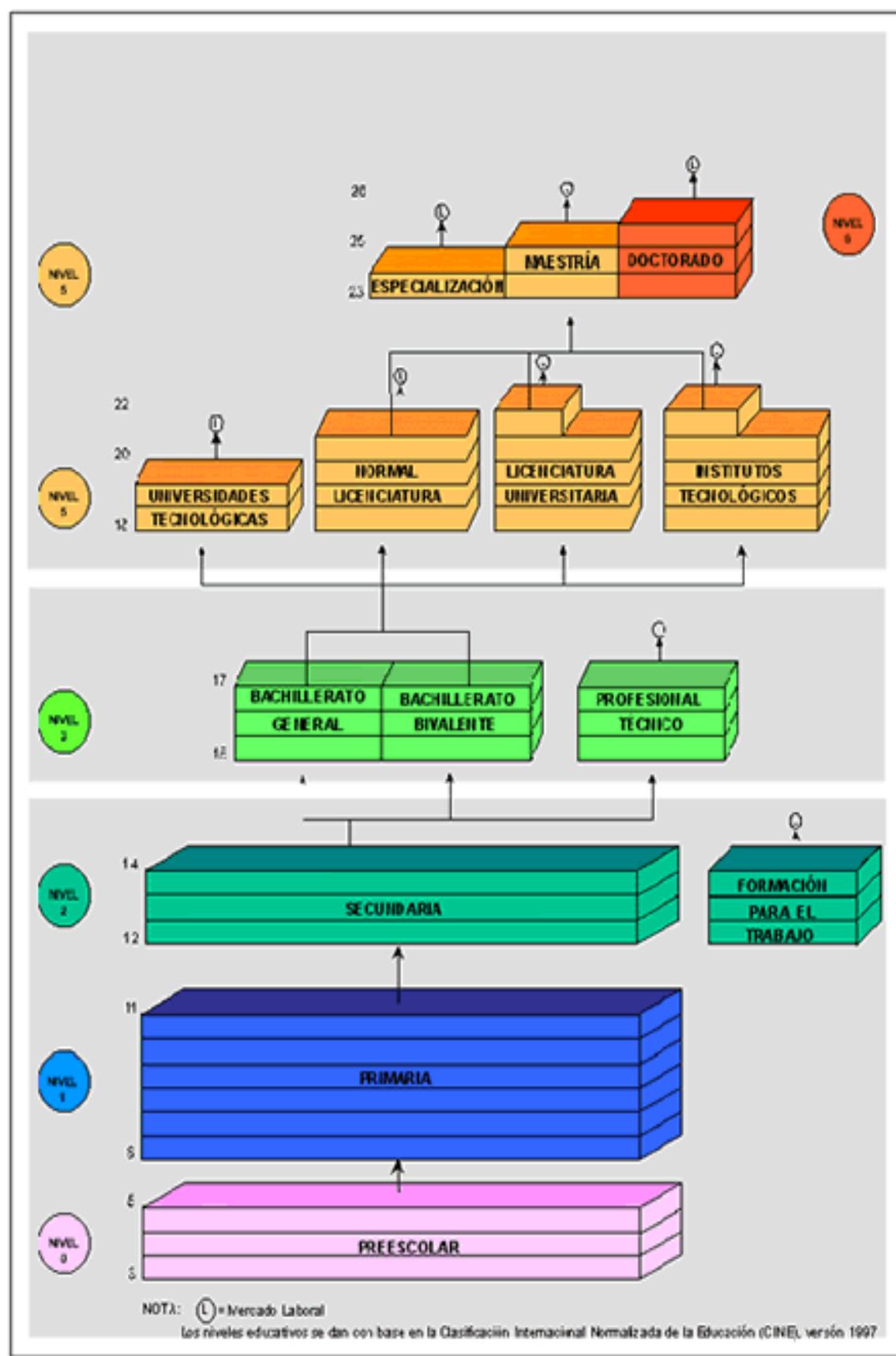


Figura 4. Estructura del Sistema Educativo Nacional

*No me entiendes. Mi ala,
¡No puedo mover mi ala!*

*Esteban Gaviota, tienes la libertad de ser tú mismo,
tu verdadero ser, aquí y ahora,
y no hay nada que te lo pueda impedir.
Es la ley de la gran gaviota, la ley que es.*

¿Estas diciendo que puedo volar?

Digo que eres libre.

Juan Salvador Gaviota
Richard Bach.

1.2 EDUCACION ESPECIAL. CONCEPTO Y OBJETO DE ESTUDIO

A continuación hacemos una descripción de la educación especial, desde su desarrollo histórico, tratando de establecer sus elementos conceptuales que le dan consistencia como disciplina para definir sus sujetos de estudio en la actualidad.

1.2.1. Raíces históricas y evolución de la Educación Especial

Si bien existen suficientes trabajos, amplios y documentados, sobre el proceso que ha seguido la interpretación de la deficiencia a través de la historia, quiero hacer una referencia introductoria de la misma.

Es evidente que formular un análisis histórico de la educación especial exige tener como premisa fundamental que ella forma parte de un contexto social mayor, y que sus transformaciones obedecen a cambios sucedidos en todos los ámbitos de la sociedad entera, tanto en sus diversas formas de producción y reproducción de sus condiciones de vida, como en la compleja mentalidad social para ubicarse en y ante el mundo, como miembro del conjunto social y como hacedor de su propia historia.

En las sociedades europeas, desde la antigüedad clásica hasta el Renacimiento en el siglo XVI desaparecían a los niños al momento de nacer si era observable la anormalidad, aun cuando la iglesia estuviera en contra del infanticidio, pero incluso ella los consideraba como personas endemoniadas (Scheerenberger, 1984), pasando del infanticidio abierto por las sociedades clásicas, a la protección de la iglesia durante la Edad Media que los

incorporaba a orfanatorios, hospitales, asilos y casas de beneficencia, sin que esto acabase con la idea de infancia anormal para quien padecía alguna discapacidad o deficiencia mental.

El Renacimiento, que es resultado de los adelantos en la ciencia y del desarrollo de las mentalidades colectivas, ponen la cuestión del hombre en el centro de atención en todos los ámbitos del pensar filosófico, combinándose la lógica racional de Bacón, Hobbes, Descartes, Kepler, Galileo, Copérnico y Newton con la filosofía liberal de la Ilustración y el Enciclopedismo que Bodino, Locke, y Rousseau, entre otros, van a sintetizar con la creación del Estado moderno basado en ideas de la soberanía, la libertad y la igualdad del individuo en el nuevo contrato social. Hecho que repercute en el cisma religioso encabezado por Erasmo, Lutero y Calvin, donde el naciente estado asume el control social y la iglesia es sometida formalmente a sus lineamientos.

Es en ésta época donde aparecen las primeras experiencias de atención educativa a personas con discapacidad, como Pedro Ponce de León (1509–1584), quien se encarga de niños sordos en el monasterio de Burgos.

Así pues, entre el siglo XVI y XVII, los deficientes mentales eran ingresados a orfanatos o manicomios olvidándose de ellos para siempre, y no fue sino hasta 1755 que se creó la primera escuela pública para sordomudos fundada por el abate Charles Michel de L'Epee (1712–1789) en Francia. Como sucede con Valentín Haûy (1745 – 1822) que funda la primera institución para ciegos, de quien será alumno Louis Braille (1806–1852), quien crearía el famoso sistema de lecto escritura para ciegos que hoy lleva su nombre.

Ya en el siglo XVIII cobra especial importancia la clasificación del deficiente como categoría social. Esta época suele denominarse “del gran encierro”, porque “el modo primero y fundamental de clasificar a las personas deficientes en general y deficientes mentales en particular, es asignarlas a determinadas instituciones”.¹

A partir de este siglo se institucionalizaron las escuelas especiales para personas con deficiencias, considerándose así el inicio de las escuelas de

¹ Pérez Cobacho, D. Prieto. Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva. España. Edit. Universidad de Murcia, 1999.

Educación Especial; sin embargo, aún eran segregados y discriminados ya que la construcción de las escuelas era en las partes aledañas a las poblaciones, estaban desvinculadas de la educación en general

Sin embargo, la Revolución Industrial dará un sentido a todos estos avances desde la marginación de las personas que no son útiles al sistema productivo, por lo que son seleccionados y enviados a instituciones de atención y asistencia mínima, obedeciendo más a medidas de control social que de voluntad caritativa y asistencial.

Durante este período surgen propuestas educativas que aún en nuestros días son utilizados como recurso didáctico y adiestramiento de los sentidos, tanto en la educación de niños “normales y anormales”, como es el caso de Pestalozzi (1746-1827) y Frôebel (1782-1858).

Es a finales del siglo XVIII cuando empiezan a reformarse las instituciones para atenderles médica y asistencialmente y, sobre todo, darles trato más humano, como resultado de movimientos sociales provocados por la Revolución Francesa. Un personaje importante en este período será Rousseau, quien en su obra Emilio o de la Educación romperá con el tabú del adulto ideal en que el niño debía de convertirse, colocando al niño como el centro de interés de la pedagogía, con características propias de desarrollo y susceptible de ser educado.

No podemos dejar de mencionar a Itard (1774-1836), médico francés que dedica gran parte de su vida a la educación de niños con sordera, rechazando la idea predominante del innatismo de las ideas, argumentando que las experiencias sociales intervienen fuertemente el comportamiento humano. Aunque es más conocido por su trabajo con el niño salvaje Víctor de l'aveyron, separándose de la corriente médica patológica y abriendo las puertas de la médica pedagógica, con la posibilidad de la educación a las personas idiotas.

A fines del siglo XIX con la incentiva de Seguin (1812-1880) se crea un método para la educación de los “niños idiotas”, existiendo la posibilidad de aplicarlo en la escuela ordinaria. Este autor hizo referencia a las posibilidades de aplicación de su trabajo a la educación en general.

Mientras tanto, los descubrimientos en la genética demuestran al mundo que la idiotez es resultado de la transmisión genética, por lo que las actitudes hacia las discapacidades de origen cognitivo cambian. Sin embargo, la idea de la institucionalización de las personas con problemas educativos perdura y se les sigue considerando como enfermos con un alto costo social.

Para fines del siglo XIX surge la pedagogía terapéutica, como resultado de la revolución industrial y la obligatoriedad de la enseñanza, dando origen a un sistema de educación especial, paralelo al sistema educativo general, semejante al sistema dual que aún existe en la actualidad. La aparición de este sistema dual trae consigo la idea de la científicidad de la educación, donde se le reduce a cánones de racionalidad científica semejantes a las de las ciencias naturales, trasladados al terreno de las ciencias sociales, donde el calificativo de educación especial surge como diferente a la educación “normal”, definiendo así claramente los campos de acción de la primera.

Sin embargo, será cuando el francés Binet elabora la primera prueba de test de inteligencia que surge la segregación y la subcultura de la educación especial, diferenciando a los que tienen una educación normal de los que no lo tienen, impregnando así todo juicio de clasificación educativa por varios años en adelante, como resultado del imperio de la racionalidad científica y la normalidad como indicador del nuevo orden social capitalista que impone su clasificación para separar a los individuos productivos de los no productivos.

La presencia de un nuevo contrato social que exige al Estado gratuitad educativa, la mentalidad dominante de la normalidad racional y controlable, configuran un escenario donde la clasificación de la enseñanza y el surgimiento de la especialización para atender a niños no normales en educación, marcan el surgimiento de la educación especial como tal, dificultando la aparición de una escuela para todos. Así, el problema se constituye desde la “aceptación” social de que existen niños normales y niños anormales, y que cada uno requiere educación diferenciada, donde los primeros salen beneficiados, pues todas las acciones educativas se orientan a satisfacer sus necesidades, dejando en segundo lugar las necesidades de los “otros anormales”.

A partir de este momento la aparición de escuelas especiales por todos los países industrializados se multiplica, surgiendo la segregación institucionalizada y la especialización educativa para los niños diferentes. A partir de ahora surgirán campos de conocimiento en psicología educativa que se agrupan en disciplinas y originan currículas diferenciadas, de base psico médica y psicológica.

El fin de la Segunda Guerra Mundial trae consigo la institucionalización de la educación especial, fortaleciéndose la segregación de los alumnos con capacidades educativas diferentes, y las técnicas de atención educativa de procedencia básicamente conductista.

Años después, como respuesta a lo anterior, surge a nivel internacional, en la legislación de Dinamarca, y por primera vez en una sociedad y con la presión de los padres de familia el concepto de “normalización” que viene a significar que el alumno con necesidades educativas especiales desarrolle su proceso educativo en un ambiente lo menos restrictivo posible; esto es, con una integración educativa.

Bank Mikkelsen, director de los Servicios Sociales dedicados a los deficientes mentales de Dinamarca, plantea el concepto de normalización como un principio de acción consistente en ofrecer a los deficientes posibilidades para hacer cosas normales, ya que si viven segregados, tienen pocas oportunidades para aprender cómo viven el resto de las personas, por lo tanto, sólo sería posible aprender e integrarse socialmente si se les permite hacerlo.

El deficiente mental desarrollaría un tipo de vida tan normal como fuera posible, con base en su integración en el mismo ambiente escolar y laboral que las demás personas consideradas normales. No se trataba pues, de eliminar sus diferencias, sino de aceptarlas y compartiendo con ellas las mejores condiciones para desarrollar al máximo sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de la vida normal².

Surge entonces la discusión de que también se debería considerar la actitud que tenían las demás personas para con ellos, ya que es en ese momento donde también se segregaba a los discapacitados.

² Bautista Jiménez. R. Una escuela para todos: la integración escolar. Málaga, Aljibe 1993

La igualdad de oportunidades en la educación no significaba una educación igual para todos, como ya lo habíamos mencionado anteriormente, sino que la escuela debería compensar las diferencias sociales, implicando que había que dedicar más presupuesto para los más desfavorecidos, requiriéndose sistemas educativos más eficaces, basados en el ajuste conveniente entre las características del sujeto y las características de los procedimientos de la enseñanza.

“Mientras más oportunidades tenga el niño con necesidades educativas especiales y discapacidad de convivir con sus semejante en clases regulares, mejores serán los resultados integradores, suponiendo que la convivencia sea gradual y deliberadamente preparada”.³

1.2.2. Educación Especial. Aspectos Conceptuales

Tratar de encontrar una definición conceptual de educación especial, como cualquier otra, requiere tener en cuenta el contexto en el que se hace, pues, como se ha visto, su desarrollo no puede desligarse de las condiciones sociales, políticas e ideológicas en que existe.

Su tránsito desde el infanticidio en la antigüedad, tolerado y encubierto en la Edad Media y su incorporación a los derechos individuales y sociales del hombre después de la Revolución Francesa, marcan su evolución como objeto de estudio de la psicología médica primero, de la pedagogía después, y ahora de la didáctica y de las ciencias de la educación en general, apoyadas por la ciencias sociales de las que forman parte, teniendo en cuenta las dinámica que asume en el aula, la escuela y la sociedad, lo cual ya plantea su carácter interdisciplinario y polisémico.

Es cierto que la Educación Especial desde que se constituye como tal, tradicionalmente se ha ocupado de los alumnos “diferentes” que integran núcleos de población que presentan disfunciones de diversa causa y naturaleza, a quienes se ha atendido de distintas maneras, casi todas ellas

³ García Pastor, C. Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona, Colección Universitaria. 1993. p. 31

respondiendo a enfoques que han aportado elementos para su estudio, pero fundamentalmente obedeciendo a paradigmas explicativos que los ubican desde un enfoque social e ideológico.

Al no haber acuerdo, y que no necesariamente debe lograrse, sobre una definición única y acabada de Educación Especial, existe una serie de términos que están asociadas a ella, como la que presenta Molina (1986) en el cuadro siguiente:

TÉRMINOS	AUTORES
Pedagogía curativa	Asperger, 1966; Debesse, 1969
Pedagogía correctiva	Bonboir, 1971
Pedagogía especial	Zavalloni, 1979; 1983
Pedagogía Terapéutica	García Hoz, 1958, 1978; Moor, 1978; Meler, 1982; Ortiz, 1988
Enseñanza especial	UNESCO, 1958
Didáctica diferencial esp.	Comes, 1987
Didáctica especial diferenciada	López Melero, 1990; Cuomo, 1991
Didáctica curativa/terapéutica (D. diferencial)	Fernández Huerta, 1985

Cuadro 1. Acepciones terminológicas. (Molina, 1986)

Todas estas definiciones de Educación Especial la explican desde ámbitos particulares de su actuación y desarrollo, por lo que no se agota con el presente cuadro las múltiples conceptualizaciones y prácticas existentes al

respecto, de las cuales da cuenta la abundante bibliografía producida en los últimos años.

Por ello, me parece que más que tratarse de encontrar una definición acabada y universalmente válida para todos, deben trazarse parámetros conceptuales que permitan su reelaboración y deconstrucción, los cuales pueden ser:

- a) Proceso educativo en general históricamente determinado
- b) Población a la que se dirige la atención, teniendo en cuenta la diversidad e individualidad de los sujetos que la integran, estando presente la alteridad como un principio de reconocimiento en el otro, y no de exclusión y diferenciación.
- c) Proyecto social integrador y prospectivo en su realización.
- d) Mecanismos y procedimientos para su operatividad.

De aquí la importancia que la definición de Educación especial posea tal flexibilidad y apertura que permita su aplicación libre de ataduras academicistas y pragmáticas que se consolidan en su quehacer cotidiano, asfixiando la idea sustancial del tema que es hacernos mejores hombres.

Pero, si se quiere establecer una definición de educación especial que permita nuclear las distintas posturas, y actuar como detonante de una reflexión colectiva que permita su resignificación y aplicación, Torres González (1999) ofrece una serie de elementos comunes que pueden ser útiles:

1. La Educación Especial es considerada como una acción educativa que va desde la especificidad a la complementariedad, situándose en algunos casos dentro de la Educación denominada general y en otros al margen de la misma
2. La consideración de la Educación Especial como campo de conocimientos, investigaciones y propuestas teórico prácticas, así como el énfasis en los recursos y no en las limitaciones de los sujetos.
3. La finalidad de la Educación Especial es coincidente con la de la Educación General en el sentido de lograr el desarrollo máximo de las potencialidades del sujeto para su integración en la sociedad

mediante procesos de adaptación a las necesidades de los individuos.

4. Con respecto a los sujetos a los que se dirige la Educación Especial, se observan diferencias en cuanto a quienes son considerados como tales y en los términos que se utilizan para referirse a ellos. En la actualidad se pretende no establecer calificativos, sino considerar el hecho de que habrá alumnos que requieran una atención mayor o diferente en función de sus necesidades específicas.

Por otra parte consideramos importante destacar tres cuestiones fundamentales:

- a) La influencia de la investigación educativa procedente de otros ámbitos disciplinares, que fueron introduciendo importantes cambios conceptuales en la Educación especial (García Pastor, 1993).
- b) Un cambio conceptual significativo que se produce en la manera de enfocar las diferencias individuales (Wang, 1995) coincidiendo con los avances en la Psicología cognitiva y la investigación sobre los procesos que tienen lugar en el aula.
- c) La importancia que para el concepto de Educación Especial ha tenido el movimiento desencadenado por el principio de Normalización (Bank-Mikkelsen, 1969, 1979; Nirje, 1969, Wolfensberger, 1972).

Para nuestros fines, retomamos la definición de Educación Especial dada por Torres González (1999; 70), quien la considera “*como aquella disciplina que trata de estudiar y analizar los procesos de enseñanza aprendizaje en situaciones de diversidad con la finalidad de ofrecer respuestas educativas, por una parte, y proyección socio-laboral, por otra, a los alumnos con necesidades educativas especiales, generando interacciones entre la teoría y la práctica desde una triple perspectiva: curricular, organizativa y profesional*”.

1.2.3. Sujetos de estudio de la Educación Especial

Si hay algo que une a las ciencias de la educación en general es el ser humano, y a la Educación Especial en particular es al ser humano con

necesidades educativas especiales, a quienes se ha encasillado utilizando diferentes parámetros, dictados por la mentalidad social y educativa dominante, creando formas de relación entre ellos y con los otros grupos de la sociedad, lo cual construye no sólo la categorías conceptuales de clasificación, sino todo el complejo entramado de relación y ubicación social que los rodea.

Establecer los criterios para definir a los sujetos de Educación Especial significa transitar desde las grandes definiciones de tradicionales de normal y anormal, las cuales traen consigo una serie de tipificaciones basadas en principios estadísticos, clínicos, normativos, subjetivos o legales, pero también los criterios socio culturales e ideológicos, político educativos y desde la propia institución escolar. Todos ellos agrupados en torno a elementos objetivos y subjetivos.

El criterio para establecer categorías ha sido el de desviación de una norma, referida a cada una de las dimensiones de la personalidad: física u orgánica (deficiencias visuales, auditivas, motrices); mental (deficiencia mental, retraso mental); emocional (trastornos emocionales) y sociales (inadaptación, conducta, agresividad).

La asignación de tratamientos o servicios educativos a los alumnos, en función de diagnósticos clínicos dominó durante mucho tiempo, dando pie al surgimiento de términos como el de déficit, minusválido, inadaptado, que corresponde a la taxonomía dada por la UNESCO (1977).

Este sistema de categorías ha sido rechazado por las siguientes razones: 1) las categorías incluyen a un grupo heterogéneo de individuos atendiendo a criterios ambiguos; 2) para una misma categoría existen diversas definiciones que varían de una realidad social a otra; 3) algunas categorías son subjetivas, por cuanto se han establecido socialmente por los miembros de una comunidad, no correspondiendo a las deficiencias de los individuos; 5) la etiqueta termina convirtiéndose en la causa que explica la imposibilidad de aprendizaje de los alumnos, dando lugar al conformismo y a las bajas expectativas del profesorado ante ellos; 6) esta etiqueta es más perjudicial para el rendimiento y autoestima de estudiante que su propia limitación, y, 7) la etiqueta aunque responda a una buena intención es poco útil para mejorar la práctica educativa.

La OCDE (1964) señala cuatro modelos para distinguir a los sujetos de la Educación Especial: 1) el *modelo médico* centrado en las deficiencias de carácter biológico, orgánico o funcional; 2) el *modelo social patológico*, que considera que los obstáculos para la integración del individuo no son biológicos, sino de índole social, por lo que son “socialmente desajustados”; 3) el *modelo ambiental* que centra la atención no en los cambios que ha de efectuar el individuo, sino en los que ha de hacer la institución escolar para adaptarse a los individuos con necesidades educativas especiales, ofreciéndoles respuestas diferenciadas para todos en función de sus necesidades y en torno a un único marco curricular; y, 4) el *modelo antropológico*, que comparte la propuesta anterior, aunque considera el la necesidad educativa como un constructo social cuya finalidad esencial es la mejora de las relaciones interpersonales.

Como se observa, la ubicación de los sujetos de educación especial, al igual que el propio concepto, no es fácil de definir ni de encontrar consensos por la fuerte carga cognoscitiva e ideológica que trae consigo.

Sin embargo, para nuestros fines, mismos que orientan las funciones de USAER en sus documentos fundacionales, utilizaremos, como ya se hace en varios países, la denominación del informe Warnock (1978) que recoge las ideas de normalización e integración socio-escolar de los años setenta, que recomienda eliminar las etiquetas e introducir el término normalizador y no discriminatorio de *necesidades educativas especiales*, que trae consigo implicaciones para la práctica educativa, la formación del profesorado y los mismos alumnos. Por lo que, según Brennan (1988; 33), podemos definir a las necesidades educativas especiales como “*aquellas que precisan para su solución algo más que la habilidad del profesor, es decir, necesidades que exigen una intervención de apoyo al profesor o la creación de situaciones de aprendizaje alternativas para el alumno*”.

1.3 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MEXICO

En México la primera iniciativa para brindar atención educativa a personas con requerimientos de educación especial corresponde a Benito Juárez, quien fundó la Escuela Nacional de sordomudos en 1867. En 1870 se crea la Escuela Nacional de ciegos.

Tres años después, en 1870 se estableció la primera escuela para la educación de las personas ciegas, un año después, en 1871, se decretó un impuesto a la lotería pública para su sostenimiento, y en 1872 se expidió el reglamento que establecía la educación y asilo de ciegos de ambos sexos entre las edades de 6 a 16 años, así como el programa que se impartiría. En 1880 se aprobó el reglamento para la enseñanza de los sordomudos. Entre los aportes significativos se debe citar la inclusión de la enseñanza de oficios hoy conocida como capacitación laboral; este mismo año se publicó el “Diccionario Universal de Señas para Sordomudos”.

El siglo XX, marca la diferencia por el inicio de la obligatoriedad y expansión de la escolarización básica, advirtiéndose que existían alumnos, sobre todo con algunas deficiencias, que tenían dificultades para seguir el ritmo normal de la clase y su aprovechamiento era menor al resto de sus compañeros. Surge la división entre la escuela ordinaria y la especial, basándose en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de Coeficiente Intelectual (CI) creándose así una pedagogía diferencial.

Las escuelas que se habían dedicado a la atención de éstos niños habían tenido una educación segregada por la discriminación que llegaba a hacérseles por aislarlos de la sociedad en la que vivían y de la convivencia con otros niños de su edad.

En México, en 1914 el doctor José de Jesús González, científico precursor de la educación especial para deficientes mentales, comenzó a organizar una escuela para débiles mentales en la ciudad de León, Guanajuato. En 1917 se establece en la Escuela Normal de Guadalajara la cátedra de educación de niños anormales. En el periodo que transcurre entre 1919 y 1927 se fundaron en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para varones y mujeres. Además, comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación

pedagógica para atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, el profesor Salvador M. Lima fundó una Escuela para Débiles Mentales en la ciudad de Guadalajara.

En 1929 el doctor José de Jesús González planteó la necesidad urgente de crear una escuela modelo en la ciudad de México. En 1932, fundó la escuela el Doctor Santamarina en el local anexo a la Policlínica No.2 del Distrito Federal.

El doctor Santamarina y el maestro Lauro Aguirre, comprendieron la necesidad de implantar en México técnicas educativas actualizadas, reorganizando el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar lo que hasta la fecha era la Sección de Higiene Escolar dependiente de la Educación Pública, dedicándose al estudio de las constantes de desarrollo físico y mental de los niños mexicanos.

En 1935 el doctor Roberto Solís Quiroga, que fuera un promotor importante de la educación especial en México y América, planteó al entonces ministro de Educación Pública, licenciado Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país.

Como resultado de esta petición se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado. El mismo año se creó el Instituto Médico Pedagógico, fundado y dirigido por el doctor Solís Quiroga para atender a niños deficientes mentales.

En 1941 el entonces ministro de Educación, Licenciado Octavio Vázquez, propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial. Para lograr este objetivo hacía falta modificar la Ley Orgánica de Educación, siendo aprobada la reforma de la ley en diciembre del mismo año.

La ley entró en vigencia al año siguiente, y el 7 de junio de 1943 abrió sus puertas la Escuela de Formación Docente para Maestros en Educación Especial, quedando a cargo del doctor Solís Quiroga. Las carreras impartidas inicialmente fueron educación de deficientes mentales y de menores infractores. Posteriormente, en 1945, se agregaron las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y sordomudos.

En 1954 se creó la Dirección de Rehabilitación y en 1955 se agregó a la Escuela de Especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor.

En 1958, se fundó en Oaxaca una Escuela de Educación Especial.

Al comenzar 1959 se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior en Investigaciones Científicas.

En 1962 se seguían inaugurando escuelas para Niños con Problemas de Aprendizaje que, aunque ya se consideraban a los alumnos con deficiencias o problemas de aprendizaje se seguían segregando de la escuela regular.

En septiembre de 1966 la profesora Odalmira Mayagoitia se hizo cargo de la Dirección de la Escuela Normal de Especialización, realizando una reforma en los planes y programas de esta institución, y para ese entonces ya existían 22 escuelas más de atención a niños con problemas de aprendizaje.

La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con requerimientos de educación especial alcanzó su culminación con el decreto de fecha 18 de diciembre de 1970, por lo cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial y más que un acto administrativo, este hecho representó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de este tipo de estudiantes.

Esta iniciativa del Ejecutivo establecía que la Dirección General de Educación Especial dependía de la Subsecretaría de Educación Básica y tenía como encargo: organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas; en consecuencia, la Escuela Normal de Especialización dependería de la Dirección General de Educación Especial. A partir de este último hecho, fue necesaria una década de expansión de servicios para que hacia el año de 1980 los servicios de educación especial tuvieran vigencia en todo el país. Cabe resaltar, sin embargo, que aún existen escuelas y servicios de educación especial dependientes del Sistema Nacional DIF (Desarrollo Integral de la Familia).

La organización de las escuelas especiales de educación especial por área médica tenía planes y programas diferenciales. Cada programa de estudios contaba con un perfil de ingreso. Asimismo, cada perfil de ingreso requería de un diagnóstico para identificarlo y seleccionar entre la población solicitante a quienes cubrieran dicho perfil para hacerse beneficiarios del servicio educativo, negándose éste a quién no cubriera dicho perfil.

Los servicios diferenciados por el área médica ocasionarían que la población que no entrara en perfiles predeterminados, por ejemplo, un niño con ceguera y con diagnóstico de deficiencia mental no era admitido ni en la escuela para niños ciegos ni en la escuela para niños con deficiencia mental. Ante esta situación se fueron creando de forma incipiente los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Los programas específicos contaron con criterios de evaluación, promoción, acreditación y certificación de estudios, paralelos a los de educación básica.

El carácter centralizado de la Dirección General de Educación Especial, hasta antes del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica de 1993, era operativo y normativo; posteriormente, durante la primera mitad de los años ochenta se descentralizó la operación pero conservó su carácter normativo con un Departamento de Planes y Programas de estudio que normaba los servicios diferenciales de la educación especial.

En este contexto se elaboraron las Guías y Orientaciones Didácticas con fines normativos y paralelos al currículo básico.

Es importante aclarar que existen niños con diversos problemas que obstaculizan el aprendizaje de contenidos académicos que otros niños pueden aprender sin problema.

Los niños pueden tener problemas evidentes, como deficiencias sensoriales o físicas que dificultan su adaptación a la escuela, otros pueden tener deficiencias que afectan de un modo que no es tan evidente a su desarrollo intelectual, y por lo tanto, también a su aprendizaje.

Ante esta diferenciación surge el concepto de Necesidades Educativas Especiales en 1978 y no se limita sólo a alumnos con alguna deficiencia visible, sino que se extiende y abarca todas las necesidades temporales o

permanentes que pudieran tener los niños a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículo ordinario, ya sea por necesidades de equipo o técnicas especiales de enseñanza, o por la complejidad del currículum y su posible modificación, o por una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación⁴

En nuestro país existe el artículo 41 de la Ley General de Educación, legislado en 1993 y hace referencia a las necesidades educativas especiales:

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

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

Esta educación incluye también orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación”.

1.4 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL MÉXICO ACTUAL

Las primeras políticas de integración

La integración educativa de niños con necesidades educativas especiales y discapacidad en escuelas regulares de preescolar y primaria, no sólo se garantiza con la adquisición de conocimientos básicos como la lecto-escritura y el cálculo entre otros, es todo un proceso de socialización y un conjunto de acciones que permiten al pequeño sentirse parte de una sociedad que lo acepta y lo respeta.

⁴ *Ibidem*, p. 39

El artículo 3º constitucional promueve que todo individuo tiene derecho a recibir educación para desarrollar armónicamente todas sus facultades, contribuyendo a la mejor convivencia humana por los elementos que aporte, a fin de fortalecerlos en el estudiante, junto con el aprecio por la dignidad de cualquier persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad y cuidando en sustentar los ideales de derechos de todos los hombres, interviniendo el Estado solo en preescolar, primaria y secundaria⁵.

En dicho artículo se incluye todo individuo, sin importar, edad, sexo, condición social, religión ni disfuncionalidad; esto es, que también están considerados todas aquellas personas que tienen alguna discapacidad física e intelectual.

El artículo 32 de la Ley General de Educación promulga que las autoridades educativas deben tomar medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno de derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas de manera preferente a los grupos y regiones con mayor rezago educativo que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

Si se toma en consideración que la práctica de la educación especial respondía en menor grado a la tarea educativa que correspondía a la SEP y que era imprescindible recuperar esta última función, puede entenderse mejor el origen de una visión que dejara de conceptualizar como patología los problemas que presentaban diversos alumnos para acceder a los contenidos del currículo básico; es decir, empieza un proceso de toma de conciencia de que dichas dificultades no sólo eran imputables a los alumnos, en el sentido de que tales problemas escolares no eran consecuencia directa de alguna enfermedad o patología.

Asimismo, con la adopción de nuevas perspectivas psicológicas y pedagógicas, de naturaleza cognitiva constructivista y genéticas, en el diseño de los recursos teóricos-metodológicos de la práctica profesional en la educación especial, se

⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

reconceptualizaron, de una manera bastante sensible, los procesos del aprendizaje y las dificultades que surgían de él.

Por éstas razones (entre otras más), inició el proceso de recuperación educativa centrada en los procesos de aprendizaje, y de la práctica en educación especial.

En este sentido, las primeras políticas dirigidas hacia la integración se manifiestan más claramente hacia los inicios de la década de 1980, año en el cual la Dirección General de Educación Especial hace explícitos estos conceptos y su importancia para el desarrollo en el documento *Bases para una Política de Educación Especial*.

No obstante, la integración a la cual hace referencia dicho documento es la que permite acceder al currículo básico sólo a través de la escuela regular, condicionando la integración educativa a la integración escolar.

La educación especial a lo largo de la historia nunca dejó de reconocer las ventajas de la integración, pero refiriéndose a la integración social. Para ellos diseñó currículos paralelos y segregados de la escuela regular con la finalidad de que sus egresados pudieran enfrentarse e integrarse a la vida social.

Sin embargo, las posibilidades para lograr una integración escolar, de acuerdo con estas políticas, dependían básicamente de las capacidades concentradas en el alumno. Por eso coexistieron la política de integración escolar, los servicios segregados y la selección de alumnos con base en perfiles diagnóstico. Es decir, la población se estratificaba diferencialmente a los niños que no se integraban a los servicios de educación especial, “los educables”, y los niños que se integraban a la escuela regular, “los integrables”.

La integración educativa y la integración escolar de acuerdo con la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

Anteriormente, los conceptos de “integración educativa”, “integración escolar” o solo “integración”, se usaban indistintamente, es decir, tenían la misma connotación: se referían a los alumnos con requerimientos de educación

especial que se integraban como alumnos a la escuela preescolar, primaria o secundaria. Mientras que hoy en día, con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 sí se establece una diferenciación conceptual.

La integración educativa se refiere al acceso y permanencia en los centros educativos con base en un currículo básico permanente. Esto sólo era posible a través de la escuela de educación básica regular, ya que los servicios de educación especial sustentaron su actividad en un currículo paralelo y diferente al de la escuela regular. Sin embargo, ahora que se ha venido universalizando gradualmente el currículo básico como un objetivo educativo en los servicios escolarizados de educación especial, los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tiene la oportunidad de cursar la educación básica o en la escuela regular o en los servicios de educación especial. Por lo tanto, la integración educativa es posible desde ambos espacios escolares.

La integración educativa es un imperativo jurídico y en virtud de ellos nadie puede quedar excluido de la educación básica, pues ésta es para todos. Esto implica que la selección de perfiles diagnósticos para que los alumnos accedan a los servicios educativos, incluidos los de educación especial, quedan eliminados.

Los servicios de educación especial, de acuerdo a la política de integración educativa, no deben ser selectivos con la población que demanda tales servicios. De esta manera, ningún diagnóstico podrá suprimir la oportunidad educativa del alumno y a todos se les tendrá que ofrecer.

Por otro lado, la integración escolar no es un objetivo, es una opción cuya estrategia radica en que los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, cursen la educación básica en una escuela regular de acuerdo a las condiciones del alumnos, de la escuela y de los padres de familia, buscando todo el tiempo que esta integración no sólo beneficie al alumno con necesidades educativas especiales sino a todos los alumnos de la escuela.

Si los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, pueden cursar su educación básica en el espacio educativo de educación especial o de la escuela regular, la integración escolar se constituye en una

opción, y no en un paso forzoso para que sólo a través de la escuela regular puedan cursar su educación básica.

Aunque el concepto de necesidades educativas especiales nos lleva a considerar, en primer lugar, a las dificultades de aprendizaje en el alumno y su contexto, también es imprescindible tomar en cuenta los recursos educativos que son precisos para atender a esas necesidades y evitar estas dificultades.

Dentro de los recursos educativos se tienen como referente inmediato a los profesores o especialistas, su competencia profesional, su capacidad de elaborar un proyecto educativo, de realizar adaptaciones curriculares y de adecuar el sistema de evaluación, así como también la ampliación del material didáctico, o más específicamente, la supresión de barreras arquitectónicas y la adecuación de los edificios, se considera el apoyo psicopedagógico y materiales adaptados, facilidades para el diseño de nuevas formas de organización escolar y para utilizar nuevas metodologías⁶.

Bloom (1976), propone que es posible conseguir resultados favorables en los alumnos, siempre y cuando los profesores establezcan condiciones apropiadas para su aprendizaje, desarrollando su talento en determinadas asignaturas, habilidades y destrezas.

La escuela si quiere apoyar a los alumnos con dificultades físicas o económicas puede distribuir equitativamente los conocimientos, habilidades y actitudes que se imparten y desarrollan a través de programas llevados a cabo por los sistemas educativos, modificando claro esta, un conjunto de políticas encaminadas a desarrollar las habilidades y a satisfacer otros requisitos, como la infraestructura, para alcanzar la situación deseada.

El artículo 32 de la citada ley, considera a su vez asegurar la igualdad de oportunidades de permanencia en el sistema educativo, como requisito indispensable para evitar la deserción escolar o que por lo menos disminuya.

Es evidente que independientemente de que en éste artículo se haga referencia a que se atienda a grupos y regiones de mayor rezago educativo, que por cuestiones económicas y sociales han desertado del sistema

⁶ Marchesi A. Martín E. "Del lenguaje del trastorno a las Necesidades educativas especiales". En *Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar*. Compilación de Álvaro Marchesi. Madrid. Alianza Psicológica 1992.

educativo, haga referencia a otro grupo que también se encuentra en dificultades, y éste grupo es el de los individuos con discapacidades transitorias o definitivas, grupo que con la representación de sus padres ha luchado porque se les considere con todo el derecho de atención y seguridad, dando como resultado la integración educativa.

Sussaman (1967) y J. Coleman (1968) realizan un análisis y planteamiento con referencia a la equidad e igualdad para los individuos a través de seis objetivos, en los cuales reflejan los requisitos que deberían ser cumplidos para que exista una real distribución equitativa de las oportunidades educacionales⁷, los cuales marcan lo siguiente:

- a) Igualar las oportunidades de ingresar al sistema educativo a todas las personas, independientemente del sexo y lugar de residencia, que posean las mismas habilidades, en los distintos niveles escolares.
- b) Igualar las oportunidades de ingresar al sistema educativo a las personas de cualquier estrato social.
- c) Igualar las oportunidades de permanecer y de avanzar en el sistema educativo a las personas de todos los estratos sociales.
- d) Igualar los resultados educativos, esto es, aprovechamiento, internalización de actitudes y valores, etc., que obtengan en el sistema educativo todas las personas que cuenten con determinados niveles de habilidades académicas.
- e) Igualar los resultados educativos antes mencionados para todas las personas que dediquen a sus aprendizajes las mismas cantidades de tiempo y de esfuerzo, independientemente de las habilidades académicas que ellos posean y del estrato social en que se encuentren, y por último
- f) Lograr que quienes pertenecen a los diferentes estratos sociales adquieran las mismas habilidades para el aprendizaje y así puedan obtener los mismos resultados al final del mismo.

⁷ Acuerdos de Salamanca

Si se argumenta entonces, que la equidad está relacionada con la eficiencia y la factibilidad, el Estado considerará, para una distribución monetaria equitativa en la educación lo rentable que pueda ser la inversión financiera para él, aún conociendo los diversos factores, necesidades y acontecimientos asociados con la historia de cada alumno; esto es, que mientras se genere la mayor utilidad social o incremente los rendimientos del sistema educativo, si no encuentra ningún beneficio o no lo encuentra factible, solo proporcionará lo necesario.

Existen distintos grados de integración educativa que Soder (citado por Bautista Jiménez, 1993) definió, de la siguiente manera:

- a) Integración Física: La actuación educativa se lleva a cabo en centros de educación especial construidos junto a centros ordinarios, pero con una organización segregada, de esta manera se comparte espacios comunes, como el patio o los comedores.
- b) Integración funcional: Se considera que ésta se articula en tres niveles de menor a mayor integración funcional:
 1. Utilización de los mismos recursos por parte de los alumnos deficientes y de los alumnos de centros ordinarios, pero en momentos diferentes.
 2. Utilización simultánea de los recursos por parte de los dos grupos y,
 3. Utilización de algunas instalaciones comunes, simultáneamente y con objetivos educativos comunes.
- c) Integración social: Supone la inclusión individual de un alumno considerando deficiente en un grupo-clase ordinario.
- d) Integración a la comunidad: Es la continuación, durante la juventud y vida adulta de la integración escolar.

Jarque y Ortiz plantean la integración societal como una forma que establece la verdadera normalización del alumno con discapacidad, implicando, así mismo, disponer de oportunidades para tomar decisiones y dirigir su propia vida.

Marchesi y Martín, a partir de Warnock (1992) distinguen tres formas principales de integración: física, social y funcional. La primera se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar

que la escuela ordinaria, pero continúan manteniendo una organización independiente, compartiendo algunos lugares como el comedor o el patio. La integración social supone la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, realizando los alumnos en ellas inscritos algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros, como juegos y actividades extraescolares. Finalmente, la integración funcional es considerada como la forma más completa de integración, en la que los alumnos con necesidades educativas especiales participan por tiempo completo en los salones normales y se incorporan como uno más en la dinámica de la escuela.

Como anteriormente se mencionó, en México el artículo 41 de la Ley General de Educación advierte que la población atendida en los servicios de educación especial no era únicamente el conjunto de aquellos alumnos que presentan necesidades especiales, sino también los maestros que integren a los alumnos a la escuela regular y los padres de familia.

Los alumnos a los cuales se consideraba requerían de servicios de apoyo de educación especial, en la escuela de educación regular, eran aquellos que, también se consideraban con problemas de aprendizaje o que, por el contrario, presentaban capacidades y aptitudes sobresalientes.

Para los primeros se diseñaron los servicios de Grupos Integrados, es decir, para aquellos que presentaban problemas de aprendizaje de la lengua escrita y la lógica matemática durante el primer grado de primaria, mientras que los Centros Psicopedagógicos eran para quienes presentaban problemas de 2° a 6° grado.

1.5 LOS IMAGINARIOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

En la historia de México la atención a los sujetos con diversas necesidades educativas ha sido atendido de distintas maneras, obedeciendo a la mentalidad social y cultural de la época, de donde se han derivado maneras distintas de incorporarlos a la sociedad y de satisfacer su diversidad educativa; por ello, a continuación se describe, sucintamente, diferentes enfoques de esta situación.

1.5.1 Siglo XIX. Entre el oscurantismo, la desigualdad social y la pureza aristocrática.

Los imaginarios educativos durante éste período se construyeron bajo varios referentes culturales dominados por el enfrentamiento ideológico y político entre liberales y conservadores, mismo que se expresa en varios documentos de la época, entre los cuales se cuentan las constituciones, las proclamas políticas, la producción literaria, los periódicos, la historia oral, las diferentes prácticas educativas materializadas en las instituciones escolares existentes, el tejido discursivo que se entrelazaba desde la palestra jurídico constitucional parlamentario, hasta la charla cotidiana que se desarrolla en las calles empedradas o polvorrientas de la sociedad de la época, todas ellas pobladas por una inmensidad de símbolos, imágenes e iconos que darán forma a los imaginarios colectivos.

La primera mitad del siglo XIX es dominado aún por la presencia de un pensamiento conservador, tradicional, religioso y reaccionario cuyas raíces avanzan hacia la profundidad del período colonial, que está siendo confrontado con la emergente conciencia liberal que resulta de la búsqueda de un espacio de mayores libertades en varios ámbitos de la sociedad.

La concepción educativa en general aún está muy influenciada por la explicación religiosa de la vida y la concepción del ser en sus relaciones con sus conciudadanos, donde “la virtud del alma debe ser reflejada en el cuerpo”, significando algo “antinatural toda deformación del cuerpo o de la mente”, así como toda aquella percepción, conducta o fisonomía que no fuera “don de buenas gentes”. Es una sociedad cuyo imaginario conservador dominante se advierte en los escritos literarios y periodísticos de la época, como son las obras de José J. Fernández de Lizardi en “El Periquillo Sarniento”; de Ignacio Manuel Altamirano en “El Zarco” o “Navidad en las montañas”; o Vicente Riva Palacio en “Monja, Casada, Virgen y Mártir”, entre otros, así como en los procesos que la Santa Inquisición sigue a las víctimas que son sorprendidos en prácticas sociales que atentan contra la moral pública establecida y las buenas costumbres de linaje y sangre.

Es sabido que países como los latinoamericanos, entre ellos México, han padecido desde su vida independiente de una profunda desigualdad social y económica, donde el indicador más fiel de esto siempre han sido las oportunidades de acceso a la educación, como lo describe Alejandro Von Humboldt en su “Ensayo políticas sobre el reino de la Nueva España”, hasta los actuales trabajos periodísticos de Julio Boltvinik en su página de “Economía Moral” en el periódico *La Jornada*. Esta desigualdad social también es un elemento que determina a los imaginarios educativos de la época, pues no todos los niños en edad escolar tenían acceso a la educación regular, sufriendo entonces los niños con alguna discapacidad una triple segregación: social, cultural y educativa.

En este contexto de disciplina religiosa que aún no termina de desaparecer ni tampoco el pensamiento liberal termina de imponerse, la atención a la educación especial está recluida en los sótanos de las viejas casonas, a salvo de la mirada inoportuna que amenazara convertirse en denuncia ante el Santo Oficio, o, en el mejor de los casos, en motivo de vergüenza o dilapidación pública.

Es decir, el interés por la educación especial se va fraguando conforme la nueva mentalidad liberal va destruyendo la coraza de valores conservadores y reaccionarios, y en su lugar va surgiendo una conciencia liberal que permita al ciudadano observar a los otros individuos como sujetos a iguales derechos y libertades que el mismo exigía. Se requería el establecimiento de un régimen social basado en relaciones de igualdad y libertad, regulado por una institución secular, civil y constitucional, que se encargara de desfanatizar la distribución de oportunidades educativas a todos los individuos, sin importar condición social o deficiencia física, apoyado en los derechos educativos de gratuidad y obligatoriedad, mismos que se desprenden de otros derechos civiles y garantías individuales, tales como libertad de conciencia que implicaba libertad de pensamiento y libertad de cultos, libertad de enseñanza, libertad de reunión, libertad de prensa, libertad de trabajo, democracia, soberanía, etcétera.

Todo lo cual revela que la transformación social, política y económica va acompañada de una revolución de las mentalidades, de una revolución epistemológica global, que va permitiendo la construcción y emergencia de los

imaginarios contra hegemónicos que están desplazando, después de un largo proceso histórico de más de medio siglo, a los imaginarios dominantes creados la sociedad instituida ante el empuje de lo Instituyente (Castoriadis, 1984).

Una muestra de esto es la publicación de la Ley de Instrucción Pública de 1861, en plena Guerra de Reforma que antecede a la intervención francesa (1864–1867) que fortalecerá, paradójicamente, al pensamiento liberal, marcando en triunfo de la República. En esta ley, como ya se menciono, se dispone la creación de una escuela para sordomudos.

La restauración de la República (1867–1876) y el Porfiriato (1876–1910) marcan una etapa de transición que permitirá la consolidación del Estado Nacional y el gobierno liberal, así como del proyecto liberal oligárquico que representa la nueva estructura de poder. En este periodo los imaginarios sociales, principalmente de las grandes ciudades y centros productivos donde radican los grupos económicamente favorecidos, son construidos por hábitos culturales y premisas ideológicas de corte elitista, excluyente y afrancesado, que se convierte en un obstáculo para la continuidad de las ideas de igualdad y libertades sociales, entendidas como las demandas que habían enarbolado los sectores excluidos de la transformación liberal. El resto de los imaginarios colectivos de la época son aquellos que surgen de los grupos sociales campesinos e indígenas excluidos del “proceso civilizatorio” que traería consigo el “progreso económico e industrial”, como continuación misma del avance en el camino de las libertades. La “Libertad, Orden y Progreso” sustituyen a la demanda de un régimen de verdaderas libertades e igualdades para todos.

El liberalismo se expresa en su versión positivista y México entra a la modernidad política, industrial y urbana vestido con mucho oropel y levita, pero con una profunda desigualdad social, que se expresa en el ámbito educativo con una preocupación mínima hacia la población con algunas deficiencias físicas como la ceguera o la sordera.

Las preocupaciones principales de este periodo se caracterizan por un profundo interés en la educación formal básica, en las áreas didácticas y pedagógicas, así como por la educación cívica; todas ellas regidas por la lógica de la ciencia y la racionalidad científica.

1.5.2 Siglo XX. De la anormalidad y delincuencia a la protección e integración educativa

Los primeros años del siglo XX, sacudidos por el movimiento armado de 1910–1919, se debatirán más tratando de definir el nuevo proyecto de sociedad nacional, donde se corrigieran las desviaciones en que había incurrido el régimen de Porfirio Díaz, quien propició más un desarrollo muy dependiente hacia el exterior, traicionando el proyecto liberal de desarrollo nacional. Las nuevas fuerzas económicas y políticas se regirán más por una visión cultural propia de un país cuya economía es principalmente agraria y su población vive atada a las relaciones sociales propias de las comunidades campesinas e indígenas, subsistiendo las viejas relaciones de pertenencia y propiedad de latifundismo caciquil del siglo XIX.

Para estos años, México sigue siendo un país que se mueve entre la tradición y la modernidad política que trae consigo la necesidad de una reestructuración del bloque de poder y un reorientación en el quehacer del Estado.

Durante el periodo revolucionario la educación se debate más en términos de programas políticos que como preocupación real por parte de un régimen estable que garantice el derecho a la educación pública y gratuita. Los esfuerzos por la educación especial serán aislados y locales, sin ninguna articulación entre sí, y carentes de una visión nacional.

Será en 1921, bajo el gobierno de Álvaro Obregón, que se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), con José Vasconcelos como primer secretario, bajo cuyos auspicios se realiza el Primer Congreso del Niño Mexicano, y el segundo en 1923, de donde surge el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, que pretende explicar el desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano.

En este clima de revolución social que precede a la revolución armada, y que intenta reivindicar los derechos civiles de la población que ha participado activamente en el movimiento de transformación social, los imaginarios colectivos reinantes se construyen desde concepciones diferentes.

Tiene presencia la demanda de igualdad educativa a través del artículo tercero constitucional, que asienta la obligación del Estado para impartir educación

laica, obligatoria y gratuita a todos los habitantes a nivel municipal, estatal y federal, tal como se asienta en el artículo 3º Constitucional emanado del Congreso Constituyente de 1917.

En este período (1920-1950), la atención a la educación especial es vislumbrada en términos médicos como niños deficientes mentales, quienes representan un peligro para la sociedad por sus tendencias antisociales; es decir, eran considerados delincuentes y enviados a famosos “tribilines”, o tribunales para menores infractores como se aprecia en la película de Luis Buñuel “Los Olvidados”. O había quienes los consideraban sujetos que requerían protección y educación por parte del Estado.

Aun cuando no existe claramente la diferenciación entre los individuos con alguna deficiencia educativa, predominaba la idea, sumamente conservadora, de “anormales mentales”, como lo muestra el servicio que ofrece la Escuela de Orientación para varones y niñas; o la creación, en 1932, de grupos experimentales de niños “anormales”, así como la inclusión en 1935 a la Ley Orgánica de Educación de un apartado para la protección de los “anormales mentales” por parte del Estado.

Si se revisa la creación de instituciones de educación especial en México durante este período, como lo refiero en el apartado respectivo, se puede observar la transformación que está sufriendo la estructura institucional educativa que se encargará de atender a la población escolar que requiera estos servicios, como resultado, y causa a la vez, de los cambios culturales de la época, y que se pueden apreciar claramente en los periódicos, las revistas y la cinematografía, como lo muestra magistralmente la película “Una familia de tantas”, filmada en los años cincuenta; la cual muestra gráficamente el paso de un pensamiento autoritario y conservador, a una ideología más liberal y progresista que es más receptiva a la demanda de valores culturales que requiere el ingreso de México a la modernidad industrial y urbana que se presentará después de los años cincuenta.

De la segunda mitad del siglo pasado en adelante, los imaginarios de la educación especial transitan de la idea de anormalidad a la discapacidad; de niños “atípicos” a “niños con requerimientos de educación especial (1984,

modificaciones al Reglamento Interior de la SEP); de instituciones especializadas para atender a niños con problemas de aprendizaje a la creación de grupos integrados; de la Coordinación para la Educación Especial a la Dirección General de Educación Especial en 1970.

En los últimos años, el imaginario existente está construido alrededor de una cultura social más abierta, tolerante y participativa que acepta cada vez más la presencia de la diversidad social y humana, expresada en grupos de la sociedad que poseen diferentes características físicas, mentales, religiosas, étnicas, y sexuales que están demandando reconocimiento y presencia en la vida de éste país, a la vez que están ejerciendo sus derechos como cualquier otro ciudadano.

Situación esta última que se expresa en el terreno educativo, y en otros más, como la llamada Integración Educativa que dé cabida a los sujetos escolares que por varias razones están colocados en situaciones diversas de la vida.

Por supuesto que estos cambios sociales van acompañados de la presencia en el país de los adelantos conseguidos en la psicología educativa y pedagogía, que ahora llamaríamos genéricamente ciencias de la educación, y que están evolucionando del conductismo de Skinner a la psicología genética de Piaget, el humanismo de Maslow, la teoría cognitiva, al constructivismo o al socioculturalismo de Ausubel y Vigotsky.

En el Acuerdo de Modernización Educativa (1992) se sugiere la creación de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), cuyo funcionamiento se explica en el siguiente capítulo.

CAPITULO 2

ORIGEN, OBJETIVOS, ESTRUCTURA Y FUNCIÓN DE LAS UNIDADES DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)

2.1 ORIGEN DE USAER	82
2.2 OBJETIVOS DE USAER	83
2.3 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE USAER.....	84
2.4 FUNCIÓN DE USAER	88
2.4.1 Desarrollo Técnico-Pedagógico.....	88
2.4.2 Desarrollo técnico-operativo	94
2.5 LA USAER EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL	96

La actual política educativa, entendida como espacio social de fuerte lucha ideológica entre los grupos de la sociedad, del gobierno mexicano está orientada por las propuestas del Acuerdo para la Modernización Educativa de 1992, apoyada por el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación de 1970.

Entre estas reformas, que incluye la federalización de los servicios educativos como una medida descentralizadora del gobierno federal, se encuentra la idea de la atención a la diversidad educativa que existe en nuestro país. Particularmente la dirigida a la población escolar de educación básica (primaria y secundaria) que posee necesidades educativas especiales (nee).

De un modelo educativo asistencial de fines del siglo XIX y principios del XX, y un modelo terapéutico dominante en el siglo pasado, se propone avanzar en la construcción de un modelo educativo basado fundamentalmente en los principios de la diversidad educativa y el reconocimiento de las necesidades educativas especiales, para conseguir la integración educativa y la normalización del individuo, propiciando su mayor autonomía e integración a su comunidad.

Una acción estratégica que toma el gobierno mexicano es la creación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), para que sean ellas las responsables de materializar la idea de integrar la Educación Especial a la Educación Básica Regular y deje de ser un subsistema paralelo al segundo. Uno de los planteamientos esenciales es que se consiga la integración escolar en el aula regular y no fuera de ella, atendiendo a las adecuaciones curriculares propias a las necesidades del educando con ritmos de aprendizaje distintos; contando con la orientación de la maestras de apoyo de USAER y el soporte del personal de la escuela y padres de familia.

De aquí la necesidad de revisar el origen, objetivos, estructura y función de las USAER, como parte de la política educativa nacional en el área de la educación especial.

2.1 ORIGEN DE USAER

En 1992 se inicio el reordenamiento de la Secretaría Educación Pública con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos de la nación, por lo que se ha iniciado una profunda transformación de la educación básica que se ha gestado en el país a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación del Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación que ofrece, también para la Educación Especial, una gran oportunidad de innovación y cambio.

Este reordenamiento del Sistema Educativo Nacional expresado en la federalización de la educación, comprende una estrategia macroestructural. Para que este reordenamiento pudiera llegar a cada uno de los centros escolares, fue necesario complementarlas con acciones de carácter microestructural. La gestión escolar participativa en cada centro educativo y su comunidad es una acción estratégica de este tipo.

En Educación Especial, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) constituye, precisamente, una estrategia microestructural de reorientación de servicios que centra la efectividad de sus acciones en la innovación de la gestión escolar, tanto en los centros educativos regulares como en los de tipo especial. La USAER ha partido de un cambio permanente. Se inició con los grupos integrados, pero continúa con el resto de los servicios de educación especial y se espera que influyan en los cambios que ya operan en toda la Educación Básica del Distrito Federal e incluso en el interior de la República.

En este sentido, la figura de USAER emerge como un elemento de respaldo que colabora con los y las profesoras de escuela regular que orientan sus esfuerzos hacia la calidad educativa, hacia la instrumentación de actividades pedagógicas que es necesario tengan sentido, una intención clara y definida, ya que es esencial que todos los alumnos y alumnas puedan incorporar responsabilidades y participar activamente en el entorno escolar, de tal suerte, que el equipo de USAER, al tener presente estos preceptos, podrá apoyar eficazmente a los profesores y profesoras en su quehacer cotidiano. De la misma manera, al conocer y participar con los alumnos, tendrá una idea clara

acerca de los propósitos y planes de trabajo que se instrumentan para apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares.

La USAER por consiguiente, es la instancia técnico - operativa y administrativa de la Educación Especial que se ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las escuelas de Educación Básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

2.2 OBJETIVOS DE USAER

Los propósitos que en la USAER imperan son:

1. Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica.
2. Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas especiales, así como para la evaluación de sus avances conforme a su propia evaluación escolar, y
3. Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para la funcionalidad de USAER se destacan dos vertientes importantes: el desarrollo técnico-operativo y el desarrollo técnico-pedagógico.

El desarrollo técnico-operativo de la USAER, se realiza con base en dos estrategias generales que son: 1) la atención a los alumnos y, 2) la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

Por otro lado, **el desarrollo técnico pedagógico** considera cinco acciones fundamentales: 1) evaluación inicial, 2) planeación de la intervención, 3) intervención, 4) evaluación continua, y 5) seguimiento.

Claro que a las anteriores acciones se les acompaña de otras para la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de

familia, así como de acciones de gestión escolar al interior de la escuela y la zona escolar.

2.3 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE USAER

En cuanto a la estructura organizativa de la USAER, ésta se constituye por un supervisor, un director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria.

El propósito del puesto del supervisor es verificar que las actividades técnico – pedagógicas y administrativas, sean realizadas con calidad y eficiencia, así como establecer las acciones de enlace entre la escuela y las autoridades educativas con el propósito de brindar un servicio educativo con calidad, pertinencia y equidad para la población con necesidades educativas especiales.

Entre las funciones principales que desempeña el supervisor están orientar al personal directivo al inicio del ciclo escolar para la elaboración del proyecto escolar, planes y programas de trabajo, asesorar al personal directivo y docente de los servicios, sobre los aspectos técnicos- pedagógicos y administrativos que norman la prestación del servicio educativo.

Con respecto al puesto del director, que tiene como propósito propiciar la integración educativa y escolar de la población con necesidades educativas especiales, a través de la prestación del servicio educativo con calidad, pertinencia y equidad de la USAER, administrando los recursos humanos, materiales y financieros destinados para su operación.

Entre otras de las funciones el director de USAER son organizar y desarrollar los programas de detección de la población con necesidades educativas especiales en la zona de influencia a la USAER, organizar el proceso de atención del alumnado con el personal a su cargo, mantener comunicación continua con la comunidad escolar y civil, para propiciar una mayor sensibilidad y aceptación de la población con necesidades educativas especiales, orientar a los padres de familia para que apoyen el proceso formativo de sus hijos, programar las reuniones técnicas con el personal a su cargo e informar al Supervisor de Zona, organizar y promover la participación del personal a su

cargo en las actividades extracurriculares, cívicas y socioculturales en apoyo al desarrollo integral del alumno.

El director de la unidad establecerá su sede en alguna de las escuelas de la Unidad y coordinará las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia en las escuelas de la Unidad.

Los maestros de apoyo, son los maestros de educación especial con experiencia de trabajo en Grupo Integrado o Centro Psicopedagógico.

El propósito del puesto es atender a la población con necesidades educativas especiales, participando en el proceso de enseñanza – aprendizaje para facilitar su integración educativa y escolar.

Entre otras funciones, el maestro de apoyo participa en la elaboración del proyecto escolar de su unidad y de la escuela donde se encuentre, participa en la elaboración de las adecuaciones curriculares para la población atendida en la Unidad, apoya al maestro de grupo regular en el proceso de enseñanza - aprendizaje, colabora en la elaboración de auxiliares didácticos que apoyen el proceso de enseñanza – aprendizaje, participa en la información y orientación que se dé a los padres de familia.

Deben existir dos maestros de apoyo en cada escuela, aunque esto dependerá de la demanda que exista en la misma en torno a la atención de las necesidades educativas especiales. Se prevé que cada USAER, en promedio, tendrá 10 maestros de apoyo distribuidos en cinco escuelas.

En cada escuela se deben ubicar a los maestros de apoyo de educación especial de manera permanente para que proporcionen el apoyo en la atención de las necesidades educativas especiales a partir de la intervención directa con los alumnos y en la orientación a los profesores y padres de familia. No obstante, ante las circunstancias que se presentan con los profesores regulares de la no aceptación de los maestros de apoyo y su desacuerdo en la forma de trabajo, se tensa el ambiente laboral y es difícil trabajar.

Con respecto al equipo de apoyo o paradocente este se encuentra constituido básicamente por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social. Además, pueden incluirse otros especialistas en trastornos neuromotores, en

deficiencia mental, en ciegos y débiles visuales, cuando las necesidades educativas especiales de los alumnos así lo requieran.

Entre sus funciones destacan participar en las actividades de detección de la población con necesidades educativas especiales, participar en la elaboración de los programas de trabajo para la intervención de la población atendida, colaborar en las acciones de orientación y asesoría para los maestros de escuela regular y padres de familia, participar en acciones de seguimiento establecidas por la Unidad para la población integrada, colaborar en la elaboración de las adecuaciones curriculares específicas para la población atendida y diseñar y proponer auxiliares didácticos para elevar el rendimiento escolar de la población atendida, orientar y apoyar al maestro de grupo en el empleo de los apoyos didácticos.

El psicólogo tiene como propósito participar en el proceso de atención educativa para la población con necesidades educativas especiales propiciando su integración educativa y escolar. Orientar y asesorar al personal docente y padres de familia en los aspectos psicológicos y emocionales de la población con necesidades educativas especiales.

Sus funciones son entre otras, participar en la evaluación inicial de la población con necesidades educativas especiales así como participar en la elaboración del programa de atención específico para la población escolar atendida. Participar en la orientación que se dé a los padres de familia y a los maestros de la escuela de educación básica, proponer alternativas de solución a problemas psicológicos específicos, que presenten los alumnos atendidos y que interfieran con su desempeño escolar y social, así como participar en las actividades de difusión del servicio que brinda la USAER.

El maestro de lenguaje tiene la responsabilidad de apoyar a todos los menores con necesidades educativas especiales que demanden como parte de su proceso educativo, su intervención, ya que es bien sabido que el lenguaje es un medio básico de comunicación. Por lo tanto, ello requiere de un proceso de observación en el aula, en coordinación con el maestro titular y la respectiva intervención y orientación para el maestro titular, para el padre de familia y para la comunidad educativa.

El puesto de Trabajador Social tiene como propósito colaborar en el proceso de atención educativa e integración para la población con necesidades educativas especiales, atendiendo los aspectos socio familiares que inciden en el desarrollo armónico del alumno.

Entre las funciones que destacan al trabajador social son detectar oportunamente los problemas que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje con base en los estudios socio familiares y observaciones realizadas, participar en el desarrollo de las actividades cívicas y socio – culturales que promueva el Director del plantel, así como orientar a los padres de familia acerca de los apoyos requeridos por sus hijos.

El equipo de apoyo técnico o paradocente debe participar en cada una de las escuelas, tanto en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales como en la orientación a los maestros y a los padres de familia. Para ello, los integrantes del equipo de apoyo se deben establecer en la sede de la Unidad y ofrecer el apoyo a las escuelas de manera itinerante.

Sin embargo, en la zona de estudio, no se cuenta con el apoyo de un especialista de lenguaje ni trabajadora social, es necesario recurrir a supervisión para la solicitud de su apoyo.

El personal de USAER está adscrito y tiene como centro de trabajo la USAER correspondiente y su lugar de desempeño son las escuelas regulares a las cuales se brinde apoyo.

Cada USAER, en promedio, apoya cinco escuelas por lo regular, pero depende de la zona en que se encuentren ubicadas las escuelas. En este caso, la unidad de USAER solo atiende tres escuelas, a todos los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, a los padres de familia y su orientación y a los profesores de la escuela regular.

En cada una de las escuelas se debe condicionar un aula que se le denomina “aula de apoyo”, y se considera el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular, siendo la sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial y también es el espacio para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como el lugar donde se le da orientación al personal docente y

a los padres de familia, sin embargo, en nuestra Unidad, en la Escuela Salvador Nava Martínez no se cuenta con aula de apoyo, porque el director de centro no lo juzga pertinente y considera que tendrá un mayor control de las actividades de las maestras de apoyo, repercutiendo estos pensamientos en las asesorías que se brindan a los alumnos y padres de familia por no tener un lugar privado para trabajar.

Ahora bien, la intervención psicopedagógica, como una primer estrategia, se debe desarrollar en el grupo regular y/o en el aula de apoyo. La opción del aula de apoyo y/o del grupo regular se elegirá a partir de reconocer las necesidades especiales de los alumnos y de las circunstancias del proceso enseñanza-aprendizaje que se vive en la escuela.

Tanto la orientación a los profesores como a los padres de familia, constituyen otra estrategia para la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos; y que tiene por objeto proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos, considerando además las necesidades que expresen tanto los profesores como los padres de familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios de reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos, sin embargo, se encuentra resistencia y desconfianza a la presencia del maestro de apoyo.

2.4 FUNCIÓN DE USAER

Como se menciono anteriormente, los propósitos de USAER tienen bien definidos los apoyos que se deben brindar a la comunidad educativa, por lo que para cubrir estos, se dividen en dos vertientes importante: a) desarrollo técnico – pedagógico y, b) el desarrollo técnico – operativo.

2.4.1 Desarrollo Técnico-Pedagógico¹

Existen cinco acciones fundamentales en el desarrollo técnico – pedagógico del equipo de la USAER: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.

¹ Dávila, A. *et al* . Unidad de apoyo a la educación regular: estructura técnica y organizativa. México 1999.

Se considera que las necesidades educativas especiales no constituyen una característica propia del alumno, ni del contexto, sino que son resultado y expresión de la interacción entre el proceso que sigue el alumno en la apropiación de los contenidos escolares y el contexto en el que se desarrolla.

Dentro de la USAER, la evaluación de las necesidades educativas especiales constituye un proceso continuo y sistemático de gran importancia, ya que mediante su desarrollo se obtienen los insumos sobre los cuales se construye y ajusta la intervención con los alumnos y la orientación a los profesores así como a los padres de familia.

Mediante la evaluación se pretende explicar las interacciones entre el alumno, los contenidos y los contextos, lo cual se logra mediante un proceso que implica la indagación, el análisis y todo aquello que influye en el hecho educativo. En este proceso están implicados los contextos escolar y familiar.

Las relaciones que se dan al interior de la escuela, el aula, y la familia, consideran a sus participantes y las características de éstos.

En este sentido, se constituyen como contextos, a partir de los cuales se pueden interpretar las interacciones entre el alumno y los contenidos. Estos contextos son retomados en su propia interacción.

El proceso de evaluación no sólo es la indagación y búsqueda de información hecha por diferentes profesionales (psicólogo, maestro, trabajadores sociales, director y maestro de lenguaje), sino reunirla y analizarla en torno a la enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades en cada una de estas dimensiones y definir así, como equipo de trabajo un plan de intervención que aluda a la enseñanza y a los que en ella participan, lo mismo que al aprendizaje.

En el contexto de la escuela encontramos dos grandes dimensiones que forman parte del hacer cotidiano: la enseñanza y el aprendizaje, las cuales constituyen una relación indisoluble.

Encontramos a la evaluación como un proceso permanente constituido por diferentes momentos, en donde cada uno de ellos representa una aproximación a la interacción, entre el proceso de aprendizaje de los alumnos y el contexto en el que se desenvuelve, ofreciendo elementos para la

explicaciones de las necesidades educativas especiales y para la toma de decisiones en torno a la intervención.

Para la realización de la evaluación de las necesidades educativas especiales se proponen tres momentos²:

1. **La detección.** Momento en el cual el alumno presenta imposibilidad de acceder al currículo. Las causas pueden ser variadas, desde una mala metodología en la enseñanza hasta problemas fisiológicos, sociales o afectivos.
2. **Determinación de las necesidades educativas especiales.** Esta determinación hace necesaria la revisión cuidadosa de la interacción entre el alumno y los contenidos escolares consignados en el programa del grado que cursa y los contextos donde se desarrolla el proceso educativo. No se trata sólo del reconocimiento de la distancia que separa al alumno del logro de los propósitos fijados o de la existencia de conflictos familiares, o la aplicación de ciertas técnicas o recursos, es ante todo, la búsqueda de la información realmente útil, el análisis de la misma y para la determinación de lo que se necesita para que el alumno progrese en su aprendizaje. Es indispensable conocer lo que el alumno ha aprendido, lo que le falta por aprender y las dificultades con las que se encuentra, además de las circunstancias que en el contexto escolar y en el familiar se viven y que facilitan o entorpecen el aprendizaje.
3. **Evaluación de la intervención.** Es la parte del proceso que se encarga de reconocer durante el desarrollo de las actividades, de los avances del alumno respecto a la satisfacción de sus necesidades educativas especiales permitiendo continuar, ajustar o dar por terminado el proceso de intervención.

Ahora bien, la intervención se concibe como un proceso a partir del cual se pretende modificar o compensar las condiciones y características de los contextos y de los alumnos con necesidades educativas especiales. Es a través de la intervención que se pretende incorporar, modificar, y reunir recursos y estrategias en la escuela con los cuales se amplíe la oferta

2. *Ibid.*, p. 2

educativa y se propicie la integración de los alumnos a la misma, lo que permitirá construir una escuela que facilite el logro de los fines educativos con calidad y que atienda a la diversidad.

Son sujetos de intervención educativa los alumnos con necesidades educativas especiales, la escuela y los padres de familia.

En conjunto con la escuela, USAER pretende incorporar, reunir, modificar recursos y estrategias que incidan en el proceso enseñanza – aprendizaje para ampliar la oferta educativa y mejorar la calidad de la educación con equidad. Se pretende apoyar, orientar y cooperar con los maestros para el desempeño de sus funciones docentes mejorando la calidad de la enseñanza y encontrando soluciones adecuadas y viables. Se ofrece apoyo a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el contexto escolar. Con los padres se pretende establecer un vínculo entre la familia y la escuela que permita compartir la responsabilidad en el logro de los fines educativos.

Se reconoce como marco para la intervención en la USAER, la conceptualización de las necesidades educativas especiales, desde donde:

- a) Se responsabiliza a la escuela de la atención de los alumnos.
- b) Se reconoce que la necesidad educativa especial relativa e interactiva respecto a los recursos y características con las que cuentan los diferentes contextos: aula, escuela y familia, es en donde se desarrollan las acciones educativas.

Son espacios para la intervención la escuela, el aula y la relación con la familia para el logro de los fines educativos, además de reconocer el compromiso compartido entre los involucrados para construir alternativas educativas para los alumnos con necesidades educativas especiales.

A través de la intervención las acciones tienen continuidad y relación, se establecen acuerdos entre los profesores y se concretan estrategias, recursos y acciones de un conjunto de personas y estructuras incorporadas dentro de la escuela que no pueden desarrollarse de forma aislada y no sólo sobre alguno de los que participan en ella, por lo que la intervención es tarea de un equipo de trabajo conformado por un maestro de apoyo, un psicólogo, un maestro de lenguaje, un trabajador social, coordinados por un director, en

corresponsabilidad con la escuela primaria. Este equipo de USAER reúne una serie de recursos y estrategias, propone acciones y propicia espacios para brindar el apoyo a la escuela en la atención a las necesidades educativas especiales.

El proceso de intervención considera tres momentos: a) Planeación de la intervención, b) desarrollo de la intervención, c) término de la intervención y seguimiento.

a) Planeación de la intervención:

Alude a la organización de las acciones, estrategias y recursos con lo que el personal de la USAER brindará el apoyo a cada escuela con la intención de dar respuesta a las necesidades reconocidas por el propio personal de la escuela en el desarrollo del proceso educativo.

Cabe señalar que de todas las necesidades reconocidas por el personal de la escuela algunas podrán ser satisfechas mediante el apoyo que la USAER pueda ofrecer, y estas necesidades serán aquellas que se ubiquen en la línea de las necesidades educativas especiales pudiendo abarcar para su satisfacción, el trabajo con el personal de la escuela, los padres de familia y los alumnos, teniendo como marco el currículo escolar. Vista de esta manera las necesidades de la escuela a satisfacer con el apoyo de la USAER requieren de ser “negociadas” a partir de lo que propia USAER puede ofrecer.

De esta manera se pretende que el apoyo de USAER forme parte, cada vez de manera más organizada, del proyecto escolar de cada escuela y que las necesidades y sus alternativas de solución sean producto de un trabajo compartido entre todas las sujetos que intervienen en la integración educativa.

Ahora bien, la definición de acciones que apoyen a la escuela implica el reconocimiento de la enseñanza y el aprendizaje como dimensiones de la educación, en las cuales existen participantes y relaciones entre estos.

Bajo esta consideración es importante señalar que ambos, comparten características que propician una relación indisoluble entre ellos, tales como:

1. Ser un proceso.

2. Ser un producto de interacciones entre los maestros, los alumnos y entre ambos.
3. Considerar al currículo como el eje de su desarrollo.

Por tanto, las acciones, estrategias y recursos que se determinan serán dirigidos tanto a la enseñanza, como al aprendizaje y en consecuencia ambos serán enriquecidos.

Así pues, la intervención no es solamente una serie de acciones destinadas a resolver la problemática del alumnos, sino además incidirá en el proceso de enseñanza y en la familia, a través de la orientación al personal de la escuela y a los padres.

b) Desarrollo de la intervención:

Existirá un plan de intervención para cada escuela que al redactarlo se constituye como instrumento en el cual se reúnen y ordenan las intenciones del personal de la USAER, así como los acuerdos y compromisos establecidos con el personal de la escuela.

En el plan de intervención quedará por escrito la organización del personal de la unidad y la programación de las acciones y estrategias con las que se proponen responder a las necesidades detectadas.

En la planeación de intervención se determinan: los propósitos, los participantes, los contenidos, las acciones y estrategias y los responsables de la realización de las acciones, así como los tiempos estimados para su realización.

Desarrollo de la intervención: Es la puesta en marcha de las acciones definidas en la planeación, es la concreción de la atención, es la ejecución de las actividades, es la puesta en marcha de los recursos, estrategias con las cuales se planteó satisfacer las necesidades detectadas.

c) Término de la intervención y seguimiento:

La coordinación de actividades entre el personal de la USAER y el de la escuela regular, es la manifestación, a través de los hechos, de la vinculación entre USAER y escuela regular. Es el momento en que la educación especial, forma su carácter de modalidad de apoyar a la escuela regular a través del

servicio, pero a su vez mientras el alumno continúe en la escuela, en el transcurso de su educación básica en la escuela primaria, será sujeto de seguimiento para prevenir y apoyar cualquier dificultad que se presente.

2.4.2 Desarrollo técnico-operativo

La orientación al personal de la escuela regular y a los padres de familia constituye otro elemento fundamental que complementa el proceso de intervención de la USAER para apoyar a la educación primaria en la atención de las necesidades educativas especiales.

Entendemos que la orientación constituye una forma particular de intervención que pretende, al igual que la intervención, modificar las características y condiciones del alumno y del contexto donde se desenvuelve, en este caso el referido al que generan los padres de familia y el personal de la escuela regular, para compensar las necesidades educativas especiales que se presentan.

Se reconoce a la orientación como un proceso de intercambios de ideas y construcción de actitudes entre el personal de la escuela regular, los padres de familia y el personal de USAER, donde se revisan y analizan las necesidades educativas especiales y se toman decisiones para la modificación del contexto del aula, de la escuela y de la familia.

Las acciones para la orientación pueden realizarse durante cualquier actividad de enseñanza – aprendizaje que se viva en el aula o en la escuela, o podrán también definirse como acciones exclusivas para tal fin. De aquí que el lugar para la realización de la orientación puede ser el aula regular, el aula de apoyo y otro espacio de la escuela que permita el intercambio y análisis de los elementos relacionados con la atención de las necesidades educativas especiales, tanto con el personal de la escuela como con los padres de familia.

Con la orientación a los padres de familia se pretende, además de su participación en la atención de las necesidades educativas especiales, establecer vínculos más estrechos entre la escuela y la familia para lograr que ésta participe en la consecución de los fines que la escuela se propone cumplir,

no sólo participando con apoyo de tipo material, sino además en el desarrollo de los aspectos educativos que cotidianamente se viven en las escuelas.

Pero en el desarrollo de las actividades sustantivas de toda institución siempre estarán presentes una gran cantidad de elementos que son determinantes para conseguir los objetivos planteados en el momento de su creación, tales como: los elementos contextuales, los agentes involucrados en el proceso, los factores institucionales, la cotidianidad escolar integrada a su vez por una serie de elementos más particulares y definidos, así como los imaginarios que se constituyen en una delicada y transparente red tejida por el sistema conductual y relacional de los individuos, incluyendo los códigos verbales, constituyendo todo ello una forma de percepción de la realidad del individuo que se construye desde varios aspectos en que se realiza como sujeto social e histórico; es decir, desde lo familiar, laboral, profesional, afectivo, gremial, político, religioso, comunitario, etc.

En este complejo contexto es donde toda institución desempeña una serie de actividades que están determinadas por la misión para la que fue creada, que al entrar en contacto con ese medio se determina la certeza de que sean alcanzados los objetivos, o sean deformados, tergiversados o abandonados, porque son mediados por las representaciones que surgen de la articulación de varios elementos que lo constituyen, entre ellos la alteridad.

La alteridad, debe entenderse como la manera en que cada uno de nosotros encuentra o proyecta en el otro nuestros distintos niveles de racionalizar la realidad e interpretarla de acuerdo a distintos factores sociales como: la edad, el sexo, la religión, formación escolar, entorno social, preferencia política, influyendo en los otros para la construcción de sus propias realidades, las cuáles determinan los diversos niveles de credibilidad y confianza en las acciones que los otros desempeñan; así como nuestra disposición para aceptarlas como válidas o rechazables, incorporándonos o no al conjunto de decisiones y acciones que conlleva una serie de objetivos trazados con anterioridad.

Es en este espacio de alteridad, representaciones e imaginarios sociales donde pretendo encontrar explicación al problema de la disfuncionalidad entre el USAER y el medio social de incidencia.

2.5 LA USAER EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

Para entender el funcionamiento pleno del sector educativo en México, es necesario partir de los ejes rectores de su política educativa, los cuáles orientan el conjunto de acciones del gobierno federal en cada uno de los niveles escolares y subsistemas que integran el conjunto del Sistema Educativo Nacional.

El Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación son referencia obligada en el análisis de la Educación en México.

Artículo tercero constitucional

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado -federación, distrito federal y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica general.”

La educación que imparte el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.

Además,

a) *será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.*

c) contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de raza, de religión, de grupo, de sexos o de individuos”.

Particularmente, para los fines que nos interesan, tomamos el artículo 41 de la Ley General de Educación, donde se definen los objetivos y propósitos de la Educación Especial, que a la letra dice:

Articulo 41 de la Ley General de Educación

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

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

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación”.

Entendamos la política educativa no sólo como el conjunto de acciones administrativas, organizativas, escolares o curriculares que realiza el gobierno federal en este sector, sino además como un espacio social de permanente enfrentamiento político e ideológico entre las diferentes grupos organizados de la sociedad que son capaces de elaborar una propuesta educativa,

pretendiendo imponerla al resto de la sociedad para conseguir la dirección ético cultural de la misma, y la hegemonía que esto conlleva.

Por otra parte, la sola presencia de los preceptos constitucionales no garantiza de ninguna manera su aplicación y vigencia en la realidad, sino que son mediados por la voluntad política de los individuos y de sus instituciones.

Ferdinand Lasalle en su clásico texto titulado ¿Qué es la Constitución? señala ya los elementos reales de poder que están detrás de la aplicación de los principios estipulado en los artículos constitucionales, sin los cuales son letra muerta carente de sentido. El conjunto de cuerpos armados, la iglesia, los empresarios, los sindicatos, los partidos políticos, los medios de comunicación, y demás organizaciones e instituciones sociales son los que garantizan realmente la aplicación y vigencia de las leyes de un país.

En el caso nuestro, la política educativa y las leyes que la sustentan reflejan las demandas sociales cuyo origen es una larga historia de enfrentamientos con las diferentes formas que el poder económico ha asumido, desvinculándose de los grupos sociales que le han otorgado facultad soberana para que gobierne a nombre de todos ellos.

Como veremos, el discurso educativo esconde las diferencias que en el terreno económico existen, por lo que no corresponde de ninguna manera a la situación que verdaderamente se vive en las escuelas mexicanas, donde se reflejan las grandes desigualdades económicas, sociales y educativas, mismas que son los referentes para entender el funcionamiento de las representaciones sociales que a su interior se construyen cotidianamente, el caso de las referidas a USAER no son la excepción.

En ellas hallaremos la distancia que existe entre lo que se dice en el discurso oficial desde el poder, y su realización efectiva en la cotidianidad escolar.

CAPITULO 3

REPRESENTACIONES, IMAGINARIOS SOCIALES Y DISCURSO EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR

3.1 REPRESENTACIONES MENTALES.....	101
3.1.1 Descripción del paradigma cognitivo	102
3.1.2 El estudio de las Representaciones Mentales	103
3.1.3 Modelos de procesamiento de información y la representación del conocimiento.....	105
3.1.4 Construcción de la representaciones mentales inobservables.....	111
3.2 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	112
3.2.1 Raíces intelectuales de las Representaciones Sociales	114
3.2.1.1 Aportes de la sociología clásica Durkheimiana	115
3.2.1.2 Aportes de Fritz Heider con la psicología del sentido común	118
3.2.1.3 La psicología genética piagetiana y la socioculturalista de Vigotsky	120
3.2.1.4 La construcción social del conocimiento desde Berger y Luckmann	121
3.2.2 Aproximaciones al concepto de representaciones sociales	126
3.2.3 Las representaciones sociales como expresiones simbólico-culturales de las relaciones sociales.....	133
3.2.4 Estructura y mecanismos internos de las representaciones sociales.....	140
3.3 LOS IMAGINARIOS SOCIALES.....	148
3.3.1 Cultura e imaginarios sociales	150
3.3.2 En busca de lo invisible	152
3.3.3 Desestructuración y fragmentación de los sistemas de representación colectiva o imaginarios sociales	154
3.4 NATURALEZA DE LA VIDA COTIDIANA	161
3.4.1 cotidianidad escolar	171
3.4.2 Cotidianidad escolar de la zona de estudio	183
3.5. ELEMENTOS ESTRUCTURANTES DEL DISCURSO	190
3.5.1 Aspectos psicosociales del discurso	196

Este capítulo, que concluye la primera parte de la tesis, presenta la fundamentación teórica de la investigación, la cual se integra fundamentalmente de cuatro fuentes: a) las representaciones mentales que se forman los individuos; b) las representaciones sociales que construyen y deconstruyen los sujetos en su quehacer cotidiano; c) el discurso que utilizan no sólo para comunicarse, sino para reafirmar su identidad y difundir sus representaciones a través del lenguaje; y, d) la cotidianidad en la que construyen su mundo permanentemente.

Aun cuando se manejen de manera indiferenciada en algunos sectores académicos, partimos de la idea de que los imaginarios y las representaciones sociales más que ser totalmente asimilables uno a otro, son complementarios en algunos de sus aspectos, dependiendo del caso de que se trate. Sin embargo, para nuestros fines, tomamos a los imaginarios sociales como un nivel superior donde se articulan las representaciones tomando una dimensión mayor respecto del objeto de representación.

Esta articulación de las representaciones y los imaginarios se lleva a cabo en el terreno de la cotidianidad, donde se materializan en una pseudoconcreción, que constituye el mundo del sujeto, su mundo, nuestro mundo. Es en éste nivel del “sentido común”, del conocimiento ordinario donde se realizan las representaciones sociales, y donde consigue anclarse su núcleo central y sistema periférico, otorgando significado y sentido a todas las actividades de los individuos.

En todo este proceso el discurso desempeña un papel importante, pues no sólo es una forma de comunicación, sino también se convierte en un instrumento de difusión y consolidación de las representaciones sociales, entre otras funciones que desempeña en la sociedad.

3.1 REPRESENTACIONES MENTALES

Para una mejor comprensión de este apartado, así como del entendimiento de las representaciones mentales individuales, se revisa someramente el paradigma cognitivo del cual parte.

3.1.1 Descripción del paradigma cognitivo

Los antecedentes de este paradigma se ubican en los Estados Unidos durante la década de los cincuenta, resultando de la influencia de la psicología de la Gestalt, la psicología genética de Piaget y los trabajos de Vigotsky, así como de la investigación cognitiva que antecede a la elaboración de este paradigma, llamado también procesamiento de información.

Algunos acontecimientos que enmarcan su aparición son:

- a) Las distintas reacciones que provocó el conductismo, presentando anomalías sintomáticas al interior de dicho paradigma, así como las críticas a sus concepciones epistemológicas y metodológicas basadas en un objetivismo y fisicalismo demasiado ortodoxo (Pozo, 1989).
- b) El impacto de los adelantos científicos y tecnológicos de la posguerra, básicamente en la comunicación y la informática, propiciando las condiciones que permitieron la emergencia de éste nuevo paradigma.
- c) La aparición de la gramática generativa de Chomsky en el marco de la lingüística, como herramienta para explicar un proceso cognitivo complejo, como el lenguaje, utilizando un sistema de reglas internas.

A partir de 1956 se empieza a estructurar un movimiento de revolución cognitiva que significó un cambio de paradigma en el sentido Kuhniano (1986).

Bruner (1991), consideró que la revolución cognitiva tenía como objetivo “recuperar la mente” después de la “glaciación conductista”.

Sin embargo, el proceso de construcción del paradigma cognitivo rebasó la simple crítica y cuestionamiento a las deficiencias que mostraba el conductismo, pues trazó una metodología basada en propuestas epistemológicas sustancialmente distintas.

Se propuso indagar acerca de los procesos de creación y construcción de significados y producciones simbólicas usadas por los individuos para conocer su entorno y situarse en él y ante él. Sin embargo, esta empresa exigía la conjugación de esfuerzos provenientes de varias ramas del saber, de las ciencias sociales y las naturales.

Es en este contexto que se presenta la famosa “metáfora del ordenador”, que refleja el avance en la naciente ciencia de la informática, y la idea de explicar los procesos cognitivos bajo la analogía de las formas de esta nueva herramienta llamado “ordenador” o, para nosotros los latinos, computadora, cambiando el concepto de “significado” por el de “información”; abandonando la idea conceptual de la construcción de significados, como actividad fundamental del acto cognitivo, sustituyéndola por otra que se centraba en el procesamiento o tratamiento de la información.

3.1.2 El estudio de las Representaciones Mentales

Según Gardner y Pozo (1989), el enfoque cognitivo está interesado en el estudio de las representaciones mentales, al que le otorga un status de problemas propio, más allá de lo biológico, y muy cercano a lo sociológico y cultural. La teoría cognitiva se orienta a explicar la naturaleza de las representaciones mentales, y determinar el papel que desempeñan en las acciones y conductas humanas.

Fundamentalmente, intenta explicar cómo estas representaciones guían los actos internos y externos, en relación con su medio físico y social; cómo elabora dichas representaciones el sujeto que conoce, y, finalmente, qué tipo de estructuras mentales y procesos cognitivos están presentes en la elaboración de estas representaciones mentales y regulación de las conductas.

Para este autor, el científico que estudia la cognición considera que ésta debe ser descrita en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental.

Como ya mencionamos, uno de los aspectos centrales de la teoría cognitiva es la polémica analogía entre la mente y la computadora, que se han considerado dos sistemas de procesamiento de la información de una misma clase que procesan símbolos en forma propositiva, alrededor de la cual se han adoptado dos posturas.

Una versión fuerte que acepta una completa equivalencia funcional entre la mente humana y el ordenador, cuya expresión más certera se encuentra en la inteligencia artificial, utilizando a este último en un sistema de simulación del

sistema cognitivo humano. Alrededor de esta idea ha surgido la propuesta de construir una “ciencia cognitiva” que reúne a investigadores de campos tan disímbolos como la antropología, lingüística, psicología cognitiva, inteligencia artificial, neurociencias y la filosofía.

La versión débil utiliza la analogía mente-computadora con fines esencialmente instrumentales, y sin perder de vista la perspectiva psicológica de la teorización y la investigación. Se basa más en el campo de la psicología, y se interesa sobre todo en la descripción del sujeto cognitivo humano.

Cabe señalar que ante estas dos propuestas de interpretación y análisis, a su vez, han sido cuestionadas por sus “limitaciones” heurísticas al tratar de explicar el proceso cognitivo bajo condiciones artificiales de laboratorio, y han propuesto investigaciones que consideren al sujeto más real, más lego y ordinario, sometido a las condiciones reales de su cotidianidad, que no es tan racional como los manuales de la santa ilustración lo muestran, ni tan certero en sus decisiones, sino más mundano y expuesto al libre flujo de sus emociones y necesidades, mismas que no siempre son racionales.

O como diría Cioran (1972), el pensador rumano: “*En sí misma, toda idea es neutra o debería serlo; pero el hombre la anima, proyecta en ella sus llamas y sus demencias; impura, transformada en creencia, se inserta en el tiempo, adopta figura de suceso: el paso de la lógica a la epilepsia se ha consumado... Así nacen las ideologías, las doctrinas y las farsas sangrientas*”

“*Idólatras por instinto, convertimos en incondicionados los objetos de nuestros sueños y de nuestros intereses*”.

Gardner (1987) afirma que el paradigma de procesamiento de información se inserta en la gran tradición racionalista de la filosofía que otorga cierta preponderancia al sujeto en el acto de conocimiento.

La explicación epistemológica de esta teoría afirma que el sujeto elabora sus representaciones mentales y entidades internas (ideas, conceptos, planes, símbolos, etc.), de una manera individual, determinando las actividades que realiza el sujeto, desempeñando un papel causal en la organización y desarrollo de sus conductas.

Sin dejar de aceptar la influencia del medio externo en las acciones de los individuos, los autores sostienen que las representaciones que el sujeto elabora o construye, mediatizan la vida social del sujeto, actuando desde la superficie a la profundidad de su sistema relacional y conductual; desde su percepción lógico racional hasta su conducta empírica y emocional.

De esta manera, se traza la distancia entre el conductismo y el cognitivismo, pues mientras el primero da explicaciones a la conducta humana desde el empirismo controlado por contingencias ambientales, para el segundo el sujeto es un ente activo que actúa de acuerdo a las representaciones que ha elaborado previamente en su relación con su entorno físico y social, conformando todo un complejo sistema de representación del mundo, y formando parte de él, que tiene cabida en su sistema cognitivo general (en el sistema de su memoria).

Según la vertiente constructivista de este enfoque, el sujeto posee una organización interna de eventos que va reelaborando en función de su interacción con su entorno; y a partir de ésta organización interna (estructuras, esquemas, reglas, modelos, imágenes, símbolos), el sujeto interpreta y otorga continuamente nuevos significados a la realidad, mismos que orientan significativamente su conducta social, expresada en gran medida en sus sistemas discursivos ante sus interlocutores, con quienes ejerce colectivamente la alteridad social.

3.1.3 Modelos de procesamiento de información y la representación del conocimiento.

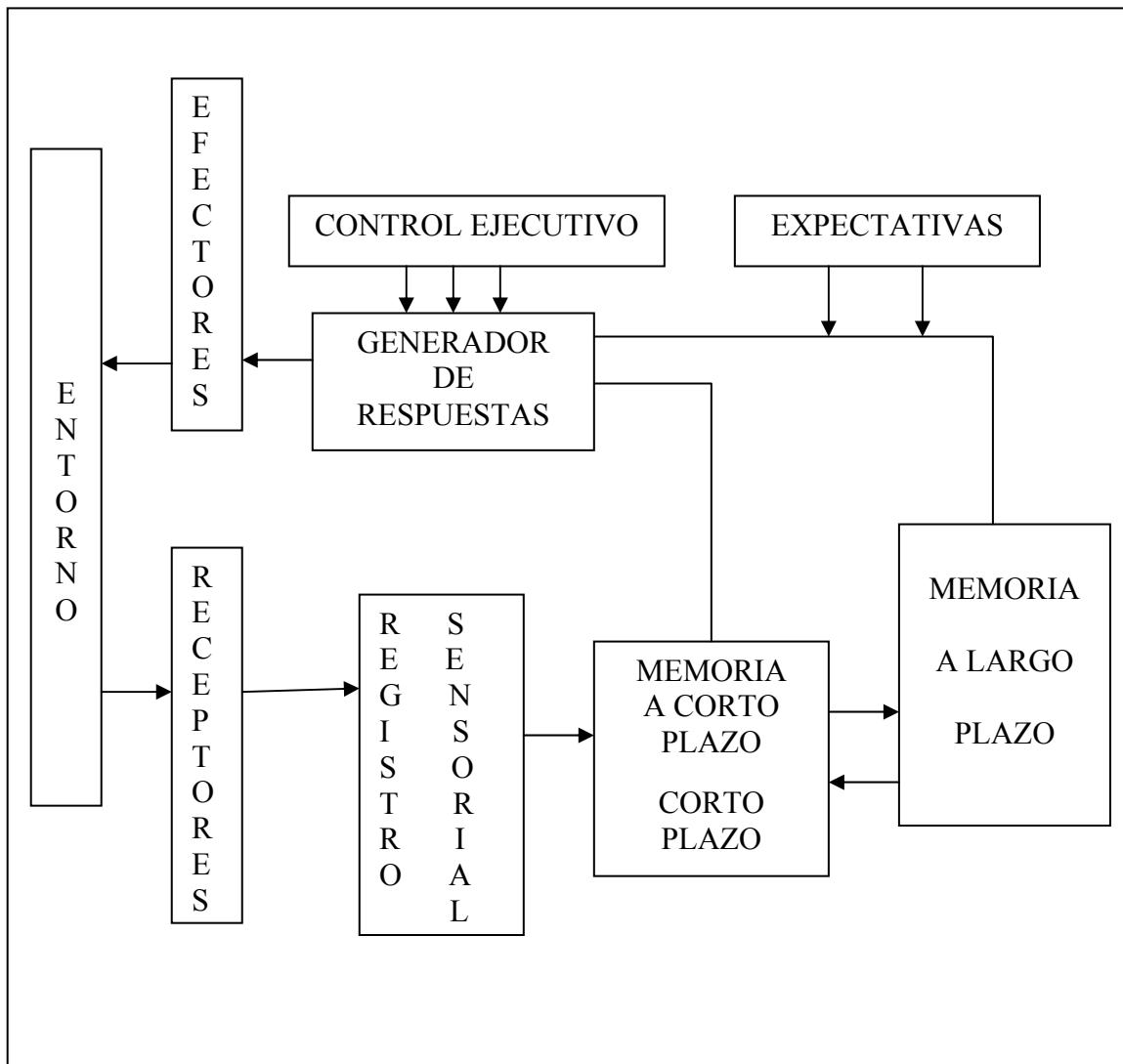
Uno de los puntos de acuerdo entre los teóricos del enfoque cognitivo es la naturaleza causal de los procesos o eventos internos en la producción y regulación de las conductas. Es decir, la explicación del comportamiento del hombre debe remitirse a una serie de procesos internos.

La mayor parte de las investigaciones en este paradigma se han orientado a tratar de explicar los mecanismos de la mente humana, proponiendo para ellos varios modelos teóricos, pretendiendo con ellos dar cuenta de cómo se realiza el procesamiento de la información, desde que ingresa al sistema cognitivo hasta que finalmente se utiliza para dar paso a una conducta determinada.

Durante los primeros veinticinco años, surgieron modelos planteados en forma de diagrama de flujo que describen por donde va transitando y procesando la información, desde que ingresa al sistema hasta que egresa del mismo.

Uno de los modelos más comunes es el propuesto por Gagné (1990):

Cuadro 2. Modelo de procesamiento de la información



Gagné, (1990)

El modelo contiene los siguientes elementos:

Receptores. Son dispositivos físicos que permiten captar la información que entre al sistema, la cual se presenta bajo algún tipo de energía física proveniente del entorno, capaz de ser captada por los sentidos, los cuales poseen receptores especializados que son sensibles a diferentes formas de energía (química, luminosa, acústica, etc.)

Memoria Sensorial. Cada receptor sensorial (visual, auditivo, táctil, olfativo, gustativo) posee un sistema de registro sensorial que mantiene la información que ingresa a los receptores durante un breve período, donde ocurre el registro

de copias literales de carácter precategorial realizado por los receptores cuando captan la estimulación sensorial entrante. A partir de esta huella mnémica es posible la realización de una serie de operaciones de atención selectiva sobre algunos aspectos de ella, con el fin de ingresarla si se considera necesario, a la memoria a corto plazo. La información proveniente de la huella que no se considera relevante no es objeto de atención selectiva y puede desecharse del sistema de procesamiento y almacenaje consciente.

Memoria a corto plazo (mcp) o memoria de trabajo. Esta memoria posee las siguientes características estructurales:

- a) Tiene una duración limitada de procesamiento
- b) Posee una capacidad limitada de almacenaje
- c) El formato de la información es de tipo fonético y articulatorio, aunque probablemente también sea de tipo semántico
- d) Pérdida de información por ingreso de otra distinta.

La memoria a corto plazo (mcp) opera con la memoria sensorial (ms) y la memoria a largo plazo (mlp). La información saliente de la ms se traspasa a la mcp (a través de procesos de atención selectiva) y comienza a ser codificada o analizada semánticamente; así, hace intervenir información que se recupera de la mlp y que se mantiene en forma consciente en la mcp. Para asegurar el mantenimiento de la información en la mcp, así como para procesarla con más complejidad si luego se desea, es posible manipular intencionalmente la información mediante estrategias de procesamiento tales como un simple repaso, o bien, otras de mayor complejidad cognitiva, como las de elaboración y organización, cuyo uso exige poner en juego la información nueva recién ingresada y que actúa en la mcp con la información ya almacenada en la mlp.

Memoria a largo plazo. (mlp). La capacidad de almacenaje y la duración del trazo en la mlp son prácticamente ilimitadas. Aunque hay que señalar que muy poca de la información recibida en la mlp es copia exacta de la información inicialmente recibida, se trata más bien de interpretaciones que el sujeto ha elaborado basándose en sus conocimientos almacenados. En la mlp se almacenan varios tipos de información: a) episódica, b) semántica, c) procedural, d) condicional y, e) autobiográfica.

La información episódica se relaciona con lugares y tiempos determinados y tiene que ver con experiencias vividas directamente por el sujeto.

La información semántica es la que se compone de hechos (datos y cosas arbitrarias), conceptos (relaciones significativas) y explicaciones (elaboraciones conceptuales sobre estas relaciones significativas). Algunos la han llamado conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice o se declara verbalmente.

La información procedural es la que se relaciona con el saber hacer, e incluye destrezas, habilidades o estrategias.

La información condicional (o contextual), se refiere al saber donde, cuándo y porqué hacer uso de conceptos, principios, reglas, estrategias, habilidades, procedimientos, etc.

La información puede ser recuperada de la mlp o de la mcp, de manera consciente o automática. El proceso de recuperación consciente de la información contenida en la mlp consiste en pasarl a este almacén hacia la memoria del trabajo, convirtiéndola de un conocimiento inerte a uno actuante para ser usado cuando se requiera. Por su parte, la recuperación automática se consigue importando directamente la información almacenada desde la mlp hasta el generador de respuestas bajo la regulación del control ejecutivo.

Se considera que la principal dificultad en el almacenaje de la información en la mlp son los procesos de organización de la información. Su almacenaje y recuperación se facilita si el material tiene sentido y es significativo para el aprendiz; en caso contrario, cuando el material es intrascendente, el proceso de almacenaje se acompañará de un esfuerzo voluntario para incorporar la información, y los procesos de recuperación serán difíciles. De hecho, si la información que ingresa a la mlp no ha sido objeto de una adecuada codificación y organización, o su incorporación con los conocimientos previos ha sido superficial y poco significativa, los procesos de recuperación y recuerdo pueden verse seriamente afectados e incluso pueden ocasionar el olvido de la información. (Ausubel, 1983; Gagné, 1990).

Generador de respuestas. En este lugar se organiza la secuencia de la respuesta que el individuo decida para interactuar con el entorno, siempre y

cuando la información sea recuperada de la MCP o de la MLP. El proceso de generación de respuesta puede ser intencional o deliberado, aunque también puede ser automático.

Efectores. Después de que el generador de respuestas se organiza y decide el tipo de conducta que el sujeto va a ejecutar, ésta instancia guía a los efectores, los cuales no son más que órganos musculares y glándulas, para efectuar en sentido estricto las conductas responsivas. Debe destacarse que una de las vías más utilizadas por el hombre, sobre todo en la realización de las conductas académicas, es el lenguaje, donde podemos identificar al aparato fono-articulador como el efector más importante.

Control ejecutivo y expectativas. Comúnmente se reconoce que los procesos de control que ocurren entre las distintas estructuras de la memoria son los siguientes: retención, atención, percepción, estrategias de procesamiento (como la recirculación de información y la codificación por la vía visual o semántica) y estrategias de búsqueda y recuperación. Sin embargo, para la aplicación de estos procesos de control, se requiere la intervención de un sistema que los administre de manera consciente y deliberada, siendo esta la función del sistema ejecutivo. Este sistema tiene que ver con el control metacognitivo de qué hacer, el cómo y el cuando para que el sistema de procesamiento (que incluye sistemas de memoria y procesos de control) opere con eficacia. Puede decirse, entonces, que el sistema de procesamiento trabaja de manera coordinada e intencional gracias a los mecanismos de control ejecutivo y a la creación de expectativas, metas y patrones motivacionales, los cuales determinan el tipo de procesamiento que debe aplicarse a la información que ingresa al sistema. En el sistema de control ejecutivo, las actividades conscientes metacognitivas y autorreguladoras desempeñan un papel decisivo.

De este modelo se han desprendido otros que lo han desarrollado en otras direcciones. Tal es el caso de los trabajos sobre los “niveles de procesamiento” de F. I. Clark (De Vega, 1984). Dichos modelos sostienen que la información entrante puede procesarse o codificarse en diferentes niveles según lo determine el sujeto, la tarea exigida o incluso el tipo de información.

Estos niveles pueden agruparse en dos tipos: a) procesamiento superficial, el cual atiende preferentemente a los rasgos físicos o sensoriales del insumo, y, b) el procesamiento profundo en el que se supone se realizan elaboraciones semánticas más complejas. Se considera que la duración del trazo de la memoria depende del tipo de procesamiento realizado; esto es un procesamiento superficial produce un trazo mnémico débil y poco duradero, mientras que un procesamiento profundo genera un trazo más fuerte y de mayor duración.

3.1.4 Construcción de las representaciones mentales inobservables

En esta teoría cognitiva, o procesamiento de la información, la inferencia es uno de los recursos metodológicos para estudiar las existencia de las representaciones mentales, pues su interés esta en el estudio de los procesos cognitivos y entidades no observables directamente por su naturaleza inmaterial, y, si posiblemente espiritual (en su connotación no religiosa, y si explicativa de lo no mental o cerebral); por lo que es necesario observar los comportamientos del individuo y realizar análisis deductivos y sistemáticos durante la investigación, que permitan la interpretación y construcción de las representaciones mentales que orientan la acción social de su creador y portador.

Según De Vega (1984), las estrategias metodológicas de investigación para este tema pueden ser: a) la introspección, b) la investigación empírica, c) la entrevista o el análisis de protocolos verbales y d) la simulación. Todas ellas, como lo señala el autor, recorren un amplio espectro de aportaciones y críticas, como la primera que no es muy utilizada por los severos comentarios recibidos, hasta la última, que tiene mucha utilidad por los simpatizantes de la metáfora mente-computadora, pues esta última puede procesar información programada en un modelo matemático que simule un organismo vivo, y se comporte de manera parecida a un organismo vivo, como lo esta planteando la neurorobótica, o neurociencias en general en la actualidad.

Como se desprende de todo lo anterior, la riqueza del paradigma cognitivo no se sintetiza, mucho menos se agota, en las líneas anteriores; muy al contrario, muestra la inmensidad de sus planteamientos que aun quedan por desarrollar.

También es necesario aclarar que existen otros enfoques metodológicos que aportan elementos muy valiosos a la explicación de la construcción del conocimiento en el sujeto cognoscente, tales como el paradigma socio cultural y el socio constructivista. Los cuáles, pese a tener aportaciones importantes al paradigma cognitivo, no se reducen a él, poseyendo su propia especificidad y construcción teórica y metodológica.

En cuanto a la explicación psicosocial de las representaciones, se hace necesario abordarlo desde la perspectiva que brinda la sociología, la antropología, la política y la economía, por citar algunas de las ciencias sociales que de manera intradisciplinaria están contribuyendo al análisis de este proceso social, lo hacen de la siguiente manera.

*En el cielo y en la tierra, Horacio,
hay más cosas que las que ha soñado tu filosofía...*

(Hamlet)

3.2 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Abordar este tema conlleva la necesidad de hacerlo desde dos grandes perspectivas. Primero, por los fines temáticos y metodológico instrumentales, necesarios a esta investigación, para explicar las diferentes mecanismos en que el individuo construye su pensamiento y su realidad, debemos partir desde el terreno de la psicología educativa, en tanto representación mental que le permite ubicarse en su realidad y entablar una compleja red de relaciones sociales que se convierten en directrices de sus actos individuales y sociales. Segundo, derivado del anterior, desde la perspectiva de otras ciencias sociales que lo consideran en su comportamiento en sociedad, como es la psicología social, la sociología, la política, la antropología, la economía; lo que convierten a las representaciones sociales en un concepto interdisciplinario que recorre otras ramas del conocimiento como son las de la salud, género, medio ambiente, etc., presentándolo como un constructo de reciente aparición, y, por lo tanto, aún sujeto a fuerte polémica intelectual.

Este carácter interdisciplinario del concepto de representación se debe a su naturaleza transversal que es ampliamente usada en las ciencias sociales,

especialmente en la historia, antropología y sociología. Sin embargo, también se encuentra en la explicación de las prácticas cotidianas (individuales, grupales, colectivas), de los espacios públicos y privados, y convirtiéndose en un elemento de cambio e innovación, o, por el contrario, en sustanciación del mantenimiento y permanencia del orden social dominante. Es decir, Sociedad instituida - Sociedad instituyente (Castoriadis; 1984).

En un mundo cada vez más complejo y cambiante, se hace necesaria la construcción de paradigmas abiertos, y no cerrados como los que han predominado durante siglos (tal vez desde el racionalismo cartesiano), que permitan la interacción de las disciplinas. En Morin (1994), se fundamenta el carácter sintético e indivisible de la realidad, que es compleja –complejísima, donde la penetración analítica, la ambición por aislar, desbrozar, es un loable intento. La simplificación, la reducción de los problemas ha obviado todo aquello que no era simplificable o reducible, todo lo que de alguna manera no encajaba. Así se establecen, como en compartimientos estancos, saberes físicos, saberes biológicos, saberes antropo-sociales. Saberes en definitiva aislados, de diferente especie, ignorantes los unos de los otros. Simplicidad falseadora que exige un cambio de paradigma

“...El paradigma de la complejidad tiene una estructura diferente a todos los paradigmas de la simplificación concebidos o concebibles, físicos o metafísicos. No sólo crea nuevas alternativas y nuevas uniones. Crea un nuevo tipo de unión que es el bucle. Crea un nuevo tipo de unidad, que no es de reducción, sino de circuito.

Es difícil concebir la complejidad, no porque sea complicada (complejidad no es complicación), sino porque todo lo que depende de un nuevo paradigma es muy difícil de concebir. (...) La complejidad desvía y desconcierta porque el paradigma reinante se vuelve ciego a las evidencias que no puede hacer inteligibles. Así la evidencia de que somos a la vez seres físicos, biológicos y caracteres como entidades incomunicables...” (Morin. 1981; 431)

Morin proclama en su Teoría del Pensamiento Complejo la necesidad de estudiar todo conocimiento físico en su enraizamiento antropo-social, así como abordar toda realidad humana o social en su imbricación física.

Frente a esta complejidad y esta exigencia de interrelación, la noción de representación que atraviesa todas las disciplinas aparece como una mediación ineludible para dar una visión global de lo que es el hombre y su mundo de objetos; y el modelo de representaciones sociales como un elemento de articulación entre la psicología social y las ciencias cercanas. Solamente el estudio de los procesos y los productos por medio de los cuales los individuos y los grupos construyen su mundo y su vida, permite la integración de las dimensiones sociales y culturales con la historia, como evolución diacrónica orientada.

Sin embargo, en la primera vertiente que señalamos al inicio, se hace necesario explicar, en la dimensión individual, cómo construye el individuo sus percepciones de sí mismo y del mundo que le rodea.

Lo que ahora es evidente,
Alguna vez fue imaginario.
W. Blake

3.2.1 Raíces intelectuales de las Representaciones Sociales

Abordar el tema de las Representaciones Sociales (RS), exige hacerlo desde una revisión de sus antecedentes teóricos para entender la naturaleza de sus planteamientos y su trascendencia en el plano de las ciencias sociales, así como su enorme significado en el terreno de la construcción epistemológica de lo social.

Para ello, podemos organizar estos antecedentes en tres grandes grupos, de los cuales se hará una revisión mínima de sus aportes sustanciales a la teoría de las RS, sin pretender profundizar en sus planteamientos globales que rebasan con creces las intenciones de este trabajo:

1. Autores con influencia directa en la construcción teórica de las RS: la sociología clásica de Emilio Durkheim y los aportes de Fritz Heider sobre la psicología del sentido común.

2. Autores reconocidos y no reconocidos pero que han influido en la construcción teórica de las RS: la psicología genética de Jean Piaget, y la psicología sociocultural de L.S. Vigostki.
3. Autores no reconocidos y que su influencia es posterior al surgimiento de la teoría de las RS: la construcción social del conocimiento de Peter Berger y Thomas Luckmann.

3.2.1.1 Aportes de la sociología clásica Durkheimiana

Es lugar común reconocer que Emilio Durkheim es el pionero en la construcción del concepto de Representación, quien la llamo genéricamente representación colectiva, a quien el propio Serge Moscovici hace reconocimiento en las observaciones preliminares de su magnifica obra “El psicoanálisis, su imagen y su público” (1979), retomando el concepto y reconstruyéndolo bajo la denominación de Representación Social, argumentando que la noción de Durkheim tiene más un carácter socio antropológico que psicosociológico, distinción que ha dado lugar a una polémica sin resolver, bizantina; pero que sin embargo es indudable el surgimiento de una nueva Teoría de las Representaciones Sociales desde la perspectiva de esta último enfoque, en el cual nos detendremos y haremos una revisión más minuciosa.

Sin embargo, para hacerlo es necesario señalar que antes de Durkheim, Wilhelm Max Wundt (1832-1920), creador de la psicología experimental en su laboratorio de Leipzig, Alemania, ha entrado en contacto con el estudio de las representaciones sociales. Su interés principal fue analizar los contenidos de la conciencia a través de la introspección y con ello llegó a diferenciar lo individual y colectivo. Esta diferencia se refiere a que los fenómenos producidos en el individuo están al alcance de su conciencia, y pueden ser estudiados en el laboratorio por métodos experimentales, mientras que los de orden colectivo están fuera de la conciencia individual, se ubican en la sociedad y, por lo tanto, no pueden ser estudiados en situación experimental, sino que deben tratarse en el contexto social y por métodos distintos.

La visita que realizó Emilio Durkheim(1858-1917) en 1886 a la Universidad de Leipzig le permitió entrar en contacto con Wundt, quedando influenciado por su

rigor experimental y sus ideas acerca de la investigación del sujeto en lo individual, convencido de las carencias metodológicas para no experimentar en lo social.

Durkheim parte de diferenciar lo individual de lo colectivo, proponiéndose conocer las similitudes que guardan los dos terrenos estrechamente cercanos entre sí, las leyes sociológicas y las leyes psicológicas, y así demostrar que la Sociología no era el corolario de la psicología, sino que ambas guardaban interdependencia.

Decía:

“La vida colectiva, lo mismo que la vida mental del individuo, esta constituida por representaciones: por tanto puede presumirse que las representaciones individuales y las representaciones sociales (1), pueden en cierto modo compararse entre sí” (Durkheim, 1986: 53)

Para él, la representación estaba ligada solamente a lo consciente: “una representación sólo puede ser explicada a partir de la conciencia, por lo que concluye que una representación inconsciente es algo inconcebible y que su misma noción es contradictoria” (Ibíd.: 8).

En su obra Las Reglas del Método Sociológico, Durkheim afirma:

“Que la materia de la vida social no pueda explicarse por factores puramente psicológicos, es decir, por estados de la conciencia individual, es para nosotros la evidencia misma. Efectivamente, lo que las representaciones colectivas traducen es la manera en que el grupo se piensa en sus relaciones con los objetos que lo afectan. Ahora bien, el grupo está constituido de otra manera que el individuo y las cosas que lo afectan son de otra naturaleza. Por ello no podíamos depender de las mismas causas representaciones que no expresan ni los mismos temas ni los mismos objetos. Para comprender cómo la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, es necesario considerar la naturaleza de la sociedad y no la de los individuos particulares” (Durkheim, 1986: 23).

Obsérvese que dice representaciones sociales, no señala representaciones colectivas, lo que evidencia que uso de manera indistinta ambos términos al

referirse a lo colectivo, utilizando en el documento mencionado más el término colectivo que social.

Lo anterior se vuelve trascendente para el caso que nos ocupa , si partimos de reconocer la existencia de diferencias semánticas entre ambas nociones y no sólo terminológicas. Nos parece lógico señalar ahora que no es lo mismo la idea de lo colectivo con la de lo social. Es decir, existe actualmente suficiente información en psicología social que muestra que lo primero se refiere a lo que es compartido por una serie de individuos, y que lo segundo, lo social, hace referencia al carácter significativo y funcional de que disponen algunos elementos que interaccionan en cierto fenómeno (Ibáñez; 2001).

Además, una segunda diferencia es que el concepto de representación en Durkheim implica una reproducción, reproducción de la idea social, y la noción de representación en Moscovici es concebida como una producción y una elaboración de carácter social sin que sea impuesta externamente a las conciencias individuales como proponía el primero.

Sin embargo, pese a estas diferencias es innegable la influencia de Durkheim en el pensamiento de Moscovici respecto a las representaciones sociales, y que toda polémica respecto a la naturaleza esencial de cada planteamiento rebasa con creces las intenciones de este trabajo, sobre todo si se lleva la cuestión al terreno de la traducción de lenguas o de la hermenéutica, donde se antoja abordarla desde la perspectiva de la deconstrucción y gramatología de Jacques Derrida (Derrida; 1995; 1989)

Lo que si resulta cierto es que Moscovici partió de preocupaciones que permanecían sin resolver en la psicología social que Durkheim no alcanzó a desarrollar.

Así, vemos que Moscovici en su obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público* recurre a la fuente de la sociología clásica, expresando que Durkheim, su fundador, fue el primero en proponer el término “representación colectiva”:

“Quería designar así la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual. Del mismo modo que, para él, la representación individual es un fenómeno puramente psíquico, irreducible a la actividad cerebral que lo hace posible, la representación colectiva no se reduce a la

suma de las representaciones de los individuos que componen una sociedad. De hecho es uno de los signos de la primacía de lo social sobre lo individual, uno desborda al otro. Según él, volvía a la psicología social para estudiar “de qué manera las representaciones se llaman y se excluyen, se fusionan entre sí o se distinguen. Es una lástima que aquella disciplina no lo hiciera hasta ahora” (Moscovici; 1979:16).

Por lo anterior, Moscovici afirma, a manera de corolario de su primer capítulo de esa misma obra, que “*las representaciones sociales nos incitan a preocuparnos más por las conductas imaginarias y simbólicas en la existencia corriente de las colectividades. Retomar, en este punto, el hilo perdido de la tradición puede tener consecuencias muy felices para nuestra ciencia*” (Moscovici; 1979: 34).

3.2.1.2 Aportes de Fritz Heider con la psicología del sentido común

Desde nuestro idioma parece más correcto llamarle psicología del sentido común, además que se identifica más con la idea de sentido común de Moscovici, que la traducción al castellano de algunos estudiosos como psicología ingenua (Morales, 1996)

Heider es uno de los autores más citados por Moscovici, principalmente a partir de la década de los 70 en sus obras referidas tanto a su primera línea de investigación, las representaciones sociales, como a la segunda, la influencia de las minorías.

Fritz Heider fue uno de los psicólogos sociales que más ha contribuido al conocimiento de las opiniones del sentido cotidiano en tanto que se proponía descubrir cómo los seres humanos percibimos y explicamos nuestro comportamiento y el de los demás en situaciones de la vida cotidiana (el conocimiento ordinario y su significado en las acciones humanas), haciendo una brillante defensa del estudio del pensamiento individual considerándolo como valioso y no como pensamiento ignorante.

Su obra se dirige fundamentalmente a comprender cómo la gente percibe los acontecimientos interpersonales. Su tesis fundamental es que la gente trata de

desarrollar una concepción ordenada y coherente de su medio y construye así una psicología ingenua, muy parecida a lo que es una ciencia. Conceptos importantes de Heider son atribución y equilibrio. La gente tiende a atribuir los sucesos de su ambiente a núcleos centrales unitarios internamente condicionados, que en cierto modo son los centros de la trama causal del mundo. Respecto al segundo concepto, la gente busca siempre un equilibrio cognitivo, o sea, una congruencia entre las expectativas causales y los objetos con que se relacionan.

Para Heider, interesado en comprender las opiniones sociales, o si se quiere el juicio social, era muy importante cómo percibimos y explicamos nuestra propia conducta. Se proponía conocer las representaciones del observador en tanto las actitudes perceptibles que los sujetos reflejan en su “manera de estar en el mundo”.

La importancia de ésta concepción de Heider consiste en la influencia que ejerció sobre el pensamiento de Moscovici para la construcción de su teoría de las representaciones sociales, pues este psicólogo francés (de origen rumano) construye su pensamiento social basado en la vida cotidiana de los sujetos sociales, misma que expresa la manera en que percibimos el mundo, y como éste participa en las motivaciones de las conductas a través de las cuales nos relacionamos socialmente.

Para Heider el conocimiento cotidiano no era considerado como un conocimiento de segunda clase, como aún hoy se percibe en algunos medios, sino que para él era de importancia fundamental para entender y explicar las conductas humanas. Este psicólogo empieza a estudiar la vida cotidiana de las personas desde 1934, y desarrollada desde los años cuarenta y cincuenta.

Se considera a Heider uno de los iniciadores de la psicología social contemporánea, pues se reconoce que el principio que define el marco sociocognitivo –de la psicología social- es el que explícitamente anima a toda la psicología heideriana: el comportamiento humano depende más de la percepción de la realidad que de la realidad misma.

Finalmente, la importancia que le damos a esta fuente es por la cercanía que guarda con las posturas del interaccionismo simbólico y con los enfoques

cualitativos de la investigación, pues es plenamente compatible con el interés que durante años se ha tenido sobre los problemas de la vida cotidiana en el ámbito educativo desde lo que se ha llamado una psicocociología de la educación, o también psicología social de la educación.

En el siguiente apartado abordaremos las aportaciones de la psicología genética piagetiana y la socioculturalista de Vigotsky; que son dos fuentes intelectuales que si bien es cierto no influyeron de manera directa y en la misma medida, reconocemos que en el caso de Piaget, aun cuando Moscovici se apoya, y refiere, a las aportaciones teóricas psicogenéticas, critica su enfoque por ser cognitivo y no permitirle la reconstrucción teórica que él elaboró, que es más psicosociológica. A Vigotsky se analiza conjuntamente con Piaget, estableciendo sus diferencias y reconociendo que ambos se han preocupado por el desarrollo psicológico y particularmente por los procesos psicológicos superiores como el lenguaje y el pensamiento.

3.2.1.3 La psicología genética piagetiana y la socioculturalista de Vigotsky

Se considera que S. Moscovici recibió influencia de J. Piaget , particularmente de las obras de La representación del mundo en el niño y La formación del símbolo en el niño, asimismo de los enfoques socioculturales de S. L. Vigotsky en lo que a su tesis de las funciones semióticas se refiere, particularmente expresadas en Los procesos psicológicos superiores (1988), Pensamiento y Lenguaje (1981), e Imaginación y creatividad en la infancia (1989).

En sus obras, Piaget otorga especial importancia al papel del lenguaje en los procesos de construcción de la inteligencia como un proceso interindividual y como punto de partida para la construcción de la representación, la cual siempre la estudió desde su desarrollo individual social, y no desde su desarrollo social grupal. Esto sería una diferencia importante tanto don Vogotsky como con los postulados de la psicología social, que vuelve el asunto interesante, no lo invalida, como a veces se insinúa.

“El lenguaje es necesariamente interindividual y está constituido por una serie de signos (significantes “arbitrarios” o convencionales.. el juego simbólico aparece aproximadamente al mismo tiempo que el lenguaje, pero

independientemente de éste, y desempeña un papel considerable en el pensamiento de los pequeños, como fuente de representaciones individuales (a la vez cognitivas y afectivas) y de esquematización representativa igualmente individual (Piaget, 1983:129).

El propio Moscovici lo cita por lo menos en cuatro ocasiones en su obra de 1979, y a veces debate con él y también le refuta algunas tesis; especialmente le parecen insuficientes los aportes piagetianos cuando han tratado de usarlos como criterios para explicar situaciones sociales globales (Moscovici, 1979:199).

De parte de la obra revisada de Vigostki sobre el desarrollo genético, resulta clara la influencia sobre Moscovici, en lo que se refiere a lo simbólico, a la construcción del lenguaje y a las comunicaciones sociales; aunque no haya evidencias claras de ello. Sin embargo, se puede sostener esta relación si se tiene en cuenta sus conceptos referidos al desarrollo del lenguaje (los sistemas de señales y la simbolización en el niño), el concepto de condiciones sociohistóricas, su permanente disputa con los conductistas y el método experimental desde un enfoque histórico crítico, mismas que hasta ahora no han sido revisadas a fondo. Además que Henri Wallon como Plejanov (Moscovici, 1979:319-322 y 324) son retomados por Moscovici, lo que evidencia la manera en que el pensamiento del materialismo histórico y dialéctico, al que pertenecía Vigostki influyó en aquél, sobre todo en lo que se refiere al desarrollo del lenguaje y la evolución de la inteligencia infantil; y de manera particular en todo aquello que aborda el papel de la identidad social y la representación desde el punto de vista cognitivo y al lugar de la interacción social en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

3.2.1.4 La construcción social del conocimiento desde Berger y Luckmann

Peter Berger y Thomas Luckmann parten de preguntarse cómo el mundo social llega a tener significados para las personas. De principio, esta cuestión implica un supuesto básico: la realidad se construye en la vida cotidiana y la sociología del conocimiento debe estudiar los procesos a través de los cuales se origina el conocimiento.

En el primer capítulo de su obra *La construcción Social de la Realidad* (1989), los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, los autores sostienen:

“El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecida por los miembros ordinarios de sociedad en comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que esta sustentado como real por éstos....El método que consideramos más conveniente para clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana es el del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, “empírico”, pero no “científico”, que así consideramos la naturaleza de las ciencias empíricas.” (p. 37)

Más adelante, enfatizando la importancia de la vida cotidiana, agregan:

“Aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que aparecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera en escena.

La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente. ..Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por éstas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora”. Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo a mí es la zona de la vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal. Esa zona contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad, o el mundo en el que trabajo”

“La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo inter subjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta inter subjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin

interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de “aquí y ahora” de su estar en él y se proponen actuar en él. También sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía.” (pp. 39-40)

Estas ideas, basadas en la interacción y comunicación humana en el mundo ordinario, así como las referidas a cómo las actitudes de los sujetos se corresponden con la de otros, seguramente impactaron a Moscovici, y para finales de los sesenta se habló de una psicología social del conocimiento, teniendo como apoyo teórico a las representaciones sociales, cuyo puente entre ambas era el estudio del origen del sentido común.

Es cierto que Moscovici no pudo haber conocido el trabajo de Berger y Luckmann, “cuyo primer plan de la obra fue elaborado a comienzos de 1963” (Berger; 12), y publicada en 1967, antes de la primera edición de su trabajo sobre El psicoanálisis, su imagen y su público (1961); pero en la segunda edición en francés (1976) hay referencias importantes a estos autores, por lo que asienta en el prólogo a esta segunda edición que “Quería redefinir los problemas y los conceptos de la psicología social a partir de este fenómeno (las representaciones), insistiendo en su función simbólica y su poder para construir lo real” (1979: 9).

Según Francisco Elejebarrieta (1992), el trabajo de Berger y Luckmann aporta tres elementos fundamentales:

1.- *El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana. Es decir, que nuestro conocimiento más que ser reproductor de algo preexistente, es producido de forma inmanente en relación a los objetos que conocemos.*

2.- *Que la naturaleza de esa generación y construcción es social, esto es, que pasa por la comunicación e interacción entre individuos, grupos e instituciones.*

3.- *La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea realidad, por una parte, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra* (1992; 259)

Si bien se reconoce que estos aspectos contribuyeron de manera significativa a la teoría de las Representaciones Sociales, en tanto que le otorgan suma importancia al conocimiento cotidiano, considerándolo más productor que reproductor de los significados de la vida social, cabe suponer que detrás de estas ideas está el pensamiento de Heider, como se vio más atrás, quien posiblemente influyó tanto en Moscovici como en Berger y Luckmann..

Cabe advertir que tanto en los “construcciónistas sociales” como en Moscovici, existen ciertas afinidades, puesto que el enfoque del interaccionismo simbólico y su postura epistemológica sobre el conocimiento del sentido común –que les subyace– es congruente con la crítica que los psicólogos sociales, particularmente los europeos (Moscovici a la cabeza), han hecho al pragmatismo y al conductismo norteamericano, que había predominado hasta antes de ellos por más de medio siglo en el ámbito de la psicología social.

Finalmente, es oportuna citar a María Auxiliadora Banchs, quien sintetiza en gran medida lo dicho hasta ahora en cuanto a las fuentes teóricas de las representaciones sociales:

“...La representación social es un modelo teórico europeo que encuentra sus raíces intelectuales en los postulados de Durkheim sobre representaciones colectivas y, en menor medida, en los postulados piagetianos sobre representaciones del mundo en el niño. Se nutre también de múltiples referencias teóricas procedentes de la psicología social cognitiva, puesto que sin hacer referencia a los principios interaccionistas de su autor, Serge Moscovici, llega a plantear una perspectiva para nuestra disciplina que comparte muchos de estos principios, aunque su objeto no sea la interacción social, sino el análisis del conocimiento del sentido común” (Banchs; 1990: 186)

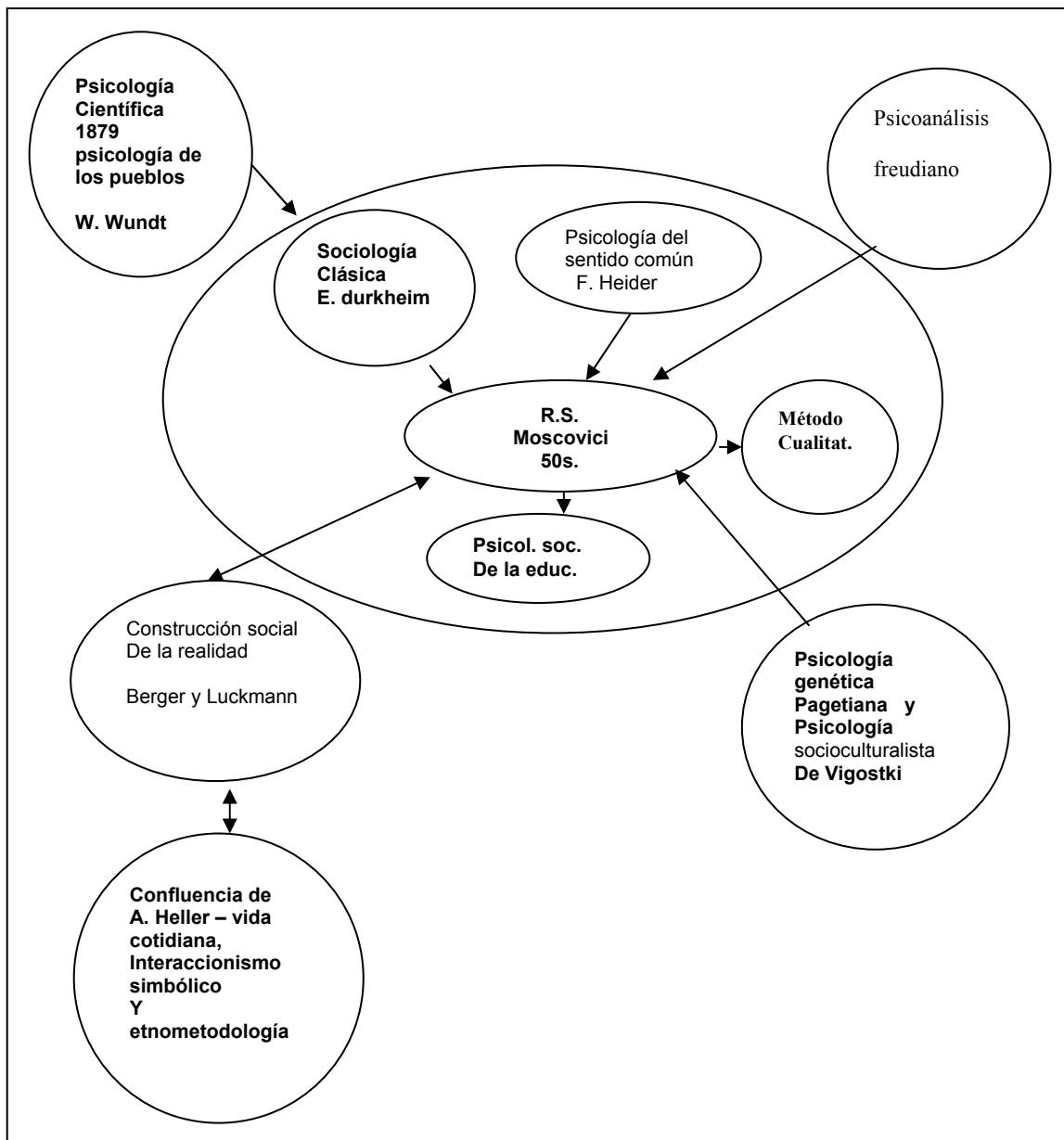
Cabe hacer la aclaración que quedan fuera de este análisis de las fuentes teóricas de las RS los aportes de pensadores como Alfred Schutz y Max Weber, además del propio Sigmund Freud, de cuya obra el propio Moscovici hace su objeto de estudio en cuanto a su representación social, y que analiza de manera vertebral a lo largo de su obra. Sin embargo, hacer análisis de esta relación rebasa con creces los límites de este trabajo.

A manera de síntesis de las ideas anteriores, se presenta a continuación una red conceptual que ilustra gráficamente lo afirmado.

Figura 5

RED CONCEPTUAL:

EL DESARROLLO INTELECTUAL DE LAS R. S.



3.2.2 Aproximaciones al concepto de representaciones sociales

Según Tómas Ibáñez, el concepto de representación social se presenta como un concepto polifacético, complejo, difícil de encerrar en una expresión condensada y con la ayuda de unas pocas palabras (Ibáñez, 1988: 31). De hecho el propio Moscovici advierte que “si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es”(Moscovici; 1979: 27).

Esta dificultad para precisar el concepto responde a dos cuestiones esenciales:

- 1) En primer lugar, el término de representación social es un concepto híbrido, pues resulta de la contribución de dos disciplinas distintas, en el que confluyen elementos sociológicos tales como cultura e ideología y nociones de procedencia psicológica, tales como imagen y pensamiento. De ésta manera, el concepto de representación social surge en el cruce de la psicología y de la sociología, ubicándose como un concepto psicosociológico.
- 2) En segundo lugar, el concepto de representación social posee una composición social polimorfa, ya que recoge e integra una serie de conceptos menores de muy distinta naturaleza, como procesos cognitivos, inserciones sociales, sistema de valores, creencias y actitudes, etc., que lo convierten en un sistema marco que apunta hacia un conjunto de fenómenos y de procesos más que hacia objetos claramente diferenciados o hacia mecanismos plenamente definidos.

Dado que no es fácil abordar el concepto de representación social como un concepto acabado, sólo se hace un acercamiento a los elementos y características que lo definen.

El término representación es usado como vocablo que se refiere a la aprehensión de un objeto. Así se habla de representación para referirse a la fantasía (intelectual o sensible) en el sentido de Aristóteles; a la impresión (directa o indirecta), en el sentido de los estoicos; a la presentación (interna o externa) de un objeto intencional o representatio, en el sentido de los escolásticos; a la reproducción en la conciencia de percepciones anteriores combinadas de varios modos o phantasma, en el sentido de la aprehensión

sensible, distinta de la conceptual, según Spinoza; a la percepción en el sentido de Leibniz; a la idea, en el entendido de Locke y Hume; a la aprehensión general que puede ser intuitiva, conceptual o ideal, de Kant; a la forma del mundo de los objetos como manifestación de la voluntad, en el entendido de Schopenhauer (Ferrater Mora; 1971: 566-567).

Lefebvre señala que la palabra representación la encontramos también en los escritos de Hegel, Marx y Nietzsche. En la psicología clásica se utiliza para designar en contenido concreto de un acto de pensamiento. El acto de representar se refiere al hecho de hacer presente en la mente algo, sustituir o estar en lugar de, ya sea un objeto una persona, un acontecimiento o una idea.

Así, la representación social que se formula de un objeto particular es necesariamente distinta del objeto mismo, a pesar de que se desarrolla a partir de él. Es decir, para que una representación se consolide como tal, es necesaria la desaparición del objeto concreto. Pero esta desaparición no puede ni debe ser total, pues tiene que haber una correspondencia, aunque no de manera lineal entre el objeto y su representación, de tal forma que no estamos hablando de una simple reproducción, sino de una verdadera construcción.

Moscovici hace una diferenciación entre presentar y representar. “*El presentar implica que un concepto o idea no haya sido expuesto y que es por primera vez articulado; en cambio, el representar implica el volver a expresar y ordenar algo que ya ha sido presentado y ordenado por alguien en algún momento y lugar determinado. Al representar un objeto o concepto se reconstruye, ya que se reelabora y se rehace a nuestro modo concreto*” (Moscovici; 1979: 31-32).

La definición más aceptada de la representación social es la propuesta por Denise Jodelet, para quien:

“*La noción de representación social... antes que nada concierne a la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, al conocimiento espontáneo, ingenuo, que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al*

conocimiento científico. Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo” (Moscovici; 1993: 473)

En otra de sus obras agrega:

“...las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritos en el lenguaje y la prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida” (Jodelet; 2000: 10)

Se enfatiza el carácter dinámico y constructivo de las representaciones sociales, así como su función simbólica, agregando que “*...hacen parte de esos “instrumentos mentales” que mencionan los historiadores, y pueden ser colocadas en la categoría de las “mediaciones simbólicas” de las que habla Vigotsky*”.

En estas definiciones se aprecia la aparición del conocimiento del sentido común como un elemento que lo distingue de otro tipo de conocimientos. Al respecto, Moscovici afirma:

“La formación de imágenes y el establecimiento de lazos mentales son las herramientas más generales que nos sirven para aprender. El elemento crucial

de la inteligencia humana consiste en ver las cosas y en establecer lazos entre ellas. También puede trascender lo dado, discriminar esquemas, jerarquías y contextos. El sentido común incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace. Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de “observaciones”, de “experiencias”, sancionadas por la práctica [...] }Esto otorga a dichas imágenes, a estos lazos mentales un carácter de evidencia irrefutable, de consenso en relación con lo que “todo el mundo conoce” (Moscovici; 1993: 682-683)

Así, se retoma la forma en que la mayoría de gente piensa acerca de los conocimientos derivados del conocimiento sancionado científicamente, abriendo la posibilidad de recuperar lo simbólico, lo que expresa el sujeto cotidianamente y le permite orientar su quehacer cotidiano, presentándose detrás de éste toda una serie de elementos sociales que le permiten expresarlo.

Para Doise las representaciones sociales son principios generativos de toma de postura ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos presentes en esas relaciones. El autor enfatiza la relación entre la representación social y los factores socio estructurales, tales como los sitios o estatus socialmente definidos. Por lo que la representación social mantiene una relación directa con la ubicación social de las personas que la comparten y esto resulta más claro al considerar que una representación social no puede ni debe pensarse como una abstracción desconectada de las estructuras sociales en que se desarrolla (Doise; 1984)

Esta estructuración de las representaciones sociales no indica que deba existir una representación para cada uno de los objetos en que podamos pensar. Puede ser que cierto objeto sólo genere una serie de opiniones e imágenes relativamente inconexas, por lo que debemos pensar que no todos los grupos o estratos sociales deban de participar en una representación social que les sea propia; es posible que una facción de ese grupo tenga una representación social de un objeto, y el resto de ella sólo posea un conjunto de opiniones, información o imágenes ante el mismo objeto, sin que esto suponga otra

representación social. La construcción o posesión de una representación social por parte de un grupo social depende de varios factores, tales como la cercanía, familiaridad e involucramiento directo con el objeto representado; el tiempo y espacio social en que se situé ante él y con él; la fuerza que desarrollen otros elementos socioculturales que hacen del objeto representado más vivo y dinámico; la dinámica interna del grupo de referencia; entre otros.

Para Ayesterán, de Rosa y Páez (1987), la representación social es una estructura cognitiva-afectiva construida y compartida por la colectividad fusionando lo conocido y percibido, a partir del conocimiento previo, generando una nueva forma de pensamiento, que le sirve para procesar y organizarla información, permitiéndole la comunicación, la asunción de conductas y la interacción. Además, agregan, las representaciones sociales tienen un carácter autónomo y creativo, por lo que lo consideran una nueva forma de pensamiento social.

Para Ibáñez (1988), las representaciones son, ante todo, productos socioculturales. Es decir, son productos que surgen de una sociedad determinada históricamente, y su conocimiento nos permite conocer el funcionamiento de esa sociedad en un momento específico de su historia.

En Ibáñez, advirtiendo en cierto sentido el pensamiento de Castoriadis, las representaciones sociales son pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto el primero, son estructuras de pensamiento preexistentes que sirven para interpretar la realidad, dando a conocer sus rasgos específicos. Como pensamiento constituyente, en su elaboración, constituye en parte, al objeto que representa. No es el reflejo interior, situado en la cabeza de la persona, son un elemento constitutivo de la propia realidad.

Las representaciones sociales, en tanto que sistema de representación, registran las relaciones en y con el mundo, a la vez con los otros, designando sentido y significación a las conductas y la comunicación social.

En su obra citada, el mismo Moscovici las define como:

“...conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a

ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (Moscovici; 1979: 33)

Así, la representación social posee dos significados, designa a la vez una actividad, es decir, un **proceso**; y a la vez es un **producto** en el contenido que resulta de esa misma actividad. Son producto porque son el contenido del pensamiento de los sujetos, originado a la vez por el pensamiento social del grupo de pertenencia. Pero cuando forma parte de las innovaciones y cambios, modificándolas, pero a la vez siendo modificadas por ellas, no actúan como producto acabado y estático, sino como un mecanismo que está en construcción, es decir, como un proceso. Siendo así, las representaciones sociales son proceso y producto simultáneamente, siendo nuestro foco de atención y análisis lo que les otorga en cierto momento uno u otro significado.

De acuerdo con Denise Jodelet, las representaciones sociales tienen seis características principales: a) Son siempre representación de un objeto; b) Tienen un carácter de imagen y la propiedad de ser intercambiable lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; c) Tienen un carácter simbólico y significante; d) Tienen un carácter constructivo; e) Tienen un carácter autónomo y creativo; y, finalmente, e) Las categorías que la estructuran son categorías de lenguaje.

En estas características se aprecian elementos que resumen el concepto de representación social. Por una parte, la representación social se define por un contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes), y este contenido se relaciona con el objeto (trabajo que hay que realizar, acontecimiento, personaje social). Y por la otra es la representación social de un sujeto (individuo, familia, clase, grupo) en relación con otro sujeto.

Igualmente, Jodelet señala seis grandes orientaciones en torno al estudio de las representaciones sociales: la primera es la **actividad cognitiva** en el centro del análisis al considerar que la representación tiene dimensiones de contexto y de pertenencia. La segunda pone atención a los **aspectos significantes** de la actividad representativa desplegada por el sujeto, enfatizada por la producción de sentido donde intervienen cuestiones tales como el imaginario, las coacciones sociales y los deseos o carencias que

tienen presencia en ellas. Una tercera orientación trata a la representación como una actividad discursiva, como acto comunicativo, donde se hace presente la pertenencia social de los sujetos hablantes y la finalidad de su discurso, considerándola como un análisis sociolingüístico donde toman forma las representaciones sociales elaboradas por los sujetos. La cuarta orientación ubica la práctica social del sujeto, considerando que este sujeto está inserto en una estructura social determinada, y su actividad y posición social refleja un conjunto de normas institucionales que rigen su misma posición. De aquí se deriva la quinta orientación, pues son esas mismas relaciones intergrupales que poseen los grupos de sí mismos, y de su relación con los demás, los que constituyen el elemento central de las representaciones. Finalmente, las determinaciones sociales que invaden al portador de las representaciones, produciendo pensamientos e imágenes establecidos socialmente, o por elementos estructurados de las ideologías dominantes (Moscovici; 1993: 478 – 480)

De estas orientaciones, nos interesa aquella que pone énfasis en el sujeto como productor de sentido, de significantes en el discurso, que son resultado de la influencia social, de los deseos y las carencias. También nos interesa para ésta investigación sobre USAER, el discurso como práctica social y productora de sentido para los propios sujetos que lo elaboran, y no como unidad lingüística. Tampoco descartamos otras orientaciones de las mencionadas que contribuyen a aclarar este campo de conocimiento, como son: el sujeto como productor de representaciones; la permanente influencia del entorno social en la producción de esas representaciones; la interacción social como marco de producción y deconstrucción; así como las características cognoscitivas y emocionales que forman parte de la condición humana y están presentes en la producción de esas representaciones sociales.

3.2.3 Las representaciones sociales como expresiones simbólico-culturales de las relaciones sociales.

Para determinar la esencia de las representaciones sociales, se deben tener en cuenta algunas cuestiones básicas, reducidas a la pregunta: ¿cómo interviene lo social en la elaboración psicológica, y cómo se hace presente lo psicológico en lo social?. La respuesta, que parece una trampa epistemológica y sin sentido abordada desde la dialéctica y el pensamiento complejo, es sólo para descifrar la naturaleza social de las representaciones sociales y tratar de darle unidad de sentido al trabajo que nos ocupa.

Lo social, mejor dicho, la vida social, como actividad humana, no únicamente como categoría, incluye no sólo objetos y acontecimientos, sino acciones y manifestaciones significativas, de enunciados escritos o en actos de habla, de símbolos y artefactos de diversa índole; así como de sujetos que se comunican por medio de ellos para comprenderse a sí mismos y a los otros, a través de la interpretación de las expresiones que formulan y reciben. Una de las formas de comunicación que han acompañado al hombre en su evolución ha sido la construcción y uso de símbolos (Geertz; 1989; Thompson; 1998), los cuales han constituido un lenguaje a través de los cuales se intercambian expresiones significativas. Los seres humanos no sólo recibimos estructuras lingüísticas significativas, sino que también otorgamos significado a construcciones no lingüísticas, como son las obras de arte, acciones o actitudes sociales y diversos objetos que fetichizamos. Por ello, nos referimos al conjunto de la vida social como un complejo simbólico cultural de las relaciones e interacciones sociales que le dan sentido y significado, a la vez que enmarcan la conducta social.

En este contexto, Bourdieu (1979) establece una diferenciación entre cultura objetivada e institucionalizada y cultura subjetivada e internalizada. Entre las primeras se encuentran los bienes culturales como el patrimonio artístico, monumental, bibliográfico, religioso, y las prácticas institucionalizadas como la cultura escolar legitimada, la violencia simbólica en el aula y otros rituales en la práctica escolar. A diferencia de esto, la cultura internalizada la encontramos en forma de “habitus”, como “esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos,

sentimientos, y juicios de los agentes sociales” (Bourdieu; 1992: 16-17). Cabe señalar que entre estas dos formas de la cultura hay una relación directa, pues las formas objetivadas o materializadas solo adquieren sentido cuando son apropiadas y reactivadas por individuos que poseen un capital cultural incorporado, para poder leerlas e incorporadas. Así, el concepto de “habitus” coincide con el de representaciones creado por Moscovici, pues estas constituyen principios o puntos referenciales que permiten tomar posiciones ligadas a una estructura social específica, así como en las relaciones sociales que conlleva, organizando el conjunto simbólico propio de esas relaciones.

“El hombre necesita tanto de esa fuentes simbólicas de iluminación para orientarse en el mundo, porque la clase de fuentes no simbólicas que están constitucionalmente insertas en su cuerpo proyectan una luz muy difusa....si no estuviera dirigida por estructuras culturales -por sistemas de símbolos significativos-, la conducta del hombre sería virtualmente ingobernable, sería un puro caos de actos sin finalidad y de estallidos de emociones, de suerte que su experiencia sería virtualmente amorfa. La cultura, la totalidad acumulada de esos esquemas o estructuras, no es sólo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella” (Geertz; 1989: 52)

Ibáñez distingue algunas fuentes de determinación de las representaciones sociales que las integran como tales: a) un fondo cultural común, b) la propia dinámica de las representaciones, c) las formas discursivas circulantes y, c) las prácticas educativas mismas.

a) Un fondo cultural común

Ya hemos señalado que en toda sociedad circula un fondo cultural común bajo la forma de creencias y valores ampliamente compartidos, y de referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y hasta la identidad de la propia sociedad, clase, comunidad o grupo de referencia. Todo ello concretado en diversas instituciones sociales o en una serie de productos sociales surgidos dentro del conjunto de circunstancias económicas, sociales, políticas e históricas de una sociedad determinada. Esta estructura cultural envuelve y orienta la mentalidad de la época, proporcionando elementos básicos para la producción de las representaciones sociales.

b) Dinámica de las representaciones sociales.

Moscovici, en sus estudios sobre el pensamiento del sentido común señala dos procesos que caracterizan de manera general a las representaciones sociales: la Objetivación y el Anclaje (Moscovici; 1979: 75). A través de ellos explica como el pensamiento social transforma un conocimiento en representación; y a su vez, como ésta transforma lo social. Estas funciones básicas de las representaciones poseen dimensiones estructurales en las cuales se desarrollan que son: **actitud, información y campo de representación.**

Denise Jodelet llama a la objetivación lo social en la representación y al anclaje la representación en lo social.

La **objetivación** es considerada como un proceso en que los elementos externos al sujeto tienen un conjunto de significados que son concretizados, forman imágenes y estructuran el pensamiento. Moscovici afirma que “*objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia a su respecto). También es trasplantar al plano de la observación lo que sólo era interferencia o símbolo*” (1979: 76). Hace referencia al proceso mediante el cual se materializa el conocimiento en objetos concretos.

“*La objetivación permite convertir percepción en concepto. Este mecanismo concierne a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las representaciones sociales de dichos objetos, mediante una serie de transformaciones específicas*” (Ibáñez; 1988: 41).

El Propio Moscovici afirma:

“*Como se sabe, la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material*”

Continúa diciendo:

“*Para reducir la separación entre la masa se palabras que circulan y los objetos que los acompañan, como no se podría hablar de “nada”, los “signos*

lingüísticos” se enganchan a “estructuras materiales” (se trata de acoplar la palabra a la cosa)” (Moscovici; 1979: 759).

Este mecanismo de las representaciones sociales denominado objetivación concierne a todo un proceso de elaboración social que tiene como cometido instrumentar el modelo científico y reconstruirlo a través de valores y sistemas de categoría disponibles. En síntesis “...la transformación de una teoría estructurada en un conjunto de relaciones con autonomía y extensión variables es la primera condición para constituir una representación social (Moscovici; 1979: 84).

El proceso de objetivación presenta tres fases: **la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.**

La construcción selectiva se refiere al proceso por medio del cual los grupos sociales y los individuos que los integran hacen suyo, de acuerdo a sus propias estructuras mentales, las informaciones y saberes de un objeto determinado. Se realiza básicamente en apropiarse de elementos de mayor significación para el sujeto, descartando otros que se olvidan con rapidez por su misma “insignificancia” para el mismo sujeto. Los elementos retenidos pasan a integrarse a las estructuras de pensamiento que ya poseía previamente el sujeto. Podría trazarse una similitud con lo que Jean Piaget denominó como proceso psicogenético de la inteligencia, en el cual se da un proceso de asimilación y acomodación de nuevos elementos interiorizados por el sujeto en sus esquemas cognitivos previos; o con los postulados de la teoría cognitiva de la memoria a corto plazo y a largo plazo.

La esquematización estructurante es la construcción selectiva subordinada a un valor social, un juego de enmascaramiento y de acentuación de los elementos que constituyen el objeto de la representación, produciendo una imagen del objeto representado, suficientemente coherente y fácilmente expresable. El resultado de esta organización interna es el esquema figurativo, mismo que repercute sobre el conjunto de la representación, dándole su significado global (Ibáñez; 2001: 187). Esto es, es un conocimiento elaborado para servir a las necesidades, valores e intereses del grupo. Si se pasa de la sociedad general a grupos y situaciones socialmente definidos, el modelo de

construcción o de reconstrucción de la realidad permite comprender la génesis de los contenidos representativos.

En la naturalización el esquema figurativo adquiere un estatus ontológico que lo sitúa como un componente más de la realidad objetiva (Ibáñez; 2001: 187); es decir, adquiere una plena integración en el sujeto en su forma de ver la realidad, siendo el resultado de un proceso de construcción social de una representación mental. La existencia fáctica de los objetos mentales proviene de su expresión verbal: aquello de lo que se puede hablar efectivamente, puesto que detrás de cada palabra existe algún objeto que le corresponde. Se centra sobre el producto, es decir, sobre la imagen y la verbalización, ya que toda imagen tiene su contrapartida en la realidad.

Respecto al **Anclaje** hemos encontrado una cita que ilustra de manera importante lo que significa, que a su vez nos muestra que tanto éste como la objetivación, son funciones dialécticamente interrelacionadas e indisolubles.

“El anclaje designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre los valores de la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que pueda disponer, y este objeto se coloca a una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes. Entonces se podría decir que el anclaje transforma la ciencia en el marco de referencia y en red de significados, pero esto sería demasiado rápido. Solamente recordemos que una representación social emerge donde existe un peligro para la identidad colectiva, cuando la comunicación de los conocimientos infringe las reglas que la sociedad ha establecido al respecto. La objetivación palia este inconveniente integrando las teorías abstractas de un grupo especializado con elementos del medio ambiente en general. El mismo resultado se procura en el proceso de anclaje, que transforma la ciencia en un saber útil para todos. Tanto en una palabra como en diez, la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y el anclaje la delimitación en el del hacer, para controlar la prohibición de comunicación”.

(Moscovici; 1979: 121).

Su función consiste en integrar la información sobre un objeto, dentro de nuestro sistema de pensamiento tal y como esta ya constituido. Así, el anclaje

es el mecanismo que permite afrontar las innovaciones o la toma de contacto con objetos que no nos son familiares (Ibáñez; 2001: 188)

El anclaje, como segundo proceso, se refiere a la forma en que se acomoda y asimila la representación y su objeto dentro del corpus social. Es lo que los autores han denominado integración cognitiva, que alude a la forma en que el objeto representado se incorpora al sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema. Articula tres funciones básicas de la representación: a) función cognitiva de integración de la novedad, b) función de interpretación de la realidad y c) función de orientación de las conductas y las relaciones sociales (Jodelet; 1979: 486)

El proceso de anclaje permite comprender:

- a) cómo se asigna sentido o valor al objeto representado,
- b) cómo se utiliza la representación para interpretar el mundo social, y,
- c) cómo se opera su integración dentro de un sistema de comunicación humana.

El anclaje, entonces, permite el encuentro entre el aspecto procesal y el aspecto temático de las representaciones, así como en sus aspectos individual y social. Este proceso pone en evidencia el enraizamiento de la representación en la vida de los grupos, pues explica los lazos con una cultura o una sociedad determinada.

Si la objetivación permite concretizar las informaciones por un proceso figurativo, el anclaje permite interpretar la realidad.

La objetivación y el anclaje sitúan el aspecto social de la representación, pues muestra que toda representación es social, es decir, que esta determinada por la relación e inserción del individuo y del grupo al que pertenece; al mismo tiempo esta representación contribuye a determinar el lazo de inserción y actúa sobre la estructura de la sociedad.

“Así como la objetivación muestra cómo los elementos representados de una ciencia se integran en una realidad social, el anclaje permite captar la manera cómo contribuyen a modelar las relaciones sociales y cómo las

expresan. Así como las sociedad se transforma, el sujeto también lo hace” (Moscovici; 1979: 132)

c) Conjunto de prácticas sociales relacionadas con la comunicación

En esta tercera fuente de influencia de las representaciones sociales, debemos reconocer el influjo que ejercen los medios de comunicación masiva para la transmisión de valores, conocimientos, creencias y modelos de conducta, como un factor que alcanza a gran cantidad de sujetos, tomando en cuenta que hoy más que nunca se privilegia la cultura del video más que la de la lectura, por ejemplo. Estos medios contribuyen en gran medida a la conformación de la realidad que tienen las personas sometidas en mayor o menor grado a su influencia. Además de este tipo de comunicación a través de los medios también existe la comunicación interpersonal, que consiste básicamente en la serie de conversaciones en las que participan las personas cotidianamente, y a través de las cuales se construye también una visión de la realidad, pues en la medida en que estas conversaciones se convierten en fuente de comentario y reflexión, se incorporan a los referentes que todos los sujetos poseemos en torno a alguna cuestión de orden social, y al mismo tiempo se externan y comparten o confrontan representaciones sociales, constituyéndose posiciones en torno al tema de la conversación.

Debe señalarse que los grupos a los que pertenece una persona, así como la posición que ésta ocupa dentro de la sociedad, le determina a penetrar en ciertos contextos conversacionales y otros no, y a verse expuesta a ciertos contenidos de una conversación con exclusión de otros. De ahí que a las diferentes pertenencias sociales correspondan representaciones sociales de diferente naturaleza.

El conocimiento que tiene el sujeto del objeto de representación también determina la producción de las representaciones sociales, pues siendo distintas las inserciones sociales, la referencia al objeto varía en orden, nivel y profundidad. De igual forma, la naturaleza del objeto que se representa puede ser más directa o indirecta en relación con la experiencia del sujeto, actuando como una variable más en la configuración de la representación.

Por la importancia de este factor, se aborda de manera más profunda en el apartado de análisis discursivo, al igual que el de prácticas educativas su tratamiento se hace en el apartado de cotidianidad escolar.

3.2.4 Estructura y mecanismos internos de las representaciones sociales.

Sin embargo, las representaciones tienen presencia de una manera heterogénea y múltiple tanto en su composición como en su origen, pues los valores, las opiniones, las imágenes, las actitudes, las creencias, las informaciones que la constituyen aparecen de una manera aparentemente disuelta y desordenada para el ojo poco entrenado en su análisis, pero que sin embargo se articulan y organizan de manera ordenada y lógica en torno a ciertos principios.

Para abordar la estructura de las representaciones sociales y sus mecanismos internos es necesario recurrir al propio Moscovici, para quien “*la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el “corazón” colectivo, del cual, cada uno, quiéralo o no, forma parte*”.

Más adelante continua diciendo “*Pero estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. Cada universo, según nuestra hipótesis, tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen*” (Moscovici; 1979: 45)

La actitud, dice Moscovici “*acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de representación*”, se presenta lo favorable o desfavorable, así como las orientaciones intermedias que es necesario distinguirlas, pues manifiestan la disposición de una persona hacia un objeto determinado, expresando una orientación evaluativa en relación a ese objeto...(donde) los componentes afectivos se articulan precisamente sobre esa dimensión evaluativa, imprimiendo a las representaciones sociales un carácter dinámico, orientando las conductas hacia el objeto representado, implicando a las

personas con mayor o menor intensidad (Ibáñez; 2001: 184-185); tal como se observa en las variadas actitudes y conductas que dan forma y dinámica a USAER, como veremos más adelante.

“La actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético, en consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”. (Moscovici; 1979: 49)

Esta toma de posición ante la representación es lo que le imprime el carácter dinámico, pues explica las diversidad de conductas, activas unas y pasivas otras, que mantienen abierto el proceso de vida y reciclaje de las representaciones ante las diversas situaciones en las que se reestructura y deconstruye.

Dinamismo que existe aún en situaciones donde la representación no ha sido suficientemente compartida, o de igual manera, por todos los integrantes del grupo social de referencia. Hecho mismo que señala la imposibilidad de referirse a la representación social como algo acabado, pues siempre esta en constante transformación; ya que a la vez que influye en la transformación de lo social, se esta reconstruyendo a sí misma, en un constante movimiento dialéctico.

“La información -dimensión o concepto- se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici; 1979: 45).

Esta información varía significativamente de un grupo a otro tanto en calidad como en cantidad, como veremos en nuestro objeto de estudio referido a USAER.

La manera en que cada individuo o grupo social, por separado o en conjunto, aislado o en comunicación grupal activa, se apropiá de la información, o de un segmento de ella, que es lo más frecuente, depende de varias razones no lineales. Puede ser por su origen y ubicación social; por su capital cultural que le permite acceso a cierto tipo de información e interpretación de ella; por su pertenencia a un campo profesional; así como la recogida de los medios de comunicación social. Pero también existe la información que internaliza a partir

de la combinación de éstas entre sí o con otros roles que desempeñe el individuo.

Igualmente, determina la cantidad y precisión de la información el origen de ésta, pues no es la misma, tanto en calidad como influencia, aquella que obtiene de una relación directa, lograda en su praxis cotidiana, con el objeto representado donde hay una relación de mutua transformación, mental y real, a la información obtenida a través de los medios de comunicación masiva, que la proporcionan tergiversada, segmentada, y sobre todo, orientada por estereotipos o pautas ideológicas dictadas por los esquemas culturales hegemónicos, elemento de fuerte referencia en nuestra investigación sobre la educación especial en nuestro país.

Por último, el **campo de representación** “*nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación...La noción de dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de elementos*” (Moscovici; 46)

El campo de representación se refiere a la manera en que actúa el objeto de representación, los rasgos que la distinguen, los juicios valorativos que implican un poner en acción, y sus propiedades cualitativas. Vale decir que el nivel de información, y por lo tanto, el campo de representación varían de un grupo o sujeto a otro. Asimismo, vemos que el carácter más o menos rico de ese contenido, las propiedades propiamente cualitativas, imaginativas de la representación...supone un mínimo de información que integra un nuevo nivel imaginativo y que, a cambio, contribuye a organizar.

Estas tres dimensiones que señala Moscovici constituyen un todo integrado que sólo puede escindirse para fines explicativos y conceptuales, pero que en la realidad actúan de manera simultánea e interrelacionada. Los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados a una ponderación, manteniendo entre ellos relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional. Sin embargo, los elementos contenidos en el campo de representación, que puede resultar el más interesante para algunos, solo pueden distinguirse

sometiéndolos a un análisis conceptual, ya que aparecen mezclados alrededor de **esquemas figurativos o núcleos centrales**.

“La hipótesis de núcleo central puede ser formulada en estos términos: la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan significación a la representación” (Abric; 2001: 18)

Es el mismo Jean-Claude Abric quien explica que la idea de centralidad, como la de núcleo, no es novedosa, sino que tiene antecedentes desde 1927, y es en los primeros textos de F. Heider, respecto a los fenómenos de atribución, donde se encuentra la idea de que las personas tienen tendencia a atribuir a los eventos que sobrevienen en su entorno a núcleos unitarios condicionados de forma interna, y que son, de algún modo, los centros de la textura causal del mundo, atribuyendo significado a los hechos esperados.

Este núcleo figurativo surge del proceso de objetivación, pues permite, dice Moscovici: *“La mutación de lo abstracto, su impregnación por elementos metafóricos y ornamentales individualizan un momento importante de la objetivación: aquél en el cual el edificio teórico es esquematizado. El esquema o modelo figurativo que resulta de ello cumple tres funciones: a) es un punto común entre el objeto y su representación; b) en él se realiza el cambio de lo indirecto, la representación se convierte en la traducción inmediata de lo real; y, finalmente, c) el modelo asocia los elementos indicados en una serie autónoma, con una dinámica propia –la del conflicto entre lo implícito y lo explícito, lo interno y lo externo”*.

Más adelante remata afirmando:

“(es) el modelo figurativo que penetra en el medio social como expresión de lo “real”, por eso mismo se torna “natural”, utilizado como si se recortara directamente de ésta realidad. La conjunción de dos movimientos, el de la generalización colectiva del uso y el de la expresión inmediata de los fenómenos concretos, le permite a las representaciones convertirse en un

marco cognoscitivo estable y orientar las percepciones o los juicios sobre el comportamiento o las relaciones interindividuales” (Moscovici; 87)

Estos elementos son descontextualizados, disociados del contexto que los produjo, adquiriendo así la autonomía necesaria para su manejo por el sujeto, imprimiendo en ellos su marca, es decir, su cultura y normas del entorno social, naturalizándose con un estatus de verdad, pues aparece como la realidad misma, siendo un marco de referencia para interpretar y cribar la nueva información que le llega al sujeto, así como eje orientador de su conducta y sentido a los hechos en que se involucre. Los restantes elementos de la representación serán retenidos, categorizados, interpretados e incorporados en referencia a la naturaleza y significatividad del núcleo figurativo.

Según Abric, el núcleo central, o núcleo estructurante, de una representación desempeña dos funciones esenciales:

- a) Una función generadora mediante la cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de las representación.
- b) Una función organizadora que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es el elemento unificador y estabilizador de la representación (Abris; 2001: 20-21)

Constituye el elemento más estable de la representación, lo que garantiza su permanencia en un ambiente mutable; pero así mismo se convierte en el más resistente al cambio, por lo que cualquier innovación introducida en el núcleo central modificará la representación. El reconocimiento de ese núcleo permite no sólo el estudio comparativo con otras representaciones, sino además la forma en cómo esta organizado el núcleo en su conjunto, su dinámica interna, así como la manera en que se imbrica y transforma su contexto y se reconstruye así misma. Debe agregarse que la importancia o centralidad de un elemento no debe evaluarse únicamente desde lo cuantitativo, también lo cualitativo desempeña un importante papel en este proceso. Mucho menos debe pensarse en términos lineales de cual es primero y cual después, pues la naturaleza de la dinámica social, impresa en la representación misma, no obedece a pensamientos cerrados o rígidos, sino formas de entendimiento y

análisis abiertos, flexibles y creativos, como la naturaleza esencial de las representaciones sociales.

Esta posición privilegiada de algunos elementos respecto al resto de la representación, son los que le otorgan grado de significación. El núcleo central es determinado, aunque no totalmente, por la naturaleza del objeto representado; por la relación que mantiene el individuo o el grupo con el objeto, así como del sistema de valores y normas sociales que existan en el ámbito cultural e ideológico del momento y del grupo.

Para Jean-Claude Abric, el núcleo central puede tener dos dimensiones según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación:

1. Una **dimensión funcional**, donde se privilegian los elementos más importantes para la realización de la tarea, como por ejemplo el estudio del entorno urbano donde se señala cómo la representación de la ciudad está organizada alrededor de algunos elementos centrales, como son, el señalamiento y el traslado urbano.
2. Una **dimensión normativa** en todas las situaciones en que están presentes cuestiones socioafectivas, sociales o ideológicas. En esta dimensión debe pensarse que una norma, un valor o un estereotipo puede formar parte del núcleo central de la representación.

Así también, las representaciones poseen elementos periféricos que se organizan alrededor del grupo, y que constituyen la parte esencial del contenido de la representación, pues reflejan la información retenida, los juicios, estereotipos y creencias en torno al objeto. Se constituyen como una interfase entre el núcleo central y la situación concreta en la que construye y funciona la representación, respondiendo a tres funciones principales:

1. **Función de concreción**, que se refiere a la experiencia vivida del sujeto, constituyéndose de elementos propios del contexto, por lo que resulta del anclaje de la representación en la realidad, por lo que son fácilmente recuperables y transmisibles en su dinámica interna.
2. **Función reguladora** que le permite a la representación adaptarse a las nuevas circunstancias de cambio que le exija el contexto, permitiendo la integración de nuevos elementos del entorno.

3. **Función de defensa**, puesto que siendo el núcleo duro y resistente al cambio, es en el sistema periférico donde las contradicciones pueden ser diluidas o resueltas para evitar la transformación profunda de la representación.

En resumen, vemos como las representaciones sociales están regidas por un doble sistema: un sistema central (núcleo central); y un sistema periférico. El primero surgido de las condiciones históricas, sociales e ideológicas, y directamente asociado a las normas y valores de los individuos y grupos en un sistema social dado. El segundo, esta más asociado las particularidades individuales y al contexto inmediato en que están inmersos.

Debe señalarse que el funcionamiento de estos dos sistemas no se da de manera divorciada y ajena, tampoco en un nivel de jerarquía de mayor o menor importancia, sino que hay una mutua determinación y enriquecimiento, al igual que la una permite la existencia y funcionalidad de la otra, constituyendo una unidad orgánica y en permanente movimiento y transformación.

Finalmente, para intentar concluir este apartado, debemos agregar rápidamente, que las representaciones sociales desempeñan cuatro funciones esenciales:

- a) Funciones de saber, porque permiten explicar la realidad.
- b) Funciones identitarias, porque establecen la identidad y especificidad de los grupos, conocimiento básico para el control social.
- c) Funciones de orientación, otorgando sentido a los comportamientos y las prácticas sociales, aún antes de llevarlas a cabo.
- d) Funciones justificatorias, porque permiten explicar y justificar las acciones de los actores luego de ser realizadas (Abric; 2001: 16-17)

Ahora bien, a manera de conclusión de este capítulo y presentación del siguiente, quisiera señalar una serie de reflexiones que no deseo dejar en el tintero de mis disquisiciones intelectuales, so pena de ponerme en el blanco de la infame crítica, pero tampoco anhelo soltar la mano de la fecundidad creativa.

Como hemos observado, las representaciones sociales desde su origen ha sido el vástago que es fecundado en la matriz de la psicología individualista, pero que en su desarrollo evolucionó y fue parte del alumbramiento de la psicología social, donde encontró el nicho adecuado para su crecimiento. Sin embargo, durante mis pasos por la búsqueda interpretativa de su naturaleza, me encontré con la confusión o manejo inadecuado de las representaciones con imaginarios sociales, provocando una separación ficticia entre ambas, desde los rincones propios del psicólogo o del sociólogo según se trate del tema y desde donde se aborda.

Pareciera ser que las representaciones son materia de estudio de los psicólogos sociales, aunque más desde la psicología; y los imaginarios objeto de estudio de los sociólogos, aunque más cercanos a la gran teoría. Los unos partiendo de los principios explicativos de la conducta individual y social, los otros regidos por las ideologías y concreción de la hegemonía culturales de los grupos dominantes económica, política y socialmente, y ahora, en los tiempos que corren, de las grandes transnacionales poseedoras del conocimiento de la vida.

Pareciera ser que de manera absurda unos intentan explicar el comportamiento social desde la mente individual incrustada en un contexto social; y los contrarios desde la superestructura ideológica que se difunde hacia abajo utilizando mecanismos muy complejos.

Considero que ambos conceptos, lejos de ser diferenciados y excluyentes, amén de sus fines explicativos de la realidad en que tienen existencia, constituyen una unidad epistemológica construida desde la complejidad dialéctica que le es intrínseca a la realidad social y natural.

Lo que si es cierto, es que el imaginario es otro concepto que el sujeto construye para explicarse su realidad.

Pero ¿que es el imaginario?. De acuerdo a Castoriadis, en rigor el imaginario radical implica “*la capacidad de hacer surgir como imagen algo que no es , ni que fue*” (Castoriadis; 1983: 220). Es la “*invención de algo*”, de colocar una historia en lugar de otra que se sabe verdadera, como corresponde a la mentira. De igual manera puede concebirse como una construcción que revela

las fantasías y deseos de las pulsiones del ser humano. Lo imaginario afecta y moldea nuestra forma de simbolizar, de percibir nuestra vida y tiene gran impacto en la elaboración de los relatos cotidianos.

Es importante señalar que la elaboración de los imaginarios no es una cuestión caprichosa. Obedece a reglas y formaciones discursivas y sociales muy profundas, de honda manifestación cultural. De esta manera, lo imaginario está emparentado con lo simbólico, porque lo imaginario utiliza lo simbólico para manifestarse.

Símbolos hay por todas partes: una forma de vestir, de hablar, rituales, un cuadro o una pintura, una misa, etcétera. El mundo está lleno de símbolos, por eso afirman Berger y Luckmann que el hombre se diferencia como tal de otros animales por su capacidad para crear y entender símbolos. Por ello podemos ver como el símbolo con sus usos y prácticas diversos, está presente de manera sustantiva en toda la historia humana.

Así, resulta inútil todo esfuerzo por resistirse al estudio de los imaginarios cuando se está estudiando las representaciones, y, más inútil, lo contrario.

3.3 LOS IMAGINARIOS SOCIALES

Pensar la realidad social bajo los esquemas explicativos dominantes equivale a dejar fuera ámbitos y procesos cuya complejidad actual requiere de otras herramientas conceptuales que aquellas teorías no contemplan.

En primer lugar, porque nuestro contexto ha demostrado que la esfera de lo individual, de lo familiar y lo local, inclusive lo nacional e internacional ha sido rebasado por el efecto de los medios masivos de comunicación, que ahora nos proporcionan información en el ámbito planetario en sólo cuestión de segundos, modificando así las nociones de tiempo y espacio que el individuo posee.

También fallaron los grandes paradigmas de interpretación del mundo y de la sociedad en su funcionamiento tradicional, las teorías sociológicas y hasta las metodologías científicas utilizadas por años. Las escuelas de pensamiento o bien se vuelven escépticas, o caen en el dogmatismo fundamentalista.

Finalmente el vaciamiento sistemático al que están sometidos los discursos de las ciencias sociales en su relación con los ciudadanos - situación producida por la tecnología comunicacional homogeneizadora y trivializadora de los sucesos, o por la renuncia de los intelectuales de su papel histórico de mediadores del conocimiento de la realidad - ha contribuido a que los sucesos que están aconteciendo tengan una única lectura, la propia del discurso dominante.

Desde esta perspectiva se hace necesario reconstruir el concepto de realidad como una de las primeras tareas, pues la principal arma de los sectores dominantes siempre ha sido la separación cuantificadora de los elementos de los problemas sociológicos, suprimiendo cualquier marco (teórico o práctico) que articulara los datos entre sí y con un proyecto.

Paralelamente el discurso de las tecnologías informativas ha suprimido el momento del análisis sustituyéndola por la más evidente ideología en modo mismo de referirse a los datos, revistiéndola de un ropaje retórico, para producir un efecto de realidad trasponiendo al acontecimiento los criterios de verosimilitud de lo imaginario.

La situación, pues, en la que vivimos podemos metaforizarla en niveles que representan ámbitos diferenciados de la realidad social que tiende cada vez más rápidamente a presentarse como planetaria (Brauner y Bickmann, 1996).

El nivel más básico y generalizable es el económico, entendiendo por tal la base productiva de obtención de los recursos necesarios para la vida y bienestar de una población determinada, y los consiguientes procesos de distribución y consumo. Los cuáles, desde una visión vulgarizada del marxismo se ha reducido a la “absolutización” del mercado y de las fuerzas que actúan a su interior.

Un segundo nivel, claramente diferenciado del anterior, aunque articulado con él, es el político, que en principio tiene que ver con las decisiones que toman los gobernantes acerca de la organización global de la sociedad, y de las actividades que ejercen los ciudadanos de la misma cuando persiguen el interés público. En términos más precisos, el nivel político es el campo de

ejercicio del poder. Lo que resulta más problemático son los ámbitos concretos de ese ejercicio y la definición de los sujetos que lo ejercen.

Junto a estos dos niveles prácticamente reconocidos en todos los discursos teóricos acerca de la sociedad, se sitúa un tercer nivel todavía más problemático que los anteriores. Me refiero al ámbito de la “cultura”, que es donde se define el conocimiento y los imaginarios sociales.

3.3.1 Cultura e imaginarios sociales

Es en el nivel de la cultura donde la búsqueda de una nueva hegemonía obliga a la reformulación del discurso de los grupos dominantes, para conseguir, en las circunstancias actuales, velozmente cambiantes, mantener firme su dominación, construida sólidamente sobre una férrea estructura de imaginarios colectivos difundidos por los diversos medios de comunicación e ideologización con que cuenta el sistema social y sus instrumentos mediáticos representados en sus aparatos ideológicos de estado. Frente a ello, se produce la necesidad de renovar, correlativamente, el fragmentario y débil discurso de los dominados en términos que permitan mantener las relaciones de poder básicos de esa condición política.

La primera batalla se desarrolla siempre sobre cómo entender y definir la situación presente; donde la posición dominante trata de imponer una única y simplificadora lectura de los hechos, como lo demuestra el papel asumido por los aparatos mediáticos, (en el conflicto del Medio Oriente en 1991 en la Guerra del Golfo y en 2001 en la cruzada contra de Osama Bin Laden; en Venezuela, con el fallido golpe de estado al gobierno de Hugo Chávez, abril 2002 y más recientemente la guerra psicológica en las cadenas televisoras del conflicto bélico en Irak, marzo 2003).

El capitalismo, en su fase globalizadora, ya no se discute pues es lo único que se mantiene de la anterior situación, y lo que ahora importa es establecer un “nuevo discurso del orden” que legitime las nuevas formas de la barbarie tecnológica y militar, como se está viviendo recientemente en la “guerra por la libertad” que ha iniciado Estados Unidos contra Irak, pese a las multitudinarias protestas que a nivel mundial se han manifestado “por la paz y no a la guerra”,

con el único fin de conseguir establecer la hegemonía de los grandes magnates del petróleo y la industria militar, al lado de los grandes intereses transnacionales que resultarán beneficiados de la guerra por el petróleo y el gas natural en el Medio Oriente . 2003).

Como este proceso de renovación de la hegemonía esta aún en curso a nivel mundial, no sin generar sus respuestas contrahegemónicas expresadas en los movimientos globalifóbicos que transitan desde Seattle en Estados Unidos (noviembre, 1999) a Cancún, México (Septiembre, 2003), no podemos establecer con claridad las principales articulaciones del discurso dominante. En parte, porque nuestro instrumental analítico es altamente deudor de las circunstancias del pasado, y en parte también porque se ha descentrado la ubicación intelectual del discurso emancipador y crítico. Pero ello no puede impedir que apuntemos aquí algunas líneas de análisis que ya se perfilan:

- a) Fortalecimiento del determinismo de los procesos históricos y sociales, con la correspondiente supresión de los sujetos individuales y colectivos, así como de sus responsabilidades (léanse los discursos de G. W. Bush y Vicente Fox, por ejemplo).
- b) Restablecimiento de un “darwinismo social” (absoluta desprotección de los “débiles” de todo tipo), con una clara tendencia a presentar los procesos sociales como sometidos a leyes naturales.
- c) Ruptura y desagregación de los ámbitos público y privado por el creciente sometimiento al mercado y al consumo (omnipresentes a través del discurso publicitario) de las relaciones personales y de la toma de decisiones políticas, como lo han analizado Naomi Klein (2001) y Giovanni Sartori (1999).
- d) Tendencia global a la renovación de los imaginarios sociales. Sustitución de los mecanismos de argumentación por los de seducción. Supresión de cualquier referencia a “fines”; discurso cerrado en los medios y la tecnología (Sartori, 1999).

3.3.2 En busca de lo invisible

Ante estas circunstancias planteadas por la complejidad de la vida social, y su veloz transformación dictada desde varios niveles, contextos, espacios y tiempos, se hace necesario pensar en los imaginarios como constructores del nuevo orden social, cuya efectividad es determinante para el mantenimiento de la hegemonía de un determinado orden social.

La práctica de la investigación psicosociológica, donde considero se incluye la psicología educativa en su modalidad de educación especial, dictado por la naturaleza transdisciplinaria de lo social, ha conducido a la conclusión de que la mayor dificultad con que encuentra uno esta resumida en una frase de larga tradición: “hacer visible la invisibilidad social”.

Por que conforme avanzamos en el conocimiento de los procesos y mecanismos que dan forma a los diferentes sistemas de relaciones sociales, es evidente que los sociólogos y sus herramientas teóricas han proporcionado una visión que encubre vínculos, difumina evidencias y obscurece diferencias hasta conseguir que vuelva a reinar lo incomprendible allí donde se había logrado ya una explicación de los problemas, y se reinstale el azar allí donde ya estaba establecida la norma, haciéndose evidente la presencia de la dualidad en la unidad, de la dialógica, de la recursividad organizacional, así como del principio holográfico, elementos explicativos básicos del pensamiento complejo (Morín, 1994).

La primera formulación del problema consistiría en plantearnos como tarea el describir y hacer patentes los mecanismos y procedimientos de producción y reproducción de la realidad social denominada sociedad.

Si tratamos de concretar un poco más el problema podríamos preguntarnos ¿Cómo es posible que la gente se crea las explicaciones que se suelen dar en las fuentes de información accesibles mayoritariamente sobre el porqué suceden las cosas que suceden, y qué cosas son realmente las que suceden? ¿Qué procesos mentales e intelectuales sufren los individuos al recibir discursos, ideas, imágenes, símbolos, para construir sus propios esquemas

interpretativos de la realidad, y asumirlos como directrices en sus relaciones con los otros miembros de su comunidad?

Planteadas así las cosas, parecería que el tema es explicable desde la sociología de la comunicación, o del análisis del discurso, pero el fondo de la cuestión va más allá de eso, pues no se trata sólo de un problema de “opinión pública” o de “manipulación” de las conciencias o de las conductas, sin negar la resonancia entre ellas, sino de una cuestión esencial para el sistema social que rige nuestras sociedades capitalistas.

Los individuos tienen que jugar según unas reglas de juego públicas y conocidas, pero los árbitros sancionan las jugadas según un reglamento diferente que sólo ellos conocen. Se construye así un referente único para unos y otros al que se denomina orden social. En torno a ese referente único se producen las luchas múltiples por definir precisamente la relación entre el conocimiento y la realidad. Entramos así a una segunda parte del problema: “frente al orden establecido, ¿se podría pensar en un orden alternativo?” Aquí es donde se va a abrir una variedad de planteamientos de esa posibilidad que van desde la “racional” a la “imaginativa”.

La cuestión consiste entonces, en especificar más exactamente las conexiones entre orden social y realidad social sociedad. ¿Estamos necesariamente sometidos a las definiciones de realidad de los que detentan actualmente el poder en el orden social existente? Después del fracaso histórico de determinadas utopías (capitalismo, comunismo, liberalismo, anarquismo), ¿nos podemos permitir el lujo de plantear alternativas radicales al orden social existente?

Reconocida la importancia de los elementos infraestructurales en la determinación concreta de un orden social dado, y reconocido el papel de la mediación de la actividad política en la construcción de las sociedades modernas, nos interesan más bien los mecanismos por los que un determinado orden social llega a considerarse por la gente como algo “natural” y consiguientemente establece la dominación social como una coacción legítima, hegemónica y aceptada. De entre esos mecanismos (entre los cuales, por supuesto, se encuentran los diferentes tipos de violencia), vamos a seleccionar

aquellos que se orientan a las creencias básicas de los individuos y que responden a un sistema complejo de racionalidades en conflicto (desde la razón instrumental a la racionalidad corporal), desde los sentimientos religiosos a los deseos más ocultos)

los imaginarios sociales serían precisamente aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la invisibilidad social. Tendríamos así que el orden social que se estableció en Europa a partir de la segunda Guerra Mundial y que ha permanecido intacto hasta finales de los ochenta, generó una serie de imaginarios sociales que permitieron la dominación pacífica en dos sistemas de orden social diferenciado, los países de sistema de democracia capitalista y los países del denominado “socialismo real”, “capitalismo de estado” o “comunismo” .

A partir de los noventas, tenemos a la vista un orden social que es continuidad del capitalismo, sólo que en una fase superior de su desarrollo llamada “globalización”, misma que pretende imponer los mismos cánones de dominación y hegemonía que su antecesor y que ahora empiezan a perfilarse en el horizonte de este joven año del 2003 con la guerra en el Oriente Medio.

Sin embargo, en un nivel superior de nuestro análisis, y más referido a nuestro campo de investigación, tendríamos que empezar por definir el origen teórico del concepto de Imaginarios Sociales.

3.3.3 Desestructuración y fragmentación de los sistemas de representación colectiva o imaginarios sociales

Cuando Durkheim afirmaba al comienzo de Las Reglas del Método Sociológico “*Hay unas maneras de actuar, de pensar, y de sentir que presentan la notable propiedad de que existen fuera de las conciencias individuales. Estos tipos de conducta o de pensamiento no sólo son exteriores al individuo, sino que están dotados de una potencia imperativa y coercitiva en virtud de la cual se impone a aquél, quiéralo o no*”. (Durkheim, 1976. p. 22).

Agregando más adelante:

“He aquí un orden de hechos que presentan unas características muy especiales: consisten en unas maneras de actuar, de pensar, y de sentir, exteriores al individuo y que están dotadas de un poder de coacción en virtud del cual se le imponen, ... Constituyen una nueva especie, y es a ellos a los que debe darse y reservarse la calificación de sociales”. (Ibíd. p. 24)

Pero el mismo Durkheim reconoce:

“hay casos en los que el carácter de coacción no es fácilmente reconocible” [...] y “lo que tiene de especial la coacción social es que es debida, no a la rigidez de algunas disposiciones moleculares, sino al prestigio del que están dotadas determinadas representaciones”. (Ibíd.)

Durkheim fue el pionero que determinó la función constitutiva de las representaciones colectivas como el contenido del “mundo instituido de significado” de toda sociedad, es decir, las representaciones colectivas son los instrumentos que posibilitan el discurso social, puesto que incorporan aquellos sólidos marcos, categorías que estructuran nuestro pensamiento: espacio, tiempo, totalidad, leyes de identidad, vínculos comunitarios, etc.

Por otra parte, estas mismas representaciones colectivas son portadoras de significaciones sociales.

El acceso a este campo se tiene siempre de forma indirecta y a través de la ambigüedad constitutiva: no lo podemos interpretar según la lógica de una racionalidad específica, pues no se identifica totalmente con el discurso ideológico (ya que el saber del imaginario conoce su ser dependiente), ni con las racionalidades “tradicional” o “afectiva” (Weber, 1976), y sin embargo esta presente en los grandes discursos científicos, políticos, morales o religiosos como el elemento decisivo que impulsa la acción.

Tiene que ver con las “visiones del mundo”, los meta relatos, con las mitologías y las cosmologías, pero no se configura como arquetipo fundante, sino forma transitoria de expresión, como mecanismo indirecto de reproducción social, como sustancia cultural histórica.

Aparece como opuesto al concepto en tanto que noción vaga e imprecisa no susceptible de clarificación por la dialéctica de lo abstracto y lo concreto, de lo

ideal y lo material. Sin embargo es resistente a cualquier tipo de ataque frontal con los instrumentos de análisis lingüístico o estadístico.

Aparece como forma imaginaria de la relación social pero no está construido como las imágenes por la inversión y el desvanecimiento del objeto. Pues su conformación tiene más que ver con los sueños diurnos que con los nocturnos, y por ello está más orientado más hacia el futuro que hacia el pasado. Pero también es capaz de elaborar el pasado bajo formas contrapuestas de revisión legitimadora (de los vencedores) o memoria subversiva (de los vencidos).

Lo que aquí más nos interesa es su incidencia en el presente como forma de configurar, de modos y a niveles diversos, lo social como realidad para los hombres y mujeres concretos. Por ello no se constituye como campo específico de conocimiento objetivo o de proyecciones de deseos subjetivos, sino que establece una matriz de conexiones entre diferentes elementos de la experiencia de los individuos y las redes de ideas, imágenes, sentimientos, carencias y proyectos que están disponibles en un ámbito cultural determinado.

Lo que vuelve problemático el análisis y la investigación de los imaginarios sociales es la creencia establecida de su determinación funcional y su operatividad sistemática.

En cualquier caso, los imaginarios sociales tienen una función primaria que se podría definir como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente. Como se comprenderá, esta función es imposible institucionalizar, salvo en las sociedades totalitarias con censura global de los medios de información (y aún así, esas sociedades cerradas se han vuelto imposibles por la aparición de las nuevas tecnologías comunicativas). Tendríamos por tanto que la primera función o definición de los imaginarios tiene que ver con la instrumentación del acceso a lo que se considere realidad en unas coordenadas espacio temporales específicas.

Pero más allá del aspecto instrumental, los imaginarios sociales proporcionan a los ciudadanos de una sociedad dada las categorías de comprensión de los fenómenos sociales, ya que nuestra comprensión de lo que sucede en su

interior no puede ir más allá de los modelos de explicación que son aceptados por ella.

Pero los imaginarios sociales adquieren un grado máximo de relevancia para la teoría sociológica cuando llegan a formular la estrategia de intervención en las condiciones materiales de vida de los ciudadanos de una sociedad concreta. Este elemento de imaginario no sólo abarca de la moral y de la política, sino que penetra todo el mundo de lo cotidiano, donde todo lo que constituye a la situación contextual poseen un significado.

Estas constelaciones de significado, son producciones culturales del sentido que articulan el “mundo constituido de significado” de una sociedad y su proceso de institucionalización en diferentes enclaves, asentamientos, conductas, lenguajes, acciones colectivas. Unas veces es visible, puesto que se manifiesta de manera cristalizada externamente, por ejemplo, los marcos normativos, desde la constitución hasta las regulaciones del sistema legal que afectan al autogobierno del mercado; y otras veces se proyecta como interdicciones simbólico culturales, tales como el tabú del incesto (Castoriadis, 1984).

El mundo en que se manifiesta ese “mundo de significados” es discursivo y pragmático, es decir, el lenguaje es el portador de interpretaciones, tradiciones, formas de ver el mundo, definiciones, máximas, costumbres, usos, instituciones, todas ellas elementos constitutivos de las diferentes formas discursivas que se practican al interior de la sociedad (Jiménez, 1983; Van Dijk, 1998).

Este lenguaje, articulado en actos discursivos es, a su vez, código de recetas, reglas, procedimientos, sedimento de formas de vida, y tradiciones culturales; por otra parte condición de posibilidad de la comunicación social.

Definiremos a las representaciones colectivas como “estructuras psicosociales intersubjetivas que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible, y que se despliegan como formaciones discursivas más o menos autonomizadas (ciencia- tecnología, moral - derecho, arte - literatura) en el proceso de significaciones sociales (Van Dijk, 1998).

En este sentido, cualquier pérdida de plausibilidad, de validez de los modelos institucionalizados de valor de la forma de “destructuración moral” (Durkheim), o la “crisis de auto representación de la sociedad” (el “nosotros colectivo” en Castoriadis), o de la “desintegración de las instituciones sociales” sirve para problematizar la legitimación del “mundo instituido de significaciones sociales”.

La desnaturalización de las representaciones colectivas religiosas y/o modernas por medios generalizados de comunicación sistémica, como el dinero y el poder, que penetran el umbral de la reproducción sociocultural, con su lógica teleológica estratégica, y socava la “producción cultural de sentido”, en la forma de monetarización de las relaciones sociales, en el sistema económico, o en la forma de burocratización de las relaciones sociales en el sistema político administrativo, pretendiendo articular “una producción administrativa de sentido”, es decir, ocupando espacios de significados culturales en función de la planificación económica.

Esta ocupación del espacio de significados recodifica los flujos de capital, los deseos, las identidades sociales, la formación de grupos y corrientes de opinión, etc., en el contexto de “procesos de aprendizaje superadores de contingencia” para lo que los marcos normativos no son más que meros flujos de informaciones selectivamente disponibles a la manera de un gran computador.

Así mismo, los procesos que han desencadenado la actual aceleración del tiempo histórico y el ritmo del cambio social -crisis de las ideologías, fin de la modernidad, derrumbe del estado benefactor, muerte del mito del progreso, panacea de la globalización vía libre comercialización de varias esferas de la vida social- reproducidos por la sociedad mediática, han penetrado profundamente en la opinión publica alterando un mundo de significados comunes de las sociedades particulares.

La declinación de estas formas de representación de la estructuración social hasta ahora conocida, sin categorías de reemplazo, produce confusión ideológica, crisis de identidad y fragmentación del discurso e imaginarios sociales.

El desafío actual es la reconstrucción de las representaciones colectivas que aún conforman un “mundo instituido de significados”, y que por lo tanto son constitutivas para la existencia de toda sociedad.

Lo son para la producción de un ideal de sociedad, de un nosotros colectivo, más allá de las conciencias individuales, que emerge en el encuentro ritual de las sociedades segmentadas a la manera de una conciencia colectiva homogénea.

Lo son para la producción simbólica en la forma de una pluralidad de representaciones colectivas autónomas, que posibilitan el representar y hacer sociales dentro de una cosmovisión, a veces desencantada, en que los antiguos paradigmas han desaparecido y todavía no se han encontrado nuevos fundamentos, significaciones, símbolos y arquetipos que reemplacen el espacio simbólico que aquellos definían.

En lo imaginario se pueden distinguir dos grandes categorías: la de las imágenes (o de los imaginados), y la de los imaginarios. Las imágenes son realidades físicas y mentales que nos rodean por todas partes, sobre todo hoy: carteles, fotografías, etc., y todos ellos tienen una significación: representan. Su realidad física no haría de ellas imágenes si algunos sujetos no vieran ahí “algo”. Las imágenes no nacen por sí solas, necesitan un productor emisor y un receptor espectador, por lo que entramos aquí en el terreno de lo simbólico, en sentido estricto, cuya presencia en la vida social es determinante, pues ha penetrado hasta los lugares más recónditos e íntimos de la sociedad y del la vida privada de los individuos (Naomi Klein. 2001).

Pero las imágenes no existen más que por los imaginarios, que constituyen el segundo sector de lo imaginario y que tienen, en cierto sentido, menos “realidad” que las imágenes, ya que no tienen realidad física. Ahora bien, las imágenes, cualesquiera que sean, deben su significación particular, e incluso su existencia a los imaginarios, que en cierto sentido las modela. Las imágenes publicitarias nos revelan los imaginarios que utilizan, conscientemente o no, sus autores. Esos imaginarios son arquetipos cuyo papel es fundamental en la vida social. Cada cultura tiene los suyos -que se pueden llamar los imaginarios dominantes-, pero existen también imaginarios que atraviesan las culturas.

Esos imaginarios no son representaciones, sino en cierta forma esquemas de representación. Estructuran en cada instante la experiencia social y engendran tanto comportamientos como imágenes “reales”. Su realidad es la de principios de organización que no son menos reales que otros principios de organización social cuya entera y cabal realidad se evoca con complacencia. Por lo tanto la sociedad de lo imaginario -la de las imágenes y de los imaginarios- es la sociedad misma. Si se concentra uno en el término de sociedad imaginaria, se ve muy pronto que esa sociedad no es irreal, sino que por el contrario forma un elemento constitutivo de la sociedad real.

En efecto, entre los imaginarios y las imágenes hay “sujetos sociales”, es decir que están unidos ellos mismos a las representación de la sociedad y de lo social. Si puede haber un imaginario e imágenes de la mujer y de la ciudad, igual los hay del mundo social como tal, de la comunidad y de las comunidades particulares, como son las comunidades profesionales y de sus actividades socio profesionales (como es el caso de los maestros y los maestros de apoyo de USAER, objeto particular de mi investigación).

Todos los imaginarios son los núcleos de grandes mitos. La sociedad imaginaria penetra a tal punto la sociedad real, que en cierta forma la irrealiza y la construye simultáneamente, admitiendo que en buena parte los hombres sueñan su existencia, y sobre todo su experiencia social que cada uno construye consciente o inconscientemente.

Lo imaginario es doble, dual. Se sitúa en el terreno de lo posible concreto. Pero esta realidad es paradójica, puesto que lo posible no es lo real por definición. La realidad de lo posible no puede ser más que una manera de vivirlo, lo que quiere decir que reside en la simulación. Lo imaginario está situado entre lo real y lo irreal y más bien los junta, los une, porque se nutre de ambos, al igual que abre un espacio de posibilidad de creencia y esperanza en ambos; por lo que quiérase o no, lo imaginario tiene que ver con la creencia y la fe en que una acción social concretada en un objetivo o proyecto sea llevado a cabo o no.

Sin embargo, la concreción de las Representaciones Sociales como expresiones de la actividad social, se alcanza en la actividad misma de

individuo en su quehacer cotidiano, donde éste pierde la distancia consciente de su pensamiento en un nivel racional, sometiéndose a actos de enajenación y sometimiento individual y social que le impiden tener claridad de las consecuencias de sus actos, pues se pierde en la oscuridad alienante de la vida cotidiana.

3.4 NATURALEZA DE LA VIDA COTIDIANA

Referirnos a la vida cotidiana desde el enfoque convencional, es pensar que ella existe en todos los ámbitos de lo ordinario, de lo existente, en la esfera de lo rutinario y común. Que esta en todas partes y en ninguna, como una entelequia que nos desborda en tiempo y espacio porque está en nosotros y nosotros en ella. En la vida cotidiana entramos en contacto con otros hombres y nos realizamos como humanos. En ella las necesidades se convierten en deseos, y los deseos en necesidades, controlando y orientando el desarrollo social. La vida cotidiana puede ser rica en manifestaciones culturales, científicas y artísticas, pero a la vez pobre porque en ella se repiten los mismos actos alienados de levantarse temprano, bañarse, tomar algo y dirigirse a tomar el metro para llegar al trabajo por la misma ruta, y cruzar la misma puerta para estar encerrados y atrapados en la misma actividad enajenante de todos los días durante ocho horas, para que al final de la jornada laboral reconstruyamos el camino de regreso a casa, y ocuparnos de actividades que nos exige el otro papel que desempeñamos en la sociedad, como hijos, padres o amas de casa, y finalmente, prepararnos a dormir para que los días siguientes repitamos nuestra cotidianidad, esperando que los días de asueto nos liberen de ella, pero que, irónicamente, también tienen su propia cotidianidad. O tal vez tengamos que esperar el período vacacional para que nos interrumpan por un tiempo más prolongado nuestra cotidianidad. Sin embargo, dada la profundidad de la alienación moderna, cabría pensar si no llevamos inconscientemente con nosotros nuestra cotidianidad a los lugares de recreo, o la encontramos allá por que para ella no existe tiempo ni espacio para presentarse.

La encontramos en los sistemas de signos y señales llenos de significado que invaden todos y cada uno de los espacios sociales, transmitiendo mensajes

significativos que enajenan al individuo privándolo de toda capacidad de razonamientos crítico para poder liberarse de su influencia alienante. Acto crítico que a la vez que es desalienante se convierte en alienante, en obediencia a la dialéctica que guía los procesos sociales y naturales

Se concreta en el mismo contexto pragmático y semántico en que nos movemos por su alto índice de significación, pues se expresa en el mismo lenguaje que utilizamos para comunicarnos, desde la conversación informal realizada en la calle, lugar preferido de realización de la cotidianidad en la vida moderna, hasta el discurso más elaborado ejercido en espacios institucionales. También la calle es un sitio plagado de símbolos que son inherentemente ambiguos y poseen un carácter ideológico, y frecuentemente se utilizan para integrar significados culturales y pueden dominar un sistema conceptual y semántico al proporcionar marcos o modelos para la formulación simbólica en diferentes áreas; pueden resumir o colapsar experiencias complejas por el poder conceptual o elaborador de acción que poseen. Los símbolos tienen la facultad de estructurar la imaginación, o proclaman o enmarcan el desorden, lo mismo que el orden al invocar un excedente de significados hegemónicos propios del ethos de los grupos dominantes.

Lo simbólico es otra de las manifestaciones preferidas de la realidad en la actual sociedad moderna, sustituyendo a otras formas de comunicación que la ciencia y las fuerzas de mercado han destruido o transformado. Se manifiesta en todos los espacios sociales, en la familia, en la escuela, en el trabajo, en la comunidad, en la misma concepción genérica que se tienen los individuos entre sí, en la percepción que el hombre respecto a su ubicación en su espacio y tiempo vital, así como en su trascendencia humana e individual, actuando como elemento estructurante de todas las acciones del sujeto social en su devenir histórico.

Considerando que los procesos sociales, entre los cuales de encuentran los educativos, no existen sólo como concepto, sino que su esencia radica en gran medida en las actividades que el individuo realiza en su vida “ordinaria”, y que la creación de los imaginarios sociales surge desde las raíces de la vida cotidiana, se hace necesario explicar ésta a grandes rasgos.

Para ello recurrimos a la exposición que de ella hace Ágnes Heller en su clásica obra titulada *Sociología de la vida cotidiana* (1987), quien empieza su trabajo afirmando que:

“Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller: 1987; 12)

Distinguiéndola diametralmente de la versión alienada, como comúnmente la pensamos, reduciéndola a las actividades “ordinarias, rutinarias, sin importancia, comunes, intrascendentes, insignificantes, etc.

Para explicar este concepto, Heller parte fundamentalmente de dos principios: la estructura de la personalidad y la estructura de las objetivaciones. En la primera no se trata de la personalidad como individualidad alienada, sino de aquella que se forma del individuo en la relación dialéctica con su entorno social y natural, donde no sólo se trasciende a sí mismo, sino también contribuye al devenir histórico. Bajo el segundo principio, la idea es que el individuo objetiva, concreta su esencia social e histórica en actividades de niveles distintos, donde el primario lo constituyen el lenguaje, el sistema de hábitos y el uso de objetos.

Para entender críticamente el significado y profundidad de la vida cotidiana es necesario abordarla desde un paradigma que nos libere de la alineación misma en que la hemos reducido; entendiendo por alienación, a la manera en que lo hace Carlos Marx en sus manuscritos económico filosóficos de 1844, refiriéndose a la separación de que es objeto el productor respecto de su producto, determinado por la presencia y reinado de la propiedad privada, así como de la conversión de su trabajo en una actividad forzada producto de la división de la sociedad en clases sociales, de donde se deriva la contradicción y conflicto permanente entre estas clases en el régimen capitalista. En la vida política, la alineación se manifiesta en la espontaneidad del desarrollo social, en la incapacidad del hombre frente a las fuerzas creadas por él (guerra, crisis, ecocidio, etc.). De este modo las relaciones entre los hombres revisten la forma

de relaciones entre las cosas (fetichismo), y los hombres quedan despojados de sus cualidades humanas, despersonalizándose. El hombre no determina por sí mismo lo que puede y debe hacer, sino que se somete a las fuerzas incontroladas que dominan sobre él; pareciéndole que las normas y formas de su vida no emanan de la naturaleza de su actividad conjunta de los hombres, sino que le son impuestas, bien por otros individuos, bien por otras fuerzas sobrenaturales (como la religión). Así, la actividad social y sus productos quedan enajenados a los individuos.

Apareciendo de esta manera la vida cotidiana como algo desprendido y ajeno al hombre concreto, como una cosa que sucede al margen de sus reflexiones y críticas, de su interés y acción directa.

Sin embargo, el concepto de vida cotidiana conlleva en su esencia su historicidad, pues se refiere fundamentalmente al hombre particular y concreto de una sociedad específica en un tiempo concreto. La vida cotidiana se refiere al conjunto de actividades que desarrollan los hombres en un tiempo específico de su vida. Por ello es que no se habla de la vida cotidiana de todos los hombres en su genericidad, sino de la vida cotidiana de cada uno de los hombres particulares, pues cada uno de ellos ocupa un lugar específico en la división social del trabajo, y se mueve en sitios distintos de la compleja red de relaciones sociales de producción. Cada etapa del desarrollo humano ha creado sus propias manifestaciones de vida cotidiana, de acuerdo al grado de desarrollo de sus fuerzas productivas, así como de sus avances científicos y tecnológicos, y su consecuente efecto en las manifestaciones culturales e ideológicas.

Cuando hablamos de vida cotidiana nos referimos a la forma en cómo los hombres particulares y concretos se apropián de sus sistemas de uso (utensilios, lenguaje, técnicas, tecnología, etc.) y sus instituciones (gobierno, familia, escuela, iglesia, etc.) que forman parte de su medio social en el que nacen, crecen, se reproducen y mueren, durante todo el proceso de socialización y humanización. Cada uno de nosotros, los seres humanos, tiene su particular manera de ubicarse ante el mundo y dentro del mundo, utilizando el cúmulo de conocimientos adquiridos en diversas actividades realizadas en cada una de las etapas de la vida, por lo que cada uno de nosotros se apropiá

de su mundo particular, no el de los otros ni del mundo en general. Por supuesto que el individuo no se apropiá de una vez y para siempre, de una manera acabada de su mundo, de una manera continua y absoluta, sino que los hace siguiendo ciertas determinaciones sociales y económicas, como el ir a trabajar, vestir convencionalmente, comportarse adecuadamente, etc, además de las exigencias de su reproducción biológica como el dormir, comer, beber, etc., lo cual lo pone en situaciones complejas pues debe asumir, aprender y comportarse de acuerdo a las circunstancias que le exija su pequeño mundo limitado, pero que es el mundo que él conoce, siendo para él el mundo, su gran mundo.

En este su mundo, el hombre objetiva su vida cotidiana, se reproduce así mismo, y a la vez reproduce su medio inmediato. Este proceso de objetivación no sólo termina en la concreción de cosas, de objetos, sino en el conjunto de actividades, reflexiones, pensamientos, conductas que asume ante los otros; objetivación que se da de una manera dialéctica y contradictoria, como es todo proceso social, jamás de manera lineal y continua; pues así como en el proceso histórico hay rupturas y cambios que aseguran el desarrollo social, en la vida cotidiana también hay situaciones que rompen la aparente normalidad y equilibrio que falsamente envuelve.

En este proceso de la vida cotidiana intervienen todas las esferas de la vida en que el individuo existe; no todas a la vez, pero si expresadas a través de las exigencias que una actividad u otro le requiera al particular. Por la mañana puede ser maestra de escuela primaria pública, por la tarde desempeñarse como maestra de una escuela particular, y por la noche madre de familia que deba llegar a atender a los hijos y al marido, además de atender los asuntos relacionados con el hogar, y los fines de semana, ser miembro activo de una organización femenina. En todas ellas, esta reproduciendo su vida cotidiana particular, a sí misma, pero también esta contribuyendo a la reproducción de la sociedad en general.

Es importante aclarar que esta relación entre reproducción de la vida cotidiana particular y la de la sociedad en general no se presenta de manera mecánica y lineal, sino que se desarrolla en el movimiento dialéctico que existe en el proceso social global, en la dinámica de la complejidad a la que refiere Edgar

Morín en su teoría del pensamiento complejo, partiendo de sus tres principios fundamentales:

“El primero es el que llamo dialógico... (que) nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas....El segundo es el de la recursividad organizativa ... (donde) la idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador, y auto-productor ...El tercer principio es el holográfico... (afirmando que) No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte...trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo” (Morín, 1994. pp. 105-107)

En esta lógica dialéctica, Heller sintetiza,

“La fisonomía específica del particular, la estructura fundamental de su personalidad llegan a ser a través de la apropiación de la respectiva socialidad concreta, a partir de la participación activa de ésta. Cuando decimos que esta estructura fundamental surge de la vida cotidiana, no queremos afirmar que en su nacimiento formen parte únicamente capacidades cotidianas. Capacidades espirituales extraordinarias pueden intervenir no solamente en la actividad directamente genérica (por ejemplo en la actividad científica), sino también en el desarrollo de la personalidad en el curso de la vida cotidiana”

“En cuanto a la media de los hombres, puede decirse con tranquilidad que la unidad de la personalidad se realiza en la vida cotidiana” (Heller: 1987; 109)

Aún cuando se distinguen la vida cotidiana del individuo con el “mundo”, la relación entre ambos resulta intrínseco, pues el individuo particular es además un ser social, que sólo como miembro de una comunidad o sociedad puede alcanzar su genericidad, a través de las actividades que le designa su ubicación en una división social del trabajo, así como del estrato social al que pertenezca.

Es en este proceso de socialización como se apropiá de las características ideológicas o culturales que integrarán su particularidad, apropiándose de

elementos base que unen su “mundo” cotidiano con el mundo en general, donde tiene que confrontar permanentemente su visión particular del mundo con visiones de los “otros” miembros de la sociedad.

No se trata únicamente de los sistemas de uso e instituciones que el particular encuentra a su nacimiento, y de los cuales se apropiá y en su reproducción se objetiva, sino también de aquellos elementos sociales que va encontrando en su crecimiento al interior de su grupo social de pertenencia, además de los que va construyendo en la confrontación permanente con los “otros” mundos de su comunidad. Así como también se confronta con otros mundos de su “no” comunidad. No son esencialmente lo mismo el mundo rural que la moderna ciudad, ni tampoco el trabajo intelectual al trabajo manual, ni éste con la actividad artística.

Es en esta idea de la genericidad como totalidad que el particular se socializa y adquiere la noción de pertenencia, a la vez que conoce su particularidad. Aparece en el fondo de esta idea el concepto de alteridad social, donde sólo me reconozco como soy teniendo en cuenta la presencia del otro en una mutua actividad permanente.

Es oportuno también señalar que en este proceso particular y genérico se construyen las representaciones sociales como elementos que permiten diferenciar a los grupos hacia afuera, porque hacia dentro se subjetivan tanto que no aparecen en la conciencia de los individuos, o como conjuntos ideológico culturales que no asumen una forma conflictiva por la confrontación de mundos a que hacíamos referencia.

Sin embargo, en la definición de la particularidad se encuentra la esencia de la vida cotidiana y del carácter social del individuo, pues es en su propia “vida” donde se esencializa como producto histórico y social. El hombre siempre partirá de su punto de vista particular para pensar, apropiarse y juzgar el mundo

“El hombre percibe y manipula el mundo en el que nace partiendo siempre de sí mismo. En el centro del descubrimiento del mundo se encuentra siempre su propio yo” (Heller: 1987; 124).

Con esta actitud, el individuo particular se contrapone al mundo, poniendo su punto de vista particular en el centro del mundo. “La conciencia del yo aparece simultáneamente a la conciencia del mundo”. Esta manera de percibir el mundo, de ubicarse en él y ante él le permite el individuo su autoconservación, misma que surge a través de una serie de objetivaciones (incluyendo las necesidades vitales como tener hambre y satisfacerla), reafirma su particularidad, convirtiéndose en la motivación de sus emociones, de sus sentimientos, de la forma de relacionarse con los demás, del uso del lenguaje y su estilo de realizar su trabajo.

Esta particularidad, esta conciencia del yo no se refiere a la versión alienada de la actual sociedad moderna, donde el individuo se vive separado de su sociedad, despersonalizado; sino al contrario, en la objetivación de la conciencia del yo subyace el reconocimiento de la existencia del nosotros. Cuando el hombre se apropiá de su ambiente inmediato, lo esta reconociendo como su propio mundo. No hay antítesis entre la conciencia del yo con la conciencia del nosotros. Por ello es que el sujeto se siente miembro de una comunidad en la medida en que se ha apropiado de sus sistemas de uso e instituciones, y actúa conforme a ellos. Es en esta integración, o integraciones, porque no sólo se integra a un grupo social sino a varios simultáneamente, donde el particular alcanza conciencia de su yo.

“El nosotros es, por consiguiente, aquello por lo cual existe el yo. Si mi conciencia del nosotros significa una identificación espontánea con una integración dada, todos los sentimientos que yo refiero a la integración pueden ser afectos particulares, como si fuesen referidos a mí mismo” (Heller: 1987; 132).

En esta apropiación del nosotros esta presente la diversas y pervertidas maneras en como juzgamos a los demás, o medimos la distancia que debe haber entre los otros y nosotros. Nuestras opiniones, no sólo como actos de habla, reflejan nuestra particularidad, pero también el grado de integración que asumimos respecto un grupo o una acción.

Por ello es que al defender mi particularidad no sólo estoy defendiendo mis motivaciones, sino la totalidad del sistema al cual pertenecen mis opiniones, pensamientos, tomas de posición respecto al pasado o al futuro, etc.

Es en esta relación de la particularidad con el comportamiento general como se objetiva la vida cotidiana, convirtiéndose en el espacio social donde el individuo se concreta en toda su esencia social e histórica. No es, como falsa y alienadamente se nos ha presentado, como un espacio tiempo cosificado y enajenado.

Para cerrar esta parte de mis reflexiones, debo aclarar que esta individualidad, resultado de la particularidad, es así mismo producto de su historicidad, pues el individuo es en sí mismo devenir, proceso histórico, desarrollo social, avance científico y cultural, presencia estética y moral.

“Este devenir constituye un proceso de elevación por encima de la particularidad, es el proceso de síntesis a través del cual se realiza el individuo” (Heller; 1987: 224)

Sin embargo, la vida cotidiana no es homogénea ni uniforme, sino que es sumamente heterogénea, por lo que en cada actividad que el individuo realiza en su quehacer “cotidiano”, sea esta de cualquier naturaleza, pone en práctica una serie de facultades que pueden ser el olfato, la vista, el gusto, el oído o el tacto; o ejerce un conjunto de habilidades como la fuerza, la destreza, la capacidad de observación, la memoria; o en otros momentos diferenciados es presa de sentimientos o emociones como el odio, el rencor, la pasión, el amor, la vileza, la amistad, la repugnancia, la compasión, la solidaridad, el desamor, el desprecio, la envidia, el deseo, la simpatía, la fraternidad, la venganza, el rechazo, etc. El ejercicio de una u otra de estas capacidades, habilidades o sentimientos en una actividad concreta, demuestra la heterogeneidad de la vida cotidiana, por lo que ésta no posee un valor autónomo, sino que sólo alcanza su esencia en el proceso histórico, en el devenir de la sociedad. La vida cotidiana logra objetivarse en cada una de estas actividades.

Esta objetivación heterogénea de la vida cotidiana le exige al particular que desarrolle capacidades, aptitudes y sentimientos de diferente origen e intensidad dependiendo del lugar que ocupe el individuo en la división social

del trabajo, en la segmentación social, o en la distribución del capital cultural de que se apropie el productor de la misma. Dentro de ésta heterogeneidad y complejidad de la vida cotidiana el hombre reproduce su esencia social y su propia cotidianidad.

En el caso de las actividades naturales como el dormir o el comer, el individuo se está objetivando en un nivel y dirección distinto que si se tratara de la cotidianidad escolar, donde los referentes sociales, políticos, económicos e ideológicos son de mayor envergadura y profundidad que en las primeras. En este orden de ideas se debe pensar el uso del lenguaje, donde el discurso puede resultar más elocuente que el simple gesto en un contexto determinado, pero puede resultar inversa la relación en otro contexto temporal y espacial diferente.

Parte de este caudal de lucubraciones es el pensamiento cotidiano, el cual en esta línea de análisis resulta también heterogéneo, pues surge directamente de la praxis particular y social del individuo, como una forma más de sus objetivaciones en la cotidianidad. Dependiendo de qué actividad cotidiana se trate, el pensamiento varía en su estructura y sus contenidos. Lo primero es porque las actividades heterogéneas de la vida cotidiana deben ser hechas en concomitancia recíproca y en un tiempo similar, y lo segundo, sus contenidos, porque las actividades heterogéneas se desarrollan en tiempos diversos, en sociedades diversas y entre grupos o clases sociales distintas. Por ello es que la heterogeneidad cotidiana exige formas de comprensión distintas en su estructura y contenidos.

Para trazar la importancia de la vida cotidiana en la construcción de las representaciones e imaginarios sociales, debemos afirmar que el pensamiento cotidiano de la vida cotidiana es la base del desarrollo histórico, de la historia, pues es en este nivel del pensamiento donde el constructor de la historia, del sujeto histórico adquiere conciencia de clase. Lo que Carlos Marx llamará conciencia en sí y conciencia para sí, distinguiendo entre conocimiento de su condición de explotado en un régimen social de propiedad privada, y la toma de conciencia para transformar sus condiciones de vida mediante la acción directa.

En este despertar de la autoconsciencia, se ubica el antromorfismo del pensamiento cotidiano, integrado por tres conceptos pero diferenciados entre sí: a) el antropologismo, b) el antropocentrismo y, c) el antropomorfismo en estricto sentido.

El primero, no es una abstracción del ser así de las percepciones, sino que en cada una de nuestra actividades del día debemos quedar vinculados a la percepción humana. No importa que sepamos mucho de la vida desde varios rangos de la ciencia, sino que otorguemos a ese conocimiento un valor útil a nuestra percepción. Podemos saber mucho de la composición y refracción de la luz, pero sabemos que si un semáforo se pone en rojo debemos detenernos para no cruzarla calle.

El antropocentrismo se refiere a la reproducción del hombre particular, por lo que todas las preguntas sobre la vida están referidas a su conservación, a su experiencia.

Finalmente, el antropomorfismo del pensamiento cotidiano provoca en el individuo pensar su realidad (social y natural) como análoga a su vida cotidiana.

3.4.1 cotidianidad escolar

A modo descriptivo, y como exemplificación podemos “imaginar” la siguiente escena:

“Faltaban únicamente cinco minutos para las ocho, y bajo el cielo gris, contagiado del color que decoraba el ambiente, Guillermo casi corría tratando de no perder a su mamá, quién acudía al citatorio que la maestra de USAER le había enviado por escrito en la libreta de tareas de su hijo. Había que llegar pronto antes de que cierren la escuela para empezar el homenaje a la bandera que se celebra todos los lunes a primera hora, como uno de tantos ritos que dan particularidad. Caminaban por las estrechas y empinadas calles que los separaban de la escuela, cada uno pensando en las cosas que tenían que hacer en el transcurso del día. Ella debía llegar a las nueve a la fábrica donde trabajaba como obrera hasta las seis de la tarde realizando actividades sumamente enajenantes, y después pasar a Walmart por los ingredientes que

utilizaría en la noche para preparar la comida del día siguiente. Mientras tanto, Guillermo, con sus once años a cuestas sabía que al salir de la escuela debía ocuparse de sus tres hermanos que estaban esperándolo en casa de su abuela, pues su hermano mayor ya estaba enrolado en las filas de la delincuencia, y no contaban con su él desde que su padre se había ido de casa. Vivía en el conflicto de saberse abandonado pero libre de las palizas que su padre le acomodaba cuando llegaba borracho a casa agrediendo a todos, además de convivir todos los días con otros de sus primos con quienes mantenía una tirria ganada desde tiempo atrás. Al llegar, se dirigen directamente al espacio improvisado por el director de la escuela para que los maestros de apoyo desarrolle su trabajo de asesoría para los escolares que, como Guillermo, tienen necesidades educativas especiales, quien ha presentado problemas de aprendizaje escolar, agregado a la violencia que ha desarrollado contra sus compañeros de grupo, razón por la cuál ya fue expulsado de otra escuela cercana. Repetía por segunda ocasión el cuarto año y todo parecía anunciar la presencia del tercer fracaso. Los reportes se habían acumulado uno tras otro, ocultos por las mentiras de Guillermo que decía haberlos entregado a su mamá.

Por su parte, la maestra Alicia, quien atendía el cuarto grado y cursaba el tercer año de psicología educativa en la Universidad, estaba preocupada por que el fin de curso se acercaba y en esta ocasión ella era la responsable de organizar y dirigir la ceremonia de clausura, además de encargarse de la documentación de cada uno de sus alumnos y preocupada porque aún le faltaban contenidos del programa por impartir, le comenta a la maestra de apoyo que no estaría en la reunión con la mamá de Guillermo porque no disponía de tiempo suficiente para atenderla. Además de que estaba preocupada porque su plaza laboral de interinato limitado llegaba a su fin, y no había conseguido su ampliación, por lo tal vez quedaría desempleada.

El encuentro entre la maestra de apoyo y la mamá de Guillermo transcurre entre las bambalinas que enmarcan el tiempo cronológico y el de vida que cada uno de los seres humanos elegimos, si podemos, o en el que las circunstancias nos conducen por mucha razón lúcida que utilicemos. Las explicaciones ahí expuestas bien podrían ser parte de Los Miserables de Víctor Hugo, o de la

Comedia Humana de Balzac. La miseria, en su podredumbre, es igual en todas partes. Las historias se entrelazan y la trama y urdimbre que resulta es semejante para todos, donde el destino aparece como árbitro que decide los derroteros de la vida. Que culpa tiene Guillermo ahora de ser la punta de la madeja en quien recaen historias ajenaas decididas mucho antes de que fuera concebido. Porqué uno resulta síntesis de las historias cruzadas en infinidad de puntos de los que nos antecedieron. Durante una hora, o más si la prisa de la mamá no hubiese existido, se trato de encontrar soluciones a la situación escolar de memo, de manera que no repitiera otra vez el cuarto año.

Lo cierto es que al final cada uno de los cuatro personajes del drama se incorporaría a sus rutinas. La maestra de apoyo debería atender a otros padres de familia en un caso de dislexia visual, además de ordenar los expedientes de los alumnos con necesidades educativas, para después anotarlos en su libreta de campo que la directora de zona les exigía"

Explicar en su totalidad los procesos de desarrollo de la cotidianidad, en esa dimensión con que se presenta en todas y cada una de las manifestaciones sociales es una aspiración que ninguna ciencia o paradigma social por sí sola se ha planteado hasta hoy, reconociendo que los mecanismos que le dan forma y esencia surgen desde sitios que se constituyen para su estudio y explicación en ciencias, como la economía, la sociología, la política, la antropología, la filosofía, etc., hasta las consideraciones que surgen de la articulación metodológica y teórica de varias de ellas, cuyas aportaciones han dado origen a otras disciplinas que comparten constructos teóricos.

Para analizar la realidad social es necesario rebasar los marcos establecidos por el pensamiento lineal en sus nociones de tiempo y espacio, puesto que los procesos internos de la cotidianidad no obedece a lógicas formalmente reconocidas por el pensamiento dominante, para lo cual debe construirse un paradigma flexible que articule conocimientos de índole diversa, procedentes de las ciencias sociales y naturales.

Los seres humanos a lo largo de su vida participan activamente en la construcción de la realidad social global desde su propia particularidad, y desde ahí observa, analiza y opina. Delimitación social que esta determinada por el

mundo al que pertenece, sea desde una visión macro social como es su percepción de mundo, nación, sociedad, o clase social, o su adscripción a un micro universo como resulta ser la comunidad profesional, grupo, colonia, barrio, cuadra o esquina. Desde esta perspectiva los individuos se forman sus prenociónes de las cosas que suceden a su alrededor (Durkheim, 1976; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1981), que resultan ser juicios contundentes reforzados por la ideología política, religiosa y/o cultural, ante las cuáles resulta inútil la interpretación científica de los hechos por el grado de alineación que conlleva, proporcionándoles solidez interna e irrefutable para el individuo que los posee.

Es en el mundo de la pseudoconcreción donde reside la fortaleza de la enajenación social, dado que los individuos sólo perciben por sus sentidos la manifestación fenoménica de la realidad, conformándose con ella y en ella, sin preocuparse de encontrar la esencia de las mismas.

Para explicar ésta situación, Karel Kosik afirma:

“En la relación práctico utilitaria con las cosas, en la cual la realidad se manifiesta como un mundo de medios, fines, instrumentos, exigencias y esfuerzos para satisfacerla, el individuo “en situación” se crea sus propias representaciones de las cosas y elabora todo un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad” (Kosik; 1967: 25–26)

Más adelante agrega

“El conjunto de los fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra en la conciencia de los individuos agentes asumiendo un aspecto independiente y natural, forma el mundo de la pseudoconcreción. A él pertenecen:

- a) *el mundo de los fenómenos externos, que se desarrollan en la superficie de los procesos realmente esenciales;*
- b) *el mundo del traficar y el manipular, es decir, de la praxis fetichizada de los hombres que no coincide con la praxis crítica y revolucionaria de la humanidad;*

- c) *el mundo de las representaciones comunes que son una proyección de los fenómenos externos en la conciencia de los hombres, producto de la práctica fetichizada y forma ideológica de su movimiento;*
- d) *el mundo de los objetos fijados, que dan la impresión de ser condiciones naturales, y no son inmediatamente reconocidas como resultado de la actividad social de los hombres” (Kosik: 1967; 27)*

En los escenarios de la vida cotidiana el sujeto se mueve de una manera tan natural que no percibe la esencia de las cosas, le resultan tan familiares que no percibe muchos elementos. La vida cotidiana se alimenta de lo inmediato, de lo particular, de lo que se conoce y no se le cuestiona ni se le pregunta. En la cotidianidad la persona cree convencida que así son las cosas y serán eternamente, por lo que no percibe su esencia, moviéndose en ese mundo de superficialidad y orientando sus ideas y opiniones por ese marco de seudo concreción.

La realidad depende de las características de los grupos y de las comunidades de que se trate, así como de los roles específicos realizados por los actores concretos. La realidad tal y como se presenta no es la misma para todos los grupos, sino que resulta de una construcción específica propia de cada uno de ellos, donde cada uno participa delimitado por su ubicación en la división social del trabajo, así como de un contexto histórico y social determinado. Le corresponde a la sociología del conocimiento estudiar las múltiples variantes del conocimiento generado dentro de estos grupos y comunidades y todo aquel cuerpo de conocimientos integrados dentro de la realidad de los grupos. La sociología del conocimiento busca la aprehensión del significado del conocimiento particular que da identidad y diferenciación en cualquier grupo humano. Esta interpretación se reconoce bajo el nombre de sociología cualitativa, sociología de la cultura, etnografía, historias de vida, coexistiendo con algunas modalidades de intervención.

Para Berger y Luckmann

“... la sociología del conocimiento deberá ocuparse de todo lo que una sociedad considera como “conocimiento”, sin detenerse en la validez o no validez de dicho “conocimiento” (sean cuales fueren los criterios aplicados). Y cualquiera

sea el alcance con que todo “conocimiento” humano se desarrolle, se transmita y subsista en las situaciones sociales, la sociología del conocimiento deberá tratar de captar los procesos por los cuales ello se realiza de una manera tal, que una “realidad” ya establecida se cristaliza para el hombre de la calle. En otras palabras, sostenemos que la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad”

“...la sociología del conocimiento ... se ocupa de la relación entre el pensamiento humano y el contexto social en que se origina. De manera que puede afirmarse que la sociología del conocimiento constituye el foco sociológico de un problema mucho más general: el de la determinación existencial del pensamiento en cuanto tal” (Berger y Luckmann: 1989; 15-17).

La interpretación significa la comprensión de sentido de las acciones que realizan los actores en el medio social que desenvuelven. El sentido no es necesariamente resultado de la interacción de dos variables donde una determine a la otra, como es el caso de lo económico sobre lo social, como lo defendía una mala interpretación del marxismo; ni tampoco el significado se desprende de la influencia de un elemento externo al individuo, muy al contrario, el sentido radica en la aprehensión de las acciones dentro de una trama de significados construida colectivamente. La subjetividad e intersubjetividad de los miembros de un grupo hace referencia a lo simbólico, a la significatividad, a los códigos culturales y verbales, a los hábitos, a las tradiciones y pautas de comportamiento que otorgan particularidad al mundo de estos actores. El mundo social no es homogéneo ni monolítico, sino que está compuesto de múltiples mundos particulares, dinámicos y contradictorios en la mayoría de las veces, situación que se convierte en el mismo motor de la historia al desatar la negación de lo instituido por lo instituyente (Castoriadis: 1975).

Para aprehender la esencia y apariencia de la realidad, porque se presentan simultáneamente, el sujeto tiene que analizarla en sus múltiples relaciones dialécticas que la integran, dándole sentido y movimiento, esto es, considerar tanto lo que se observa como lo que permanece oculto. Ir más allá de las apariencias, de su mundo inmediato, y realizar una operación no cotidiana de lo cotidiano.

En el caso de las investigaciones que se ocupan de interpretar los procesos que ocurren dentro de ámbitos de dimensión micro, lo que observa son las manifestaciones de intercambio, interacción y actuación; se observa y se registra lo aparente, porque los sujetos opinan y actúan ante los otros, movidos por su propio marco referencial construido por la experiencia vivida a lo largo de su vida en varios ámbitos de su existencia, ya sea pragmática, racional o intuitiva. Lo que no se muestra inmediatamente a los sentidos es lo esencial de las cosas, su sentido y significado en el devenir de la historia presente y futura, que es materia de estudio de la investigación interpretativa.

La tarea de la investigación interpretativa es justamente realizar el descubrimiento de la esencia de las cosas, ir más allá de lo que se presenta a simple vista. La realidad social es fenómeno y esencia, por lo que este tipo de investigación debe descubrir la unidad de estas dos manifestaciones de todo lo circundante al sujeto de estudio.

Realizar esta interpretación es reconocer que todo lo que se presenta al ser humano en su vida cotidiana es una elaboración completa que resulta de su participación en un mundo lleno de significatividad. Hasta el acto más minúsculo de la cotidianidad es un producto social (construido con los otros con quien se establece una relación cara a cara, o virtual, mediada por los modernos y sofisticados medios de comunicación), o cultural (porque responde a grupos con tradiciones específicas).

Alfred Schutz, en su apartado Las construcciones del sentido común y del pensamiento científico, retomado a Alfred North Whitehead, afirma:

“Hasta la cosa percibida en la vida cotidiana es algo más que una simple presentación sensorial. Es un objeto de pensamiento, una construcción sumamente compleja, que no sólo incluye formas particulares de sucesiones en el tiempo, que la constituyen como objeto de un solo sentido –por ej. la vista-, y de relaciones espaciales, que la constituyen como objeto sensorial de varios sentidos –por ej. la vista y el tacto-, sino también presentaciones sensoriales hipotéticas, imaginadas que la completan...En otras palabras, los presuntos hechos concretos de la percepción de sentido común no lo son tanto como parecen, pues ya exigen abstracciones de índole muy complicada,

situación que debemos tomar en cuenta para no caer en la falacia de la materialización inadecuada... Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados, ya sea que se los considere separados de su contexto mediante una abstracción artificial, o bien insertos en él. En uno u otro caso, llevan consigo su horizonte interpretativo interno y externo. Esto no significa que en la vida diaria o en la ciencia seamos incapaces de captar la realidad del mundo; sino que captamos solamente ciertos aspectos de ella: los que nos interesan para vivir o desde el punto de vista de un conjunto de reglas de procedimiento aceptadas para el pensar, a las que se denomina método científico”

Al disertar sobre la significatividad en las ciencias naturales y sociales, afirma:

“La significatividad (relevance) no es inherente a la naturaleza como tal, sino que constituye el resultado de la actividad selectiva e interpretativa que el hombre realiza dentro de la naturaleza o en la observación de esta.... Los hechos, datos, y sucesos que debe abordar el especialista en ciencias naturales son hechos, datos y sucesos solamente dentro del ámbito de observación que le es propio, pero este ámbito no significa nada para las moléculas, átomos y electrones que hay en él... Los objetos de pensamiento construidos por los expertos en ciencias sociales se refieren a los objetos de pensamiento construidos por el pensamiento de sentido común del hombre que vive su vida cotidiana entre sus semejantes, y se basa en estos objetos. Las construcciones usadas por el especialista en ciencias sociales son, pues, por así decir, construcciones de segundo grado, o sea, construcciones de las construcciones hechas por los actores de la sociedad misma, actores cuya conducta el investigador observa y procura explicar de acuerdo con las reglas de procedimiento de su ciencia” (Schutz: 1974; 35-38)

La cotidianidad transcurre entre el quehacer constante de los sujetos, quienes realizan sus actividades sin pensar en sus actuaciones suponiendo que son

necesarias porque así se han hecho siempre, nunca reflexionando ni analizando su conexión y el funcionamiento de éstas. Intelectualizar el significado o el sentido de las acciones no compete a las personas dentro de su escenario, porque aquí lo importante es su actuación diaria, como resultado de la manera cosificada en que se manifiesta la rutina cotidiana.

Penetrar y analizar la esencia de la subjetividad e intersubjetividad es tarea del investigador, quien hace de estas manifestaciones cotidianas un objeto de conocimiento que tiene referentes empíricos (las acciones, las expresiones verbales, la elaboración de materiales escritos, la práctica de rituales, etc), para analizarlos y explicarlos en su esencia con la ayuda de la teoría y sus conceptos, mostrando así las situaciones ocultas de un acontecimiento empírico. Para conseguir esto, no basta con describirlos sino que hay que encontrar los significados, y su conexión con el de otros fenómenos o acciones, interpretándolos en el contexto histórico social específico en que se desarrollan, pues la actuación de las personas no está aislada de aquellos con quienes interactúa diariamente.

“La interpretación de los significados tiene ciertas condiciones básicas: a) requiere la investigación de un ambiente delimitado, un microespacio, porque se trata del escenario en el que los actores exponen distintos papeles: este pequeño espacio es el mundo vital de los actores; b) necesita una forma de indagación compleja , una forma de pensamiento que considere que la vida social y sus acontecimientos específicos responden a una serie de circunstancias. En todo acontecimiento participan varias fuerzas y el resultado es un suceso posible de desentrañar sólo cuando se interpretan las múltiples circunstancias que entran en juego” (Piña: 2002; 12)

Desentrañar la cotidianidad escolar significa penetrar en una complejidad social que se construye y reconstruye durante las cuatro horas y media que transcurren en la escuela durante los 200 días que dura el año escolar, reconociendo las acciones individuales de cada uno de los sujetos educativos que participan en la logística de la cotidianidad, desde su rol de maestro, de director, de estudiante o de padre de familia; sin perder de vista los elementos exógenos al ámbito escolar que también intervienen en la construcción de la cotidianidad, tales como los vínculos con la comunidad, así como los factores

de carácter simbólico y ritual que se desarrollan tanto al interior como al exterior de la institución escolar. Situación que cambia de un grupo escolar a otro, de un grado a otro, de una escuela a otra, y de sociedad a sociedad, además de época a época.

La vida cotidiana cambia de acuerdo a una sociedad particular, las formas de humanización no son las mismas para los diferentes sectores de una misma sociedad. Es una mezcla de historias particulares y situaciones sociales. No se puede separar lo micro de lo macro, lo general de lo particular. Tampoco se reduce a lo materia o lo económico funcional, sino que en su desarrollo intervienen abundantes elementos rituales y simbólicos que le dan forma y desarrollo (McLaren: 1995)

La cotidianidad escolar como categoría analítica permite captar el sentido y orientación que los sujetos escolares imprimen a sus acciones y discursos. Si bien es cierto que documentarla vida cotidiana es ante todo una experiencia subjetiva, no obstante sirve de lupa para poner en evidencia el complejo mundo escolar.

Como se puede observar, la categoría de vida cotidiana está simbióticamente unida a la categoría de cultura, si bien estamos de acuerdo con Víctor Hell cuando señala que “*sería vano querer fijar límites a la idea de cultura y pretender definirla, no obstante es preciso tratar de determinarla*”, por lo que “*...la cultura está en primer término en lo cotidiano, e íntimamente ligada a la vida humana en todas sus formas como comer, alimentarse... y se mantiene viva gracias a hombres incluso muy sencillos, sin pretensión cultural,, sin saber especializado pero que lleva en sí principios y valores esenciales que defienden y adoptan por instinto y participan en el consenso de lo invisible*” (Hell: 1986; 17, 21).

Las ideas dominantes en un momento histórico específico son elementos estructurantes de la vida cotidiana, porque a través de ella se observan ciertas cosas y no otras, como también se valoran o sancionan el conjunto de manifestaciones sociales, como un mecanismo de control social.

Los actores que se incorporan al ámbito escolar son miembros de otros grupos sociales, comparten las mismas creencias, hábitos y conductas aprendidos en

otros lugares, mismos que recrean en el espacio escolar. La institución escolar no existe al margen del contexto social global, sino que en gran medida responde a las exigencias que éste le plantea, sin perder autonomía en su desarrollo interno, aportando también elementos que intervienen en la dinámica de la sociedad en su conjunto. La vida escolar no sólo se construye, y deconstruye en las construcciones materiales destinadas para la formación intelectual, como son las aulas, los cubículos, la biblioteca, sino también se escenifica en los espacios de encuentro que a la vez son formativos como la cafetería, los pasillos, los patios y las jardineras.

La manera tradicional de abordarla es partiendo del estudio del conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, donde el currículo oficial constituye sólo un nivel normativo, pues lo que conforma realmente este proceso es una trama compleja en que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de planeación técnica e interpretaciones libres que hacen los maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas y leyes educativas influyen profundamente en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. Las normas emitidas desde la burocracia educativa gubernamental, no llegan a las escuelas con su formulación explícita original, pues son mediadas por distintas instancias existentes a lo largo y ancho del Sistema Educativo Nacional, actuando como grupos de poder que se disputan su intervención en las propuesta educativa, conformando así una política educativa de constante forcejeo y lucha por la hegemonía educativa. Así, los principios y decisiones que orientan el quehacer pedagógico, y social, de las escuelas son reinterpretadas por las fuerzas presentes en la institución escolar. Toda la experiencia escolar transcurre entre las determinaciones oficiales y la realidad cotidiana.

El conjunto de estas prácticas cotidianas resultantes de este proceso, es lo que constituye el contexto formativo tanto para maestros como para alumnos. En el ejercicio de estas prácticas el alumno se apropiá de saberes, valores, habilidades y actitudes para vivir y sobrevivir, pero también resulta formativa para los maestros, pues la confrontación de sus conocimientos adquiridos

durante su formación profesional con los mensajes y señales recibidos en su práctica docente complementan, contradicen o hacen efectivas las enseñanzas recibidas, y en ocasiones adquieren mayor peso que éstas.

La riqueza y complejidad de la cotidianidad escolar, al igual que cualquier otro ámbito de la realidad social, la convierte en un espacio difícil de explicar en su totalidad, así sea a nivel macro y/o micro, sin olvidar la relación fractal que entre ambos existe. Sin embargo es posible trazar un mapa de algunos problemas que por sí solos constituyen áreas de investigación, tales como: 1) la estructura de la experiencia escolar, 2) la definición escolar del trabajo docente, 3) la presentación del conocimiento escolar, 4) la definición escolar del aprendizaje y 5) la transmisión de concepciones del mundo, entre otros. Problemas de interés intelectual que deben ser abordados teniendo en cuenta los sujetos, maestros, alumnos, padres de familia y comunidad, que intervienen activamente imprimiendo sus apreciaciones subjetivas y, por lo tanto, significativas.

Dentro del espacio escolar se tejen ideas y acciones diversas, haciendo la vida cotidiana compleja y heterogénea, lugar de encuentros permanentes. La cotidianidad tampoco se agota en lo estructural, pues a su interior también se dan cita las tradiciones, los ritos y lo simbólico, integrándose los discursos y las prácticas materiales en forma de iconos, en la charla del maestro, en el uso de la oración, la ubicación del mobiliario y los gestos corporales autoritarios, entre otras muchas cosas más, constituyendo todo ello un objeto de conocimiento que no sólo hay que describir y reflexionar, sino construir esa realidad.

La existencia de lo ritual y simbólico en la institución escolar, además de su esencia dinámica y cambiante obliga a abordarla como un performance ritual que proporcione elementos para la comprensión del desarrollo interno del encuentro pedagógico *in situ*, en conjugación orgánica con el entorno en que se presenta, permitiendo una interpretación semiótica, dramaturgia y fenomenológica (McLaren: 1986; 21).

Como anteriormente señalamos, la vida cotidiana tiene que ver directamente con el tema de la cultura, y ésta, siguiendo a McLaren, la consideraremos como “un sistema de símbolos”.

“La cultura es una construcción que se mantiene como una realidad consistente y significativa mediante la multiforme organización de rituales y sistemas de símbolos. Los símbolos pueden ser verbales o no verbales y generalmente están ligados al ethos filosófico de la cultura dominante.... la cultura escolar es influida por determinantes específicos de clase, ideológicos y estructurales de la sociedad en su conjunto... La cultura del salón de clase no se manifiesta a sí misma como una unidad prístina o como una entidad incorpórea, homogénea, sino más bien como discontinua, sombría y propiciadora de competencia y conflicto; es una colectividad compuesta por “concursos” entre ideologías y disyunciones entre condiciones de clase, culturales y simbólicas. Es, adicionalmente, una arena simbólica, en la que estudiantes y maestros luchan por las interpretaciones de metáforas, iconos y estructuras de significados, y donde los símbolos tienen impulsos tanto centrípetos como centrífugos.” (McLaren: 1986; 23-26).

3.4.2 Cotidianidad escolar de la zona de estudio

Con base en las observaciones realizadas asistemáticamente (registro anecdótario) hemos podido destacar una serie de conductas de los sujetos escolares que intervienen en la ejecución de los objetivos de la USAER.

Maestros de Aula Regular

Considerando las actitudes observadas durante un ciclo escolar se puede decir que se encuentran divididas las conductas, hay quienes se encuentran a favor del servicio y hoyitos que se encuentran en contra.

Describiendo las conductas de quienes se encuentran a favor se observó lo siguiente: aún cuando encuentran de suma importancia la presencia de USAER en las escuelas, consideran al equipo de apoyo como personas que tienen diferentes conocimientos en cuestiones pedagógicas y psicológicas, que cuentan con información y materiales de los cuales ellos no son capaces de adquirir o encontrarlas. Con respecto a las sugerencias que se les hagan, se desaniman fácilmente si dicha sugerencia no soluciona su problema inmediatamente, piensan que los asesores de USAER tienen el poder milagroso de la solución a sus problemas, principalmente a aquellos

relacionados con los alumnos que se le sale del control en cuanto a conducta, o aquellos que no aprenden al mismo ritmo y tiempo que el resto del grupo, los cuales son considerados como alumnos con necesidades educativas especiales (nee).

Es evidente que algunos profesores tratan de incluir en la dinámica de enseñanza a los alumnos con nee, sin embargo la gran mayoría de ellos esperan dos cosas de los maestros de apoyo.

Si son alumnos de problemas de aprendizaje, se trabaja con ellos en el aula regular, sentándose con ellos en un mesa banco y se le explique a los alumnos el tema que los profesores estén revisando en ese momento, de tal manera que ellos no pierdan tiempo al tratar de explicarles individualmente o brindarles en otros momento tiempo extra clase a éstos alumnos, para eso están los maestros de apoyo y el aula de apoyo, que es el espacio que se debería brindar a USAER para trabajar en un lugar libre de distractores.

También consideran que los profesores de apoyo son ideales para cuidar a los alumnos cuando ellos tienen que salir de clase a hacer alguna actividad administrativa o incluso si piden días económicos, ya que consideran a los maestros de apoyo como los cuidadores de grupo durante sus ausencias.

Piden apoyo en la explicación de temas donde han observado que en general el grupo no ha aprendido lo suficiente, por consiguiente piensan que los profesores están para apoyarlos ante la dificultad del aprendizaje que los alumnos puedan tener, pero no consideran que el problema pueda ser la metodología, sus conductas y sus actitudes las que impiden dichos aprendizajes.

La amistad que se genera entre los maestros de aula regular y los maestros de apoyo influyen en la concepción y aceptación que se tenga de USAER, pero es evidente que esto a su vez impide que se desarrolle el trabajo como debe de ser, ya que no se realizan planeaciones conjuntas para el beneficio de los alumnos ni tampoco se lleva un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos, sólo se van cubriendo las deficiencias escolares que van creciendo conforme va avanzando el profesor ante la preocupación de cubrir un programa de contenidos y urge la acreditación de los alumnos en los bimestres.

Si en algún momento dado los maestros de apoyo trabajan en el aula de apoyo, ellos llevarán un seguimiento del avance de los alumnos ya que cuentan con un cuaderno especial donde anotan las secuencias de aprendizaje, pero en ocasiones los profesores esperan ver resultados inmediatos en el aprovechamiento de los alumnos, sin comprender que a los alumnos en aula de apoyo se les respeta sus ritmos de aprendizaje y se les hacen adecuaciones para que el alumno comprenda lo que se le requiere de aprendizaje.

La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, se puede dar de dos formas: o el profesor de aula regular sólo espera que el maestro de apoyo le dé una calificación del alumno y éste la asienta en la boleta, o en ocasiones acepta que el maestro de apoyo elabore los exámenes adecuados al nivel de aprendizaje de los alumnos e incluso se les aplique en el aula de apoyo. Regularmente no aceptan la elaboración de otros exámenes, insistiendo que el mismo examen de todos los alumnos se les aplique a los alumnos con nee e incluso aceptan que hagan el examen en el aula de apoyo. Lo que por lo regular no aceptan es que se evalúe con mayor calificación que los alumnos sin necesidades, no comprenden que se evalúan los avances que tiene los alumnos con respecto al aprendizaje y no con respecto al avance del programa, como ellos lo hacen.

Cuando se trata de toma de decisiones que son en beneficio de los profesores de aula regular, USAER no tiene cabida ni oportunidad de opinar, pero si la necesidad es de apoyo con respecto a festivales, paseos para ayudarlos a cuidar niños, dividir gastos y trabajo, entonces USAER si debe participar e incluso puede opinar.

Con respecto a los profesores que no están a favor del servicio de USAER, sus conductas y actitudes son de indiferencia en el mejor de los casos o de agresión verbal, acusaciones, desplantes e impedimento para atender a sus alumnos

Los profesores también recurren a USAER cuando necesitan el respaldo de documentos que avalen que están trabajando con alumnos con alguna discapacidad o que requieren atención especializada, porque eso los beneficia

en el puntaje de carrera magisterial, y no porque realmente estén interesado por los alumnos y les brinden todo el apoyo que requieren.

Los maestros de grupo se involucran con la USAER y alumnos en diferentes niveles. La menor parte realiza un trabajo de mutua participación entre primaria y USAER que redunda de forma positiva en los alumnos, mientras la mayoría muestra una participación inconsistente donde actúan si les interesa el aspecto que se esté trabajando y se muestran apáticos si ellos consideran que es irrelevante la actividad o sugerencia en cuestión. En la actualidad no hay maestros que no acepten el servicio de USAER, pero aún no se logra un impacto total.

Los directivos de las escuelas primarias

En este grupo de la comunidad escolar, las actitudes si varían con respecto a las tres escuelas en las que se realizó la investigación ya que dos directores de escuela muestran apoyo al servicio de USAER, les ha brindado un espacio para trabajar e invitan a los profesores a que acudan a USAER para el apoyo pedagógico y psicológico, además se les brinda un espacio de tiempo en las juntas de consejo técnico para brindar información, pedir su opinión con respecto a la dinámica escolar y sugerencias que puedan ser útiles y benéficas para los alumnos.

Por otro lado, existe un director el cual insiste en no brindar un espacio especial a USAER aún cuando exista éste, argumentando por experiencia propia o por la influencia de los profesores de su escuela que no están de acuerdo con el servicio, que las maestras de apoyo no trabajan y solo pierden el tiempo. Sin embargo es útil el servicio cuando requiere del apoyo para cuidar grupos, participar en festivales o eventos.

Los padres de familia

Es evidente que no todos los padres de familia están enterados de que existe el servicio, sólo lo conocen los padres de familia cuyos hijos han sido canalizados a USAER por lento aprendizaje, por problemas de conducta o porque los profesores consideran que a los niños les ha sucedido algo que ellos no pueden atender y que es motivo de bajo rendimiento, por lo que es

canalizado a USAER; entonces es cuando se les manda llamar a los padres de familia para explicarles cual es la situación de sus hijos en cuanto aprendizaje.

También es conocido USAER por los talleres de padres de familia que se han brindado en ciclos anteriores, pero es evidente que la promoción del servicio no es explícita en juntas generales por parte de la escuela.

En la escuela no ha existido una presentación oficial del servicio en las juntas generales para que los padres de familia estén enterados de su presencia.

Con respecto a sus actitudes esta dividida su conducta, ya que hay padres que aceptan que sus hijos tienen problemas de aprendizaje y apoyan a las maestras de USAER con las actividades que se requieren en casa para el reforzamiento de aprendizaje o conducta que se necesita modificar, están al pendiente de sus avances, acuden a las citas, los llevan a las instituciones que se les sugieren para el beneficio de sus hijos, apoyan con el material necesario, etc. Porque consideran que el apoyo que se brinda en USAER va a brindar mejoras en el aprendizaje de sus hijos.

Hay padres de familia sin embargo, que no aceptan que existen problemas con sus hijos, que la misma dinámica familiar genera los problemas de conducta y aprendizaje de los alumnos, y ellos no están dispuestos a brindar tiempo o dejar sus actividades para atender a sus hijos ni mucho menos a las maestros de apoyo; no obstante, esperan o incluso exigen que si existe este servicio, entonces la escuela y USAER son los responsables de que sus hijos aprendan y aprueben los ciclos escolares. No acuden a los citatorios, no llevan a sus hijos a las instituciones que les son sugeridas, no traen el material que se pide y no realizan las tareas que requieren reforzamiento por parte de ellos, sobre todo si hacen alusión a la modificación de hábitos y comportamientos afectivos.

Hay padres que también esperan que las maestras de apoyo o psicología solucionen los problemas familiares sin tener ellos que hacer nada al respecto. Cuando no encuentran respuesta en el sentido de que las sugerencias son muy complicadas para el cambio de la dinámica familiar o hábitos, optan por dejar de asistir a las citas o cambiar a los alumnos de escuela.

Los alumnos

A través de las observaciones que hemos podido realizar, aunque sin carácter científico, en la población que se encuentran en las escuelas de investigación existen dos grupos: los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad canalizados a USAER y los alumnos sin ninguna necesidad educativa específica.

Los primeros son alumnos que por tener dificultades en el acceso al currículo ordinario son considerados con necesidades educativas especiales. Los motivos pueden ser diversos como son: lento aprendizaje, tener limitaciones visuales y auditivos, la metodología utilizada por parte del profesor o por cuestiones afectivo emocionales, (alumnos que sufren maltrato infantil, violencia intrafamiliar, abandono paterno o materno, entre otros).

Este grupo a su vez se divide en dos subgrupos: a los que les gusta participar con las maestras de apoyo ya sea en aula regular o de apoyo porque en estos espacios suelen tener atención individualizada o en pequeños grupos, son atendidos con paciencia, la metodología utilizada es adecuada a sus necesidades y reciben motivación por sus avances, es en donde reciben afecto. Realizan las actividades sin ningún problema, cumplen con sus tareas y constantemente preguntan cuando les toca trabajar con las maestras de apoyo.

El otro subgrupo que existe son aquellos que no les es grato trabajar con las maestras de apoyo por las burlas que reciben de sus compañeros, ya que son etiquetados por sus compañeros como los niños “burros”, “tontos”, “los que no aprenden”. Son alumnos sin motivación para el estudio y sin apoyo familiar. Los alumnos, principalmente de grados más avanzados, consideran que sus profesores los mandan al aula de apoyo porque ya no los toleran y se genera molestia y se sienten avergonzados.

Influye mucho la dinámica familiar ya que si en ésta existe apoyo para el aprendizaje del alumno y su bienestar, animarán al alumno para que trabaje con las maestras de USAER, sin embargo, si sucede lo contrario, el alumno se siente como una carga para su familia o para el maestro de aula regular, por consiguiente a menos que al alumno le interese, existirán avances por parte de ellos, si no, no se cubrirán las expectativas de apoyarlos en su aprendizaje.

Por otro lado, los alumnos sin necesidades educativas especiales también se dividen en dos subgrupos: aquellos que les es indiferente que sus compañeros sean atendidos por USAER y los que se burlan de ellos.

Los primeros asumen dos tipos de actitudes: a) los que les es indiferente que sus compañeros no aprendan o les cueste trabajo aprender, no comparten su material ni conocimientos, no juegan ni hablan con sus compañeros, o b) aquellos que se preocupan por ellos y les apoyan en las actividades a realizar en el aula, les ayudan en las tareas, juegan con ellos en los recreos, comparten sus materiales, etc.

En este sentido, depende del alumno para tolerancia o indiferencia con sus compañeros, porque es evidente que no reciben ninguna información en cuanto al apoyo o respeto que pueden brindarles.

Existen alumnos que incluso sin tener ninguna necesidad educativa les gusta trabajar con las maestras de apoyo porque consideran que enseñan de forma diferente y divertida, enseñan jugando por lo que les resulta atractivo averiguar qué se hace en el aula de apoyo.

Por otro lado, tenemos a los alumnos, que son pocos, que se burlan de sus compañeros y los molestan constantemente, son alumnos que por lo regular no tienen problemas de aprendizaje pero sí de conducta y que no han sido canalizados a USAER.

Maestros de apoyo

Las actitudes que asumen los maestros de apoyo son diversas, pareciera que no les queda claro aún cual es la función del maestro de apoyo y se muestran serviciales, indiferentes o poco comprometidos con el trabajo. Es más importante la aceptación por parte de la escuela que realizar sus funciones específicas.

Como primera instancia se trabaja con los grupos en donde la relación que tengan las maestras de apoyo con las maestras de aula regular sea buena, ya que si no existe esa empatía y simpatía mutua el trabajo conjunto no podría realizarse, pero esto genera que los maestros de apoyo elaboren los exámenes que tendrían que elaborarse de manera conjunta, se atiendan alumnos que no

son controlados por la maestra en el aula regular, se redacten oficios que tendrían que ser redactados por la dirección de la escuela; todo esto con la finalidad de realizar un trabajo armónico y con el supuesto beneficio de los alumnos, pero sobre todo para la aceptación del equipo de la USAER.

Si no existe buena relación con los profesores se opta por no trabajar con el grupo o no entrar a grupo y llevar a los alumnos al aula de apoyo en el mejor de los casos.

Ahora bien, resulta claro que tanto a nivel individual, las representaciones mentales, así como en lo colectivo, las representaciones sociales, es necesario que existan mecanismos que faciliten su difusión, transmisión y consolidación al interior y exterior de los grupos sociales. Pueden existir vías de transmisión formales e institucionales, así como los informales y subliminales, asumiendo formas variadas e híbridas de presentación social. En este espectro de posibilidades se encuentran los grandes discursos institucionales formulados desde el poder en busca de la legitimidad y hegemonía, hasta los discursos elaborado en el seno mismo de la actividad social que constituye la sustancia misma del desarrollo histórico, la propia cotidianidad que se materializa en la plática informal, en la conversación, asumiendo en ocasiones formas corrompidas como el rumor o el chisme.

Por esto es necesario estudiar brevemente las características básicas del discurso como a continuación se hace.

3.5. ELEMENTOS ESTRUCTURANTES DEL DISCURSO

No podemos hablar de los imaginarios sin tomar en cuenta las construcciones discursivas que ejercen los distintos sujetos socioeducativos, ya que es a través del lenguaje como los individuos logran no sólo comunicarse sino establecer lazos o mecanismo de identidad social y profesional, así como construir espacios y mecanismos que permiten la concreción de la alteridad, entendida ésta como el reconocimiento de la personalidad de uno en reciprocidad con la del otro.

Todo discurso se produce en un contexto comunicativo, donde se desarrollan interacciones sociales, desempeñando funciones específicas dentro de ese contexto. Todas las emisiones del discurso sirven para conseguir acciones específicas, como son los actos de habla o actos ilocutivos que se desarrollan en una conversación informal en la cotidianidad social, asumiendo formas discursivas simples. Para estudiar estos actos de habla, debemos recurrir a la pragmática, la cual, al lado de la sintaxis que organiza la forma, y la semántica los significados, analizando la función de toda emisión verbal. Es decir, la pragmática, al lado de la sintaxis y la semántica, permite definir si un acto de habla es o no el adecuado, pues relaciona la forma, el significado y la función del enunciado.

Todo acto del habla se presenta en un contexto comunicativo que a su vez es un contexto pragmático; sin embargo, a su vez, el enunciado con significación también se concreta en un contexto comunicativo y de interacción, mismo que estudia la psico y sociolingüística.

En la pragmática, la adecuación del acto del habla se refiere fundamentalmente a la satisfacción que cumple un enunciado en un contexto social específico, en términos de la interacción social que se desarrolla entre los participantes en un discurso convencional (conversación) determinado por las condiciones en que se presenta. Así, cuando un sujeto habla espera que su acto ilocutivo (acto del habla) satisfaga las necesidades de comunicación con el otro, quien responde también en una dirección semántica que cumpla los fines de la conversación sostenida. Si el resultado y las consecuencias concuerdan con la intención y el propósito del agente, decimos que la acción ilocutiva es satisfactoria. Por ejemplo, cuando un agente emite una advertencia a otro, y este lo toma realmente como tal, se dice que el acto de habla es satisfactorio; porque pudo suceder que no logre este propósito y fin, cuyas razones radican más en la psico y la psicolingüística.

Sin embargo, las condiciones de adecuación se dan en términos del conocimiento, creencias, deseos y evaluaciones del hablante y del oyente, conformando todo esto un contexto de interpretación que determina el decir y hacer en el espacio de interdiscursividad de que se trate.

Además de éstas dimensiones cognoscitivas del contexto pragmático, existen las condiciones sociales que otorgan grado de significación y sentido a los actos de habla o emisiones discursivas, como por ejemplo las ordenes, cuya pertinencia y realización esta dada por la existencia de condiciones de poder y/o jerarquía. Igualmente, hay condiciones Institucionales como la del docente en la institución escolar cuyo discurso intelectual (saberes) es reconocido y respaldado por la Universidad, el Colegio o el Instituto, quien a su vez sanciona la adquisición de los conocimientos en al aula por el alumno. Lo mismo podría decirse de las prácticas discursivas de un presidente, un juez o un policía, cuyos actos de habla se rigen por condiciones jurídico constitucionales y legales.

Sin embargo, en este trabajo no nos interesa el discurso como la unidad lingüística emitida únicamente por un solo hablante, sino la especificación de las condiciones pragmáticas de actos de habla y de discurso en forma de conversación, para lo cual debemos entender que estos actos son acciones sociales, y que tanto el monólogo como el diálogo forman parte de una secuencia de interacción comunicativa. Por lo tanto, para que esto ocurra los enunciados emitidos entre los sujetos deben poseer una significación basada en el conocimiento de las preferencias, deseos, habilidades e intenciones; conocimiento del mundo, de la situación actual del medio de que se trate, de cada uno de ellos, tanto del emisor como del receptor, que justifiquen la motivación de la acción de habla y satisfagan las necesidades de cada uno, para que se desarrolle completamente la acción comunicativa. De conseguirse esto, se debe pensar que la función pragmática del discurso ha logrado que la situación cambie, provocando que las actitudes y pensamientos de los discursantes se conecten en términos que permitan no sólo el acto comunicativo (conversación, diálogo), sino la creación de acciones sociales compartidas por los agentes discursivos, mismas que deben expresarse en el cambio de las circunstancias en que se desarrolla el discurso

En el caso de una conversación debe darse la identificación de intereses, deseos y expectativas para que ocurra la secuencia comunicativa entre los participantes, permitiendo que a la primera emisión discursiva le siga otra en la misma línea de razonamiento lógico. De no ocurrir esto, estaremos ante una

situación discursiva carente de coherencia no sólo pragmática, sino psicológica y social.

Otro de los elementos del discurso que permiten la conexión lineal discursiva entre los sujetos discursantes, son los macroactos de habla, mismos que definen no sólo la coherencia interna del discurso, su unidad semántica, temática, sino los fines externos que explican las funciones pragmáticas globales del mismo.

Estos macroactos de habla permiten a los agentes discursivos organizar, discriminar y reducir información por medio de sus funciones cognoscitivas, para así construir unos cuantos referentes semánticos (macroactos de habla), que le permitan continuar la interacción discursiva. Es decir, no tendrá que recordar todos los macroactos de habla individuales, sino sólo recordar aquellos que le sean significativos para dar coherencia a su acto discursivo. Estas funciones cognoscitivas se explican desde la existencia de procesos cognoscitivos utilizados en la producción y comprensión del discurso real.

Como ya lo explicábamos en páginas anteriores, la psicología cognoscitiva y el estudio de la inteligencia artificial aportan elementos para entender la producción y comprensión del discurso. Uno de ellos es la memoria, donde almacenamos la información que obtenemos a través de nuestros sentidos, la cual funciona de dos maneras. La memoria de corto plazo (mcp), y la memoria de largo plazo (mlp).

En la memoria de corto plazo guardamos la información que no requiere un largo tiempo para ser procesada, como por ejemplo, los sonidos, palabras, frases u oraciones. Las unidades informacionales que requieran de más procesamiento se alojarán en la memoria de largo plazo, después de haber pasado por la mcp, la cual posee una capacidad limitada. La manera en como guardamos información es otorgando a las palabras de entrada un significado que permite organizarlas y reducirlas para facilitar su comprensión en una estructura cognoscitiva en la memoria de corto plazo, facilitando así su procesamiento, adquiriendo de esta manera una estructura semántica conceptual en la mlp.

Lo mismo sucede en la comprensión del discurso, pues un lector u oyente lo primero que enfrenta son señales visuales o auditivas, que se convierten en representaciones cognitivas de las oraciones.

El usuario de una lengua, al estar leyendo o escuchando un discurso no se espera a que termine sus enunciados el discursante, sino que va procesando la información de superficie, información sintáctica, tal cual va oyéndola, y la va procesando a la luz de la información semántica disponible que ha guardado en la mlp (de la oración, del mundo, del contexto real, etc.), a la vez que la va otorgando una estructura sintáctica correcta y una estructura semántica posible. Es útil recordar que la mcp y la mlp no actúan separadas sino que la función de ambas se realiza en un flujo permanente de retroalimentación y reciclado de información.

Para empezar a comprender un discurso es necesario, primero organizar y reducir grandes cantidades de información en hechos cognoscitivos, que no son referidos a los acontecimientos o eventos que suceden en la vida real, sino que hablamos de hechos en una estructura cognoscitiva que tiene el sujeto en un contexto determinado. Por ejemplo, como veremos más adelante, el hecho de que al padre de un niño con nee se le solicite su presencia en la escuela para hablar con el maestro de USAER, no sólo se interpreta como la asistencia a la escuela y hablar con el maestro, como hechos aislados y enunciados atomizados, sino que este hecho es inscrito en un conjunto de información que ya posee el padre sobre la escuela, el maestro, el contexto, los prejuicios, etc, constituyendo todo ello la estructura cognoscitiva.

La siguiente actividad para entender un discurso es relacionar la información (enunciados, hechos) obtenida de oraciones anteriores o posteriores, para dotarles de coherencia, de la misma manera en que lo hemos explicado antes. Es decir, establecer relaciones condicionales entre los enunciados o hechos, identificar los referentes idénticos o los que se relacionan de diferente manera, y decidir si los predicados que definen las propiedades y las relaciones corresponden a los participantes de las proposiciones o hechos siguientes. Para entender esto hemos dicho ya anteriormente que el sujeto debe recurrir a la mlp para recuperar los elementos conceptuales y semánticos que no aparecen constantemente en la memoria, para dotar de vínculo y significación

a los hechos. Estos marcos de conocimiento promocionan las macroestructuras necesarias para la comprensión del discurso.

La tercera fase en la comprensión del discurso es el almacenamiento de información semántica (construida en mcp) en la memoria de largo plazo. El principio fundamental es que la estructura de la información textual que se almacena en la mlp es la estructura que se le asigna al discurso para su comprensión en la mcp. Es claro que si se requiere que al discurso se le asigne una nueva interpretación debe regresar a la mcp para una nueva estructura.

Sin embargo, este almacenamiento obedece a cierto proceso, pues sufre una discriminación que obedece a ciertas reglas de un esquema superestructural organizado jerárquicamente, el cual determina la transformación de la información que entra, pues esta no siempre permanece idéntica. Por diferentes razones, los usuarios llevarán a cabo sustituciones de hechos, realizando diversas permutaciones de orden, significado, etc.

Estas sustituciones se deben a que todo discurso leído o escuchado se relaciona, primero, con otra información existente en la memoria, como la referida al contexto de la comunicación, la situación, el hablante, el lugar, el momento, etc.; segundo, la información almacenada de otros discursos del mismo tema y que ya han sido procesados por el lector/oyente; tercero, la información marginal procesada por el sujeto durante el discurso (evaluaciones, asociaciones, etc.); cuarto, tiene que ver con el estado cognoscitivo del individuo durante su comprensión (valores, intereses, actitudes, tareas, fines, etc), y finalmente, lo relacionará con sus marcos de conocimiento sobre otros hechos, referidos a “su mundo real”. Como puede observarse, la representación del discurso no sólo es interna, sino externa en relación a otra información. Por supuesto que la información discursiva más fácilmente recuperable por la memoria será aquella que esté mejor estructurada tanto interna como externamente en relación a mucha otra información.

Por supuesto que no leemos o escuchamos un discurso en el “vacío”, sino que lo hacemos en relación a un estado cognoscitivo marcado por mucha otra información almacenada, o vinculado al interés que nos despierte, o a una tarea pragmática específica, por lo cual tenemos para cada discurso otros

conocimientos, creencias, deseos o actitudes y objetivos, por lo que cada usuario o practicante del discurso captará de manera distinta el discurso o una parte de él, o le provocará falta de interés o conflicto de acuerdo a la identificación de sentido que le despierte.

La última fase en el procesamiento del discurso es la recuperación y la reconstrucción en la memoria a largo plazo, el cual está mediado por la información almacenada y el grado de significación que el lector u oyente le otorgue, para dar paso a la producción de un nuevo y propio discurso.

Por otra parte, para comprender completamente los actos de habla y/o escritura, o actos discursivos, se debe tener en cuenta los elementos paratextuales que lo acompañan, como son los gestos, el encuentro de miradas, las expresiones faciales, los cambios de voz, etc., en el caso del discurso oral; o las negritas, cursivas y subrayado en el discurso escrito.

Junto a esto, se hace necesario entender la situación social en que se da el discurso, pues no es el mismo grado de significación escuchar o leer un discurso en un acto solemne e institucional regido por ciertas reglas establecidas, que hacerlo en el transporte público o en una charla informal. Elementos todos ellos que determinan la producción y reproducción del discurso.

3.5.1 Aspectos psicosociales del discurso

Los discursos siempre se desarrollan en un contexto específico, bajo condiciones históricas que lo determinan. Por ello, en su análisis siempre deben tomarse en cuenta las circunstancias sociales en que se presenta.

El discurso, como lo hemos dicho ya, no sólo es un acto comunicativo, sino también desempeña un papel importante en los procesos sociales, pues en su producción, desarrollo y reproducción intervienen fuertemente los valores, actitudes, deseos, conocimientos, creencias, objetivos, normas e intereses de los usuarios de una lengua, incluidos todos ellos en un marco cognoscitivo.

Es indudable que el ser social de individuo sufre una alteración directa o indirecta, antes o después de escuchar o leer un discurso, mucho más en la época actual donde la prensa, radio, televisión, ahora internet, y demás medios

de comunicación modernos influyen poderosamente en la conciencia social e individual de los sujetos. Se han realizado desde mediados del siglo anterior una gran cantidad de estudios sobre este fenómeno de la comunicación de masas, utilizando inicialmente el conductismo hasta llegar a las explicaciones más sofisticadas del mensaje subliminal y el simbolismo basado en las imágenes como transmisoras y generadora conductas sociales (Sartori, 1998; Klein, 2001).

La psicología social y la comunicación de masas han intentado explicar como los mensajes discursivos influyen en la conducta del individuo, modificándola después de escuchar el discurso del otro, o como las comunidades pueden ser influenciadas por los mensajes públicos en un contexto social específico.

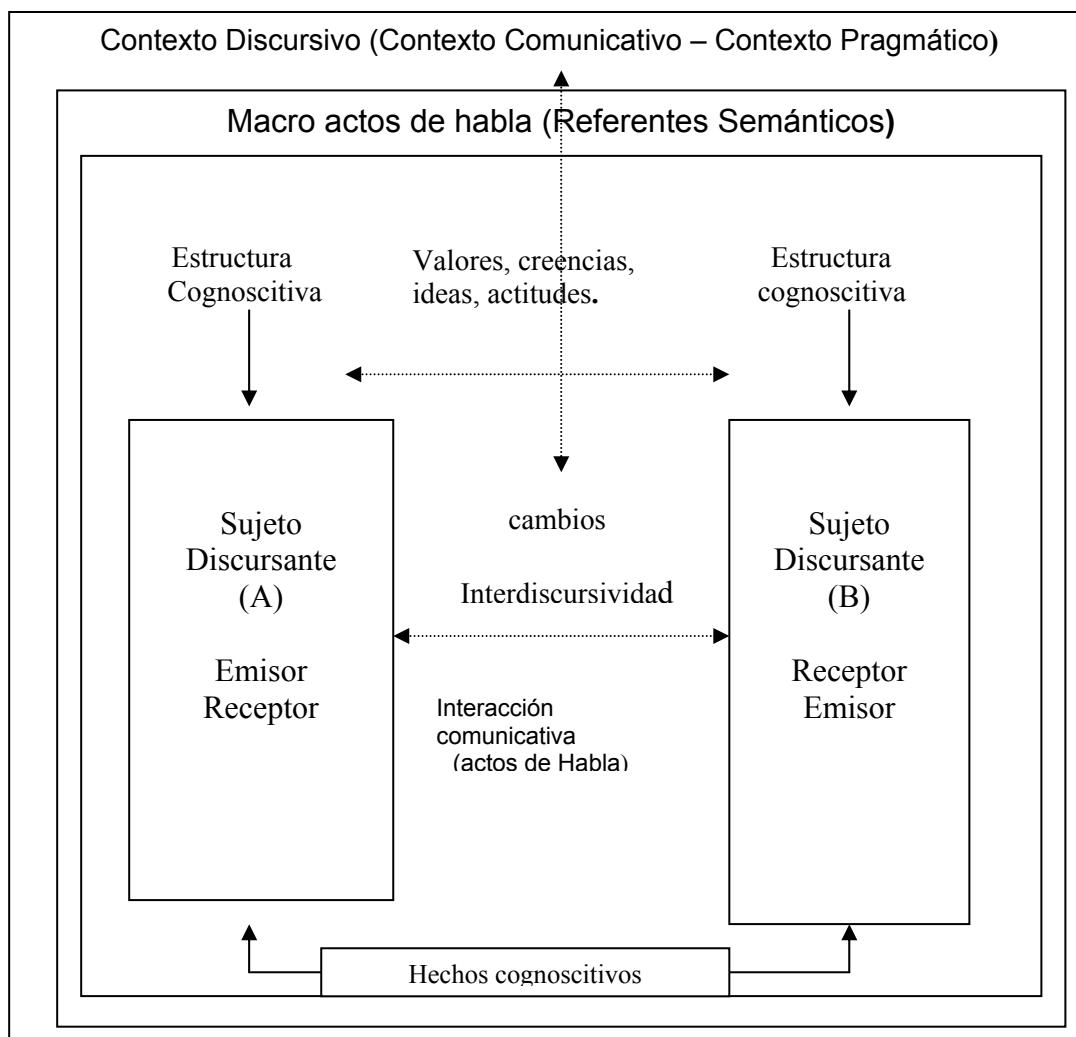
No se trata de afirmar que el discurso sea el primero y único factor determinante en la conducta social, pero si de reconocer que las creencias (opiniones) y actitudes son mediadas por la red discursiva e interdiscursiva existente en un contexto determinado.

Es el estado de equilibrio cognoscitivo del individuo lo que le permite discernir y aceptar aquellos discursos, o partes de un discurso, para integrarlos más fácilmente que otras a sus opiniones y actitudes. Aquellas unidades informacionales que atenten contra los valores, creencias, interés y fines del individuo, serán rechazadas para evitar un desequilibrio cognitivo; mecanismo este que le permite al sujeto construir y reconstruir “su mundo”.

En esta influencia indirecta del discurso están presentes ciertas condiciones. Primero, y puede ser la más obvia, que el lector o escucha haya leído o escuchado el discurso; segundo, debe tenerse en cuenta cómo ha comprendido ese discurso, bajo las estructuras cognitivas que ya hemos señalado; y, tercero, demostrar que información del discurso se ha almacenado en la memoria, y de qué manera se ha hecho. De esto, podemos determinar cómo el discurso ha influido en los demás sistemas cognitivos del individuo, y en este proceso debemos considerar que no es el discurso mismo, sino la representación de él que el individuo se formula, que en ocasiones puede tener poco que ver con el contenido y las intenciones originales del discurso.

A partir de esto, el sujeto puede modificar sus sistemas cognitivos, si la representación del discurso coincide o no con sus creencias, valores, ideas, objetivos, etc., contenidos en su “banco de datos”, determinados por su contexto cultural. Conocimientos que resultan de una experiencia y actúan como marco referencial del individuo, conformando un paradigma de interpretación de toda la conducta social en la que él interviene regido por su subjetividad, pero moviéndose en un espacio de ínter subjetividades, mismo que puede resultar verdadero para el sujeto.

Figura 6
Naturaleza psico social del Discurso.
Contexto histórico Social del Discurso



En este espacio ínter subjetivo se dan cita las opiniones y actitudes, donde las primeras son creencias de un hecho o proposición que han sido sometidas a un proceso de evaluación construido a través de la experiencia transcurrida en un contexto sociocultural específico, misma que define la relación del sujeto con las creencias, en términos de una escala determinada, como por ejemplo, bueno o mala; hermoso o feo, deseable o indeseable, etc.

Según Campbell (1963), las actitudes sociales se caracterizan por la compatibilidad en respuesta a los objetos sociales. Esta compatibilidad facilita la formación de sistemas integrados de actitudes y valores que utilizamos al determinar que clase de acción debemos emprender cuando nos enfrentamos a cualquier situación posible. Por lo que las actitudes tienen un papel importante en la comprensión del discurso, el almacenamiento de la información y la aceptación de las creencias, en qué ponemos y cambiamos atención, interés y de qué maneras llevamos a cabo las acciones en ciertos contextos sociales.

Otro de los elementos que intervienen en la comprensión del discurso son los deseos y necesidades, pues son éstas las que determinarán si se hace o no tal o cuál acción que sea respuesta a un discurso leído o escuchado; si se opta por hacerlo uno mismo, o se deja que otros lo hagan por él, dependiendo del interés despertado, de acuerdo a los esquemas pragmáticos del discurso que ya hemos mencionado.

En este marco social, que funciona como contexto pragmático y cognitivo, participan individuos que hablan e interactúan, desempeñando cada uno un rol específico que determina la forma en que participa en una situación social y discursiva específica. Esta misma circunstancia de interacción es interdiscursiva, donde cada uno se desempeña de acuerdo a una actitud e intereses que siguen una estructura lineal o global establecida por todos los participantes. Intervienen también en este acto social los elementos contextuales que no necesariamente forman parte del discurso, pero sí le proporcionan coherencia y dirección.

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO Y DE APLICACIÓN

CAPITULO 4

CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

4.1 DIMENSIÓN GEOGRÁFICA	205
4.2 DIMENSIÓN DEMOGRÁFICA	207
4.3 DIMENSIÓN SOCIO ECONÓMICA	208
4.4 DIMENSIÓN EDUCATIVA	210
4.5 DIMENSION CULTURAL.....	212

En el presente capítulo, primero de la segunda parte de la tesis referida al marco metodológico y de aplicación, se hace una descripción del contexto donde se realizó la investigación.

Primero. Se señalan las características geográficas de la zona donde se ubican las tres escuelas que integran la zona escolar intervenida, las cuales son parte del territorio de la Ciudad de México, capital de la República Mexicana.

Segundo. Se expone la composición poblacional de la comunidad, tomando la información de los censos realizados por las autoridades de la Delegación política de la que forman parte.

Tercero. Este apartado brinda un análisis de las condiciones socio económicas de la población donde se hizo el estudio, señalando la situación de marginación social y los perfiles laborales de sus habitantes. Todo esto como resultado de los modelos económicos aplicados por el gobierno desde hace varias décadas, trayendo consigo la aparición de asentamientos urbanos en la periferia de la ciudad.

Cuarto. En la dimensión educativa, se presenta la población en edad escolar, dentro de la cual se ubica la que atienden las tres escuelas referidas, haciendo una descripción de sus condiciones de su cotidiano trabajo escolar.

Quinto. Por último, se analizan las particularidades culturales que contribuyen a explicar el comportamiento social de la comunidad, tales como su manera de enterarse de las noticias, sin dejar de mencionar algunos elementos simbólicos que están presentes en el entendimiento de su entorno.

4.1 DIMENSIÓN GEOGRÁFICA

Con respecto a la contextualización del universo de estudio, la presente investigación se realizó en la Delegación Álvaro Obregón de la Ciudad de México, Distrito Federal, que posee las siguientes características generales:

La delegación Álvaro Obregón se localiza al poniente del Distrito Federal, cuenta con una extensión territorial de aproximadamente 96.17 Km. Limita al norte con la Delegación Miguel Hidalgo, al oriente con la Delegación Benito Juárez y la Delegación Coyoacán, al sur con la delegación Magdalena

Contreras y Tlalpan, con el municipio de Jalatlaco en el Estado de México y al poniente con Cuajimalpa. Los límites delegacionales se ubican principalmente sobre vialidades vehiculares.

La Delegación está ubicada en el sur poniente de la cuenca que forma la Ciudad de México, en el margen inferior de la Sierra de las Cruces, que esta formada por un conjunto de estructuras volcánicas. Alcanzan una altitud máxima de 3,820 metros sobre el nivel del mar en el Cerro del Triángulo y la mínima se localiza a los 2,260 m.

Delimitando aún más, en la Delegación Álvaro Obregón se encuentran las colonias en donde se ubican las escuelas primarias de estudio:

- ☒ Escuela Primaria “Carlos A. Pereyra” en la colonia Jalalpa.
- ☒ Escuela Primaria “Luis Audirac Gálvez” en la colonia Jalalpa El Grande.
- ☒ Escuela Primaria “Salvador Nava Martínez” en la colonia Ampliación Jalalpa.

Considerando que en la construcción de las representaciones e imaginarios sociales tienen un papel determinante los espacios geográficos por su efecto en la estructuración de los mismos espacios que el individuo se crea en su mente dándole a su pensamiento una visión de espacialidad, no sólo de extensión sino de profundidad, que influye en sus capacidades analítico reflexivas, en sus estructuras discursivas, así como en su conducta y relaciones sociales; es imprescindible tener en cuenta la descripción y ubicación geográfica de las escuelas de investigación.

Se encuentran asentadas en una franja de 3 kms. de largo aproximadamente, demarcada por una barranca a cada lado, describiéndose a la derecha la zona de Santa Fe caracterizada por ser un asentamiento urbano residencial de elevado índice socio económico, y a la izquierda una colonia que pareciera ser extensión de la zona de estudio, apareciendo ésta como una isla enclavada entre opulencia y la pobreza.

4.2 DIMENSIÓN DEMOGRÁFICA

Las colonias en las cuales se realizó la investigación cuentan con la siguiente población:

Cuadro 3. Población total

COLONIA	POBLACIÓN TOTAL		
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
JALALPA	4222	2589	2633
JALALPA EL GRANDE	4236	2112	2125
AMPLIACIÓN JALALPA	3312	1674	1638

Fuente: Censo demográfico, 1992. Delegación Álvaro Obregón, INEGI.

Cuadro 4. Población de 0 a 4 años

COLONIA	POBLACIÓN DE 0 A 4 AÑOS		
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
JALALPA	631	252	260
JALALPA EL GRANDE	512	252	260
AMPLIACIÓN JALALPA	389	220	169

Fuente: Censo Demográfico, 1992. Delegación Álvaro Obregón, INEGI.

Cuadro 5. Población de 6 a 14 años

COLONIA	POBLACIÓN DE 6 A 14 AÑOS		
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
JALALPA	611	292	319
JALALPA EL GRANDE	931	472	459
AMPLIACIÓN JALALPA	867	458	409

Fuente: Censo Demográfico, 1992. Delegación Álvaro Obregón, INEGI.

Cuadro 6. Población mayor de 18 años

COLONIA	POBLACIÓN MAYOR DE 18 AÑOS		
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
JALALPA	3237	1577	1660
JALALPA EL GRANDE	2465	1204	1248
AMPLIACIÓN JALALPA	2031	1012	1019

Fuente: Censo Demográfico, 1992. Delegación Álvaro Obregón, INEGI.

En el recuadro anterior se encuentran considerados los alumnos que estudian en las escuelas donde se realizó la presente investigación.

4.3 DIMENSIÓN SOCIO ECONÓMICA

La comunidad donde se encuentran ubicadas las escuelas presenta una serie de situaciones sociales y económicas precarias, donde la mayoría de las familias son numerosas y de pocos ingresos. Abundan las familias

desintegradas y se repiten casos de desnutrición, drogadicción, alcoholismo, maltrato, violencia intra familiar, etc. Son muy pocos los casos de familias que cuentan con condiciones que permitan un buen desempeño de los alumnos dentro de la escuela.

Considerando la información obtenida en la fichas de inscripción y reinscripción de los alumnos de las tres escuelas se reporta los siguientes:

- ❖ El 95% de los padres de familia laboran principalmente en oficios como son albañilería, cerrajería, carpintería, chofer de trailer, microbús o taxis, comerciante, empleados de gobierno, etc.
- El 5% restante son desempleados.
- ❖ El 80% de las madres de familia son amas de casa y a pesar de las carencias familiares no trabajan por la imposición de sus parejas o por la formación con la que han crecido, de que el hombre provee y la mujer atiende a los hijos.

El 20% restante laboran principalmente de comerciantes, vendiendo productos fuera de las escuelas o por catálogo, o son empleadas del gobierno, obreras o se desempeñan en la carrera técnica que estudiaron como es enfermería, secretariado, computación.

En general, la zona de estudio forma parte de los asentamientos urbanos marginales que han surgido en la ciudad de México como resultado de la migraciones de otras partes del país, de las comunidades rurales principalmente, desde hace cinco décadas hacia las zonas de desarrollo industrial y comercial, buscando mejores oportunidades de vida; dando lugar a estos asentamientos urbanos, que inician siendo irregulares y terminan convirtiéndose en colonias con fuerte conflicto social que demandan a los grupos gobernantes mayores servicios sociales.

Esta situación es provocada por los modelos económicos y sociales profundamente desiguales e injustos que ha aplicado el gobierno mexicano en el territorio nacional, dando lugar a un colonialismo interno donde coexisten regiones sumamente desarrolladas, con altos niveles de vida y educación, y entidades que reflejan totalmente lo contrario. La dinámica esencial de esta situación se repite, a manera de fractales, en un nivel micro dimensional al

interior de los diferentes ámbitos que componen a la sociedad nacional, donde nuestro universo de estudio es parte constitutiva.

4.4 DIMENSIÓN EDUCATIVA

La población de Jalalpa, Jalalpa El Grande y Ampliación Jalalpa posee un nivel educativo limitado, como puede apreciarse en los cuadros siguientes:

Cuadro 7. Población de 6 a 14 años que saben leer

COLONIA	POBLACIÓN DE 6 A 14 AÑOS QUE SABEN LEER		
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
JALALPA	857	430	427
JALALPA EL GRANDE	802	432	370
AMPLIACIÓN JALALPA	551	259	292

Fuente: Censo Demográfico, 1992. Delegación Álvaro Obregón, INEGI.

Cuadro 8. Población analfabeta mayor de 15 años

COLONIA	POBLACIÓN ANALFABETA MAYOR DE 15 AÑOS		
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
JALALPA	2667	1680	1702
JALALPA EL GRANDE	2119	1331	1336
AMPLIACIÓN JALALPA	3382	1085	1034

Fuente: Censo Demográfico, 1992. Delegación Álvaro Obregón, INEGI.

La situación estadística de cada escuela con que se inicio el ciclo 2002 – 2003 en lo que respecta a la plantilla de alumnos, profesores y número de grupos por grado, es la siguiente:

Cuadro 9 Población total en las escuelas

ESCUELA	POBLACIÓN TOTAL DE ALUMNOS	POBLACIÓN TOTAL DE PROF.	Nº DE GRUPOS	MAESTROS DE APOYO	ALUMNOS ATENDIDOS POR USAER	ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
Carlos A. Pereyra	675	22	18	2	33	4
Luis Audirac	449	14	11	2	23	1
Salvador Nava M.	596	18	15	2	32	3
TOTAL	1720	54	44	6	88	8

Fuente: Registro de inscripción escolar, 2002.

Los grupos en las escuelas son muy numerosos, varían de entre 35 y más de 40 alumnos lo que dificulta el control de grupo de algunos maestros, además de que las condiciones de las aulas de la escuela Carlos A. Pereyra son deficientes en cuanto sanidad, iluminación y espacio, no así en las escuelas primarias Salvador Nava Martínez y Luis Audirac, donde cuentan con mejores condiciones, aunque tampoco son las óptimas.

La Escuela Carlos A. Pereyra cuenta con una infraestructura adecuada para la población estudiantil. Tiene 18 aulas, con tres grupos por grado distribuidas en dos edificios, con una iluminación regular, buena ventilación, compuesta por mesa bancos o mesas binarias; los pizarrones se encuentran en mal estado. Por lo regular las bancas son arregladas por los padres de familia. Cuenta con salón de usos múltiples que se utiliza para juntas de consejo técnico y talleres para padres principalmente, un aula para computación que aún no se utiliza, bodega para el material de educación física, sanitarios para alumnos y alumnas, profesoras y profesores, la dirección para turno matutino y otra para el turno vespertino y la sede de USAER, además de un amplio patio para el recreo.

La Escuela Luis Audirac cuenta con instalaciones nuevas, 11 salones con buena iluminación y ventilación, tiene mesas binarias y bancas, así como pizarrones en buen estado. Existe un salón de usos múltiples que a su vez es utilizada por USAER, la dirección, bodega para material de educación física, sanitarios para alumnos, alumnas, profesores y profesoras, y un patio reducido.

La Escuela Salvador Nava Martínez, cuenta con 15 grupos distribuidos en dos edificios, salón de usos múltiples que es utilizada para actividades de lectura, uso de la video, actividades recreativas, juntas de consejo técnico, taller para padres, sala de maestros, salones con mesabancos o mesas binarias y pizarrones en no muy buen estado, con iluminación y ventilación adecuadas, sanitarios para alumnos y alumnas, dirección para el turno matutino y dirección para el turno vespertino, dos patios y pequeñas áreas verdes. No hay aula de apoyo de USAER.

4.5 DIMENSION CULTURAL

La comunidad de Jalalpa (incluidas sus tres colonias) es muy diversificada, ya que se considera una comunidad flotante integrada por inmigrantes de diferentes Estados de la República Mexicana, principalmente del sur del país (Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Veracruz), quienes se incorporan a los grupos estratificados del proletariado mexicano, básicamente en los segmentos de oficios libres y comercio informal.

Aún cuando las tres escuelas se encuentran ubicadas en la misma calle principal, las colonias a las que pertenecen muestran ciertas diferencias en su comportamiento social, provenientes del perfil particular que cada una tiene.

En cuanto a la comunidad en que se inscribe la escuela Carlos A. Pereyra, que es la fundadora de las tres colonias estudiadas, es de bajo nivel cultural porque la mayoría de la población adulta tiene la educación primaria incompleta, por lo que el hábito de la lectura es muy bajo, cuestión que se observa en la pregunta respecto al medio que utilizan para enterarse de las noticias, donde la respuesta de la mayoría es que lo hace a través de la radio o la televisión. De las observaciones hechas durante la investigación, se percibe

que los hábitos de lectura, de los pocos que la ejercen, se reducen fundamentalmente a leer periódicos de tendencia amarillista y sensacionalista, como son La Prensa y Ovaciones, diarios de circulación nacional. El primero dedicado al quehacer oficioso de la nota roja, y el segundo a la descripción de las actividades deportivas totalmente comercializadas por las marcas y las empresas televisivas, y desvinculadas de cualquier propuesta social o cultural para los jóvenes.

La religión que profesa la población es fundamentalmente la católica, alrededor de la cual se celebran actividades y festejos de carácter social, como aquellas que tienen que ver con la presentación de los individuos a la sociedad, ya sean de tres o quince años, la primera comunión, las bodas, o hasta las mismas actividades escolares como la celebración de fin de cursos, o el término de un grado escolar.

La actividad económica principal es el comercio ambulante, y en ocasiones tienen oficios como albañilería, mecánicos, chóferes de taxi o microbús, carpinteros, cocineros, etc. y es común que sólo trabaje el varón. La población femenina se comprometen muy jóvenes con embarazos no deseados y/ o matrimonios frustrados.

En cuanto a la comunidad de la escuela Luis Audirac el nivel socio económico es un poco más elevado ya que su vestimenta y nivel cultural es diferente. La primera es reflejo de la capacidad adquisitiva familiar, y la segunda corresponde a una escolaridad de secundaria. Por medio de comentarios con los profesores y directora de la escuela, y haciendo una observación de la comunidad se reporta que la mayoría de los hombres no se dedican a trabajos honrados, pues, aunque no hay evidencia de esto, los indicios son que la población masculina siempre está reunida en las calles durante las mañanas, pudiéndose observar grupos de hombres que permanecen en las esquinas o dentro de microbuses en las calles aledañas platicando o arreglando las unidades de transporte, pero a su vez observando a todo aquel que pase por la avenida y saludando a los chóferes de otras unidades de transporte, construyendo todo ello hábitos de comportamiento propios de comunidades donde las redes y mecanismos de comunicación responden a tiempos y espacios totalmente diferentes a los formalmente aceptados.

La comunidad que vive en los alrededores de la escuela Salvador Nava Martínez es de nivel socioeconómico bajo medio, donde trabajan ambos padres de familia y su nivel de estudios es de nivel secundario, sin que esto sea una generalidad aceptada.

Por lo que se pudo documentar, ésta es la colonia más joven de las tres que integran Jalalpa, ya que es resultado de la expansión geográfica y demográfica de las dos anteriores. Cuenta con un parque deportivo y recreativo de considerable magnitud, donde por cierto, se dan cita los grupos de drogadicción e intercambio de esta mercancía en la zona. Al lado de éste deportivo existe unas instalaciones que ocupa un agrupamiento de policía preventiva encargada de la seguridad local. Igualmente, en el año que transcurre, el gobierno del Distrito federal, de orientación política distinta a la del gobierno federal, como parte de su programa político, acaba de inaugurar una escuela preparatoria (medio superior) que satisface la demanda en este nivel escolar, en la que,矛盾oramente, se observa poca utilización de sus instalaciones, debido tal vez a la poca importancia que tiene para la población de estudio, donde las aspiraciones y posibilidades de seguir estudiando a nivel medio superior no son parte sustancial de su proyecto de vida personal

En términos generales, la zona estudiada se ubica en los estratos sociales bajos, formando parte del proletariado urbano integrado por las migraciones rurales que han sido expulsadas de sus regiones por la situación económica que padecen, o por el encanto que provoca en las generaciones jóvenes las grandes y modernas ciudades, mismas que ofrecen los "satisfactores" a las necesidades creadas artificial e intencionalmente por los promotores del consumismo a través de los medios de comunicación masiva.

Como parte de ésta dimensión debemos revisar los ingredientes simbólicos que constituyen el sustrato fundamental de toda cultura, de los cuáles tomaremos únicamente algunos elementos que están presentes en el contexto de estudio, tales como: escuela, maestro, hombre-mujer, calle, lenguaje, momentos de esparcimiento (música, diversión, juegos), iglesia-religión, entre otros.

Para los maestros de aula la **escuela** es su centro de trabajo, como un lugar donde se brindan conocimientos, habilidades y herramientas a los alumnos, para que se enfrenten a su vida futura. También es el lugar donde los niños se socializan y comparten con sus iguales. Para los maestros de apoyo la escuela es el lugar que brinda lo anterior, pero además es el sitio que permite la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales con los demás niños.

Para los padres de familia es un lugar donde se les brindan conocimientos a sus hijos y aprenden a leer y escribir, además de operaciones básicas, valores y hábitos, que les van a permitir salir de donde están, para que tengan más estudios que ellos como padres, es decir, para que se “superen en la vida” (superación personal y movilidad social)

Los alumnos consideran la escuela como el lugar donde aprenden a leer, escribir y operaciones básicas, y a entender su entorno, además de un sitio para jugar.

El **maestro** sigue siendo un símbolo al interior de la escuela, pues se le delega autoridad y conocimiento reconocido y respetado por los padres de familia y por la mayoría de los alumnos, aunque socialmente ya no posea la jerarquía y status que en tiempos pasados poseía. El maestro actúa como organizador no sólo del conocimiento, sino además de la serie de ritos que se desarrollan al interior de la institución escolar.

La percepción genérica **de hombre y mujer**, se inscribe en la idea de la separación sexual en la división social del trabajo, donde el hombre aparece como el proveedor de la casa y la mujer es la encargada de las cuestiones del hogar y de la educación de los hijos, quienes asumen la condición sumisa que la sociedad patriarcal les impone, teniendo la obligación de trabajar si se hace necesario un ingreso económico extra al hogar, imponiéndoles limitaciones de tiempo, so pena de ser acusadas de irresponsables. Es mal vista una mujer divorciada, abandonada o separada, por lo que se debe buscar inmediatamente pareja para evitar la estigmatización y marginación social. Igualmente, la mujer es quien soporta la violencia intrafamiliar por parte del hombre. La relación hombre mujer es determinada en términos de

sometimiento y sumisión, bajo vínculos autoritarios y de violencia física y psicológica.

Las **calles**, además de ser estrechas, ascendentes y sinuosas, son espacios donde se da el encuentro de los habitantes para la convivencia, de ajetreo laboral y comercial durante el día, cambiando sustancialmente la dinámica por las noches, donde hacen acto de presencia las actividades de la delincuencia local. Las calles de la zona se caracterizan por estar decoradas de rasgos y mensajes de graffiti trazados por los jóvenes que así hacen notar su presencia o demarcan sus territorios de poder y personalidad comunitaria.

Desde una panorámica más alta, el color que caracteriza a las casas construidas hacia arriba, totalmente hacinadas y con múltiples callejones y escaleras, es de un color gris producto del material con que son construidas.

En general, lo simbólico es resultado de los rasgos culturales endógenos de la comunidad, fusionados y reforzados por los símbolos que actúan la sociedad global de la que forman parte, a través de los medios de información, básicamente la radio y televisión.

CAPITULO 5

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

5.1 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO	219
5.2 INSTRUMENTO SELECCIONADO	222
5.3 DISEÑO Y FASES DE ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO	223
5.4 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA ENCUESTADA	237
5.5 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO	240
5.6 ANÁLISIS DE DATOS	241

Para llevar a cabo todo proceso de investigación resulta indispensable definir claramente la metodología que ha de guiarla, ya que sin ella sería una actividad condenada al fracaso.

Para nuestros fines, en este quinto capítulo se exponen los pasos seguidos para el diseño y aplicación de los instrumentos utilizados en esta investigación sobre las Representaciones Sociales de USAER en las escuelas de educación básica elegidas, ya descritas en el capítulo anterior.

De los instrumentos se eligen el cuestionario, la entrevista y la observación directa no sistematizada, por el carácter cualitativo de la investigación y las características del medio social de estudio.

Para el diseño del instrumento se toman cuatro indicadores: a) contexto, b) discurso, c) elementos afectivos y cognitivos, y finalmente, d) conductas, de los cuales se elaboran una serie de preguntas (ítems) que integran el cuestionario que se aplica a los sujetos educativos del medio de incidencia: 1) maestros de aula; 2) maestros de apoyo; 3) directores; 4) padres de familia; y , 5) alumnos con y sin necesidades educativas especiales. Cada una de las preguntas se justifica en una serie de cuadros que se presentan en el segundo apartado.

En la tercera parte del capítulo se describen las características de la muestra de aplicación del cuestionario por escuela, acompañándose de un perfil social de los sujetos involucrados en ese contexto. Le sigue una memoria de aplicación del instrumento, señalando el mecanismo de distribución del cuestionario y los tiempos establecidos para su recogida.

La última parte se ocupa de mostrar el proceso de organización, sistematización y análisis de la información obtenida, guiados por los criterios de los enfoques cualitativos constructivista y socio crítico.

5.1 PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

El presente trabajo se desarrolla desde la investigación cualitativa, la cual tiene diferentes significados por los autores que se han encargado de definirla, como es el caso de Taylor y Bogdan (1986: 20) que la definen como “*aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*”, señalando las siguientes características:

1. es inductiva.
2. El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; los cuales no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y disposiciones.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. La investigación cualitativa es un arte.

Para LeCompte (1995) la investigación cualitativa puede entenderse como “*una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos.*”. La calidad, según LeCompte significa “*los real más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado*”.

La diversidad de visiones sobre la investigación cualitativa hace necesario establecer referentes comunes como la que sugieren Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995), en los niveles siguientes: ontológico, epistemológico, metodológico, técnico instrumental y contenido.

En lo ontológico, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.

El plano epistemológico se refiere al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determina la validez y bondad del conocimiento.

Lo metodológico aborda la manera en que se diseña la investigación la cual va construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, tratando de encontrar las mejores vías de explicar la realidad.

Desde el nivel técnico, preocupado por las técnicas, instrumentos y estrategias para obtener información que den cuenta de la particularidad de las situaciones que se estudian.

Finalmente, desde el plano del contenido, la investigación cualitativa está presente en varias ciencias y disciplinas, por lo que se encuentra en la sociología, educación, economía, política, psicología, medicina, antropología, etc.

Para nuestros propósitos, los criterios científicos de los instrumentos, y de la investigación en su totalidad, están determinados por la metodología cualitativa constructiva y sociocrítica.

La primera considerando a la realidad social cuyo significado es construido y reconstruido cotidianamente por los mismos hombres que le dan sentido; como unidad compleja y dialéctica en permanente transformación, desde una visión holística, interpretando la conducta social e individual desde dentro de sus múltiples determinaciones. Este paradigma centra la atención en la manera en que el mundo de la experiencia es vivido, sentido y experimentado por los propios actores, analizando las diversas interpretaciones que los sujetos hacen de la realidad social y de su relación con ella.

Su objetivo es estructurar las diversas interpretaciones del fenómeno estudiado, en nuestro caso las USAER, tal como se manifiesta en las distintas situaciones y contextos sociales. Desde esta metodología se interpreta el mundo subjetivo de la experiencia humana a través de sus significados e intenciones, penetrando al interior del complejo causal de sus percepciones del mundo que le rodea y del que forma parte activa y dinámica.

Los constructivistas enfatizan el principio de intencionalidad de la conducta humana, en contraste con las posiciones que consideran al individuo como un agente pasivo; asumiendo que la mayoría de las acciones humanas son en su mayoría deliberadas, por lo que no sólo reaccionan simplemente a los eventos, sino que actúan reflexivamente sobre la situación y son capaces de elegir e incidir sobre el mundo para cambiarlo y transformarlo según sus propias necesidades, percepciones y aspiraciones, regidos por el principio de libertad que les confiere el ser constructores de su propia historia.

La investigación constructivista sigue un proceso holístico-inductivo-idiográfico para una comprensión global de los procesos que estudia. Recurre a la vía inductiva para construir los conceptos, la comprensión de la realidad y sus interpretaciones a partir de la información que obtiene a través de varios registros como el cuestionario o la observación directa.

El objetivo de este paradigma es comprender cómo las personas experimentan, interpretan y reconstruyen los significados intersubjetivos de su medio social y cultural. Las estrategias más usuales consisten en observar directamente a las personas en el contexto de su cotidianidad, entrevistarlas y analizar sus relatos y documentos, obteniendo un conocimiento de la realidad no mediada por definiciones conceptuales u operativas ni filtrado por instrumentos de medida.

Entre algunos tipos de investigación constructivista, de corte cualitativo, existen la fenomenológica, el interaccionismo simbólico, la etnográfica, la teoría fundamentada, la etnometodología o la fenomenográfica (Arnal, 1992; Colás y Buendía, 1992) todos ellos con su propia aportación metodológica formulada desde distintos encuadres para explicar la misma realidad social de la que forman parte.

Por su parte, el enfoque socio crítico (Guba: 1083), en sus diversas modalidades (teoría crítica, ciencia social crítica, investigación crítica, investigación acción crítica), asume la reflexión crítica en las ciencias sociales, diferenciándose del empirismo en su pretendida objetividad y del constructivismo por su naturaleza interpretativa. Este enfoque se interesa más por mostrar la manera en que la experiencia y entendimiento de la realidad por los individuos puede ser determinada por la falsa conciencia y la ideología, presentándolos como conocimientos desinteresados para ocultar intereses específicos bajo la seudoapariencia de una racionalización científica y neutra al conflicto social e ideológico.

Mientras el paradigma constructivista se interesa en interpretar el significado de la experiencia humana, la socio crítica por su parte se ocupa de analizar críticamente a la ideología dominante, cuyo sello particular es dar sustento a la racionalidad técnica e instrumental que domina los tiempos que corren en la actualidad por el mundo entero, penetrando en lo más profundo de las

representaciones del mundo que los individuos se forman permanentemente en su cotidianidad.

Así mismo, la acción social resulta de la libertad del individuo para transformar su entorno a través de su praxis cotidiana y realizar su proyecto de vida, dentro de los cánones establecidos por la hegemonía ideológica de los grupos dominantes, por lo que el presente trabajo asume, finalmente, una posición crítica ante su objeto de estudio.

En el siguiente cuadro se resume el proceso seguido para el diseño de los instrumentos, el enfoque teórico utilizado y el procedimiento de análisis de la información obtenida en el medio intervenido.

Cuadro 10 Metodología de investigación

Objetivos	Sujetos Educativos	Indicadores	Instrumentos	Metodología	Análisis De datos
Integrar las Representaciones Sociales (RS) de las USAER	-Maestros -Directores -Padres de familia -Alumnos	-Contexto -Discurso -Afectivo-cognitivo -Conductas	Cuestionarios -Entrevistas -Observación asistemática	-Constructivista -Sociocrítica	-Sujeto educativo -Correlación entre indicadores y sujetos

Resultados

1. Construcción de las R. S. por sujetos e Indicadores.
2. Construcción Global de las R. S.
3. Confrontación con los objetivos de USAER

5.2 INSTRUMENTO SELECCIONADO

Por la naturaleza de la investigación, de carácter eminentemente cualitativo, se eligieron como instrumentos de recogida de datos el cuestionario, la entrevista y la observación directa no sistemática.

Durante la fase de observación previa, la población de estudio no mostró indicios de interés en querer participar en una encuesta más personalizada que requiriera mucho tiempo, por lo que se estima en los resultados las limitaciones del cuestionario para profundizar en la indagación de los elementos que dan vida a las representaciones sociales.

Se utilizó la entrevista en el caso de los directores de escuela con el fin de recabar más información, y con algunos maestros y padres de familia, aunque de una manera no estructurada.

Cabe señalar que los instrumentos guardaron en todo momento el anonimato de los participantes.

5.3 DISEÑO Y FASES DE LA ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO.

El contenido de los instrumentos se estableció considerando lo establecido por los enfoques cualitativos del constructivismo, la sociología crítica y la Teoría de las Representaciones Sociales, pues se buscó que todos ellos permitieran obtener información útil para la construcción de las representaciones existentes en torno a la existencia y funcionamiento de USAER.

Para construir las representaciones de USAER, se tomaron como sujetos educativos a los maestros de aula regular, maestros de apoyo, directores de escuela, padres de familia y alumnos de la zona escolar de estudio, como se puede observar en el cuadro siguiente:

Cuadro 11. Población encuestada

Población General	Tamaño
a. Equipo de USAER	8
b. Maestros de aula	42

c. Padres de familia	1300
d. Alumnos	1400
TOTAL	2750

Fuente: Elaboración personal durante la investigación.

A esta población de estudio se le aplicaron instrumentos en la versión de cuestionarios, además de la observación directa, así como de entrevistas que se tuvieron posibilidad de realizar, como fuentes de información y recolección de datos.

De los conceptos señalados en el marco teórico, se formularon los indicadores que me permitieron obtener información a través de los cuestionarios y entrevistas, entre los cuales se encuentran las siguientes:

- 1) Contexto:
 - a) Geográfico
 - b) Demográfico
 - c) Socio económico
 - d) Educativo
 - e) Cultural
- 2) Discurso escrito y oral
 - a) Maestros de aula
 - b) Maestros de apoyo
 - c) Directores de escuela
 - d) Padres de familia
 - e) Alumnos
3. Afectivo y cognitivo
 - a) Ideas
 - b) Percepción
 - c) Experiencias
 - d) Creencias
 - e) Valores
- 4) Conductas
 - a) Referidas al discurso oral
 - b) Observación

En el caso del primer indicador, contexto, se hizo una descripción de las características físicas y poblacionales de la zona de estudio. En cuanto a la manifestación cultural, se tomó en cuenta la cultura comunitaria obtenida de la educación no formal e informal; y en lo simbólico se rescataron las representaciones e imágenes que dan cuerpo a las identidades individuales y colectivas.

En cuanto al discurso, los rangos de interpretación fueron considerados aquellos menos elaborados como es el chisme, el rumor, la comunicación cotidiana, hasta los más estructurados, llegando a construir todos ellos una red de comunicación que fue estudiada en su compleja interdiscursividad, como vehículo determinante de las identidades sociales.

Lo afectivo y cognitivo, están formuladas pensando en obtener los diversos motivos que orienten las actitudes de los sujetos educativos, tomando las ideas, percepciones, experiencias, creencias y valores que dejan entrever sus respuestas.

Las conductas son sólo las referidas al discurso oral y escrito obtenido por el cruce de la información obtenida, así como las observadas directamente durante la investigación, registradas de manera no sistemática.

Cada uno de estos indicadores fue tomado en cuenta para la formulación de los ítems o preguntas de los instrumentos aplicados a los sujetos de estudio.

Las ideas de los sujetos de estudio se construyeron tomando en cuenta:

- a) la construcción mental que tiene de las cosas y procesos sociales, definitorias de su ser social e individual, a partir de las percepciones que recibe por sus sentidos en su contacto con las diferentes manifestaciones de su hábitat natural y social;
- b) experiencias de sucesos pasados que haya incorporado a su memoria de largo y corto plazo, y que actúen como elementos de discernimiento y valoración de la problemática de estudio;
- c) las creencias y valores que por diferentes mecanismos se haya apropiado para incorporarlos a su bagaje ético y estético partir

de los cuáles se ubique ante los acontecimientos de su realidad.

Del complejo entramado de las ideas, se desprenden en gran medida las actitudes y comportamientos que asumen los sujetos ante cualquier acontecimiento social, actuando determinantemente en todo su sistema relacional y conductual que rige su comportamiento al interior de su comunidad social, escolar, profesional, religiosa, etc.

Se considera que estos indicadores tomados para la presente investigación, se encuentran tanto al interior como al exterior del universo de estudio, por lo que en todo el desarrollo del trabajo estarán presentes en una integración dialéctica y holística, en una mutua intervención y determinación.

Estos cuestionarios (que se muestran en páginas más adelante) fueron aplicados para su validación a una muestra poblacional de cada uno de los sujetos de estudio elegidos, como se muestra enseguida:

Cuadro 12. Población de muestra

SUJETOS	APLICACION	VALIDACION
Equipo USAER	8	3
Maestros de Aula	41	9
Padres de familia	90	10
Alumnos	90	10
TOTAL	229	32

Fuente: autoría personal durante la investigación.

Los instrumentos utilizados y las cuestiones planteadas en él tienen una serie de características que se justifican a continuación:

A) Cuestionario para maestros de aula regular

Ítem	Objetivos
<p>1. ¿Cuál es su meta como profesor de primaria?</p> <p>2. ¿Cuál cree usted que es el propósito que persigue USAER?</p> <p>3. ¿Cuáles cree que son las funciones que un maestro de apoyo debe cubrir?</p> <p>4. ¿Cómo considera la comunicación que existe actualmente con los maestros de apoyo de USAER?</p> <p>5. ¿Cuáles han sido las principales dificultades que usted ha observado que impiden se realice un trabajo conjunto con el personal de USAER?</p> <p>6. ¿Qué cambios propondría para mejorar el trabajo que realiza USAER?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer la percepción del profesor respecto a su quehacer profesional en la educación básica de los alumnos, porque en referencia a ellos orientará su desempeño profesional y social ➤ Destacar el conocimiento que tiene el profesor de educación básica respecto de los objetivos de USAER, para establecer los márgenes de actuación ante la presencia de la educación especial representada por esta institución. ➤ Conocer la información que posee el maestro sobre los quehaceres del maestro de USAER, que en conjunción con los suyos le ofrecen un parámetro para el trabajo conjunto. ➤ Apreciar la visión que tiene el maestro de aula regular acerca del ambiente en que desarrolla su profesión, definiendo el sistema relacional con el que guían los maestros de USAER, decisivo en la concreción de las metas que persigue USAER en torno al trabajo conjunto. ➤ Destacar la naturaleza de los problemas que existen en el universo de estudio, mismos que forman parte de los puntos nodales de la ausencia de un trabajo conjunto entre los dos maestros, necesarios en la realización de los objetivos de USAER ante la educación especial. ➤ Brinda información sobre la idea que tiene de USAER, de los problemas que ha enfrentado y la solución que les daría, reafirmando a su vez la percepción que tiene de la educación especial.

Ítem	Objetivo
7. ¿Cómo colaboraría en estos cambios o ajustes?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mostrar la actitud y disposición del maestro a resolver los problemas encontrados, además de elaborar un esquema de propuestas en este terreno
8. ¿Considera necesaria la participación de USAER en su grupo escolar? ¿por qué?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Localizar los puntos más precisos en el terreno del aula escolar de la concepción de educación especial en relación con la educación regular, así como de su aceptación de los maestros de apoyo en su área particular de trabajo, donde él concreta su papel como profesor.
9. ¿Estaría de acuerdo en que se trabajaran temas de interés común en las Juntas de Consejo Técnico o en otros espacios? ¿Cómo cuáles?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer su disposición a conformar espacios de discusión compartida, así como de elaborar una lista de temas de interés que mostrarían la dirección de su pensamiento en relación a la problemática educativa.
10. En el ámbito cotidiano, describa su relación con los maestros de USAER.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer la valoración que tiene el maestro de sus relaciones con los maestros de USAER, que confirmaría lo dicho en las preguntas anteriores
11. ¿Cómo considera usted, en general, el ambiente en su centro escolar?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definir, desde un enfoque global, la evaluación que hace del ambiente laboral, donde el maestro desempeña un papel específico e importante para la educación especial.
12. ¿Qué opinión tiene usted respecto a la comunidad de Jalalpa?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer la percepción que tiene del contexto donde desempeña su praxis educativa, de donde se aprecia la distancia ante sus objetivos personales y profesionales en relación a la comunidad.

B) Cuestionario para maestros de apoyo

Ítem	Objetivos
<p>1. Describa usted cuáles son los objetivos básicos de USAER.</p> <p>2. ¿De qué manera lleva usted a la práctica esos objetivos?</p> <p>3. ¿Está usted de acuerdo con los objetivos que propone USAER?</p> <p>4. ¿Encuentra usted apoyo para cumplir su trabajo por parte del director (a) de la escuela regular? ¿Por qué?</p> <p>5. ¿Encuentra usted apoyo por parte del profesor de aula regular para el desempeño de su trabajo? Por favor, descríbalo.</p> <p>6. ¿Cuál cree usted que sea la idea o imagen que tienen los profesores de aula regular del equipo de USAER?</p> <p>7. ¿Cuál es la idea que considera tienen los alumnos de los maestros de apoyo de USAER?</p> <p>8. ¿Cuál considera usted que es la percepción del director(a) de la escuela sobre el servicio de USAER?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer el conocimiento que posee el maestro de apoyo de los objetivos de USAER, pues no solo es representante de la institución, sino que de esto depende de cómo asuma su compromiso ante ellos y los lleve a la práctica. ➤ Mostrar la forma operativa en que se concreta la misión de USAER. ➤ Apreciar la distancia que establece el maestro de USAER con sus objetivos, misma que mostrará su grado de significatividad para él, hecho que determinará posteriormente su actitud ante su praxis cotidiana. ➤ Determinar la distancia profesional y afectiva del maestro, así como la conducta del director hacia el trabajo del maestro de apoyo. ➤ Elucidar sobre la conducta del maestro de aula hacia la función de USAER, a la vez que indica el grado de trabajo compartido entre ellos. ➤ Encontrar la percepción que según el maestro de aula tienen de ellos los maestros de USAER, que confrontada con la misma pregunta hecha a los maestros de aula, dan una visión encontrada y completa de la mutua percepción de ambos. ➤ Trazar la creencia de los maestros sobre la percepción de los alumnos sobre ellos, para definir posteriormente su comportamiento. ➤ Mostrar indirectamente la percepción que según él tienen los otros sobre su persona.

<p>9. ¿Qué imagen cree usted que tienen los padres de familia con respecto al servicio de USAER?</p> <p>10. ¿Qué opina usted acerca de ellos como agentes educativos involucrados en su desempeño laboral?</p> <p>11. ¿Cuál es la actitud que ha encontrado usted en los profesores de aula regular con respecto al servicio de USAER?</p> <p>12. ¿Establece usted contacto con los maestros de aula regular para llevar a cabo su trabajo? ¿por qué?</p> <p>13. En cuanto a los padres de familia, coméntenos cómo trabaja usted con ellos respecto a las necesidades educativas de sus hijos.</p> <p>14. ¿Podría decirnos cómo se percibe usted como representante de USAER en el contexto escolar, al lado de los otros maestros y padres de familia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Igual que las anteriores, y las cuatro preguntas juntas, permiten cercar la percepción que según los maestros de USAER tienen los otros sujetos respecto a las funciones de USAER, e indirectamente, referidas a ellos mismos, trazando elementos importantes de la alteridad y posibilidad de trabajo en grupo. ➤ Ubicar la idea que tiene el maestro de apoyo respecto a los demás sujetos y agentes educativos que participan directa e indirectamente en su trabajo, para obtener elementos que definan su sistema relacional y conductual en el desarrollo de su trabajo como agente de USAER. ➤ Establecer la serie de actitudes que existen en el universo de intervención ante el servicio de USAER, e indirectamente la relación que hay entre ellos dos para conseguir las metas de educación especial. ➤ Dilucidar de que manera se lleva a cabo la relación entre los dos maestros para concretar las funciones y propósitos de USAER. ➤ Establecer la manera en que se vincula el maestro de apoyo con los padres de familia para conseguir las metas de USAER. ➤ Acercarse a la auto percepción del maestro de apoyo como miembro de USAER, en relación a los demás sujetos que intervienen en su quehacer educativo, que complementariamente a sus conocimientos de USAER daría luz, entre otras cosas, a su grado de compromiso con la institución y con la educación especial en particular. ➤ Precisar el grado de compromiso
--	---

<p>15. Cuál es su opinión sobre la función y organización de USAER?</p> <p>16. ¿Qué opinión tiene usted sobre la comunidad de Jalalpa?</p> <p>17. ¿De qué manera se entera del acontecer nacional e internacional</p>	<p>y toma posición del maestro de apoyo respecto a USAER y sus objetivos.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Conocer su percepción del contexto donde desempeña su labor profesional, que será importante en su inserción comunitaria y en el trabajo con los padres de familia y los alumnos.➤ Establecer el grado de conocimiento de la situación que vive el país y el mundo, para dimensionar su apreciación de los procesos educativos en particular.
---	--

C) Cuestionario para los padres de familia

Ítem	Objetivos
<p>1. ¿Podría decir el significado de las siglas de USAER?</p> <p>2. ¿Está enterado si en la escuela de sus hijos existe el servicio de USAER? Si es así, describa los servicios que ofrece</p> <p>3. ¿Sería tan amable de decírnos cómo está integrado el equipo de USAER?</p> <p>4. ¿Desde hace cuánto tiempo tiene conocimiento de que se cuenta con este servicio en la escuela?</p> <p>5. ¿Qué le han comentado otras personas acerca de USAER?</p> <p>6. ¿Alguna vez ha requerido el apoyo de USAER para atender el caso de su hijo (a)? (Si su respuesta es afirmativa continúe con las siguientes preguntas. Si su respuesta es negativa, pase por favor a la pregunta 11).</p> <p>7. Comparta con nosotros esta experiencia diciéndonos cómo la apoyó el servicio de USAER.</p> <p>8. ¿Considera que éste apoyo ha sido suficiente? ¿por qué?</p> <p>9. ¿En qué sentido le gustaría que le apoyara más USAER?</p> <p>10. ¿De qué manera participa usted en las actividades del maestro de apoyo de USAER para solucionar la situación de su hijo (a)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estas cuatro preguntas proporcionan información sobre el grado conocimiento que tienen los padres de familia del servicio de USAER, desde un comentario lejano hasta un contacto más estrecho y formal con sus servicios, los cuales dan pauta a sus actitudes frente al mismo. ➤ Establecer el marco de referencia comunitario en que existe USAER ➤ Conocer la proporción de la muestra encuestada que tiene contacto con los servicios de USAER. ➤ Trazar los mecanismos de trabajo aplicados por USAER, así como esbozar las situaciones educativas que atiende. ➤ Tener idea del grado de satisfacción de los padres del apoyo obtenido de USAER, y del cumplimiento de objetivos por éste. ➤ Establecer las expectativas de los padres de familia sobre los servicios de USAER ➤ Saber los mecanismos de participación de los padres en el proceso de trabajo con el alumno, que reflejarán su responsabilidad y compromiso con la educación especial.
11. ¿Le parece adecuado que	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer el interés que hay por

<p>USAER brinde un taller para padres de familia? ¿Qué temas le gustaría que se abordaran?</p> <p>12. ¿Qué conductas y actitudes le parece que son importantes para la vida escolar?</p> <p>13. ¿De qué manera describe usted a su comunidad</p> <p>14. ¿Cómo se entera usted de las noticias de México y el mundo?</p>	<p>las actividades de USAER, de los espacios de trabajo conjunto que ofrece así como la serie de temas que les preocupa.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Establecer la idea que tienen los padres del proceso escolar, en el terreno de las actitudes y conductas, referente sustancial en la concepción de la educación especial.➤ Ubicar las percepciones que tiene el sujeto en el espacio social en que se desarrolla, determinante en su conducta y actitudes ante los otros.➤ Trazar los referentes contextuales que posee el individuo para encauzar su propia acción social.
---	--

D) Cuestionario para alumnos con necesidades educativas especiales *

Ítem	Objetivos
<p>1. ¿Sabes que significa la palabra USAER?, por favor explícalo.</p> <p>2. ¿Sabes para qué existe USAER?, explícalo.</p> <p>3. ¿Has trabajado con USAER? Si _____ No _____. ¿Qué has hecho?</p> <p>4. ¿Qué te ha dicho tu papá o tu mamá respecto a USAER?</p> <p>5. ¿Qué te ha dicho tu maestro respecto al servicio de USAER?</p> <p>6. ¿Te gusta trabajar con los maestros de USAER? Por qué.</p> <p>7. ¿Cómo aprendes con la maestra de USAER?</p> <p>8. ¿Qué haces con la maestra de USAER?</p> <p>9. ¿Has ido al salón de apoyo de USAER?</p> <p>10. ¿Te gusta salir del salón para ir al aula de apoyo? ¿Por qué?</p> <p>11. ¿Qué te parece la colonia donde vives? ¿Por qué?</p> <p>12. ¿En tu casa cómo se enteran de la noticias?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer el conocimiento que poseen los alumnos sobre los servicios de USAER. ➤ Establecer los mecanismos de trabajo que han utilizado los maestros de USAER para concretar sus objetivos. ➤ Obtener información del contexto de opinión de los padres acerca de USAER. ➤ Conocer la opinión de los maestros sobre USAER, para estimarla en su influencia hacia los alumnos. ➤ Establecer la actitud y disposición del estudiante hacia las acciones de USAER ➤ Establecer la didáctica utilizada por los maestros con los estudiantes de educación especial. ➤ Ubicar los mecanismos de trabajo entre la maestra de apoyo y alumno ➤ Conocer la afectividad del alumno hacia el espacio de USAER, para redimensionar su ubicación ante los otros alumnos. ➤ Precisar su percepción del medio social en que existen ➤ definir uno los medios de acceso a información que delinean su identidad social.

E) Cuestionario para alumnos sin necesidades educativas especiales

* *

Ítem	Objetivos
<p>1. ¿Sabes que significa la palabra USAER, por favor explícalo?</p> <p>2. ¿Sabes para qué existe USAER?, explícalo</p> <p>3. ¿Has trabajado con USAER? Si _____ No _____ ¿Qué has hecho?</p> <p>4. ¿Cómo consideras a los alumnos que trabajan con la maestra de USAER?</p> <p>5. ¿Qué te ha dicho tu papá o tu mamá con respecto de USAER?</p> <p>6. ¿Qué te ha dicho tu maestro con respecto al servicio de USAER?</p> <p>7. ¿Te gusta trabajar con los maestros de USAER?</p> <p>8. ¿Cómo aprendes con las maestras de USAER?</p> <p>9. ¿Qué haces con la maestra de USAER?</p> <p>10. ¿Has ido al salón de apoyo de USAER?</p> <p>11. ¿Te gusta salir del salón para ir al aula de apoyo? ¿Por qué?</p> <p>12. ¿Qué te parece la colonia donde vives? ¿Por qué?</p> <p>13. ¿En tu casa cómo se enteran de la noticias?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ conocer el conocimiento que poseen los alumnos sobre los servicios de USAER ➤ Establecer los mecanismos de trabajo que han utilizado los maestros de USAER para concretar sus objetivos. ➤ Obtener la valoración que tienen estos alumnos respecto a los estudiantes que son asistidos por USAER. ➤ Establecer los contextos de opinión de estos dos sujetos, para evaluar su impacto en la conformación de la imagen USAER en el alumno. ➤ conocer el grado de afectividad con USAER ➤ Establecer los mecanismos de trabajo y la actitud ante USAER. ➤ Ubicar la afectividad hacia los espacios de USAER y la dinámica en ellas. ➤ Conocer la imagen que posee el alumno de su entorno inmediato. ➤ Conocer los medios de acceso a los acontecimientos sociales.

Para la entrevista con los directores de escuela se tomaron como guión las mismas preguntas formuladas a los maestros de aula y de apoyo.

Algunas de estas preguntas, básicamente las referidas a cuestiones afectivas, cognitivas, como componentes de la actitud y su manifestación, están estrechamente vinculadas entre sí, por lo que el manejo de las respuestas se hará tomando en cuenta esta relación.

El siguiente cuadro muestra la distribución formal de los ítems en cada uno de los sujetos, aunque en un momento posterior se procede a hacer referencias cruzadas entre ellos, con el fin de trazar parámetros de inferencia personal entre ellos.

Cuadro 13. Distribución de los ítems en el cuestionario

↓Indicadores Sujetos Ed.	Contexto	Discurso	Afectivas y cognitivas	conducta
Maestros de aula	12	todos	1, 2 ,3, 4, 5 ,6, 7 8, 9 ,10, 11	5, 7, 9, 10, 11
Maestros de apoyo	16, 17	todos	1, 3, 4, 6, 7 ,8 ,9 10, 14, 15, 16, 17	2, 3, 4 ,5,10, 11,12,13,16
Padres de familia	13, 14	todos	1, 2, 3 ,4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 ,12, 14	8, 10, 12
Alumnos con Nee *	11, 12	todos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 8, 9, 10, 11	4, 5, 7
Alumnos sin Nee **	12, 13	todos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 8, 9, 10, 11, 12	3, 8, 9

Fuente: autoría personal durante la investigación

* Alumnos con Necesidades educativas especiales

** Alumnos sin Necesidades educativas especiales

5.4 DESCRIPCION DE LA MUESTRA ENCUESTADA

Considerando la población total de la muestra, la aplicación de los cuestionarios a la población elegida se hizo de la siguiente manera:

En la escuela Carlos A. Pereyra se aplicaron 18 cuestionarios a maestros de aula regular, 2 a maestros de apoyo, 1 a la secretaria de USAER, 30 a padres de familia y 30 a alumnos, distribuidos en 15 alumnos con nee y 15 alumnos sin nee. Se realizó también una entrevista al director de la escuela.

En la escuela Luis Audirac Gálvez se aplicaron los cuestionarios de la siguiente forma: 11 a maestros de aula regular, 1 a maestro de apoyo, 30 a padres de familia y 30 a alumnos distribuidos en 15 alumnos con nee y 15 alumnos sin nee. Se realizó una entrevista a la directora de la escuela.

En la escuela Salvador Nava Martínez se aplicaron los cuestionarios de la siguiente manera: 14 a maestros de aula regular, 2 a maestras de apoyo, 30 a padres de familia, 15 a alumnos con nee y 15 a alumnos sin nee.

Perfil de los maestros de aula regular

El perfil de la población encuestada esta integrada principalmente por mujeres, donde por cada 6 maestras hay 1 maestro, corroborando la idea de que en nuestro país la profesión del magisterio es básicamente femenina, lo cual, aunado al perfil de los maestros de apoyo, que también es mayoritariamente femenino, conduce a pensar en una comunidad profesional regida por valores y conductas propias de este género.

En cuanto a la formación académica es básicamente de licenciatura, pues 24 maestras encuestadas poseen este grado, y sólo 4 son maestros normalistas. Cabe aclarar que es a partir de 1989 cuando se eleva a licenciatura el grado de maestro normalista, reforma que vendrá acompañada de cambios curriculares en planes y programas de estudio en las instituciones públicas formadoras de maestros, donde se incluirá una asignatura que se llama Introducción a la Educación Especial, misma que en su momento será de fundamental importancia en su práctica profesional.

Al lado de las variables anteriores, se halla una tercera que es la edad, donde la mayoría de los encuestados tiene una edad de 21 a 30 años, y sólo 9 de 31 a 50 años.

Como se puede observar, la población magisterial de la zona estudiada muestra características de juventud y formación académica que la presentan con un perfil bastante receptivo y sensible a la problemática de la educación especial en la institución escolar, inserta en un espacio social determinado por una política educativa de integración escolar.

Perfil de los maestros de apoyo

El perfil de los maestros de apoyo, todas mujeres, con un promedio de edad de 24 a 36 años; todas ellas, excepto una, poseen una formación profesional vinculada a la educación especial, ya sea como egresadas de la Escuela Normal de Especializaciones o de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cuatro de ellas son solteras, una casada y una viuda, con una experiencia en el ámbito de la educación especial de 4 y 5 años.

Al igual que las maestras de aula regular, parece ser que su perfil profesional las hace sumamente sensibles a la educación especial que propone USAER, cuestión que es motivo de este trabajo, apreciado desde la estructura de las representaciones sociales.

Perfil de los padres de familia

De los 58 padres de familia encuestados, la mayoría son mujeres, con un promedio de edad de 31 a 40 años, siendo la mayoría de ellas casadas, 7 madres solteras, y 8 viviendo en unión libre .

El 46% de los encuestados manifiesta tener un hijo en la primaria, mientras que el 38% tiene 2 hijos en la escuela, el 5% tiene 3 hijos, el 3% tiene 4 hijos, y el resto no contestó.

El 66% de las madres encuestadas se dedican al hogar, mientras que el resto se distribuye entre oficios (3), empleados (4), carrera técnica (3), obrero (3), comerciante (2), destacando 2 profesionistas, 1 arquitecto y una enfermera.

Perfil de los alumnos con necesidades educativas

Se encuestaron a 38 alumnos, de los cuales 27 son hombres y 11 mujeres, con un promedio de edad entre 9 y 13 años, centrándose la mayoría en los 10 y 11 años.

Los grados escolares donde se ubican 29 de los alumnos encuestados corresponden a cuarto y sexto grado.

Perfil de los alumnos sin necesidades educativas especiales

Son 46 los alumnos entrevistados, 20 hombres y 26 mujeres; del cuarto, quinto y sexto grado, concentrándose el 63% en el sexto nivel de escolaridad y el 24% al cuarto año.

El promedio de edad es de 9 a 13 años, teniendo el 48% once años, y 24% nueve años.

Esta información se encuentra concentrada en el siguiente cuadro:

Cuadro 14. Población encuestada

ESCUELA SUJETOS	CARLOS PEREYRA	A.	LUIS AUDIRAC GALVEZ	SALVADOR NAVA MARTINEZ	TOTAL
MAESTROS DE AULA REGULAR	13		5	13	31
MAESTROS DE APOYO	3		1	2	6
ALUMNOS SIN NEE	19		13	14	46
ALUMNOS CON NEE	10		13	15	38
PADRES DE FAMILIA	23		13	21	57
TOTAL	68		45	65	178

Fuente: autoría personal durante la investigación

La diferencia entre la población estimada para la aplicación de cuestionarios (229), y la realmente encuestada (178), en sí misma explica una serie de factores que están presentes en la estructuración de las representaciones e

imaginarios sociales que orientan el conjunto de acciones manifiestas, latentes y discursivas que ejecutan los sujetos involucrados en todo éste proceso, como veremos con más detalle posteriormente.

Baste por ahora decir que esos cuestionarios no fueron devueltos por los encuestados, pese a toda actitud persuasiva para que lo hicieran. Las razones pueden ser por desinterés, negligencia o falta de trabajo de sensibilización por parte del aplicador hacia ellos.

5.5 APPLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Antes que todo, fue solicitada la autorización por oficio de la coordinadora de zona al director de cada escuela para aplicar el cuestionario en cada una de ellas. A cada uno se le expuso los objetivos de la investigación, a la vez que se les pedía su colaboración en el desarrollo de la misma.

Los cuestionarios fueron aplicados en octubre de 2002, entregados a cada uno de los participantes, a quienes se les explicaba a qué se refería la investigación, y para qué servirían los datos obtenidos.

Se establecieron tiempos de aplicación para cada grupo social, evitando la contaminación de las respuestas entre ellos, y mayor control de los instrumentos.

La entrega era personal, solicitándoles que lo contestaran inmediatamente, o que lo llevaran a casa y lo entregaran en un plazo máximo de tres días, aunque muchos de ellos tardaron hasta una semana para devolverlos, no sin antes insistir en que lo hicieran. La mayoría de los instrumentos aplicados a maestros de aula y de apoyo, así como de los padres de familia fueron obtenidos en esta modalidad, ya que su colaboración sólo se consiguió bajo esta medida.

En el caso de los alumnos, se pidió la colaboración del maestro de aula para que permitieran su aplicación durante algún momento de la clase, y así poder apoyar y facilitar su contestación por los alumnos.

Cabe mencionar que durante la etapa de aplicación de los instrumentos, el comportamiento de los encuestados mostró diversos sentimientos y actitudes, tales como enfado, desinterés o indeferencia por algunos, y colaboración y entusiasmo por otros.

En cuanto a las entrevistas realizadas a dos de los tres directores de escuela, ya que uno se ellos nunca aceptó, se siguió el guión de los cuestionarios, aunque no resultó enriquecedora por su poca colaboración, excepto en un caso. Éstas entrevistas fueron transcritas directamente, anotando toda la información obtenida. Cabe anotar que su brevedad responde a la poca disposición de tiempo que ofrecieron los entrevistados.

5.6 ANALISIS DE LOS DATOS

Para analizar la información obtenida en los instrumentos aplicados en el universo de estudio, se hace desde una perspectiva totalmente cualitativa y sociocrítica, misma que se aplica en el capítulo 6, el cual muestra las representaciones sociales de los sujetos educativos encuestados.

Para ello se organiza primeramente en cuadros concentradores (véase anexos) que sistematizan la información de las respuestas obtenidas en cada uno de los ítem. El criterio de agrupación es por cuadros: 1) por sujeto educativo estudiado, y, 2) por variable de análisis (contexto, discurso, lo afectivo–cognitivo y lo conductual), que son numerados para su uso correlativo entre ellos.

Segundo, la información se analiza relacionando las variables sujeto e indicador, para que al final de cada apartado se formule una construcción general de toda la información obtenida en él.

En el apartado de conductas el método de análisis e integración de los resultados se hace siguiendo el mismo método anterior, pero fundamentalmente haciendo cruces de opiniones entre los sujetos, y con información obtenida en la observación directa del campo de estudio.

Tercero, se integra una visión global de las representaciones sociales vigentes en el universo estudiado, integrando orgánicamente toda la información anteriormente trabajada.

Cuarto, estas representaciones se contrastan con los objetivos de USAER presentados en sus documentos oficiales de creación, funcionamiento y objetivos trazados institucionalmente desde esta organización.

CAPITULO 6

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA USAER EN EL UNIVERSO DE INTERVENCIÓN

6.1 EL CONTEXTO EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS SUJETOS EDUCATIVOS	246
6.1.1 Maestros de aula	246
6.1.2 Maestros de apoyo	247
6.1.3 Directores de escuela	247
6.1.4 Padres de familia	248
6.1.5 Alumnos	250
6.2 ELEMENTOS DISCURSIVOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.	256
6.2.1 Contexto Discursivo Global	256
6.2.2 Discurso de los maestros de aula regular	259
6.2.3 Discurso de los maestros de apoyo	268
6.2.4 Directores	275
6.2.5 Padres de familia	280
6.2.6 Alumnos	286
6.2.7 El Discurso de las Representaciones Sociales	292
6.3 ELEMENTOS AFECTIVOS Y COGNITIVOS	295
6.3.1 Maestros de aula	295
6.3.2 Maestros de Apoyo	301
6.3.3 Directores	309
6.3.4 Padres de familia	312
6.3.5 Alumnos	316
6.3.6 Lo afectivo y cognitivo en las representaciones sociales	330
6.4 ELEMENTOS CONDUCTUALES.	335
6.4.1 Conducta de los Maestros de Aula Regular	335
6.4.2 Conducta de las Maestras de Apoyo	336
6.4.3 Conducta de los Directores de Escuela	337
6.4.4 Conducta de los Padres de Familia	338
6.4.5 Conducta de los Alumnos	339
6.4.6 Elementos conductuales de las Representaciones	341
6.5 VISIÓN GLOBAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE USAER.....	344
6.6 DINÁMICA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE USAER	348

Después del diseño de la investigación y aplicación de los instrumentos a los sujetos encuestados, y de la organización y análisis de la información obtenida, este último capítulo muestra las diferentes representaciones sociales de la USAER encontradas en el universo de estudio.

El principio rector de su presentación en este trabajo, que no de concreción en la realidad por que no obedecen ningún orden, es, primero por indicadores utilizados a lo largo de la investigación: a) contexto; b) discurso; c) lo afectivo y cognitivo; y, d) la conducta. Después al interior de cada uno de los indicadores mencionados, se revisa por sujetos educativos: 1) maestros de aula; 2) maestros de apoyo; 3) directores; 4) padres de familia; y, 5) alumnos con y sin necesidades educativas especiales, haciendo de cada uno de ellos la interpretación del indicador que corresponda, y al final se elabora una interpretación global de todos los sujetos educativos respecto al indicador de que se trate.

Por ejemplo, primero se presentan las percepciones de los cinco sujetos educativos respecto al contexto donde desarrollan su praxis educativa, haciendo de cada uno de ellos su interpretación, y al final se elabora un análisis global de todas las opiniones de los cinco sujetos.

De la misma manera se procede con los tres indicadores restantes, hasta lograr obtener una imagen más precisa de las representaciones sociales de USAER en la comunidad escolar estudiada.

Finalmente, se ofrece la dinámica de éstas representaciones, teniendo en cuenta su núcleo central y sistema periférico.

En su lectura debe tenerse en cuenta que los cuadros de información tienen utilidad en varios apartados del capítulo por la correlación que se hace entre los indicadores, por lo que aparecen una vez y en las siguientes que se cite se brinda al lector la referencia de su ubicación.

6.1 EL CONTEXTO EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS SUJETOS EDUCATIVOS

De los elementos discursivos expresados por los sujetos entrevistados, se obtiene una percepción del contexto que refleja su ubicación social en la sociedad estratificada en la que desarrollan su actividad social.

En lo social, hay coincidencia entre la mayoría de los maestros de aula regular (97%), los maestros de apoyo, los directores y los padres de familia, en considerar a la comunidad de estudio como un espacio caracterizado por las condiciones de marginalidad social y económica, propias de una sociedad profundamente desigual e injusta, tanto en las condiciones económicas, de vivienda, como de educación y cultura. (cfr. cuadros 1, 2,3; y ed1, ed2).

6.1.1 Maestros de aula

Ítem 12. ¿Qué opinión tiene con respecto a la comunidad de Jalalpa?

Social	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Es una Zona conflictiva (8)</i>¹❖ <i>Hay drogadicción, alcoholismo y delincuencia</i>❖ <i>“Es agresiva y violenta”</i>❖ <i>Carece de valores</i>❖ <i>Son personas sin aspiraciones</i>❖ <i>Hay carencias económicas</i>❖ <i>Existe una baja cultura</i>
Familiar	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Existen familias disfuncionales</i>❖ <i>Hay desintegración familiar</i>❖ <i>Necesitan más apoyo los padres y jóvenes</i>❖ <i>No hay comunicación entre padres e hijos</i>
Educativa	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Los padres cooperan cuando les conviene</i>❖ <i>Los padres no ayudan ni apoyan a sus hijos.</i>

Cuadro 1

¹ Los números entre paréntesis son la cifra de respuestas parecidas encontradas en los cuestionarios.
Si no aparece ningún número es respuesta única.

6.1.2 Maestros de apoyo

Ítem 16 ¿Qué opinión tiene sobre la comunidad de Jalalpa?

Social	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Es una comunidad difícil y agresiva</i> ❖ <i>Es una comunidad mal económica y culturalmente</i> ❖ <i>Son personas con poca disposición a colaborar</i> ❖ <i>Las personas no se involucran</i>
Familiar	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Existen familias desintegradas</i> ❖ <i>Hay carencia de atención a los hijos</i> ❖ <i>Hay madres solteras</i>
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Falta de conocimientos significativo</i> ❖ <i>Son exigentes hacia el maestro</i> ❖ <i>Son niños carentes de atención</i>

Cuadro 2

6.1.3 Directores de escuela

Entrevista a director 1. (ed1)*

¿Cómo considera a la comunidad de Jalalpa?

Es una comunidad en donde por razones económicas deben salir los padres a trabajar, y los hijos se quedan con los vecinos, tíos o abuelos, y hay poca atención para éstos.

Hay muchas familias desintegradas, casi el 50% de la población estudiantil

Se entera del acontecer nacional e internacional por noticieros en la radio.

Entrevista a director 2 (ed2)

¿Cómo considera a la comunidad de Jalapa?

Es una comunidad difícil, hay varios vicios y están desintegradas las familias, lo cual afecta a nuestros alumnos, por lo que es necesario atenderlos aquí en todos los sentidos, para prevenir que caigan en los vicios de afuera.

Se entera de las noticias a través de la Radio, Periódico (a veces), y televisión

Director 3 (ed3)

Nunca tuvo disposición para la entrevista, aunque en los anexos se hace una descripción de su actitud al respecto.

* esta notación se refiere a entrevista director 1 (ed1), y así respectivamente

6.1.4 Padres de familia

Ítem 14 ¿De qué manera describe a su comunidad?

Valoración negativa	34
Valoración positiva	11
No contestó	5

Cuadro 3

Valoración negativa

Sociales	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Hay muchos vagos</i> ❖ <i>Hay necesidades</i> ❖ <i>Es conflictiva</i> ❖ <i>Hay asaltos y violencia</i> ❖ <i>Existe delincuencia</i> ❖ <i>Hay vecinos problemáticos</i> ❖ <i>Es insegura</i> ❖ <i>Los muchachos no tienen que hacer</i> ❖ <i>Son convenencieros</i> ❖ <i>Hay niños de la calle</i>
Económicos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Falta de recursos y pavimentación</i> ❖ <i>Hay bajos recursos</i>
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Hay desintegración familiar</i> ❖ <i>Embarazos a temprana edad</i>
Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Falta de educación, inculta</i> ❖ <i>No hay valores</i> ❖ <i>Son Ignorantes</i> ❖ <i>Esta desorientada, descontrolada</i>

Cuadro 3.1

Valoración positiva

<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Es respetuosa</i> ❖ <i>Tranquila</i> ❖ <i>Cooperativa</i> ❖ <i>Es clase media</i>

- ❖ *Medio tranquila a pesar de su reputación*
- ❖ *Son amables*
- ❖ *Es regular*

Cuadro 3.2

En los elementos estructurantes de su discurso se encuentran definiciones bastante coincidentes, que la describen como una zona económicamente mal, con los vicios sociales que la acompañan, tales como la violencia, la drogadicción y el pillaje, resultado de la inseguridad que reina en la localidad. Solo una minoría (3 %) de padres de familia sostiene la idea de que la colonia es respetuosa y cooperativa.

En lo familiar, predomina la idea de una comunidad con un alto índice de “desintegración familiar, embarazos a temprana edad, familias disfuncionales, violencia intrafamiliar y poca atención a los hijos por parte de los padres”, quienes son “poco colaborativos”, a decir de los maestros y directores de escuela (cfr. cuadros 1, 3 y ed1, ed2). La existencia de niños de la calle, aunque predominan más los niños en la calle, se debe en parte a esta escasa integración familiar que facilita la presencia de familias disfuncionales.

Otro de los rasgos de esta localidad es la presencia de embarazos a temprana edad y madres solteras, que se explica haciendo un cruce de variables tales como situación socio económica, nivel cultural y falta de oportunidades educativas y recreativas, además de ser un mecanismo de reproducción no sólo biológica sino socio cultural necesaria al propio sistema productivo.

Lo educativo y cultural en la representación social predominante muestra una comunidad inulta, ignorante, sin valores y con un alto índice de analfabetismo entre la población en edad escolar.

Lo discrepante del asunto es la apreciación que poseen los alumnos con y sin necesidades educativas especiales, en quienes mayoritariamente se advierte una visión distinta del contexto pues les resulta “agradable, bonita, limpia, tranquila”, donde casi no hay marihuana y poco conflictiva porque hay “convivencia” entre vecinos y “ahí viven sus amigos” (cfr. Cuadros 4 y 5), por lo que no aparece en su discurso una visión crítica de la situación social y económica, explicable si se tiene en cuenta el papel social que desempeñan,

además de la nula visión crítica que el sistema escolar y la sociedad en su conjunto les estimula, pues son producto, por una parte, de los mecanismos de sometimiento y reproducción ideológica y cultural que la familia les ofrece, aunado al papel ideológico de los medios masivos de comunicación.

6.1.5 Alumnos

6.1.5.1 Alumnos con necesidades Educativas Especiales

Ítem 11 ¿Qué te parece la colonia donde vives?

Valoración positiva	35
Valoración negativa	3

Cuadro 4

Valoración positiva

<i>Social</i>	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Bonita</i>❖ <i>Hermosa</i>❖ <i>Grande</i>❖ <i>Están mis amigos</i>❖ <i>Hay muchos niños</i>❖ <i>Limpia</i>❖ <i>Se llevan bien todos</i>❖ <i>Tranquila</i>❖ <i>Me gusta</i>❖ <i>Me parece bien</i>❖ <i>Hay tiendas y dulcerías</i>❖ <i>Se ayudan los vecinos</i>❖ <i>Perfecta</i>❖ <i>Nadie se mete con nadie</i>
---------------	--

Cuadro 4.1

Valoración negativa

	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Es peligrosa</i>
--	---

Social	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Hay muchos peleoneros ❖ Está contaminada
--------	---

Cuadro 4.2

6.1.5.2 Alumnos sin necesidades educativas especiales

Ítem 12 ¿Qué te parece la colonia donde vives?

Valoración positiva	30
Valoración negativa	16

Cuadro 5

Valoración positiva

Social	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Es bonita ❖ Tiene cerca las canchas y parque ❖ La gente es buena, amable y respetuosa. ❖ Tranquila ❖ Casi no hay problemas ❖ Casi no hay ladrones ❖ No hay marihuana ❖ Buena colonia ❖ Hay ambiente fresco ❖ Hay casas bonitas ❖ Muy bien ❖ Bien, casi no hay nada mal ❖ Es grande ❖ Hay necesidades ❖ No me hace falta nada ❖ Me gusta
Educativa	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Hay gente estudiosa ❖ Hay escuelas

Cuadro 5.1

Valoración negativa

Social	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Es fea ❖ Tiene graffiti ❖ Hay drogadictos
--------	---

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Roban y matan</i> ❖ <i>Hay muchos vagos y marihuanos</i> ❖ <i>Es ruidosa y sucia</i> ❖ <i>No vale la pena hablar de ella</i> ❖ <i>Gente cobarde que no tira la basura en su lugar</i> ❖ <i>Tiene mala comunicación</i> ❖ <i>Mal, señores que se drogan en la noche</i>
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Poco mal porqué no hay respeto y educación</i>

Cuadro 5.2

Pero por otra parte, lo que resulta más significativo para nuestro estudio, es el complejo y contradictorio entramado afectivo y protector que la misma comunidad, similar a otras tantas, les construye a su alrededor, brindándoles una visión positiva de la colonia donde viven. Al igual que toda agrupación comunitaria, ésta vive en la permanente contradicción que les garantiza su supervivencia social como grupo, pues mientras hacia adentro, básicamente entre su población infantil, difunde una visión “bonita” del contexto, hacia fuera mantendrá un permanente conflicto de revanchismo social expresado en la violencia y pillaje. Además, esta visión de falsa “normalidad” generará opiniones de diferenciación en los niños sin necesidades educativas especiales hacia los niños con nee, como se puede ver en el cuadro 46; y hacia la funciones de USAER en particular, como veremos más adelante, fortaleciendo así el carácter clasista, diferenciador y excluyente del proceso educativo y el discurso social en general.

Esta diferencia que tienen los adultos acerca de su contexto, respecto de los estudiantes, está construida más sobre la continua interacción con el medio a lo largo de los años, que sobre un análisis crítico de su realidad social global, pues en el rubro de fuentes informativas sobre el acontecer nacional e internacional, tanto en maestros, directores, padres de familia y alumnos predomina la utilización de los medios electrónicos, televisión y radio, sobre los

medios informativos impresos como el periódico (cfr. Cuadros 6, 7, 8, 9 y ed1, ed2).

Maestros de Apoyo

Ítem 17 ¿De qué manera se entera del acontecer nacional e internacional?

Televisión	6
Radio	5
Periódico	1

Cuadro 6

Entrevista a director 1. (ed1)

Se entera del acontecer nacional e internacional por noticieros en la radio y televisión

Entrevista a director 2 (ed2)

Se entera de las noticias a través de la Radio, Periódico (a veces), y televisión

Director 3 (ed3)

Nunca tuvo disposición para la entrevista, aunque en los anexos se hace una descripción de su actitud al respecto.

Padres de familia.

Ítem 3 ¿Cómo se entera usted de las noticias de México y el mundo?

Televisión	54
Periódico	25
Radio	23
No contesto	3

Cuadro 7

Alumnos con necesidades educativas especiales

Ítem 12 ¿En tu casa cómo se enteran de las noticias?

Televisión	22
Radio	10
Periódico	11

Maestro	1
---------	---

Cuadro 8

Alumnos sin necesidades educativas especiales

Ítem 13 ¿En tu casa como se enteran de las noticias?

Televisión	30
Radio	14
Periódico	10
Medios de Comunicación	3
Por informes de la maestra	3
Teléfono	2
Platicando las cosas que hemos hecho en el día	1

Cuadro 9

Ésta influencia de la televisión se constata durante la observación directa en el medio social intervenido, pues se aprecia que en la cotidianidad comunitaria no existe el hábito de la lectura, acaso de revistas de farándula artística o de pornografía pueril, reflejando una característica de la sociedad nacional en su conjunto, donde el promedio de escolaridad básica es de 3.5, y de menos de un libro por año.

Cabe resaltar el predominio de los medios de comunicación masiva, básicamente la televisión, en la construcción de los esquemas de interpretación de la realidad y de la sociedad en su conjunto; mismo fenómeno que manifiesta a su interior uno de las características sustanciales de nuestro presente mundial actual, donde cada vez está más presente el homo videns que ha impuesto su reinado sobre el homo sapiens que piensa, busca, indaga, fundamenta, razona y sabe; el homo ethicus que decide, desde su libertad, hacer lo que sabe hacer; y el homo aestheticus, hermano del homo ludicus, del homo affectivus y del homo felix (Fernández Pérez; 2002).

Todos estos elementos configuran una representación social del contexto comunitario hermético hacia afuera, pero con su propia dinámica de reproducción – producción hacia adentro, en permanente interacción con los mecanismos de mantenimiento y cambio social que actúan fuera de ella, proporcionándole identidad propia, segregándola de los otros grupos sociales que integran a la sociedad nacional.

Adviértase en este nivel la presencia de este elemento diferenciador, no en su acepción de identidad social que todo grupo posee, sino en su sentido y significado excluyente y racista que aún existe en la mentalidad nacional. Factor que aunado al análisis del discurso político educativo en cuanto a la educación especial será determinante en el desarrollo de ésta al interior del aula escolar, en el trabajo cotidiano de los maestros de aula y de apoyo, de los propios padres de familia y de los alumnos, en quienes se reflejará más claramente esta percepción de una educación diferenciadora y excluyente, influyendo poderosamente en dirección contraria a las metas de USAER. Valga resaltar la influencia de la percepción del espacio contextual en la concreción de las tareas cotidianas que todo individuo imprime y destruye en su pensamiento, lenguaje, actos de habla, sistema relacional y conductual, así como en su quehacer transformador de su realidad inmediata.

6.2 ELEMENTOS DISCURSIVOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

El análisis que a continuación se realiza está apoyado en las observaciones no sistemáticas en las escuelas y comunidad estudiadas, y su intención es brindar una visión cotidiana del desarrollo del discurso en su contexto.

6.2.1 Contexto Discursivo Global

Los referentes lingüísticos y socioculturales en general están determinados por la práctica social de cada sujeto educativo que interviene en la conformación de las representaciones e imaginarios de USAER en el universo de estudio, quienes poseen los tres niveles que exige su elaboración: los referentes que designan las palabras, y el lenguaje en general, la apropiación del espacio social que se le asigna al sujeto en una estratificación específica, así como la selección y organización de toda la información adquirida, conformando todo ello redes de significación que permiten al sujeto elaborar representaciones e imaginarios de los espacios en los que realiza su praxis cotidiana. La relación entre texto (discurso) y contexto es necesaria para la comprensión psicosociológica del discurso.

La construcción, ejecución, difusión, interiorización y apropiación, así como la deconstrucción de los discursos que escucha el sujeto para construir los propios, está determinada por el perfil particular de cada sujeto social en el conjunto de su historicidad espacial y temporal. Es decir, tanto en su pasado individual y social, como en su praxis, además de los referentes que integran el medio comunitario donde se constituye como sujeto histórico.

Representaciones e imaginarios que se materializan en varias direcciones y procesos, lo cual es reconocimiento de su complejidad, y que han sido abordados en otras investigaciones más específicas del campo educativo, razón por la cual analizaré únicamente aquellos segmentos del discurso que proporcionan elementos para la construcción de las representaciones en torno a USAER.

En nuestra investigación, los espacios donde puede existir intercambio del discurso son muy claros: aula, recreo, aula de apoyo, dirección o juntas de consejo técnico. Puede existir el intercambio en el momento que se reúna la maestra de apoyo con la maestra de aula regular en el aula al momento de

trabajar con los alumnos que están canalizados a USAER. Puede suceder que ante la presencia de USAER en el aula se presenten dos situaciones: 1) que la maestra regular permanezca en el salón realizando dos actividades diferentes: a) participar en la clase que haya planeado la maestra de apoyo, o bien, b) haciendo actividades que ella tenga pendientes, sin atender la dinámica del grupo. 2) También sucede que la maestra de aula sale a otro salón, confiada en que la maestra de USAER “cuidará y atenderá a su grupo”.

Al terminar la sesión planeada, la maestra de apoyo se puede retirar para continuar con sus actividades, se encuentre la maestra de grupo o no. En caso de que no se encuentre decidirá esperar que la maestra regrese al salón.

Dependiendo de la maestra de apoyo algunas prefieren trabajar en el aula de apoyo, comentando o no a la maestra de aula regular las actividades que se realizaron. Lo común es que no exista el intercambio de información, por lo que no se conocerán los avances realizados por el alumno.

Durante el recreo, dependiendo de la escuela, existe un intercambio de impresiones en cuanto al trabajo de los alumnos entre la maestra de apoyo y la maestra de aula regular, acercándose a preguntar informalmente “que onda” (expresión coloquial para decir “que pasa con...”) con respecto a un caso o situación en particular, pero no de manera que demuestre interés por el proceso en general.

Respecto a la comunicación de USAER y la dirección de la escuela, ésta se presenta principalmente cuando existen casos extraordinarios de la atención a niños, esto es, cuando se requiere del apoyo y presión que ejerce el director sobre los padres de familia para la atención de sus hijos. Realmente, si no existieran estos casos extraordinarios, los directores no mostrarían interés ni preocupación ni seguimiento de los niños canalizados a USAER. Al final del ciclo escolar se les entrega un informe de todos los casos atendidos, pero es casi seguro que no los lean.

Es importante mencionar que los alumnos canalizados a USAER prefieren trabajar en el aula de apoyo, ya que reciben desde su punto de vista mayor atención escolar y afectiva. Es una atención de cierta manera individualizada que permite avanzar de acuerdo al proceso de aprendizaje del alumno, por lo

que no tienen la presión tanto del maestro como del alumno para realizar las actividades. Ésta forma de trabajar es apoyada por los padres de familia, quienes consideran que el aula de apoyo es el mejor espacio para la atención y apoyo de sus hijos.

Las Juntas de Consejo Técnico de la primaria es otro espacio donde ocasionalmente se habla de USAER, respecto a críticas hacia su trabajo, o en exposición de casos concretos, donde sólo pone atención el director y el maestro que es responsable de ese alumno.

En cuanto a las Juntas de Consejo Técnico de USAER que se desarrollan en la sede de la Unidad, se abordan temas pedagógicos que ayudan a las maestras de apoyo a comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos de los seis grados, principalmente orientados a español y matemáticas. Dichos temas permiten a las maestras de apoyo realizar planeaciones de acuerdo a la etapa del proceso en la que se encuentran sus alumnos. También se abordan y analizan los casos de alumnos que requieren atención en instancias especializadas para su orientación y canalización.

Para tener mayores referencias del alumno y no basarse únicamente en la percepción de la maestra y en la conducta del alumno, es indispensable la entrevista con los padres de familia o tutores, quienes brindan información con respecto a la dinámica familiar y su repercusión en el aprendizaje del alumno. Ocasionalmente, la atención a los padres es requerida por ellos mismos cuando hablan con la maestra a la entrada o salida de la escuela, para tratar asuntos relacionados principalmente con la dinámica familiar, que se manifiesta en la conducta irregular de sus hijos.

Estas entrevistas con los padres de familia es para explicarles la situación académica de sus hijos, y cuál es el apoyo que se requiere de ellos en casa, para de esta manera reforzar el aprendizaje de sus hijos en el aula regular y el aula de apoyo.

Otro de los espacios en donde existe el intercambio de ideas u opiniones en cuanto al servicio de USAER entre los mismos padres de familia que tengan o no hijos que requieran el servicio, puede ser en varios momentos dentro y fuera de la escuela, como son: a) en los talleres para padres en la escuela; b) en los

momentos de entrada o espera de sus hijos a la salida de la escuela; c) en el transporte público, en donde coinciden incluso con los maestros de aula regular y los maestros de apoyo.

El último espacio de realización del discurso en cuanto a la dinámica y función de USAER por parte de los maestros de apoyo, es en las reuniones de convivencia que se presentan fuera del ámbito educativo, por ejemplo cuando se dan cita en la casa de algún integrante del equipo, cuando se visitan lugares de diversión o se realizan reuniones para festejar días significativos.

De todo este contexto discursivo, es importante resaltar que en cuanto a la comunicación que existe entre maestros de aula regular y maestros de apoyo, es meramente informativo respecto a la dinámica y situación familiar del alumno, sin llegar a estructurar un plan de trabajo conjunto que permita solucionar realmente el estado escolar del estudiante.

6.2.2 Discurso de los maestros de aula regular

Para dar cuerpo al discurso de los sujetos educativos se toman en cuenta todas las respuestas dadas en los cuestionarios, tanto de contexto como los afectivos, cognitivos y conductuales, porque todos ellos integrados brindan una visión completa de los discursos presentes en el contexto de estudio.

Elabora su discurso utilizando un lenguaje propio de un maestro de educación básica, mismo que es acompañado de conductas y actitudes propios de este perfil socioprofesional, manifestando su identidad y rol social.

El discurso del maestro de aula está elaborado considerando un vocabulario y una conceptualización basada en la formación profesional, cuyos conceptos son manejados a lo largo de su preparación profesional, aunada a la idea social (imaginarios) que se tiene respecto del profesor. Es evidente también que este discurso es aplicado a la experiencia que va adquiriendo en la cotidianidad de su quehacer docente, en donde a partir de su percepción y creencias de la realidad describe sus metas como profesor. Entre éstas predominan, ayudar, apoyar, construir y desarrollar conocimientos, valores y actitudes (cfr. cuadro 11), que hacen alusión directa a su papel como profesor.

Sus referentes semánticos estructurantes del discurso son: su idea de la educación, imagen de la institución escolar, idea de la dinámica escolar, papel social e imagen de profesor, responsabilidad ante el alumno, concepción de educación especial, idea de USAER, concepción del maestro de apoyo, esquema comunicativo y modelo relacional; todos ellos integrados en un esquema interpretativo de la realidad social (cfr. cuadro 10). Todos estos referentes semánticos otorgan sentido a los actos de habla que el maestro utilizará en todas sus momentos comunicativos dentro del contexto escolar, actuando de una manera conjunta dependiendo la situación y momento de que se trate, se este frente a otro maestro, director, padre de familia o alumno.

Macro actos de habla (referentes semánticos)

❖ Su idea de la educación
❖ Su imagen de la institución escolar
❖ Su papel social e imagen como profesor
❖ Su responsabilidad ante el alumno
❖ Su concepción de educación especial
❖ Su idea de USAER
❖ Su concepción del maestro de apoyo
❖ Su idea de la dinámica escolar
❖ Su esquema comunicativo
❖ Su modelo relacional

Cuadro 10

Todo su discurso empleado en este contexto está referido a la educación, que actúa como parámetro que utiliza para trazar su distancia social ante los otros sujetos educativos, tanto en su discurso escrito, como verbal y paratextual, a la vez que reafirma su identidad social como profesor.

El espacio social desde donde elaboran su acto discursivo es el centro escolar, pues ahí existen las condiciones que posibilitan la concreción de roles sociales determinados por el propio sistema escolar, dando origen al discurso escolar,

que se distingue de cualquier otro acto discursivo por sus propias pautas de construcción y desarrollo, tales como la escuela y los espacios y tiempos que le dan vida (cfr. cuadros 11-18)

Estructura cognoscitiva (valores, ideas, creencias, actitudes)

Ítem 1 ¿Cuál es su meta como profesor de primaria?

❖ <i>Apoyar a los alumnos (2)</i>
❖ <i>Construcción de aprendizajes significativos</i>
❖ <i>Brindar educación básica</i>
❖ <i>Procurar un desarrollo integral (2)</i>
❖ <i>Desarrollar habilidades, estrategias y capacidades para el estudio (34)</i>
❖ <i>La buena conducta del alumno y de la familia</i>
❖ <i>Aplicación del conocimiento en su vida cotidiana (13)</i>
❖ <i>Transmitir principios y valores (2)</i>
❖ <i>Desarrollo profesional propio (4)</i>
❖ <i>Aplicar los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (3)</i>

Cuadro11

Ítem 2 ¿Cuál cree usted que es el propósito de USAER?

❖ <i>Ayuda a alumnos (6)</i>
❖ <i>Apoyo a los alumnos(29)</i>
❖ <i>Orientación a padres (3)</i>
❖ <i>Ayuda a profesores</i>
❖ <i>Apoyo a profesores</i>
❖ <i>Apoyo a la escuela (3)</i>
❖ <i>Orientaciones a problemas de aprendizaje (7)</i>
❖ <i>Atender la discapacidad</i>
❖ <i>Atender las necesidades educativas especiales (13)</i>

❖ <i>Ocuparse del rezago educativo, el bajo rendimiento y el atraso escolar (10)</i>
❖ <i>Atender problemas de conducta y familiares (3)</i>
❖ <i>Proponer estrategias y actividades de aprendizaje (5)</i>
❖ <i>Desarrollar habilidades y capacidades (2)</i>
❖ <i>Buscar la integración del alumno (3)</i>
❖ <i>Trabajo en equipo (2)</i>
❖ <i>Canalizar a los alumnos con necesidades educativas especiales (3)</i>

Cuadro 12

Ítem 3 ¿Cuáles cree que son las funciones que un maestro de apoyo debe cubrir?

❖ <i>De apoyo (18)</i>
❖ <i>Detección de problemas (7)</i>
❖ <i>Orientación (4)</i>
❖ <i>Atender necesidades educativas especiales (6)</i>
❖ <i>Atender discapacidad (2)</i>
❖ <i>Hacer adecuaciones (1)</i>
❖ <i>Brindar estrategias (7)</i>
❖ <i>La comunicación</i>
❖ <i>Atender el bajo rendimiento escolar</i>
❖ <i>Diseñar planeaciones</i>

Cuadro 13

Ítem 4 ¿Cómo considera la comunicación que existe actualmente con los maestros de apoyo de USAER?

❖ <i>Buena (15)</i>
❖ <i>Accesible</i>

❖ <i>Disponibilidad</i>
❖ <i>Directa (2)</i>
❖ <i>Frecuente</i>
❖ <i>Abierta</i>
❖ <i>Cordial</i>
❖ <i>Excelente</i>
❖ <i>Depende de cada profesor (2)</i>
❖ <i>Con intercambio de ideas</i>
❖ <i>Con trabajo colegiado (6)</i>
❖ <i>Permite el avance en los alumnos (3)</i>
❖ <i>Provoca retroceso en los alumnos (2)</i>
❖ <i>Distante (2)</i>
❖ <i>No Buena (2)</i>
❖ <i>Escasa</i>
❖ <i>Nula</i>

Cuadro 14

Ítem 5 ¿Cuáles han sido las principales dificultades que usted ha observado que impiden se realice un trabajo conjunto con el personal de USAER?

❖ <i>Lo administrativo (4)</i>
❖ <i>Exceso de grupos (4)</i>
❖ <i>Falta de tiempo (6)</i>
❖ <i>Falte de trabajo conjunto)</i>
❖ <i>Ausencia en el grupo</i>
❖ <i>No hay seguimiento (3)</i>
❖ <i>Hay poca disponibilidad (2)</i>
❖ <i>Solo hay atención a ciertos grupos</i>

❖ <i>Falta de comunicación (3)</i>
❖ <i>Maestros insuficientes (2)</i>
❖ <i>Desorganización</i>
❖ <i>Falta de apoyo en casa</i>

Cuadro 15

Ítem 6 ¿Qué cambios propondría para mejorar el trabajo que realiza USAER?

❖ <i>Una propuesta de trabajo (4)</i>
❖ <i>Actividades en conjunto (2)</i>
❖ <i>Cumplir con el horario (5)</i>
❖ <i>Cuaderno especial para el alumno (2)</i>
❖ <i>Más personal (5)</i>
❖ <i>Seguimiento (5)</i>
❖ <i>Menos trabajo administrativo (2)</i>
❖ <i>Participación en clase (2)</i>
❖ <i>Comunicación (2)</i>
❖ <i>Apoyo</i>
❖ <i>Conocer sus metas</i>
❖ <i>Tener su propio espacio (4)</i>
❖ <i>Más tiempo con los alumnos (3)</i>
❖ <i>Ninguna (4)</i>

Cuadro 16

Ítem 7 ¿cómo colaboraría con estos cambios o ajustes?

❖ <i>Hablando con los padres de familia (3)</i>
❖ <i>Apoyando al profesor de USAER con material y trabajo (2)</i>
❖ <i>Planeación conjunta (5)</i>

❖ Brindando un lugar específico (4)
❖ Con cambios (2)
❖ Aceptando sugerencias (3)
❖ Participando en su trabajo (3)
❖ Intercambiando ideas (2)
❖ Informando (2)
❖ Cediendo el tiempo
❖ Comunicando el avance o retroceso de los alumnos (3)

Cuadro 17

Ítem 8 ¿Considera necesaria la participación de USAER en su grupo escolar? ¿Por qué?

❖ Si, para apoyar al alumno (22)
❖ Si, para apoyar al asesor (6)
❖ No se requiere participación

Cuadro 18

El discurso del maestro, mismo que ha sido elaborado desde mucho antes durante su formación profesional, y ratificado por el significado que la sociedad deposita en el maestro, se concreta al estar en contacto con otros agentes educativos, que en este caso son los otros maestros, el director, los padres de familia y los alumnos, agregados a otros factores de carácter simbólico que contribuyen a la construcción social del espacio escolar. El tiempo de discursividad e intersubjetividad, así como la continuidad, reproducción y deconstrucción del discurso está señalado por estos elementos.

Los hechos cognoscitivos brindarán solidez y concreción a los discursos expresados, pues en estos espacios o acontecimientos es donde se reafirman como tejido de las representaciones sociales, en el acto mismo del habla (cfr. Cuadros 19, 20,21).

Hechos cognoscitivos

Ítem 9 ¿Estaría de acuerdo en que se trabajaran temas de interés común en las juntas de Consejo Técnico o en otros espacios? ¿Cómo cuáles?

❖ Sí, <i>temas pedagógicos</i> (16)
❖ Sí, <i>psicológicos</i> (5)
❖ Sí, <i>discapacidad</i>
❖ Sí, <i>personales</i>
❖ Ninguno

Cuadro 19

Ítem 10 En el ámbito cotidiano, describa su relación con el maestro de USAER

❖ <i>Buena</i> (13)
❖ <i>Amable</i> (3)
❖ <i>Dispuestos al trabajo</i> (11)
❖ <i>De amistad</i> (4)
❖ <i>Compañerismo</i> (2)
❖ <i>Relación estrecha</i> (2)
❖ <i>De respeto</i> (3)
❖ <i>Favorable</i>
❖ <i>Cordial</i> (3)
❖ <i>Abierta al diálogo</i> (3)
❖ <i>Normal</i>
❖ <i>De apoyo y sugerencias</i> (2)
❖ <i>Mejor aprovechamiento de los niños</i> (3)
❖ <i>Agradable</i>
❖ <i>Afectiva</i>

Cuadro 20

Ítem 11 ¿Cómo considera usted, en general, el ambiente de su centro de trabajo?

❖ <i>Bueno (14)</i>
❖ <i>Cordial y de respeto (2)</i>
❖ <i>Regular (2)</i>
❖ <i>Desunido</i>
❖ <i>Divisionismo</i>
❖ <i>Individualismo</i>
❖ <i>Se sienten agredidos ante las observaciones</i>
❖ <i>Sí hay trabajo en equipo (3)</i>
❖ <i>No hay cordialidad</i>
❖ <i>No hay interés por el aprendizaje de los alumnos (2)</i>
❖ <i>Falta de comunicación (2)</i>
❖ <i>Falta organización administrativa</i>
❖ <i>No se trabaja en equipo</i>

Cuadro 21

En este caso, el contenido del discurso, inducido por las preguntas planteadas en el cuestionario y entrevistas informales, está encuadrado por las coordenadas del papel del maestro, presencia y función de USAER, el contexto social y geográfico, su capacidad comunicativa y el momento particular de concreción de ese discurso. La intención del discurso, además de permitir la comunicación formal y el intercambio de ideas del acto comunicativo que permita la cotidianidad y mantenimiento del acto escolar en su aspecto formal, es reconstruir el tejido semántico y cognitivo que le permite seguirse reproduciendo durante el proceso de deconstrucción del mismo. Es decir, producir significado del significado discursivo que se reintroduzca en la misma representación social para retro alimentarla, y permitir así su mantenimiento. Y, por otro lado, formar parte del proceso de lucha ideológica por la hegemonía, propia de la dinámica social.

La vida cotidiana, y el discurso en todas sus formas que por ella transcurre, está estructurada teniendo en cuenta la presencia de infinidad de elementos simbólicos que orientan de manera inconsciente el pensamiento, la conducta y las actitudes de los individuos y los grupos que integran la comunidad escolar investigada. .

6.2.3 Discurso de los maestros de apoyo

El discurso de los maestros de apoyo de USAER, al igual que los maestros de aula regular, se articula alrededor de referentes semánticos marcados fundamentalmente por elementos que surgen de su propio perfil profesional y el rol que desempeñan en su vida laboral, marcado por la particularidad que les otorga ser miembros de las USAER (cfr. Cuadro 22).

Macro actos de habla (Referentes semánticos)

❖ Su idea de la educación
❖ Su imagen de la institución escolar
❖ Su formación profesional
❖ Su responsabilidad ante el alumno
❖ Su concepción de educación especial
❖ Su idea de USAER
❖ Su papel como maestro de apoyo
❖ Su idea de la dinámica escolar
❖ Su esquema comunicativo
❖ Su modelo relacional

Cuadro 22

Este hecho les ubica en un escenario comunicativo dominado por el rol de “psicólogas educativas”, que plantea ya una diferencia con la idea y concepción que tienen sus interlocutores entre sí, por lo que los espacios de interdiscursividad cambian sustancialmente. El discurso de las maestras de

apoyo se rige por la imagen que los otros le otorgan, en un plano distinto del de maestro de grupo, aún cuando en la cotidianidad los otros sujetos educativos se dirijan a ellas como “maestras”, porque el término lleva un significado distinto al de maestra de aula, que es quien “enseña a leer y escribir” y “otros “conocimientos”, mientras que las maestras de USAER son sólo “de apoyo” a las actividades que son la esencia de la escuela y la educación como se observa en algunas de las respuestas obtenidas en los cuestionarios (cfr. cuadros 13, 23, 24 y 59), principalmente de los padres de familia y estudiantes, porque los otros sujetos educativos entrevistados mantienen un código lingüístico y semántico compartido.

Ítem 3 ¿Sería tan amable de decirnos cómo está integrado el equipo de USAER?

<i>No, 19</i>
<i>Si, 21</i>
❖ <i>Maestras de apoyo (9)</i>
❖ <i>Maestros especializados</i>
❖ <i>Psicólogo</i>
❖ <i>Director (2)</i>
❖ <i>Papás</i>
❖ <i>Una trabajadora</i>
❖ <i>Una trabajadora social</i>
❖ <i>Alumnos</i>
❖ <i>Secretaria</i>
❖ <i>Supervisor</i>

Cuadro 23

Ítem 5 Qué le han comentado otras personas acerca de USAER?

❖ <i>Son gran ayuda para sus hijos</i>
❖ <i>Es una alternativa para mejorar el aprendizaje</i>

❖ Ayudan en la conducta
❖ Es un buen apoyo para sus hijos
❖ Apoyo en aprendizaje, lenguaje y otras cosas
❖ Es apoyo para los padres, alumnos y maestros
❖ Apoyan en problemas familiares
❖ Es buena idea y ayudan mucho
❖ Está bien
❖ Tienen paciencia
❖ Es una alternativa para mejorar
❖ No le ayudan a los niños
Nada (31)

Cuadro 24

Este espacio de interdiscursividad mediado por las diferentes concepciones y ubicación semántica y cognitiva de las maestras de apoyo, además de los ingredientes afectivo y emocional, imprime su sello en la naturaleza esencial del discurso emitido por estos sujetos y sus interlocutores. Por ejemplo, no es el mismo discurso manejado entre dos maestros de aula regular, o entre un maestro de aula regular y un padre de familia, que el enunciado discursivo, su evolución y réplica entre un maestro de apoyo y otro maestro o un padre de familia, modificando el significado y sentido de los discursos desarrollados.

El discurso surge de su emisor con una estructura afectiva y cognitivamente elaborada, pero se reestructura en el momento de su utilización ante el otro, en la interdiscursividad que permite su concreción, reproducción y deconstrucción por los sujetos involucrados en el acto mismo del habla, pues ninguno de ellos se detiene a analizar detenidamente lo que está diciendo el otro, la manera en como lo está expresando ni la intencionalidad de lo que está emitiendo, simplemente se da la conjunción de los discursos entre los interlocutores(cfr. cuadros 25, 26 y 27)

Ítem 6 ¿Cuál cree usted que será la idea o imagen que tienen los profesores de aula regular del equipo de USAER?

❖ Que son especialistas
❖ Practicantes
❖ Cuidadores (3)
❖ Entrenadores
❖ Solucionan problemas

Cuadro 25

Ítem 7 ¿Cuál es la idea que considera tienen los alumnos de los maestros de apoyo?

❖ Alguien que
Les pone atención
Les ayuda con sus problemas
Les da confianza
Juega con ellos
Platica con ellos
❖ Quien sólo trabaja con los latosos

Cuadro 26

Ítem 8 ¿Cuál considera usted que es la percepción del director (a) de la escuela sobre el servicio de USAER?

❖ Son profesionistas
❖ Soluciona problemas
❖ Dan apoyo
❖ Atienden a niños con nee

Cuadro 27

El maestro de apoyo discursa desde los espacios que su rol profesional e institucional le permite, y lo hace en el momento que debe intervenir para solucionar algún asunto relacionado con su objetivo particular de representante de USAER, no antes ni después. Esto es importante, si se ubica en el objetivo primario de la institución escolar, que es “enseñar conocimientos”, “desarrollar habilidades” y “transmitir valores”, sobre todo cuando la concepción hegemónica del quehacer educativo está regido por criterios de normalidad.

En el discurso el uso de los términos es de suma importancia, pues su significado semántico para quien lo dice puede no corresponderse al significado semántico que le otorgue el otro, o los otros, en el momento discursivo. La palabra no sólo comunica, sino interpreta y define parámetros de ubicación social e ideológico de quien lo usa, ofreciendo al otro elementos de réplica que surgen después de haber encasillado al otro en algún lugar de sus preferencias políticas, ideológicas o culturales. Por esta razón, el contenido del discurso del maestro de USAER, así como la manera en que lo dice, se organiza alrededor de su papel en la escuela, por que se considera a sí mismo y es considerado por los otros como “apoyo” de la función principal de la escuela que es “enseñar” conocimientos (cfr. cuadros 13, 23, 24, 28 y 29).

Estructura cognoscitiva

Ítem 1 Describa usted cuáles son los objetivos básicos de USAER

❖ <i>Apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales</i>
❖ <i>La integración educativa</i>
❖ <i>Desarrollar a los alumnos</i>
❖ <i>Estimular habilidades y capacidades</i>
❖ <i>Acceder a la currícula a los alumnos con nee</i>
❖ <i>Apoyo en proceso de enseñanza aprendizaje</i>

Cuadro 28

Ítem 4 ¿Desde hace cuánto tiempo tiene conocimiento de que se cuenta con este servicio en la escuela?

❖ <i>Medio año</i>
❖ <i>Hace poco</i>
❖ <i>Un año (7)</i>
❖ <i>Dos años (6)</i>
❖ <i>Tres años (16)</i>
❖ <i>Cuatro años (2)</i>
❖ <i>Cinco años (2)</i>
❖ <i>Seis años (2)</i>
❖ <i>Más de dos años (7)</i>
❖ <i>Desde que mi hijo ingreso</i>
❖ <i>Desde que mi hijo lo requirió</i>
❖ <i>No sé (4)</i>

Cuadro 29

Por la auto percepción de “maestro de apoyo”, debe cambiarse el efecto enajenante y alienante de la palabra “apoyar”, ya que hasta ahora posee una profunda carga ideológica que somete a cualquier otra posibilidad de significado, pues se le reduce a una función complementaria o secundaria de la otra función principal, sin pensar en la posibilidad de un trabajo compartido o de igual rango de importancia, que tiene simetría con la idea hegemónica de escuela regular igual a escuela normal, y a partir de aquí lo demás es secundario o remedial.

Los propósitos discursivos del maestro de apoyo son, por una parte, de reafirmación de su identidad educativa, a la vez que son realización de sus objetivos, pues busca aportar elementos de solución a las situaciones de necesidades educativas presentan los escolares (cfr. cuadros 28 y 30).

Ítem. 3 Está usted de acuerdo con los objetivos que propone USAER?

<p>Sí.</p> <ul style="list-style-type: none">❖ Son reglas educativas.❖ Apoyo (4) <p>No (2)</p>

Cuadro 30

El discurso no sólo consiste en lo que es francamente enunciado, abiertamente dicho, sino que debe tomarse en cuenta lo que no se dice, lo que permanece como sustrato de lo explícito. En el caso de los maestros de apoyo, como en el de los maestros de aula, es la carga ideológica y afectiva que poseen relacionada a sus referentes semánticos de tipo social, político o cultural.

Hechos cognoscitivos

Ítem 12 ¿Establece usted contacto con los maestros de aula para llevar a cabo su trabajo? ¿Por qué?

❖ Sí, para
❖ Planear
❖ Establecer la metodología de trabajo
❖ Hacer las evaluaciones
❖ Hacer adecuaciones
❖ Tomar acuerdos con padres de familia y maestros
❖ Para mejorar la atención

Cuadro 31

Ítem 13 En cuanto a los padres de familia, coméntenos cómo trabaja usted con ellos respecto a las necesidades educativas de sus hijos

❖ Con entrevistas
❖ Con asesorías
❖ Con acuerdos

- | |
|-------------------------|
| ❖ Con apoyo a tareas(2) |
| ❖ Por canalizaciones |
| ❖ Presionándolos |

Cuadro 32

6.2.4 Directores

Discurso de los directores de escuela

En el cuadro 33 se muestran los referentes semánticos del discurso del director de escuela, que se distingue del de los maestros de aula y de apoyo por que se agrega al de aquellos su experiencia como profesor y director, por el rol que desempeña como director, por sus sistemas relacional y conductual hacia los otros sujetos educativos.

Macro actos de habla (referentes semánticos)

❖ Su idea de la educación
❖ Su imagen de la institución escolar
❖ Su experiencia como profesor y director
❖ Su rol como director de escuela
❖ Su responsabilidad ante los maestros y el alumno
❖ Su concepción de educación especial
❖ Su idea de USAER
❖ Su concepción del maestro de apoyo
❖ Su idea de la dinámica escolar
❖ Su esquema comunicativo
❖ Su modelo relacional

Cuadro 33

Uno de los elementos que caracterizan al discurso del director de escuela es la facultad de **poder** político, ideológico y de autoridad, entendido éste como la posibilidad de decidir y tomar decisiones en un ámbito determinado de la sociedad; en nuestro caso, en el terreno educativo, y, más específicamente, en el ámbito de la escuela que dirige. En la entrevista al director de una escuela, la respuesta a la pregunta cuatro de cómo considera su comunicación con USAER, parte de la respuesta es: “*No tenía claro que ella era un apoyo para mi escuela, no yo un apoyo para ella*”. La misma actitud desde el poder asumen los directores de las otras escuelas.

Estructura cognoscitiva (valores, ideas, creencias y actitudes)

Pregunta 1. ¿Cuál es su meta como director de esta escuela?

ed1. *Mejorar en todos los sentidos, brindar una escuela con calidad. Darles a los alumnos los conocimientos y habilidades para aplicarlos cuando sean adultos. Y enfrentarse a la sociedad.*

Ed2. Fomentar en los alumnos competencias que les permitan enfrentarse al mundo, así como hacer que los padres de familia se integran más a la escuela y educación de sus hijos.

Pregunta 2. ¿Conoce cuales son los objetivos de USAER?

ed1 *Ayudar a atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como a los alumnos sobresalientes.*

ed2 *Apoyar a los alumnos que tengan algún problema de aprendizaje*

Pregunta 3 ¿Cuáles son las funciones del maestro de apoyo?

ed1 *Atender a los alumnos con problemas de apoyo*

Ed2 *Atender a los alumnos con problemas de aprendizaje, con los padres de familia y con los maestros.*

Pregunta 4 ¿Cómo considera que es su comunicación con USAER?

ed1 *Es buena, pero creo que hace falta más comunicación para que nos expongamos los casos y saber como los están trabajando y sepamos que hacer.*

Ed2 *Actualmente bien, con su anterior director no era así y no me llevaba bien. No tenía claro que ella era un apoyo para mi escuela y no yo un apoyo para ella.*

Pregunta 5 ¿Cómo considera la comunicación entre los maestros de apoyo y los maestros de aula regular?

- ed1 Creo que es buena, a comparación de antes, donde no había comunicación, e incluso llegaban a decir que no hacían nada ni servía para nada. Actualmente hay uno que otro profesor que todavía muestra resistencia, pero creo que ha mejorado mucho.
- ed2 Buena, se llevan bien. Hablan y tratan los problemas de los alumnos.

Pregunta 6 ¿Qué dificultades ha observado que impiden el trabajo de USAER?

- ed1 Insisto que es la comunicación. Debemos hablar más, no estar separados porque al final de cuentas todos somos un equipo, y debemos trabajar para los alumnos.
- ed2 Lo que no me gusta es que su director les pide muchas cosas administrativas. Para que les sirve hacer estadísticas al inicio de cursos si no conocen a los alumnos. Deben entrar al grupo para conocerlos, verlos, trabajar con ellos, para entonces hacer su estadística.

Pregunta 7 ¿Considera que está completo el equipo de USAER? ¿Sabe como está constituido?

- ed1 Se necesita una trabajadora social, y que la psicóloga este permanentemente aquí. También se necesita un medico.
- El equipo esta constituido por el Director, las maestras, la psicóloga y la secretaria
- ed2 Lo ideal sería que la psicóloga se quedara aquí todo el tiempo para que la atención fuera más directa, y otra maestra para que se atendieran a menos grupos y bien.

Pregunta 8 ¿Qué cambios propondría para mejorar el trabajo que realiza USAER?

- ed1 Disminuir la estadística al inicio. Que su director no les pida eso. Que estuvieran más en grupo, pero sé que son muchos niños y todos tienen problema
- ed2 Mayor comunicación entre los directores. Ver más al director de Zona para conocer los casos

Pregunta 9 ¿Cómo ha visto usted la aceptación de los alumnos con las maestras de apoyo?

- ed1 Buena . El apoyo que ha dado USAER ha sido mucho, ya que ayudan a los niños y a los profesores. Los atienden y escuchan.

ed2 Yo he visto que tienen mucha confianza, porque a veces el maestro de aula tiene mucho trabajo y su vez son muchos alumnos y no pueden atenderlos. En otras ocasiones veo que tienen miedo por su forma de ser, y no se les acercan. Sin embargo a las maestras les platican cosas que ni a sus maestros o papás les platican

Pregunta 10 ¿Cómo ha sido la relación entre los maestros de USAER y los padres de familia?

ed1 Buena. A mí en ocasiones me preguntan qué cómo pueden hacerle para que a sus hijos los atiendan, para ayudarles a avanzar en la escuela, entonces sí quieren o utilizan el servicio.

ed2 Aquí lo difícil es que no aceptan que sus hijos tienen problemas, entonces no ayudan. En algunas ocasiones los mandan a llamar pero no asisten, entonces no aceptan el problema y no ayudas. Sin embargo, cuando sí se preocupan aceptan la ayuda de las maestras y hacen lo que se les sugiere.

Pregunta 11 ¿Cómo es la relación entre sus maestros en la cotidianidad?

ed1 Es buena, pero podría ser mejor. Me conformo con que exista la tolerancia entre ellos. Anteriormente estaba muy dividida la relación. Aún hay grupos, pero eso se da en cualquier institución. Existen las diferencias, pero aún así existe la tolerancia entre ellos.

ed2 NOTA: A partir de aquí en entrevistado muestra señales de fastidio y quiere ya terminar la entrevista. ES IMPORTANTE DESTACAR QUE NO SABE QUÉ SIGNIFICAN LAS SIGLAS DE USAER.

Pregunta 12 ¿Estaría de acuerdo en trabajar temas de interés común entre USAER y escuela regular en Juntas de Consejo Técnico?

ed1 Yo les he preguntado que si requieren de algún espacio durante la junta, en algunas ocasiones han respondido, en otras no encuentro respuesta. Tenemos toda la mañana y siempre hay temas que tratar. Yo les he concedido una hora para que trabajemos todos. Puede ser la exposición de los casos que ellos tratan y sepamos todos que hacer, o como van. Siempre se aprende de la experiencia. Podríamos tratar temas que ellos quieran exponer. Siempre he estado en la disposición de apoyarlos.

ed2 No se pudo hacerle la pregunta al director

El poder entendido desde la dirección escolar siempre asumirá las posibilidades de ejercicio que le permite la dimensión que le corresponde en un circuito de poder específico. En el caso de nuestro director de escuela, el poder

que posee se reduce a la organización, dirección, planeación y toma de decisiones hacia dentro de la escuela, pero hacia fuera se somete a los lineamientos que le dictan la supervisión de zona escolar, por un lado, y la política educativa por el otro.

Esta actitud de poder está presente en la elaboración de todo el discurso de los directores, y desde ese lugar lo concretan hacia los otros sujetos educativos.

Este mismo factor determina el sistema relacional y conductual de los directores, que es el que ratifican en la celebración de los hechos cognitivos (cfr. Cuadro 34) presentes en las reuniones que celebran con los maestros, padres de familia y alumnos.

Hechos cognoscitivos

- ❖ Las reuniones que tienen como directores de la escuela se realizan con:

◆ Maestros de aula
◆ Maestros de apoyo
◆ Directores de USAER
◆ Padres de familia

Cuadro 34

La situación de jerarquía y autoridad, atributos del poder que se ejercen también a través de la palabra y de los gestos, o de manera simbólica, callada, explica en gran medida el cómo dice el director lo que dice, por que utiliza términos que le proporcionan esas cualidades, tales como: “*Yo les he concedido una hora para que trabajemos*”, o “*he estado en la disposición de ayudarlos*”, Es claro que estas respuestas están arropadas por la investidura de Director, no de cualquier personaje de la calle, lo que le da una tremenda carga de significado en el momento de la intersubjetividad con los otros sujetos educativos.

En la percepción del sistema relacional y sistema conductual por el director de la escuela está muy presente esta situación de poder, por lo que a partir de ello él se ubica ante los otros y desde ahí discursa con los otros, siendo este un

elemento importante en la comprensión de los objetivos de USAER en general y el significado de la educación especial en particular.

6.2.5 Padres de familia

Discurso de los padres de familia

El discurso de los padres de familia, aunque sería más preciso decir madres de familia, porque son ellas quienes se encargan de toda la educación de los hijos y de atender las responsabilidades que la institución escolar les requiere, se estructura justamente a partir de este referente inicial, pues nos remite necesariamente a la distribución y ejecución de roles que la sociedad les asigna, y a la carga cultural e ideológica que conlleva ser madre de familia, pues el papel del varón se reduce a ser proveedor y la mujer a encargarse del hogar y de los hijos.

La presencia de estos sujetos discursantes cambia la interdiscursividad por los referentes semánticos (cfr. cuadro 35) que poseen, donde la cultura familiar es determinante porque corresponde a la capacidad de establecer una secuencia discursiva acorde a la escolaridad y capital cultural que tiene el individuo.

Macro actos de habla (referentes semánticos)

❖ Su rol de padre o madre de familia
❖ Su cultura oral (código lingüístico)
❖ Su imagen de Escuela
❖ Su idea de la educación
❖ Su idea de maestro
❖ Su imagen de USAER
❖ Su imagen de maestro de apoyo
❖ Su idea de necesidades educativas especiales

Cuadro 35

Este discurso transcurre en el nivel de un lenguaje coloquial que no requiere mucho conocimiento intelectual para su elaboración, como puede constatarse en sus respuestas del cuestionario en su conjunto (cuadros 42–50), y más estructurado sobre experiencias cotidianas o de transmisión verbal en el comentario del encuentro informal.

Ítem 1 ¿Podría decir el significado de la siglas de USAER?

No, 20
Sí, 45
❖ <i>atención a niños con lento aprendizaje</i>
❖ <i>institución que ayuda a los niños con lento aprendizaje</i>
❖ <i>Unidad de servicios de apoyo a nuestros hijos, padres y familia</i>
❖ <i>Servicios de apoyo a niños con discapacidad</i>
❖ <i>Ayuda a necesidades especiales</i>

Cuadro 36

Ítem 2 ¿Esta enterado si en la escuela de sus hijos existe el servicio USAER? Describa los servicios que ofrece.

No, 14
Si, 40
❖ Brindan apoyo:
➤ <i>Psicológico</i>
➤ <i>Escolar</i>
➤ <i>Emocional y mental</i>
➤ <i>A problemas familiares</i>
➤ <i>A problemas del lenguaje</i>
❖ Brindan ayuda:
➤ <i>Alumnos de mala conducta</i>
➤ <i>En problemas legales y psicológicos</i>
➤ <i>A alumnos con problemas de aprendizaje</i>

- | |
|---|
| ➤ A papás y mamás |
| ➤ A alumnos con bajo rendimiento escolar |
| ➤ A niños maltratados |
| ➤ A leer y escribir |
| ➤ A niños con problemas lingüísticos |
| ➤ A niños con problemas de comportamiento |
| ➤ A estimular a niños “interactivos” |
| ➤ Para dar becas |
| ➤ Para dar pláticas |

Cuadro 37

Ítem 9 ¿En qué sentido le gustaría que le apoyara más USAER?

❖ Apoyo en el rendimiento al estudio
❖ Más constancia, toda la semana y mayor presión a los niños
❖ No hay más que pedir, con el apoyo del equipo es suficiente
❖ Teniendo más tiempo con ellos y con nosotros
❖ Seguir ayudando a mi hijo o hija en el aprendizaje
❖ Ayuda a los niños con problemas de conducta, su apoyo es algo más parecido al de los demás niños que tratan
❖ Pláticas de reflexión con ellos, no hay manejo de rebeldía en su conducta
❖ Su pudieran tener más tiempo extra para que mi hija fuera por las tardes a hacer la tarea
❖ Con talleres
❖ Apoyando a los alumnos que tienen problemas de integración, aunque sean buenos alumnos
❖ De vez en cuando vaya a USAER, y llevar continuación de lo aprendido ahí y en aula regular.
❖ Participando con ellos en forma de terapia

- | |
|--|
| ❖ Todos los días lo atendieran por lo menos una hora |
| ❖ Acudiendo a citas |
| ❖ No sabe |

Cuadro 38

Ítem 10 ¿De qué manera participa usted en las actividades del maestro de USAER para solucionar la situación de su hijo(a)?

- | |
|--|
| ❖ Pidiendo orientación |
| ❖ Participando con los estudios de mi hija |
| ❖ Yendo a preguntar, checando el cuaderno, haciendo la tareas, si trabaja más rápido, comentando las lecciones |
| ❖ Le están dando terapia individual |
| ❖ Revisando sus trabajos, platicando |
| ❖ En lo que diga la maestra |
| ❖ Acudiendo a las citas |
| ❖ Escuchándolos y solucionando los problemas |
| ❖ Apoyar en lo que más pueda |
| ❖ No me han hablado |
| ❖ Preguntando con interés en mis hijos y participando en lo que me digan |
| ❖ Ninguna |
| ❖ Comunicación y confianza con él |

Cuadro 39

Ítem 11 ¿Le parece adecuado que USAER brinde un taller para padres de familia? ¿Qué temas le gustaría que abordaran?

- | |
|------------------|
| No, (2) |
| Sí, (31) |
| ❖ Sexualidad (3) |
| ❖ Auto estima |

❖ Drogadicción (3)
❖ Violencia familiar
❖ Maltrato infantil
❖ Vandalismo
❖ Psicología para menores (3)
❖ Valores
❖ Motivación
❖ Alcoholismo
❖ Auto cuidado
❖ Integración familiar
❖ Orientación, escuela para padres
❖ SIDA

Cuadro 40

Los espacios de realización del discurso referido a USAER se realizan fundamentalmente en las entrevistas que sostienen con las maestras de apoyo para atender el caso de su hijo(a), a solicitud expresa de éstas, después de haber comentado el caso con la maestra de aula regular. Es decir, que el tiempo de duración del discurso USAER es esporádico y extraordinario en tiempo y espacio en comparación con el discurso “normal” del aula regular y de la escuela en general.

Pero lo más importante de esto es el elemento significativo del discurso, pues ya decíamos anteriormente que éste no sólo desempeña un papel comunicativo, sino que también define identidades y, ahora agregamos, contribuye a la transformación de la realidad social en tanto revoluciona la estructura mental del individuo y la memoria social y colectiva en todo el proceso de interdiscursividad de los sujetos sociales. De aquí la importancia de la duración y permanencia del discurso en el espacio social donde se desenvuelva, como sucede en las escuelas investigadas, donde el discurso predominante y hegemónico es el de la educación regular, que todavía posee

muchas cargas diferenciadora y excluyente hacia la educación especial, otorgando a ésta un sitio secundario y subordinado a los designios de aquella pese a los cambios que se estén produciendo en la mentalidad comunitaria durante los últimos meses.

También la lucha política e ideológica se expresa en el terreno discursivo porque es elemento importante en la difusión y mantenimiento del orden establecido; de aquí la importancia que adquiere en nuestro universo estudiado los tiempos de concreción y permanencia del discurso USAER entre todos los sujetos educativos, pues los niveles de significación son distintos para cada uno, no sólo por el rol que desempeñan, sino por la presencia del discurso USAER en ellos. No es lo mismo el discurso entre los maestros de apoyo, de aula y el director, donde el discurso magisterial es permanente durante las cuatro horas que dura la jornada escolar, que los minutos destinados al asunto USAER en el mismo tiempo.

Hechos cognoscitivos

Ítem 6, 7 ¿Alguna vez ha requerido apoyo de USAER? Comparta con nosotros esta experiencia diciéndonos cómo la apoyó el servicio de USAER .

No, 38
Si, 20
❖ Orientación en problemas de obesidad
❖ Les dan clases de una hora
❖ Dando atención dos veces por semana
❖ Desenvolvimiento de mi hija
❖ Por comportamiento
❖ Platicando y orientando
❖ Problemas de lenguaje
❖ Atraso escolar
❖ Trabajando en equipo la maestra regular, de apoyo y madre de familia

❖ Apoyo psicológico

Cuadro 41

Ítem 8 ¿Considera que este apoyo ha sido suficiente? ¿Por qué?

Sí, porqué
➤ Orientan para ayudar al hijo (4)
➤ Hay cambios en la conducta (2)
➤ Ayuda necesaria y médica (2)
➤ Hay comunicación e información
➤ No tengo quien me ayude
➤ Es excelente lo que enseñan
➤ Muchas personas solicitan el servicio para sus hijos
➤ Ayudan en todo tiempo
➤ Apoyo en lo que diga
No, porqué
➤ Se necesita más tiempo y atención
➤ Es insuficiente
➤ Sigue igual el niño
➤ Aún falta

Cuadro 42

6.2.6 Alumnos

DISCURSO DE LOS ALUMNOS

El discurso de estos sujetos educativos se reduce a su ubicación como hijos de familia y como estudiantes, pues reflejan en él su cultura familiar, su capacidad lingüística y su percepción de la realidad que les circunda, los cuales constituyen sus referentes semánticos (cfr. cuadros 43 y 57)

Macro actos de habla (referentes semánticos)

❖ Cultura familiar
❖ Grado escolar
❖ Núcleo de amigos
❖ Cultura escolar
❖ Idea de educación especial

Cuadro 43

Su discurso se circumscribe a la capacidad de interlocución que tienen para participar en el proceso de integración escolar que gira a su alrededor, la cual en nuestro universo de estudio resulta muy reducido, pues intervienen de manera muy limitada en él, por lo que su discurso de construye con una estructura lingüística cuyos parámetros educativos son fijados por los adultos, los cuales poseen una fuerte carga de discriminación hacia los alumnos de educación especial, misma que coincide con la mentalidad predominante (cfr. cuadros 44, 45, 46 y 47)

Ítem 2 ¿Sabes para qué existe USAER? Por favor explícalo

No (2)
Si (10)
❖ Aprender
❖ Ayudar
❖ Apoyar
❖ Trabajar
❖ Enseñar
❖ Mejorar
❖ Jugar
No contesto (1)

Cuadro 44

Ítem 3 ¿Has trabajado con USAER? Si No ¿Qué has hecho

No (7)
Si (31)
❖ <i>Platicar</i>
❖ <i>Jugar</i>
❖ <i>Trabajos</i>
❖ <i>Estudiar español y matemáticas</i>
❖ <i>Ejercicios</i>
❖ <i>Estudiar</i>
❖ <i>Tareas</i>
❖ <i>Cosas</i>
No contesto (1)

Cuadro 45

Ítem 4 ¿Cómo consideras a los alumnos que trabajan con la maestra de USAER?

❖ <i>Que van a aprender y cuando les preguntén van a contestar</i>
❖ <i>Van subiendo de calificación más o menos</i>
❖ <i>Vienen a aprender</i>
❖ <i>Son más abiertos y tranquilos cuando van con la maestra</i>
❖ <i>Aprenden más de lo que saben</i>
❖ <i>Es bueno que hicieran ese trabajo</i>
❖ <i>Como cualquier compañero (2)</i>
❖ <i>Son especiales y no debemos burlarnos de su enfermedad</i>
❖ <i>Son alumnos que no aprenden de lo que se hace en clase</i>
❖ <i>Son alumnos que tienen dudas</i>
❖ <i>Que le echen ganas para que se pongan al corriente</i>
❖ <i>Son niños como cualquiera pero necesitan ayuda</i>

❖ Son niños que tienen problemas
❖ Son niños que no aprenden al máximo
❖ Son personas que pueden aprender pero con apoyo y confianza
❖ Que están bien (2)
❖ Que son de lento aprendizaje
❖ Son alumnos que necesitan atención
❖ Tienen problemas de educación
❖ Son normales (2)
❖ Necesitan apoyo y atención (2)
❖ No entienden mucho
❖ Se superan más cada día
❖ Con esa ayuda han progresado, podrían llegar a ser más aplicados
❖ Que hay que hacerles caso
❖ Que han cambiado mucho y lo considero normales
❖ Van educándose más cada día
❖ Poco lentos y latosos
❖ Traviesos
❖ Muy pacíficos

Cuadro 46

Ítem 5 ¿Qué te ha dicho tu mamá o tu papá respecto a USAER?

Nada (27)
Si (15)
❖ Que ayudarían a disminuir la timidez
❖ Que esta bien porque dan oportunidad a los niños de aprender y comprender cosas
❖ Es una organización que ayuda a los alumnos

❖ Que esta bien
❖ Me gustaría trabajar con ellos
❖ Me van a ayudar a ser mejor en todo
❖ Dan apoyo para todos
❖ Hay que hacerles caso
❖ Que ayudan mucho
❖ Es una gran ayuda para los niños
❖ Ayudan a evitarnos problemas
❖ Esta bien para que podamos aprender más
❖ Sirve para los niños retrasados
❖ La maestra puede ver el problema de los niños

Cuadro 47

En el caso de los maestros y directores hemos mencionado más arriba cómo las relaciones discursivas entre ellos están determinadas por el status que la institución escolar y la sociedad les otorgan y reconocen, situación que les proporciona poder hacia dentro de la escuela y reconocimiento hacia fuera, que al lado del **rol** que desempeñan determinan su sistema relacional entre ellos y los padres de familia, así como sus representaciones que se hacen de ellos mismos y de los otros, aunque esta alteridad se rija más por la jerarquía y autoridad que por el reconocimiento de la diversidad; situación social que se refleja en el discurso que utilizan y en las estructuras semánticas y cognitivas que los organizan.

Pero el discurso de los alumnos se estructura más a partir de los criterios dictados por los adultos, en este caso los maestros y sus padres, quienes reproducen en los hijos las visiones y representaciones que tienen de su entorno social. El discurso del alumno representa el último eslabón de una cadena discursiva que sintetiza todo un complejo entramado discursivo basado en relaciones de poder, de autoridad, de formas de recibir el conocimiento, y de

representación de la realidad social y educativa, garantizando así su reproducción a largo plazo.

Respecto a la educación especial, el discurso del alumno sin necesidades educativas especiales muestra claramente la diferenciación de los otros, “los enfermos”, “los que no aprenden”, los que “son especiales y no debemos burlarnos de su enfermedad” (cfr. cuadro 46), adjetivos que ya los estigmatiza y descalifica, y sobre los que se construyen las percepciones entre ellos mismos, planteando ya una diferenciación profunda que impedirá la integración educativa, y muestra la “normalidad” como una utopía.

En el caso de los niños con necesidades educativas especiales, ser titular de una etiqueta de las mencionadas les ubica ya en el sistema de status y roles que existen al interior del aparato escolar y entre los sujetos educativos, mismo que es alimentado cotidianamente e inconscientemente en cada uno de los actos educativos, el profesor desde el aula, el maestro de apoyo en su relación ante el alumno, el director con su actitud lejana de la USAER, y entre los alumnos con sus juegos excluyentes con los que son sutiles agresores, pero sobre todo, utilizando el inmenso poder de la palabra, que bien puede levantar y mantener imperios desde el discurso constituyente, o destruir los mismos desde la arenga revolucionaria; también puede llevar al individuo a alcanzar sus metas de vida al igual que los demás, o reducirlos a la pérdida de toda identidad y auto estima, que repercute en el acto educativo a lo largo de sus objetivos.

Una de las consecuencias de lo anterior es la capacidad en la estructuración del discurso, no solo en su coherencia y consistencia, sino también en su extensión, como puede observarse en sus respuestas al cuestionario, donde los niños sin necesidades educativas especiales muestran mayor capacidad discursiva, siendo esto una de las características diferenciadoras entre ambos sujetos discursivos, hecho que sobresale por su impacto en la representación de la realidad a través del acto del habla, además de los problemas emocionales que refleja.

6.2.7 El Discurso de las Representaciones Sociales

El papel del discurso en la construcción de las representaciones sociales es de fundamental importancia, pues sin él no tendría posibilidad de transmitirse y reproducirse en el medio donde actúa.

Todo contexto influye de manera determinante en la elaboración del discurso a través de los referentes semánticos y de los hechos cognoscitivos que para el individuo discursante actúan como puntos referenciales para filtrar la información que recibe, misma que posteriormente recicla en su memoria de corto plazo o de largo plazo para emitir su propio discurso que interviene en el espacio de interdiscursividad.

En nuestro estudio, este espacio discursivo es el centro escolar que por el hecho de serlo se distingue de cualquier otro, pues los discursos ahí desarrollados están elaborados por sujetos cuya especificidad social de rol y estatus imprimen la naturaleza del acto discursivo. Son los maestros de aula, de apoyo, los directores, los padres de familia y los alumnos quienes dan forma a los discursos ahí presentes, cada uno reflejando las particularidades del trabajo que desarrollan.

En el caso de los maestros de aula sus referentes semánticos son los que su rol y perfil social le establece, y desde ahí elabora su discurso cargado de una fuerte significación social en el terreno educativo, pues él representa al interior de la escuela la parte medular del acto educativo como transmisor del saber y formador de conciencias.

Desde el discurso el maestro de aula establece las formas en que se relaciona con los otros actores de la escuela y contribuye a la formación de imágenes que los otros se elaboran de él, generando conductas que posteriormente, en el circuito de producción – consumo – deconstrucción - producción serán determinantes en el desarrollo y validación de las representaciones sociales, como también sucede en el caso de los otros sujetos sociales.

En el caso de las maestras de apoyo, la especificidad de su discurso está dictada por la institucionalidad de su rol profesional como representantes de USAER en el centro escolar, en el aula escolar y demás espacios de realización del discurso. En un plano imaginario de ubicación de discursos, el

de la maestra de apoyo se ubica al lado del de la maestra de aula regular, pero depende del lugar donde se realice el encuentro discursivo el lugar que ocupa en un sistema de poder determinado, pues no es el mismo espacio discursante el salón de clase donde el maestro regular tiene autoridad institucional, que llevar a cabo el encuentro fuera del salón ante los padres de familia de niños con necesidades educativas especiales, donde la investidura institucional se pierde o se invierte.

En las maestras de apoyo el discurso también desempeña un papel importante en la definición de los roles, por lo que el comportamiento de los estudiantes es distinto al trabajar con ellas y con las maestras de aula; o ante el director de la escuela, para quien aparece como una maestra más cuya única distinción es trabajar con estudiantes que necesitan apoyo.

El discurso del director de escuela se distingue por el factor político e ideológico que le atribuye la función que desempeña, pues se rige más por los elementos de **poder** que conlleva su investidura y experiencia, que por una actitud más proclive al trabajo cooperativo en las actividades asignadas a la escuela en su conjunto, y a USAER en particular.

En la percepción del sistema relacional y sistema conductual por el director de la escuela esta muy presente esta situación de poder, por lo que a partir de ello él se ubica ante los otros y desde ahí discursa con los otros, siendo éste un elemento importante en la comprensión de los objetivos de USAER en general y el significado de la educación especial en particular.

Hasta ahora, el discurso de los tres actores mencionados, maestro de aula, maestro de apoyo y director de centro, se rigen por patrones y códigos comunicativos similares, diferenciados únicamente por el rol y estatus que poseen en el contexto estudiado, compartiendo tiempo y espacio social de producción y desarrollo del discurso, pero no sucede lo mismo con el discurso de los padres de familia, el cual está signado por otros referentes semánticos y hechos cognitivos.

Los padres de familia construyen su discurso educativo general al entrar en contacto con la escuela donde estudian sus hijos, pero el referido USAER en particular tiene menor tiempo de realización y desarrollo que los mencionados,

ya que sólo se concreta cuando se da el encuentro con las maestras de apoyo o en las conversaciones coloquiales de manera extraordinaria, pues no es común hablar de educación especial de manera informal en un ambiente donde la educación “normal” tiene su reino.

El discurso de los padres de familia se elabora con el capital cultural y escolar que poseen, por lo cual no es un discurso demasiado elaborado en términos académicos, sino que se mueve más en el terreno del conocimiento coloquial y cotidiano del acto del habla. Sin embargo, su discurso, como acción en potencia, es de fundamental importancia para conseguir los objetivos que persigue USAER.

Finalmente, los alumnos discursan de manera diferenciada entre ellos aunque comparten la cultura comunitaria en que viven, y los criterios de interpretación de la realidad que los adultos les transmiten. Por un lado, los estudiantes sin necesidades educativas especiales poseen un discurso de más duración y mejor estructurado, con una gran cantidad de elementos diferenciadores hacia los “otros”, los alumnos que acuden a clases de apoyo con las maestras de USAER, con lo cual ya están trazando las formas de relacionarse con ellos y ante ellos, reproduciendo así la mentalidad dominante de la educación normal regular, y ubicando a USAER como una institución que sólo se ocupa de casos de educación especial, nombre que ya conlleva un fuerte espíritu segregacionista.

En los niños con necesidades educativas especiales, su discurso lleva en sí el sello de su situación educativa, como claro ejemplo del poder de la palabra, ya que su discurso es producto del efecto empobrecedor en la personalidad del individuo cuando se le encasilla con adjetivos que en nada favorecen el desarrollo de su inteligencia emocional, y mucho menos el alcance de los objetivos de USAER.

6.3 ELEMENTOS AFECTIVOS Y COGNITIVOS

Este apartado se organiza por sujetos educativos primero y al final se brinda una visión general.

6.3.1 Maestros de aula

La siguiente matriz se elabora a partir de los cuadros de éste indicador, con el fin de sintetizar y manipular la información para su análisis.

A Matriz afectiva y cognitiva de USAER de los maestros de aula

Meta como profesor (ítem 1)	Propósitos: (2)	Funciones: (3)	Participación del maestro USAER en el aula (8)	Comunicación Con maestros de USAER (4)	Relación con maestros USAER (10)
Apoyar a los alumnos en el desarrollo de habilidades en el estudio Desarrollar conocimientos básicos (34)	Ayuda a alumnos (6) Apoyo a alumnos (29)	De apoyo (18) Detección (7) Atender necesidades educativas especiales (6)	Apoyo al alumno (22) Apoyo al asesor (6) No se requiere participación (1)	Buena (15) Directa (2) Abierta (2) Accesible Disponibilidad Frecuente Constante Cordial Excelente Depende de cada profesor Con intercambio de ideas Con trabajo colegiado (6))	Buena (13) Amables (3) Dispuestas al trabajo (11) De amistad (4) Compañeros (2) Relación estrecha (2) Respetuosa (3) Favorable cordial (2) abierta al diálogo (3) normal de apoyo y sugerencias (2) mejor aprovechamiento de los niños (3) agradable afectiva
Desarrollo integral (2)	apoyo a la escuela (3)	Atender discapacidad (2)	Atención a alumnos con:		
Aplicación del conocimiento en la vida cotidiana (13)	Orientaciones a problemas de aprendizaje (7)	Brindar estrategias (7)	Nee (9) Retraso (2)		
Principios y valores (2)	Atender necesidades educativas especiales (13)	Comunicación (1)	Bajo rendimiento (3)		
Actitudes (1)		Atender bajo rendimiento (1)	Discapacidad (2)		
Desarrollo profesional propio(4)	Rezago educativo, bajo rendimiento escolar(10)	Diseñar planeaciones (1)	Problemas de conducta (3)		
Brindar educación básica	Problemas de conducta (3)	Orientar a padres de familia (6)	Aprendizaje (2)		
	Estrategias y actividades (5)	Asistir a grupo (2)	Dan estrategias (3)		
	Desarrollar habilidades y	Diagnosticar al grupo (1)	Apoyan Sugieren Orientan Elaboración de		
		Hacer adecuacione			

	capacidades (2) Integración escolar (3) Trabajo en equipo (2) Canalizar (3)	s canalizar	exámenes Intercambio de ideas No tiene alumnos con nee	No hay trabajo colegiado	
--	--	-------------	--	--------------------------	--

Matriz afectiva y cognitiva de USAER de los maestros de aula

Dificultades en el trabajo conjunto (5)	Cambios para mejorar el trabajo USAER (6)	Participación en los cambios (7)	Ambiente en el trabajo (11)	Temas de interés común (9)
Exceso de grupos (4)	Trabajo conjunto (4)	Hablando con los padres de familia (3)	Bueno (14)	No 2 Si 29
Falta de tiempo (6)	Seguimiento (5)	Apoyo al profesor de USAER con material y trabajo (2)	Cordial y de respeto (3)	Pedagógicos:
Falta de trabajo conjunto (3)	Cuaderno especial para el alumno (2)	Planeación conjunta (5)	Si hay trabajo en equipo (3)	Que no platicuen en clase
Ausencia en el grupo	Participación en clase (2)	Brindando un lugar específico (4)	Regular (2)	Clases modelo
Falta de seguimiento ·	Apoyo a los alumnos	Con cambios (2)	Desunión	Conceptos
Poca disponibilidad (2)	Atención personalizada	Aceptando sugerencias (3)	Divisionismo (2)	Secuencia didáctica
Atención solo a ciertos grupos	Comunicación (2)	Participando (3)	Individualismo (1)	Solución al atraso escolar
Falta de comunicación (3)	Conocer sus metas	Intercambiando ideas (2)	No sienten agredidos ante las observaciones	Dinámica de trabajo (3)
Cuestiones administrativas (4)	Tener su propio espacio (4)	Informando (2)	No hay cordialidad	Actividades de manera conjunta
Maestros insuficientes (2)	Más personal (5)	Cediendo tiempo	No hay interés por el aprendizaje de los alumnos (3)	Estrategias y técnicas (5)
Desorganización	Menos trabajo administrativo	Comunicando el avance o retroceso del alumno (3)	Falta de comunicación (3)	Identificación de alumnos con nee
Falta de apoyo en casa (2)	Ninguna sugerencia (4)		Organización administrativa	Temas relacionados con nee
			No se trabaja en equipo	Psicológicos: Sufrimiento del alumno Conducta Violencia

				Agresividad Lenguaje Poca aceptación de los maestros de apoyo
--	--	--	--	---

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS DE AULA

Las representaciones sociales, entendidas como “construcción mental del objeto, concebido como no separable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria en sí misma de su inserción en el terreno social” (Herzlich, 1972; 308), y que son una organización significativa de los elementos objetivos de una situación que cumple una función específica, entendemos que su especificidad no tiene que ver sólo con los elementos que la componen sino con la organización de esos elementos, provocando la utilización de modelos en las relaciones interpersonales. Sin embargo, uno de los elementos más importantes de las representaciones son los elementos afectivos y cognitivos, como si fueran su materia prima que las construye, y que son impulso de las actitudes y las conductas.

En las maestras de aula regular, la representación de USAER se rige por la idea de que es una institución cuyos propósitos son:

- a) ayudar y apoyar a los alumnos (6 y 29 respuestas respectivamente) con necesidades educativas especiales (13)
- b) apoyar en problemas de rezago educativo, bajo rendimiento y atraso escolar (10), problemas de conducta y familiares, (3), de discapacidad (1),
- c) desarrollar habilidades y capacidades (3)
- d) apoyar a profesores (1), a la escuela (3)
- e) proponer estrategias y actividades (5)
- f) trabajo en equipo (2)
- g) canalizar (3)

h) integración (3) (cfr. Cuadro 12)

Éstos propósitos corresponden cercanamente a las funciones que creen desempeña una maestra de apoyo. Sin embargo, parece ser que las representaciones se forjan más a partir de la práctica y trato cotidiano con las maestras de USAER, pues denotan más el trabajo colaborativo (9) (cuadro 7), de donde se deduce que la información sobre USAER no les llega de manera directa, sino mediada por la cotidianidad.

Por otro lado, esta representación se rige más por la idea de apoyar y ayudar al alumno, sin tener una visión más completa del problema que incorpore todos los factores y sujetos involucrados en el proceso de integración educativa, tales como el currículo escolar, las actividades de trabajo, padres de familia y cultura escolar.

En cuanto a la aceptación de los maestros de USAER por los maestros de apoyo en el aula escolar, predomina la idea de apoyo al alumno (22), y mínima la de apoyo al profesor (6) (cfr. cuadro 18).

La comunicación entre ellos se considera buena (15), accesible, con disponibilidad, directa (2), frecuente, constante, abierta (2), cordial, excelente; aunque depende de cada profesor (2) con intercambio de ideas y trabajo colegiado, porque permite el avance de los alumnos (3); pero también existe la idea de que la comunicación no es buena (2), es escasa, nula, distante y provoca retroceso en los alumnos (2) (cfr. cuadro 14).

Se estima que la presencia del maestro de apoyo en el aula escolar no es plenamente aceptada (25) por los maestros de aula, sino que se mueve en un umbral donde existe rechazo o resistencia (6) al trabajo conjunto entre ambas maestras. Hecho que contrasta con las respuestas obtenidas en su relación cotidiana (cfr. cuadro 20), donde la mayoría la califica de aceptable, reflejando que el problema no es personal, sino se ubica en el aula escolar, en el terreno profesional, en tanto una y otras asumen su status y roles ante la educación especial y su tratamiento.

La problemática que encuentra el maestro de aula para conseguir un trabajo conjunta con el personal de USAER es muy variada, pues son de carácter administrativo (4), exceso de grupos (4), falta de tiempo (6), falta de trabajo

conjunto (3), poca disponibilidad (2), falta de comunicación (3), maestros insuficientes (2) y falta de apoyo en casa (2), los cuales muestran las causas del fracaso del modelo USAER, como se constata más adelante al revisar las representaciones de los otros sujetos educativos de esta investigación.

En respuesta a lo anterior, los maestros de aula sugieren una lista de cambios que corresponden a los problemas ubicados, pero que muestran una actitud hacia el trabajo de los maestros de apoyo, tales como tener su propio espacio, cumplir con el horario o un cuaderno especial para el alumno y conocer sus metas, mientras que sólo doce maestros proponen cambios estrechamente relacionados con la actividad sustancial de USAER (cfr. cuadro 16)

La disposición para conseguir esos cambios van desde apoyar al maestro de USAER con material y trabajo (2), una planeación conjunta (5), aceptando sugerencias (3), participando (3), intercambiando ideas (2), informando el avance o retroceso de los alumnos(2); hasta cediendo el tiempo y brindando un lugar específico (4), donde solo quince maestros asumen un papel más dinámico en esos cambios, y no de forma pasiva, como lo sugiere la otra mitad de los entrevistados. De donde se desprende que la disposición para transformar y participar más activamente en la educación especial es relativa y dividida entre los maestros de aula.

Finalmente, lo que indica el posicionamiento y posibilidad de alcanzar las metas propuestas por cualquier individuo o institución es la percepción que se tiene del espacio de acción social, o de trabajo en este caso, del individuo y los grupos que interactúan en él. Al revisar la representación que tienen los maestros de aula de su centro de trabajo, resulta que ésta es sumamente conflictiva, pues de los treinta maestros encuestados, sólo el 51% aproximadamente lo consideran bueno, cordial y de respeto, mientras que el resto lo califica de regular, desunido, dividido, con individualismo, no hay cordialidad, se sienten agredidos por las observaciones, hay falta de comunicación, no se trabaja en equipo, o no hay interés en el aprendizaje de los alumnos (cfr. cuadro 15).

En resumen, la representación que tienen los maestros de aula regular del trabajo que realiza USAER no favorece los objetivos de la institución, pues

estos maestros no los conocen de manera directa y clara; solo reconocen que apoyan al alumno y no al maestro; hay resistencia a la presencia del maestro de apoyo en el aula, o en el trabajo cada quien realiza lo suyo, manteniendo el contacto mínimo más dictado por la cotidianidad laboral que por el trabajo conjunto; la comunicación es uno de los problemas fundamentales en un ambiente demasiado conflictivo.

6.3.2 Maestros de Apoyo

A continuación se presenta una matriz que resume las respuestas dadas por los maestros en el cuestionario, sintetizando los cuadros y permitiendo un mejor análisis de la información.

B Matriz afectiva y cognitiva de los maestros de apoyo

Objetivos de USAER (ítem 1)	Posición ante USAER (3)	Práctica de los objetivos USAER (2)	Auto percepción como USAER (14)	Opinión sobre función de USAER (15)
Promover la integración educativa (2)	Si (6) No los conozco (1)	Con adecuaciones curriculares	Como apoyo (2)	La función es clara, debe dar apoyo en el aula
Estimular habilidades y capacidades	Apoya a los alumnos que más lo requieran	Planeación de estrategias y técnicas	Como una maestra más	Se apoya a los alumnos con nee
Apoyo en el proceso de E – A a niños con nee (2)	Se apegue a las reglas educativas	Evaluación de procesos	Como una maestra capaz de que el niño acceda al aprendizaje, elemento importante en la dinámica familiar	El equipo no está completo
Acceder la currícula a niños con nee	No, los alumnos con discapacidad no se integran, ni adquieren los conocimientos	Canalización a instituciones externas	Apoyo aislado del resto de profesores	La función se diversifica y se satura de trabajo el maestro de apoyo
Brindar apoyo a los niños con bajo rendimiento junto con el maestro	La escuela regular no es la mejor opción para los alumnos con discapacidad	Conocer el ritmo de aprendizaje	Apoyo e interés en el trabajo de los alumnos que más lo requieren	Faltan materiales
Apoyar a los alumnos con nee con o sin discapacidad	Acuerdos con los padres de familia	Adecuaciones curriculares		La supervisión es inadecuada y hay cambios de supervisor a supervisor
Brindar apoyo a la escuela regular				La organización en muchos casos esta mal
Promover una educación de calidad a los menores con o sin discapacidad				
Orientación a padres				
Planeación con profesores				
Trabajar con padres, maestros, y alumnos con o sin nee				

Matriz afectiva y cognitiva de los maestros de apoyo

Imagen del maestro de aula sobre USAER (6)	Imagen de los alumnos sobre USAER (7)	Imagen del director sobre USAER (8)	Imagen de los padres sobre USAER (9)	Opinión del map sobre los padres de familia (10)
Somos especialistas que los podemos apoyar	Los atienden	Somos:	Somos quienes:	No hay apoyo en casa
Expertos que resuelven problemas	Les ponen atención	Profesionistas y solucionamos problemas o sugerimos solución	Orientan y trabajan con sus hijos	Retardan el trabajo para conseguir un cambio de conducta
Somos practicantes	Dan cariño	Apoyo para los alumnos	El respaldo para que sus hijos sean promovidos	No hay compromiso
Cuidadores	Los ayudan con sus problemas	Apoyo a los maestros	Apoyo a sus hijos para que aprendan	Son parte medular de mi trabajo
Entrenadores Somos responsables de sacar adelante a los alumnos con problemas	Son personas cercanas	Apoyo para los padres de familia	Ayuda en orientación y apoyo psicológico	Son parte importante del apoyo
Tenemos la solución a los problemas	Brindamos confianza	No justifican nuestro trabajo	Si no hay resultados positivos el interés disminuye	Cuando son responsables facilitan el apoyo
USAER tiene la obligación de atender a los grupos cuando ellos no están	Apoyan en los problemas de aprendizaje o conducta	No aceptan que se vaya a cursos (pérdida de tiempo)	No valoran el apoyo y ayuda a sus hijos	Son parte fundamental en la solución de problemas presentados por los alumnos
	Juega con ellos	No conocen nuestra función por falta de interés y conocimiento	Nos responsabilizan de la evaluación de sus hijos	
	Pueden platicar	Atendemos alumnos inquietos, grosero y desobedientes		

Matriz afectiva y cognitiva de los maestros de apoyo

Apoyo de Director (4)	Apoyo del maestro de aula (5)	Actitud del maestro de aula (11)	Contacto con el maestro de aula (12)	Trabajo con padres (13)
No (3)	No (2)	Nos respetan e integran	Si (6)	Con:
Si (3)	Si (4)	Respetan acuerdos y adecuaciones	Para:	Sensibilizaciones
Proporciona un espacio	Permite el trabajo colaborativo	En algunas ocasiones se interesan por saber cómo trabajamos y por algunas sugerencias	Planeaciones	Orientación (2)
Pide a los maestros que se comuniquen con USAER	Cuando entienden la diversidad y solicitan sugerencias	Adecuaciones	Metodología	Canalización
Solo cuando necesita apoyo	Se prestan para realizar actividades	Evaluaciones	Evaluaciones	Presión
No le interesan los alumnos con rezago escolar	Se interesan por los alumnos con nee	Acuerdos con padres de familia y maestros	Adecuaciones	Conocer su percepción sobre la temática
No considera necesaria la participación de USAER	Cuando realizan adecuaciones	Acuerdos con padres de familia y maestros	Acuerdos con padres de familia y maestros	Expedientes
No revisa a conciencia las planeaciones por lo que no sabe qué se trabaja en los grupos	No te consideran para la evaluación diagnóstica y las evaluaciones	Mejorar la atención al grupo de alumnos con nee	Mejorar la atención al grupo de alumnos con nee	Pedir apoyo (2)
	Crean que se critica su trabajo y tienen obligación de hacerlo mismo	Exámenes	Exámenes	Apoyo a las tareas en casa (2)
				Asesorías
				Apoyo en las terapias

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS DE APOYO

Los maestros de USAER conocen sus objetivos, pero no todos están de acuerdo con ellos, pues de los seis integrantes uno no los conoce y otro los reduce a “reglas educativas”, pues consideran que los “alumnos con discapacidad no se integran, ni adquieren los conocimientos”, además de que “la escuela regular no es la mejor opción para alumnos con discapacidad” (cfr. cuadros 28 y 30).

Agregado a esto, su opinión sobre la función y organización de USAER no corresponde a ellos del todo, pues “el equipo no está completo, la función se diversifica, faltan materiales, la supervisión no es la adecuada y hay cambios de supervisora a supervisora y la organización en muchos casos esta mal” (cfr. cuadro 48), lo que indica un divorcio entre los objetivos de USAER y los encargados de llevarlas a cabo.

Ítem 15 ¿Cuál es su opinión sobre la función y organización de la USAER?

❖ <i>Es un equipo incompleto</i>
❖ <i>Tiene funciones diversificadas</i>
❖ <i>Existe saturación del trabajo</i>
❖ <i>Faltan materiales</i>
❖ <i>Se requiere de supervisión</i>

Cuadro 48

Los llevan a la práctica con trabajo conjunto, planeación de estrategias y técnicas, evaluación de procesos, canalización a instituciones externas, acuerdos con los padres de familia y adecuaciones curriculares, como lo muestra el cuadro siguiente:

Ítem 2 ¿De qué manera lleva usted a la práctica esos objetivos?

❖ <i>Con adecuaciones curriculares</i>
❖ <i>Planeaciones</i>

❖ <i>Trabajo conjunto</i>
❖ <i>Evaluación</i>
❖ <i>Canalización</i>
❖ <i>Estrategias y técnicas</i>
❖ <i>Aprendizaje</i>
❖ <i>Acuerdos con padres de familia</i>
❖ <i>Integración</i>

Cuadro 49

Su auto percepción es como una maestra de apoyo, igual que las otras, capaz de que el niño acceda al aprendizaje y se interesa en el trabajo de los alumnos que más lo necesitan (cfr. cuadro 50)

Ítem 14 ¿Podría decir cómo se percibe usted como representante de USAER en el contexto escolar al lado de otros maestros y padres de familia?

❖ <i>Como apoyo</i>
❖ <i>Como una maestra más</i>
❖ <i>Apoyo aislado del resto de los profesores</i>
❖ <i>Apoyo y se interesa por el trabajo de los alumnos</i>

Cuadro 50

En lo que corresponde a las imágenes que tienen los otros sujetos educativos de ellos como representantes de USAER, piensan que:

- a) Los profesores de aula regular consideran que son especialistas que los pueden ayudar; expertos que resuelven problemas, son practicantes, entrenadores, cuidadores, responsables de sacar adelante a los alumnos con problemas, tienen solución a sus problemas, y que USAER tiene la obligación de atender a los grupos cuando ellos no están (cfr. cuadro 25)
- b) Para el director de la escuela son profesionistas que solucionan problemas, son apoyo para los alumnos y para los padres de familia, pero no justifican

su trabajo, ni aceptan que vayan a cursos pues es perdida de tiempo, no conocen su función por falta de interés y conocimiento, y que sólo atienden a alumnos inquietos, groseros y desobedientes (cfr. cuadro 257)

- c) Ante los padres de familia aparecen como maestros que orientan y trabajan con sus hijos, apoyan a sus hijos para que aprendan, son el respaldo para que sus hijos sean promovidos, ayudan en orientación y apoyo psicológico. Sin embargo disminuye el interés si no hay resultados positivos, no valoran el apoyo y ayuda a sus hijos y los responsabilizan de sus evaluaciones como afirman en varios de los ítems. (cfr. cuadro 51).

Ítem 9 ¿Qué imagen cree usted que tienen los padres de familia con respecto al servicio de USAER?

❖ <i>Orienta (2)</i>
❖ <i>Dan apoyo</i>
❖ <i>Son profesionistas</i>

Cuadro 51

- d) Los alumnos piensan que son maestros que les ponen atención, los atienden, les dan cariño, los ayudan con sus problemas, son personas cercanas, les brindan confianza, los apoyan en problemas de aprendizaje o conducta, juega con ellos o que sólo saca a los niños latos y de baja calificación (cfr. cuadro 26).

Las apreciaciones de cada uno de estos sujetos educativos mencionados no se corresponde a las dichas directamente por ellos, como es el caso de los maestros de apoyo, quienes expresan una imagen formal y disfrazada de los maestros USAER (cfr. cuadro 13). Pero en la distancia que hay entre una y otra esta la manera real de llevar las cosas a cabo, como lo confirma la observación directa del escenario estudiado, donde realmente existe lo dicho por el maestro de apoyo, dificultando estas dos representaciones encontradas y discordantes las que impiden el trabajo conjunto de ambas maestras. Lo mismo sucede con los directores, y padres de familia.

Sin embargo, lo importante de esta situación, objetivo de las preguntas formuladas, es recuperar la representación que tiene el maestro de apoyo

respecto a los otros sujetos educativos con los que lleva a cabo su trabajo, pues esto es determinante en su ubicación y desempeño con ellos y ante ellos, propiciando o entorpeciendo los objetivos de USAER, pues interviene a través de todo el sistema relacional y conductual del ámbito estudiado.

En cuanto a los apoyos que encuentra el maestro USAER por parte de los otros sujetos educativos es el siguiente:

- a) La opinión de los directores de escuela se encuentra dividida, pues uno opina que si apoya, y el otro afirma lo contrario, ya que proporciona un espacio, pide a los maestros que se comuniquen con USAER; sin embargo sólo les da apoyo cuando necesita ayuda; o no le interesan los alumnos con rezago escolar, no considera la participación de USAER y no revisa a conciencia las planeaciones, por lo que no sabe qué se trabaja con los grupos (cfr. cuadro 21)

Ítem 4 ¿Encuentra usted apoyo para cumplir su trabajo por parte del director(a) de la escuela regular? ¿Por qué?

❖ Sí (3)
<i>Con aula de apoyo</i>
<i>Con comunicación</i>
<i>Tomando decisiones</i>
<i>Con las planeaciones</i>
No (3)
<i>No es parte USAER del grupo de profesores</i>

Cuadro 52

- b) Respecto al profesor de aula la situación es similar, ya que cuatro de los seis maestros de apoyo dicen que sí, y los dos restantes opinan lo contrario, ya que permite el trabajo colaborativo, apoyan cuando entienden la diversidad y solicitan sugerencias, se interesan por los alumnos con necesidades educativas especiales, o no los consideran para la evaluación diagnóstica y planeaciones (cfr. cuadro 53).

Ítem 5 ¿Encuentra usted apoyo por parte del profesor de aula regular para el desempeño de su trabajo?

❖ Sí (4)
<i>Con trabajo colaborativo</i>
<i>Con adecuaciones</i>
<i>Con las evaluaciones diagnósticas</i>
<i>Con planeaciones</i>
<i>No aceptando la diversidad</i>
❖ No (2)

Cuadro 53

Como se aprecia, no existe un apoyo absoluto por parte de los directores de escuela ni de los maestros de aula, que agregado al comportamiento de los padres de familia ante USAER, afirman que no hay apoyo en casa, retardan el trabajo, no hay compromiso aún cuando sean la parte medular del mismo, pero cuando son responsables lo facilitan (cfr. cuadro 54).

Ítem 10 ¿Qué opina acerca de ellos como agentes educativos involucrados en su desempeño laboral?

❖ <i>No hay apoyo en casa</i>
❖ <i>No hay compromiso</i>
❖ <i>No hay disposición</i>
❖ <i>Falta de responsabilidad</i>

Cuadro 54

El resultado de todo esto es una representación social bastante complicada para que los maestros de apoyo lleven a cabo su trabajo, pues las circunstancias en que se desarrolla son adversas a su cometido.

6.3.3 Directores

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DIRECTORES

La representación social de USAER en los dos directores de las escuelas estudiadas está muy centrada a la ayuda, apoyo y atención a los niños con problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales; y en segundo lugar a los padres de familia y maestros de aula, aunque no sea una visión homogénea y compartida, por que en las charlas con ellos demuestran no tener conocimiento claro sobre los objetivos de USAER, pero sí de lo que hacen los maestros de apoyo en la actividad cotidiana, básicamente en las formas de trabajo y la distribución de las actividades entre ellos (cfr. ed1 y ed2, ítem 2,3).

Pregunta 2. ¿Conoce cuales son los objetivos de USAER?

- ed1 *Ayudar a atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como a los alumnos sobresalientes.*
- ed2 *Apoyar a los alumnos que tengan algún problema de aprendizaje*

Pregunta 3 ¿Cuáles son las funciones del maestro de apoyo?

- ed1 *Atender a los alumnos con problemas de apoyo*
- ed2 *Atender a los alumnos con problemas de aprendizaje, con los padres de familia y con los maestros.*

Entre los maestros de aula y de apoyo la comunicación es “buena” ahora, pero antes no era así porque no existía, e incluso negaban la utilidad del servicio de USAER. Todavía ahora hay resistencia por parte de algunos maestros. Debe señalarse que la situación en el universo estudiado ha sufrido profundos cambios por el cambio de director de USAER y la nueva actitud generada por parte de algunos de sus integrantes, ayudando a crear un clima favorable a los objetivos de USAER (ítem 4).

Pregunta 4 ¿Cómo considera que es su comunicación con USAER?

- ed1 *Es buena, pero creo que hace falta más comunicación para que nos expongan los casos y saber como los están trabajando y sepamos que hacer*
- ed2 *Actualmente bien, con su anterior director no era así y no me llevaba bien. No tenía claro que ella era un apoyo para mi escuela y no yo un apoyo para ella.*

La comunicación del director con los maestros apoyo es buena, “pero hace falta más para que expongan los casos y saber como los están trabajando”,

por lo que se hace necesario fortalecer los mecanismos de comunicación entre estos sujetos educativos (ítem 5).

Pregunta 5 ¿Cómo considera la comunicación entre los maestros de apoyo y los maestros de aula regular?

- | |
|---|
| <i>ed1 Creo que es buena, a comparación de antes, donde no había comunicación, e incluso llegaban a decir que no hacían nada ni servía para nada. Actualmente hay uno que otro profesor que todavía muestra resistencia, pero creo que ha mejorado mucho.</i> |
| <i>ed2 Buena, se llevan bien. Hablan y tratan los problemas de los alumnos.</i> |

Hay dos problemas fundamentales que centran la atención de los directores: la comunicación con los maestros y la carga administrativa de los maestros de USAER.

La demanda de la presencia permanente en la escuela de la psicóloga, de una trabajadora social, de un médico y de otra maestra para que la atención sea más completa refleja, por un lado, la problemática social que vive la escuela en el contexto que se ubica donde la presencia de conflictos emocionales es frecuente y prioritaria; y por otro, la falta de claridad en cuanto a las funciones y objetivos específicos de USAER, por lo que no existen referentes claros respecto a la presencia de los maestros de apoyo en el centro escolar (ítem 7).

Pregunta 7 ¿Considera que está completo el equipo de USAER? ¿Sabe como está constituido?

- | |
|--|
| <i>ed1 Se necesita una trabajadora social, y que la psicóloga este permanentemente aquí. También se necesita un medico.
El equipo esta constituido por el Director, las maestras, la psicóloga y la secretaria</i> |
| <i>ed2 Lo ideal sería que la psicóloga se quedara aquí todo el tiempo para que la atención fuera más directa, y otra maestra para que se atendieran a menos grupos y bien.</i> |

Las respuestas de los directores entrevistados se orientan en dos direcciones, por un lado la comunicación, y por el otro el trabajo administrativo, por lo cual los cambios y soluciones que proponen son más comunicación y menos trabajo administrativo, por lo que tienen que revisarse los mecanismos de comunicación, y la carga administrativa de los maestros de apoyo que es una

demandada reiterada por ellas mismas, porque desvía la atención del objetivo principal (ítem 8).

Pregunta 8 ¿Qué cambios propondría para mejorar el trabajo que realiza USAER?

ed1 Disminuir la estadística al inicio. Que su director no les pida eso. Que estuvieran más en grupo, pero sé que son muchos niños y todos tienen problemas.

ed2 Mayor comunicación entre los directores. Ver más al director de Zona para conocer los casos

Los directores asumen la idea de que los alumnos tienen más confianza con las maestras de apoyo que con los maestros de aula, porque a estos les tienen miedo por su forma autoritaria de ser, lo que dice mucho de la actitud del magisterio en general, y de la naturaleza terapéutica de la educación especial.

La problemática que sufre cada escuela varía de una a otra, aún cuando comparten algunas situaciones, como se observa en la entrevista a los directores, quienes desde su posición laboral administrativa tienen posibilidad de formarse un panorama más amplio de la situación educativa, como sucede en la escuela Carlos A. Pereyra, que muestra menos problemas en cuanto a su relación con USAER; así como en el interés de los padres para apoyar el trabajo de USAER mostrando más cooperación y apoyo en la atención a sus hijos; mientras que en la escuela Luis Audirac *los padres no aceptan el problema y entonces no ayudan, no asisten a las citas ni apoyan* (ítem 10).

El ambiente de trabajo en la escuela es bueno, pero no deja de existir la tolerancia entre los maestros, como afirma el único director que mostró interés en la entrevista.

Es revelador que de los tres directores de escuela uno nunca aceptó la entrevista, otro la dejó inconclusa y sólo el tercero la terminó, lo cual refleja la actitud de poco compromiso con USAER en particular y la educación especial en general.

6.3.4 Padres de Familia

A continuación se presenta una síntesis de los cuadros en forma de matriz, para facilitar la lectura y análisis de la información.

C Matriz afectiva y cognitiva de los padres de familia

Significado de USAER (ítem 1)	Información sobre USAER (2)	Integración de USAER (3)	Antecedentes de USAER (4)	Conocimiento de USAER (5)
No 20 Si 45	No 14 Si 40	No 19 Si 21	Medio año Hace poco	Ayudan a los niños en (8): Tareas Psicológicamente Comportamiento
Atención a niños con lento aprendizaje	Brindan apoyo: Psicológico Escolar Emocional y mental A problemas familiares Del lenguaje	Maestros de apoyo (9) Maestros especializados (1)	Un año (7) Dos años (6) Tres años (16) Cuatro años (2) Cinco años (2) Seis años (2)	Apoyan a (7): Alumnos Padres Aprendizaje Lenguaje Maestros Atienden bien a los alumnos
Institución que ayuda a niños de lento aprendizaje		Psicólogo		
Unidad de servicios de apoyo a niños con discapacidad	Brindan ayuda: A alumnos de mala conducta En problemas legales y psicológicos A alumnos con problemas de aprendizaje A padres A alumnos con bajo rendimiento A los niños maltratados A leer y escribir Problemas lingüísticos Comportamiento Para dar becas Para dar pláticas	Director (2) Padres de familia Una trabajadora social (2) Alumnos Secretaria supervisor	Más de dos años (7) Desde que mi hijo ingreso Desde que mi hijo lo requirió No sé (4)	Hay avances Platican con los alumnos que tienen problemas Es buena idea Es bueno Esta bien Es una alternativa para el aprendizaje No ayudan a los niños

Matriz afectiva y cognitiva de padres de familia

Apoyo obtenido de USAER (ítem 6,7)	Percepción del apoyo obtenido (8)	Aspiraciones sobre USAER (9)	Colaboración con USAER (10)
No 38 Si 20 Orientación de: Obesidad Comportamiento Desenvolvimiento Padres Maestros Apoyo en: Problemas de aprendizaje Atraso escolar Centrar la atención Psicológico Les dan clase de una hora Dando atención dos veces por semana Problemas de lenguaje	Orientan para ayudar al niño (4) Hay cambios en la conducta (2) Es bueno Ayuda necesaria y médica (2) Hay comunicación e información Es excelente lo que enseñan Muchas personas solicitan el servicio para sus hijos Ayudan en todo tiempo Apoyo en lo que diga No porque: Se necesita más tiempo y atención Es insuficiente Sigue igual el niño Aún falta No tengo quien me ayude	Que le enseñen a leer y escribir Tiempo y constancia: Toda la semana Llevar continuación de lo aprendido en USAER y el aula escolar Que todos los días lo atendieran por lo menos una hora Atención personal: Seguir ayudando a mi hija Más apoyo a mi hijo en el aprendizaje Tiempo extra para mi hija Que de vez en cuando vaya a USAER Que todos los días lo atendieran Ayuda con problemas de: Conducta Rebelde orientación: Pláticas Talleres terapia	Pidiendo orientación Participando con los estudios de mi hija Yendo a preguntar Checando el cuaderno Comentando las lecciones Le están dando terapia individual Revisando sus trabajos En lo que diga la maestra Acudiendo a las citas Escuchándolos y solucionando el problema Apoyar en lo que más pueda No me han hablado Preguntando con interés en mis hijos Participando en lo que me digan Ninguna Comunicación y confianza con él

Matriz afectiva y cognitiva de los padres de familia

Taller de USAER (ítem11)	Conductas y actitudes en la escuela (12)
No 2	Formar hábitos
Si 31	Deseo de estudiar
Sexualidad 8·9	Valores
Autoestima	Responsabilidad
Drogadicción (3)	Que maestros y padres estemos al tanto de los niños
Violencia familiar	Pláticas sobre drogadicción
Maltrato infantil	Como tratar a los hijos
Vandalismo	Amor, educación y sociabilidad
sicología para menores (3)	Buen empeño
Respeto a niños y ancianos	Comportamiento
Motivación	Hablar correctamente
Alcoholismo	Convivencia
Auto cuidado	Puntualidad
Integración familiar	Atención en clase
Orientación a padres	No poner sobre nombres
SIDA	Como tratar a los niños
No contesto (6)	Que los maestros escuchen a los niños y les ayuden a solucionar sus problemas
	Orden, constancia
	Disciplina y buena conducta
	Respeto, obligación como alumnos
	Comunicación
	Valorarse unos a otros
	motivación

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PADRES DE FAMILIA

El conocimiento de los padres de familia respecto a USAER está construido alrededor de la idea de que se encarga de atender a niños de lento aprendizaje y ayuda a necesidades especiales, y sólo unos a dicen que es una unidad de apoyo a sus hijos, padres y familiares, aunque esta lectura parece surgir más del encabezado de los cuestionario, que de un conocimiento preciso sobre lo que es USAER (cfr. Cuadros 24, 29 y 36).

Lo más sobresaliente de la información obtenida es que predomina la idea de que USAER se ocupa prioritariamente de niños con problemas de aprendizaje, atraso escolar, niños maltratados, problemas de conducta, bajo rendimiento escolar, problemas lingüísticos, etc., perdiendo de vista su objetivo global de atención a la educación regular en general, atención a maestros y a ellos mismos, excluyéndose de su participación y responsabilidad en todo el proceso (cfr. cuadro 37).

Todo parece indicar que los padres solo conocen del apoyo USAER cuando necesitan de su soporte para asistir a sus hijos con problemas, mientras tanto se mantienen alejados o al margen de su existencia, por lo que el impacto de los servicios de apoyo únicamente se mantiene en ese sector, pero ¿los objetivos de USAER no requieren de una participación de todos?. La respuesta esta en la cultura escolar dominante por un lado, y la escasa comunicación y difusión de sus objetivos entre todos los involucrados en el contexto.

Menos de la mitad han requerido apoyo de USAER para orientar, apoyar y atender a sus hijos en su situación educativa, que recorre una lista citada en los cuadros respectivos (37 y 42), ante la cual pocos son los padres que se muestran insatisfechos del apoyo recibido argumentando que se necesita más tiempo y atención, que es insuficiente, que sigue igual el hijo o que aún falta atención a su hijo. Lo que si resulta cierto es que la aceptación del servicio aún no acaba de cubrir las expectativas de los padres de familia (cfr. cuadro 38).

Al decir de los padres, presentan una serie de actividades por medio de los cuales apoyan a los maestros de USAER, aunque la versión de los maestros es contraria a esto; pero muestran interés por los talleres para padres de familia donde la temática refleja la problemática del contexto, como lo son: drogadicción, sexualidad, violencia, auto estima, alcoholismo, maltrato infantil, etc. (cuadro 50)

6.3.5 Alumnos

6.3.5.1 Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

La siguiente matriz se presenta para tener a la vista la información obtenida de los cuestionarios, y hacer los cruces necesarios para obtener las representaciones respectivas.

D Matriz afectiva y cognitiva de los alumnos con necesidades educativas especiales

Significado de USAER (1)	Conocimiento de USAER (2)	Trabajo con USAER (3)	Imagen de padre sobre USAER (4)	Imagen de maestro sobre USAER (5)
No (29)	No sabe (2)	No (7)	Nada (11)	Desfavorable (1)
Si (3)	No contesto (1)	Si (31)	Favorable (22)	Nada (22)
Maestra que:	Si (10)			Favorable (13)
Ayuda a los alumnos	Para aprender	Platicar (3)	Que esta bien (2)	
Enseña a los alumnos	Lo que no se ha visto	Jugar (6)	Que es bueno (6)	Que apoyan a los que bajan de calificación (1)
Explica a los niños	Lo que no sabemos		Que ayudan (3)	Que ayudan a subir de calificación (2)
Ayuda a los niños de bajos recursos	Aprender más	Trabajos (4)		
	Trabajar		Es apoyo (2)	
Centro de apoyo a la educación de los niños y niñas	Para ayudar a los niños si van mal	Estudiar matemáticas (7)	Que le eche ganas (2)	Que te enseñan muchas cosas (1)
	Regularizarse			
	Que lo necesitan	Español (2)		
Ayuda a los niños que no saben leer	Que sean mejores	Ejercicios (3)	Que trabaje (3)	Que vaya a trabajar con ella (1)
	Que no saben			
Estudiar	A leer	Estudiar (1)	Ponga atención (1)	
Para mejorar	Que no aprenden			
Es el nombre de una señorita joven y guapa	Para mejorar calificaciones	Tareas (1)	Que aproveche la oportunidad (1)	Que la maestra es inteligente y trabajadora
	Para trabajar			
	Para jugar	Cosas que no entendíamos (3)		Que esta bien
	Para explicar		Que no falte (1)	Que baje a jugar con fichas para aprender
	Un poco más que en clase			
	Lo que no saben			Que es muy chismosa
	Superar lo que no se domina			

Matriz afectiva y cognitiva de alumnos con necesidades de educación especial

Trabajo con maestros de USAER (6)	Aprendizaje con maestros de USAER (7)	Actividades con la maestra de USAER (8)	Asistencia al salón de apoyo (9-10)
No (1)	Bien (4)	Muchas cosas (4)	No (9)
Si (35)	Cosas hermosas y bonitas (2)	Trabajos (9)	No hay (2)
Para jugar	Con juegos (2)		No contesto (1)
Nos dan chicles	Leyendo y escribiendo (2)	Platicar (6)	Si (26)
Ponen ejercicios padres	Explican (3)	Jugar (5)	Para aprender (6)
Ayudan	Muchas cosas (4)	Estudiar (4)	Te enseñan (5)
Explican bien lo que no entiendo	Cosas que no sabemos (2)	Actividades (5)	Es divertido (3)
No se desesperan	Con trabajos y manualidades (2)		Porque ayudan (4)
Ayudan como mi mamá	Trabajando (1)	Nos ayuda	Nos apoya
Trabajan	Escuchando y poniendo atención (3)	Aprender	Me gusta
Enseñan cosas bonitas	Mucho, porque cada uno tiene su forma de trabajar	convivo	Para conocer
	Muy fácil para aprender estudiando		Porque quiero comprender más
			Veo al maestro

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Los alumnos tienen la creencia de lo que significa USAER con base a la experiencia que han tenido con la maestra de apoyo, a quien le atribuyen un perfil específico relacionado con las actividades que desempeña en la escuela, pero no saben con precisión lo que es USAER. En cuanto a las funciones que desempeña lo reducen a: aprender, apoyar a los niños, para mejorar calificaciones, para trabajar, para jugar o para explicar lo que no entienden, sin mencionar ninguna de las otras funciones que desempeña, por lo que su conocimiento de USAER es demasiado empírico.

La mayoría ha trabajado con la maestra de USAER (cfr. cuadro 45) haciendo trabajos, estudiando matemáticas o español, haciendo ejercicios y tareas, o revisar cosas que no entendían, manifestando satisfacción por trabajar con ellas (cfr. cuadro 55), porque “*les ayudan y no se desesperan, ayudándoles como su mamá*” (cuadro 56), porque les ayudan en lo que esta mal, les ayudan a recuperarse, apoyan o porque les gusta como enseñan y se divierten (cfr. cuadro 57), por lo que les gusta ir al aula de apoyo.

Ítem 6 ¿Te gusta trabajar con los maestros de USAER? ¿Por qué?

No (1)
Si (35)
❖ <i>Vamos a jugar</i>
❖ <i>Nos dan chicles</i>
❖ <i>Ponen ejercicios padres (bonitos)</i>
❖ <i>Es buena maestra</i>
❖ <i>Ayudan</i>
❖ <i>Explican bien lo que no entiendo</i>
❖ <i>No se desesperan</i>
❖ <i>Ayudan como mi mamá</i>
❖ <i>Enseñan cosas bonitas</i>

❖ En contra (1)

Cuadro 55

Ítem 9. ¿Has ido al salón de apoyo de USAER?

Si (26)
❖ <i>Es bueno estar en el salón</i>
❖ <i>Para trabajar</i>
❖ <i>Ayudan</i>
No (9)
No hay (2)
No contesto (1)

Cuadro 56

Ítem 10 ¿Te gusta salir del salón para ir al aula de apoyo? ¿Por qué?

❖ <i>Te ayudan en lo que estas mal</i>
❖ <i>Es para los que reprobaron y necesitan ayuda</i>
❖ <i>Me ayudan a recuperarme</i>
❖ <i>Porque ayudan (4)</i>
❖ <i>Nos apoyan (1)</i>
❖ <i>Porque aprendo</i>
❖ <i>Aprendemos (6)</i>
❖ <i>Me gusta como enseñan (5)</i>
❖ <i>Así entiendo</i>
❖ <i>Nos divertimos (3)</i>
❖ <i>Veo al maestro</i>
❖ <i>Para conocer</i>

Cuadro 57

De las respuestas obtenidas se observa que a los alumnos les gusta trabajar con los maestros de USAER porque aprenden de una manera más divertida jugando o platicando, lo cual pone en entredicho la manera en que se trabaja

en el salón de clases, donde el niño con necesidades educativas especiales no encuentra apoyo ni atención por parte del maestro de aula, quien centra la atención en los “otros alumnos normales” por un lado, y por el otro, preocupado por cubrir por entero los contenidos de los planes y programas de estudio.

El alumno manifiesta sentir más apoyo y atención en el aula de USAER porque ahí encuentra una atención más personalizada y con una didáctica que atiende a sus necesidades particulares de aprendizaje, lo cual provoca reflexión sobre las intenciones originales de la educación especial en el aula regular (cfr. Cuadros 58 y 59).

Ítem 7 ¿Cómo aprendes con las maestras de USAER?

❖ <i>Bien, muy bien</i>
❖ <i>Muy bonito, cosas hermosas</i>
❖ <i>Con juegos, jugando</i>
❖ <i>Explicando lo que dicen</i>
❖ <i>Explicando lo que debemos hacer</i>
❖ <i>Explicando lo que no entiendo</i>
➤ <i>Con trabajos manuales</i>
➤ <i>Poniendo atención</i>
➤ <i>Escuchando cuando nos dicen algo</i>
➤ <i>Estudiando</i>
➤ <i>Aprendiendo a trabajar</i>
➤ <i>Cada uno tiene su forma de trabajar</i>
➤ <i>Leyendo</i>
➤ <i>Mejorando la letra</i>

Cuadro 58

Ítem 8 Qué haces con la maestra de USAER?

❖ <i>Jugar mucho. Juegos divertidos (5)</i>
❖ <i>Trabajar con materiales (9)</i>

❖ Leo libros
❖ Escribir
❖ Estudiar (4)
❖ Muchas cosas (4)
❖ Nos platica cosas bonitas (6)
❖ Recuperarme de cosas que traigo dentro
❖ Nos ayuda
❖ Aprender
❖ Convivo
❖ Nos hace preguntas
❖ Numeraciones
❖ Actividades (5)

Cuadro 59

En cuanto a la imagen de USAER que les transmiten los padres de familia a los alumnos con necesidades educativas especiales es principalmente de estímulo para que asistan y continúen en el servicio de apoyo que les brindan, porque es “*bueno, apoyan y esta bien*”, y le piden “*que trabaje, que le eche ganas, que ponga atención, que aproveche lo que le enseñan y que no falte*” (cfr. cuadro 60).

Ítem 4 ¿Qué te ha dicho tu papá o tu mamá respecto a USAER?

Con respecto a USAER
❖ Que es bueno
❖ Que ayudan
❖ Que esta bien
❖ Que apoya
Con respecto al alumno

❖ Que trabaje
❖ Que le eche ganas
❖ Que ponga atención
❖ Que aproveche lo que le enseñan
❖ Que no falte

Cuadro 60

En cambio, la imagen de USAER difundida por los maestros de aula está formulada desde su personal rol que desempeñan, aunque la mayoría nada les dice al respecto. De los maestros de apoyo les dicen a los alumnos que “ayudan a subir de calificación, que apoyan a los que bajan, que te enseñan muchas cosas, que es inteligente y trabajadora” (cfr. Cuadro 61); mientras que respecto a ellos les comentan que “no nos dejemos vencer, que me apure y que baje a jugar con fichas para aprender”, discurso que muestra la diferenciación y etiquetaje de que son objeto los alumnos que no reúnen los requisitos establecidos de la educación normal dominante. Recuérdese la importancia del discurso en la formación de la personalidad del individuo, y del potencial del mismo en la autoestima.

Ítem 5 ¿Qué te ha dicho tu maestro respecto al servicio de USAER?

Con respecto a los maestros
❖ Que ayudan a subir de calificaciones
❖ Que te enseñan muchas cosas
❖ Que la maestra es inteligente y trabajadora
❖ Que vaya con ella a trabajar
Con respecto a los alumnos
❖ Que le eche ganas
❖ Que no nos dejemos vencer
❖ Que me apure

❖ Que baje a jugar con fichas para aprender
❖ Que esta bien
❖ Muchas cosas
❖ Que la maestra es muy chismosa
<i>Nada (22)</i>

Cuadro 61

6.3.5.2. Alumnos sin Necesidades Educativas Especiales

A continuación se presenta una matriz de información que permita hacer los cruces de indicadores necesarios para elaborar la representación social respectiva.

E Matriz afectiva y cognitiva de alumnos sin necesidades educativas especiales

Significado de USAER (Ítem 1)	Conocimiento de USAER (2)	Trabajo con USAER (3)	Opinión sobre los alumnos de USAER (4)
No (24) Si (14)	No (10) Si (28)	No (31) Si (15)	Que van a prender y cuando les pregunten van a contestar
Ayuda y da apoyo	Ayudar a los alumnos (19)	Los números	Van subiendo de calificaciones más o menos
Para que ellos nos ayuden	Bajos recursos	Trabajar	Vienen a aprender
Es una maestra que ayuda a los niños a que trabajen mejor	Problemas de atraso escolar	Cálculo mental	Son más abiertos y tranquilos
Ayudar a los que no pueden hacer las cosas	Lentos	Jugando	Cuando van con la maestra
Nos van a enseñar lo que no sabemos	Apoya a los alumnos con lento aprendizaje	Actividades	Aprenden más de lo que saben
Ayuda a los niños con problemas de aprendizaje	Necesidades	En la biblioteca	Es bueno que hicieran ese trabajo
ayuda a los niños lentos	Que les cuesta trabajo	Ayudando a otros niños	Como cualquier compañero
regularización para niños retrasados	Bajo promedio	Ejercicios	Son especiales y no debemos burlarnos de su enfermedad
	Para orientar	En matemáticas y español	Son alumnos que no aprenden lo que se hace en clase
	Para explicar	Platicando	Son alumnos que tienen dudas
	Para regularizar	Una noticia	Son niños como cualquiera pero necesitan ayuda
	Para aprender		Son niños que tienen problemas
	Para hacer las cosas bien		Que no aprenden al máximo
			Son personas que pueden aprender pero con apoyo y confianza
			Son de lento aprendizaje
			Son normales (2)
			Necesitan apoyo y atención
			No entienden mucho

Matriz afectiva y cognitiva de los alumnos sin necesidades educativas especiales

Imagen de padres sobre USAER (ítem 5)	Imagen de maestro sobre USAER (6)	Trabajo con USAER (7-8)	Actividades con USAER (9)	Trabajo en el aula de apoyo (10-11)
<i>Nada (27) Si (15)</i>	Es una persona sabia Es un apoyo hacia algún niño Es una ayuda que nos servirá de mucho Que nos pueden ayudar (2) Que va a ayudar a los niños con problemas Que ayudan a los demás Que debemos ir a USAER para que nos ayuden Que le echemos ganas para que aprendamos más Ayudan a cualquier niño retrasado Que ayudan a los niños que no trabajan Ayudan a niños que no trabajan Ayudan a niños de bajo aprendizaje Que los alumnos van para que son se atrasen en clase Que ayudan para que los niños puedan hacer las actividades	No sabe (1) No (3) Si (34) Con actividades y trabajos Haciendo cosas Me dicen que hacer, trabajo y aprendo Nos explican las cosas Con las lecciones que nos dan Con las cosas que no entiendo Poniendo atención a lo que dicen Aprendo cosas nuevas No he aprendido nada	Nada (2) No contesto (4) No la conocen (6) Estudio Platico Jugar y aprender a compartir Trabajos y tareas Recortando Platicamos y nos enseña Cosas como otras maestras No he ido Platicar lecturas Actividades y juego Platico mis problemas personales Nada Nunca he trabajado con ellas	¿Has ido al aula? No (33) Si (10) ¿te gusta ir? No sabe (2) No (18) Si (20) Para ayudar a los niños Hacer más trabajos La maestra me ayuda No hay niños ruidosos Cuando me siento mal Aprendo cosas Es divertido Puedo ayudar a los demás Para saber de qué hablan No nos deja la maestra Pierdo clase Yo no voy atrasado No tengo problemas
<i>Que ayudarían a disminuir la timidez</i>				
<i>Que esta bien porque dan oportunidad a los niños de aprender</i>				
<i>Es una organización que ayuda a los alumnos</i>				
<i>Que me van ayudar a ser mejor en todo</i>				
<i>Dan apoyo para todos</i>				
<i>Que ayudan mucho</i>				
<i>Es una gran ayuda para los niños (4)</i>				
<i>Ayudan a evitarnos problemas</i>				
<i>Esta bien para aprender más</i>				
<i>Sirve para los niños retrasados</i>				
<i>La maestra puede ver el problema de los niños</i>				

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En otro lugar hemos mencionado la diferencia de discurso que existen entre los alumnos con y sin necesidades educativas especiales, donde los primeros muestran mayores limitaciones en su lenguaje, mientras los segundos se expresan con más soltura y manejo de léxico, hecho que queda constatado al revisar las respuestas del cuestionario, y particularmente en las preguntas 1 y 2, que se refieren al conocimiento de USAER, donde dicen conocer qué es éste servicio y para qué existe.

Lo importante de este elemento de la representación social de USAER es la imagen que tienen de él, predominando la idea de que es “para ayudar a niños con problemas, a niños muy latosos, a niños retrasados, a los que no pueden hacer las cosas, a niños de bajos recursos, a niños que se atrasan en trabajos y tareas en clase, a niños lentos, etc (cfr. cuadro 62), y sólo cinco dicen que sirve para que les ayude a todos. De donde resulta bastante evidente los criterios de segregación y estigmatismo que existe en la cultura escolar hacia el servicio y, por tanto, hacia los alumnos usuarios, que son descalificados con todos esos adjetivos. Existe coherencia entre las funciones asignadas a USAER y la apreciación que tienen de los alumnos a los que se les brinda el servicio (cfr. cuadro 63).

Ítem 2 ¿Sabes para qué existe USAER?

No (6)
Si (27)
❖ <i>Para ayudarnos</i>
❖ <i>Para ayudar a los niños con problemas</i>
❖ <i>Para ayudar a niños muy latosos y se tranquilicen</i>
❖ <i>Ayudar a niños retrasados</i>
❖ <i>Ayudar a los que no pueden hacer las cosas</i>
❖ <i>Ayuden en sus problemas</i>
❖ <i>Ayudar a niños y niñas</i>

❖ Ayudar a gente de bajos recursos
❖ Ayudar a niños con problemas que se atrasen en sus trabajos y tareas en clase
❖ Ayudar a niños lentos
❖ Ayudar a niños que les cuesta trabajo aprender
❖ Apoyar a las personas que lo necesitan
❖ Apoyar a los niños con lento aprendizaje (3)
❖ Apoyar a los niños con bajo promedio
❖ Apoyo psicológico a los niños
❖ Para dar apoyo a los niños de educación regular sobre sus problemas
❖ Apoyar a los niños con problemas educativos
❖ Para orientarnos y explicarnos
❖ Para que les enseñen a los niños
❖ Nos van a enseñar lo que no sabemos
❖ Regularización para niños retrasados
❖ Aprender y comprender los temas
❖ Para hacer las cosas bien

Cuadro 62

Ítem 3 ¿Has trabajado con USAER? ¿Qué has hecho?

No (31)
Si (15)
❖ Los números
❖ Trabajar
❖ Planas
❖ Cálculo mental
❖ Jugando (2)
❖ Actividades, manualidades

❖ <i>En la biblioteca</i>
❖ <i>Ayudando a otros niños</i>
❖ <i>Ejercicios</i>
❖ <i>En matemáticas y español</i>
❖ <i>Platicando</i>
❖ <i>Una noticia</i>

Cuadro 63

Respecto a la información que reciben de los padres, la mayoría de los encuestados afirma que nada le dicen, mientras que solo 15 de ellos afirman que “*esta bien porque dan oportunidad a los niños de aprender y comprender las cosas, es una organización que ayuda a los alumnos, que dan apoyo para todos, ayudan mucho, la maestra puede ver el problema de los niños, etc*”; que contrasta con las opiniones que reciben de los maestros, quienes les transmiten ideas más variadas que están matizadas con expresiones que dejan entrever la diferenciación entre estos niños y los “otros” (cfr. cuadros 47 y 64)

Ítem 6 ¿Qué te ha dicho tu maestro respecto al servicio de USAER?

Nada (21)
Si (24)
❖ <i>Es una persona sabia</i>
❖ <i>Es un apoyo hacia algunos niños</i>
❖ <i>Es una ayuda que nos servirá de mucho</i>
❖ <i>Que nos pueden ayudar (2)</i>
❖ <i>Que son para ayudar a los niños con problemas que tengan</i>
❖ <i>Que apoyan a los demás</i>
❖ <i>Ayudan a evitar problemas</i>
❖ <i>Que debemos ir a USAER para que nos ayuden</i>
❖ <i>Que le echemos ganas para que aprendamos más</i>

❖ Que esta bien porque aprenden
❖ Ayudan a cualquier niño atrasado
❖ Que ayudan a niños o niñas
❖ Que ayudan a los niños que no trabajan (2)
❖ Ayudan a niños de bajo aprendizaje (2)
❖ Que están dispuestos a ayudar
❖ Que los alumnos van para que no se atrasen en clase
❖ Que es una ayuda para que los niños puedan hacer las actividades

Cuadro 64

La mayoría de ellos no ha trabajado con la maestra de apoyo y no ha ido al aula de USAER. Quienes si han tenido la experiencia afirman que *les gusta porque es divertido, juega y aprende y es bonito cuando sientes que alguien te apoya*, además de que aprenden con *actividades y trabajos, jugando, nos explican las cosas, cómo son y cómo debemos hacerlas, con las lecciones que nos dan, poniendo atención a lo que dicen, me dicen qué hacer, trabajo y aprendo.*

De aquí que la representación de los alumnos sin necesidades educativas especiales esté cargada de elementos diferenciadores entre los alumnos, quienes inconscientemente los ven reforzados por las imágenes que les transmiten los padres y los maestros en la misma cotidianidad escolar, las cuales son reforzadas con la mentalidad dominante al exterior del aparato escolar.

6.3.6 Lo afectivo y cognitivo en las representaciones sociales.

Uno de los elementos más importantes de las representaciones son los elementos afectivos y cognitivos, como si fueran su materia prima que las construye, y que son impulso de las actitudes y las conductas.

En las **maestras de aula regular**, la representación de USAER se rige por la idea de que es una institución cuyos propósitos son: a) ayudar y apoyar a los alumnos; b) apoyar en los problemas de bajo rendimiento escolar; c) orientar en problemas de aprendizaje; c) desarrollar habilidades y capacidades; d) proponer estrategias y actividades; d) trabajar en equipo, etc., que corresponden cercanamente a las funciones que creen desempeña una maestra de apoyo. Sin embargo, parece ser que las representaciones se forjan más a partir de la práctica y trato cotidiano con las maestras de USAER, de donde se deduce que la información sobre USAER no les llega de manera directa, sino mediada por la cotidianidad.

Por otro lado, esta representación se rige más por la idea de apoyar y ayudar al alumno, sin tener una visión más completa del problema que incorpore todos los factores y sujetos involucrados en el proceso de integración educativa, tales como el currículo escolar, las actividades de trabajo, padres de familia y cultura escolar.

En cuanto a la aceptación de los maestros de USAER por los maestros de aula escolar, predomina la idea de apoyo al alumno, siendo mínima la de apoyo al profesor. La comunicación entre ellos se considera buena, accesible, aunque depende de cada profesor, con intercambio de ideas y trabajo colegiado, pero también existe la idea de que la comunicación no es buena, es escasa, nula, distante y provoca retroceso en los alumnos. De donde se estima que la presencia del maestro de apoyo en el aula escolar no es plenamente aceptada por los maestros de aula, sino que se mueve en un umbral donde existe rechazo o resistencia al trabajo conjunto entre ambas maestras. Hecho que contrasta con las respuestas obtenidas en su relación cotidiana, donde la mayoría la califica de aceptable, reflejando que el problema no es personal, sino se ubica en el aula escolar, en el terreno profesional, en tanto una y otras asumen su status y roles ante la educación especial y su tratamiento.

La problemática que encuentra el maestro de aula para conseguir un trabajo conjunto con el personal de USAER es muy variada, los cuales muestran las causas del fracaso del modelo USAER, como se constata más adelante al revisar las representaciones de los otros sujetos educativos de esta investigación.

Los maestros de aula sugieren una lista de cambios que corresponden a los problemas ubicados, pero que muestran una actitud hacia el trabajo de los maestros de apoyo, tales como tener su propio espacio, cumplir con el horario o un cuaderno especial para el alumno y conocer sus metas, mientras que sólo doce maestros proponen cambios estrechamente relacionados con la actividad sustancial de USAER. De donde se desprende que la disposición para transformar y participar más activamente en la educación especial es relativa y dividida entre los maestros de aula.

Finalmente lo que indica el posicionamiento y posibilidad de alcanzar las metas propuestas por cualquier individuo o institución es la percepción que se tiene del espacio de acción social, o de trabajo en este caso, del individuo y los grupos que interaccionan en él.

En resumen, la representación que tienen los maestros de aula regular del trabajo que realiza USAER no favorece los objetivos de la institución, pues estos maestros no los conocen de manera directa y clara; solo reconocen que apoyan al alumno y no al maestro; hay resistencia a la presencia del maestro de apoyo en el aula, o en el trabajo cada quien realiza lo suyo, manteniendo el contacto mínimo más dictado por la cotidianidad laboral que por el trabajo conjunto; la comunicación es uno de los problemas fundamentales en un ambiente demasiado conflictivo.

Los maestros de apoyo conocen los objetivos de USAER, pero no todos están de acuerdo con ellos, pues dos de ellos no lo comparten. Agregado a esto, su opinión sobre la función y organización de USAER no corresponde a ellos del todo, pues “el equipo no está completo, la función se diversifica, faltan materiales, la supervisión no es la adecuada y hay cambios de supervisora a supervisora y la organización en muchos casos está mal”, lo que indica un divorcio entre los objetivos de USAER y los encargados de llevarlas a cabo.

Su auto percepción es la de ser una maestra más, igual que las otras, interesada que el niño acceda al aprendizaje, interesándose en el trabajo de los alumnos que más lo necesitan.

En lo que corresponde a las imágenes que tienen los otros sujetos educativos de ellos como representantes de USAER, piensan que:

- a) Los profesores de aula regular consideran que son especialistas que los pueden ayudar; expertos que resuelven problemas, son practicantes, entrenadores, cuidadores, responsables de sacar adelante a los alumnos con problemas, tienen solución a sus problemas, y que USAER tiene la obligación de atender a los grupos cuando ellos no están.
- b) Para el director de la escuela son profesionistas que solucionan problemas, son apoyo para los alumnos y para los padres de familia.
- c) Ante los padres de familia aparecen como maestros: a) que orientan y trabajan con sus hijos, b) los apoyan para que aprendan, c) son el respaldo para que sean promovidos, y, d) ayudan en orientación y apoyo psicológico.
- d) Los alumnos piensan que son maestros que les ponen atención, son personas cercanas, les brindan confianza, los apoyan en problemas de aprendizaje o conducta.

Las apreciaciones de cada uno de estos sujetos educativos mencionados no se corresponden a las dichas directamente por ellos, como es el caso de los maestros de apoyo, quienes expresan una imagen formal y disfrazada de los maestros USAER. Pero en la distancia que hay entre una y otra es la manera real de llevar las cosas a cabo, como lo confirma la observación directa del escenario estudiado, dificultando estas dos representaciones encontradas y discordantes las que impiden el trabajo conjunto de ambas maestras.

Sin embargo, lo importante de esta situación, objetivo de las preguntas formuladas, es recuperar la representación que tiene el maestro de apoyo respecto a los otros sujetos educativos con los que lleva a cabo su trabajo, pues esto es determinante en su ubicación y desempeño con ellos y ante ellos, propiciando o entorpeciendo los objetivos de USAER, ya que interviene a través de todo el sistema relacional y conductual del ámbito estudiado.

Como se aprecia, no existe un apoyo absoluto por parte de los directores de escuela ni de los maestros de aula, que agregado al comportamiento de los padres de familia ante USAER, afirman que no hay apoyo en casa, retardan el trabajo, y no hay compromiso aún cuando sean la parte medular del mismo, pero cuando son responsables lo facilitan.

El resultado de todo esto es una representación social bastante complicada para que los maestros de apoyo lleven a cabo su trabajo, pues las circunstancias en que se desarrolla son adversas a su cometido.

La representación afectiva y cognitiva de **los directores de escuela** sobre el funcionamiento de USAER esta centrado más sobre la idea de que el servicio es primariamente para los niños con problemas de aprendizaje y rendimiento escolar, y en segundo lugar para los padres de familia y los maestros de aula, ignorando o desconociendo los objetivos generales de esta institución. Su conocimiento de USAER se construye más en función de la información que circula en la cotidianidad escolar, o en la práctica misma del servicio de apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales.

Es claro que nunca serán los mismos problemas que enfrente una escuela y otra, así sea de la misma localidad o barrio, pues cada una tiene sus propias particularidades a partir de los elementos que la integran, pero en este caso, la coincidencia se da en torno a la falta de personal en el equipo de USAER, y en considerar que los problemas que impiden cumplir cabalmente los propósitos de USAER son la comunicación y la carga administrativa, cuestiones que están presentes también en las maestras de apoyo y de aula escolar.

La percepción de los directores respecto a la relación de los maestros de apoyo con los alumnos la ubican en referencia al trato que reciben de ellas en comparación al clima de autoridad que predomina en el aula escolar por el maestro, lo cual ilustra las coordenadas de su apreciación del apoyo USAER mediado por la diferencia entre los dos maestros y la ignorancia del trabajo pedagógico y didáctico empleado por la maestras de apoyo.

En los **padres de familia** la representación social de USAER también se reduce a la atención a niños que manifiestan de diversas maneras lento

aprendizaje y atraso escolar, sólo una minoría muy reducida afirma que también la ayuda es para padres y demás familiares.

También son muy pocos los padres de familia entrevistados que han tenido contacto con USAER por que no han tenido necesidad de sus servicios. Sin embargo, es de notarse que la atención de USAER se centra prioritariamente en los padres de los niños con necesidades educativas especiales, olvidando al resto de ellos. Los que han recibido apoyo aún se muestran insatisfechos de sus servicios, por lo que demandan más tiempo y atención a sus hijos.

Los padres de familia muestran interés por talleres que imparten los maestros de USAER, en temas como la violencia, drogadicción, sexualidad, etc., toda ella en correlación a la problemática que vive el contexto extraescolar.

Los alumnos se sitúan ante USAER compartiendo algunos parámetros y otros no. Por una parte, todos comparten el conocimiento sobre USAER desde la perspectiva de la cotidianidad y el empirismo que conlleva, porque han estado en contacto de diversas maneras, aunque todas ellas relacionadas con problemas de aprendizaje y rendimiento escolar. Otra posición compartida es la imagen que tienen de la maestra de apoyo en quien encuentran una actitud diferente de la que asume al maestro de aula escolar, distinguiendo entre la afectividad, trato personalizado y didáctica distinta de la primera, mientras que de la segunda reciben trato masificado, autoridad y didáctica generalizada. Otra de las cuestiones a la que todos se exponen son los comentarios que reciben de los padres y maestros de aula, quienes la mayoría nada les dicen respecto de USAER, y los pocos comentarios que reciben son de beneplácito por que existe para ayudar a los niños en sus problemas de aprendizaje.

La diferenciación entre niños con y sin necesidades educativas especiales se presenta en la elaboración y recepción del discurso. Los primeros poseen un discurso más limitado en su estructuración y ejercicio, mientras que los segundos muestran más flexibilidad y amplitud en el mismo. Sin embargo, el discurso de los niños sin necesidades educativas especiales está plagado de términos discriminatorios y excluyentes hacia los “otros” alumnos, mismos que reciben de sus padres y maestros de aula escolar.

6.4 ELEMENTOS CONDUCTUALES.

A continuación se presentan los elementos de conducta de cada sujeto educativo que están presentes en las representaciones sociales encontradas.

6.4.1 Conducta de los Maestros de Aula Regular

En el ámbito de estudio se encuentra una variedad de conductas ante USAER por las maestras de aula regular que es imposible hablar de todas ellas, pero en cambio se pueden tipificar de la siguiente manera:

- a) Una conducta muy dinámica que propicia y favorece el trabajo de USAER en todas sus formas, desde trabajar en el aula escolar junto a la maestra de apoyo, en la planeación de estrategias y técnicas, adecuaciones curriculares y evaluación de procesos; siendo muy pocos maestros que asumen este comportamiento, principalmente los jóvenes recién egresados de las instituciones formadoras de maestros.
- b) Otra conducta es la que colabora en el trabajo pero de una manera incompleta, pues sólo facilita la salida del alumno del aula y se evalúa conjuntamente con la maestra de apoyo, o se toma la evaluación que ésta sugiera con base al trabajo desarrollado en el aula de apoyo. Su participación es de manera pasiva, esperando las sugerencias que les hagan las maestras de apoyo. Es en este rubro donde se inserta la mayoría de profesores de las escuelas estudiadas.
- c) La tercera conducta es de total desinterés ante las funciones de USAER, asumiendo que los alumnos con necesidades educativas especiales deberían estar en otra institución escolar especializada en sus problemas, y que ellos deben dedicarse exclusivamente a *enseñar a los niños normales*.

En este continuum se inscribe una variedad de conductas que varían unas de otras o se modifican en ocasiones dependiendo de otras variables como son personalidad, estados de ánimo, identificación o amistad con las maestras de apoyo, simpatía hacia el alumno de que se trate, etc., sin embargo, es

innegable que su participación en todo el proceso de educación especial al interior del aula regular es de suma importancia para conseguir sus propósitos.

El otro referente para valorar y entender la conducta de los maestros de aula regular, es la representación que ellos tienen de su relación con los maestros de USAER y de su centro de trabajo (cfr. cuadros 20 y 21), donde, respectivamente, “*es buena considerando lo profesional (11) y personal (4), disposición al trabajo (11), compañerismo (3), no hay trabajo conjunto y no hay confianza*”, mientras que en el ambiente de trabajo “*es bueno (14), hay desunión y divisionismo (5), individualismo (3), no se trabaja en equipo (10), falta comunicación (5) y se sienten agredidos ante observaciones (3)*” (sólo 4 afirmaron que hay disposición al trabajo).

Por último, en la valoración que hacen los maestros de USAER del apoyo que reciben de los maestros de aula, cuatro afirman que lo obtiene, mientras que 2 dicen no contar con ellos.

Otro elemento que explica la conducta de los maestros de aula es el ingrediente ideológico y político que está presente en su relación hacia los otros sujetos educativos, el poder que tienen dentro de su grupo escolar y que despliega en el conjunto de sus relaciones hacia los demás sujetos educativos con los que comparte el espacio escolar, provocándole un permanente conflicto con ellos que asume la forma que las circunstancias le permitan.

6.4.2 Conducta de las Maestras de Apoyo

En la conducta de los seis maestros de apoyo, desde el plano discursivo se encuentra disposición para el trabajo conjunto con el maestro de aula en todas las actividades relacionadas con el servicio de apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo en su práctica cotidiana no hay absoluta congruencia con esto, ya que su conducta se caracteriza por los siguientes rasgos:

- a) Sólo cuatro de las maestras dicen conocer los objetivos de USAER y las otras dos no, lo cual interviene en la manera de conducirse ante las situaciones relacionadas con él y la forma de enfrentar los problemas con los alumnos con necesidades educativas especiales.

- b) Hay disposición al trabajo operativo de USAER, pero no asumen de manera convencida las funciones y propósitos de la institución que representan, ni mucho menos tienen claridad ante lo que significa la educación especial en el contexto del aula regular.
- c) Su relación con las maestras de aula para el trabajo de apoyo se construye fundamentalmente sobre elementos de amistad y simpatía, muy poco sobre el verdadero reconocimiento de la importancia y valor de la educación especial.
- d) Su desenvolvimiento profesional en el espacio escolar se rige por las relaciones y conflictos de poder que tienen presencia al interior del centro escolar, con el director por un lado, y del aula regular en particular con el maestro de grupo por el otro, con quienes mantiene un conflicto permanente en el ejercicio de la parte de poder que le corresponde en ese espacio social, el cual ejerce, siguiendo los naturales cánones, hacia los padres de familia y alumnos.

6.4.3 Conducta de los Directores de Escuela

La conducta de los directores de escuela se aprecia desde dos vertientes: la que ellos en su discurso dicen asumir ante el servicio de USAER; y otra como en la cotidianidad escolar actúan.

En la primera dicen apoyar en todo lo que este a su alcance a los maestros de USAER, ya sea ofreciendo un espacio para instalar el aula de apoyo, con tiempo para exponer los problemas encontrados en los niños con necesidades educativas especiales en las juntas de consejo técnico y toda serie de apoyos que requieran para la realización de su trabajo. Sin embargo, su conducta real es otra, pues depende de qué escuela se trate.

En los tres directores entrevistados se encontraron dos conductas distintas.

La primera de un abierto desinterés a los servicios de USAER en la escuela que dirige y que explica en parte la negativa de uno de ellos a ser entrevistado. Cabe añadir que una escuela no cuenta con aula de apoyo porque el director nunca ha aceptado ceder un espacio para este propósito.

la segunda, en la que un director deja la entrevista inconclusa, existe una conducta más mediada por las circunstancias que lo han propiciado, que por un convencimiento pleno de las funciones de USAER y del trabajo que desempeñan las maestras de apoyo.

En esta valoración que se hace, debe considerarse el factor político ideológico que tiene el director, quien como ya dijimos anteriormente ejerce su poder y lo diluye en su sistema relacional y conductual con los demás miembros de la comunidad escolar .

Es necesario resaltar la importancia que tiene la participación del director como elemento de vínculo entre USAER y las escuelas regulares, tanto en el plano organizativo y administrativo, como en la potencialidad que le imprime a los servicios de USAER al interior del centro escolar, tomando en cuenta la facultad de liderazgo que trae consigo este puesto de trabajo.

6.4.4 Conducta de los Padres de Familia

Reza la sabiduría popular que una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace, y que más valen los hechos que las palabras, lo cual en muchas ocasiones resulta demasiado cierto.

En nuestro caso, hemos mostrado lo que dice en el plano discursivo el padre de familia respecto a la manera de conducirse ante los servicios que ofrece USAER, y particularmente ante la práctica escolar de la educación especial, que se materializa en el aprendizaje de sus hijos y la necesidad o no del apoyo de las maestras de USAER, donde aparece totalmente dispuesto a colaborar para alcanzar los objetivos, pero que no corresponde del todo a la opinión de los profesores de aula, de apoyo y los directores de escuela, quienes tienen una opinión distinta de su conducta ante la educación especial de USAER.

Además de lo anterior, durante la observación directa en el universo intervenido, se observaron otros elementos que permiten formular los siguientes rangos de conducta:

Es totalmente desfavorable a los propósitos de USAER en tanto los padres “*no están comprometidos con la educación de sus hijos, no hay disposición*” (cfr.

cuadro 27); además de que “*lo difícil es que no aceptan que sus hijos tienen problemas, entonces no ayudan*” (cfr. ed1).

Actitud muy frecuente y asumida por la mayoría de los entrevistados al decir de los maestros de apoyo, de aula y de los propios directores y de la observación directa.

Favorable, si se piensa que el apoyo de USAER es un proceso continuo, permanente y no como una actividad esporádica y terminada, al interesarse los padres de familia en la situación escolar de su hijo y acudir a las citas con los maestros de apoyo para recibir orientación del trabajo a realizar en casa.

Hay un sector intermedio que representa a otra proporción mayoritaria, o combinada de la primera por los cambios de actitud asumidos en el transcurso del trabajo con USAER, que se caracteriza por un interés inicial en la situación escolar de su hijo provocado por el incesante llamado de los maestros para acudir a una cita con ellos, mismo que se diluye en el devenir del tiempo, dejando la misma o peor situación a su hijo pues vuelven a la indiferencia inicial.

6.4.5 Conducta de los Alumnos

En lo que respecta a la conducta de los alumnos referida a su presencia en el trabajo que realiza USAER, pueden trazarse algunas líneas de interpretación como las siguientes:

- a) Hacia USAER en general, mantienen una conducta que tiene que ver principalmente con la información que obtiene desde la cotidianidad escolar en contacto entre los propios estudiante, lo que le dicen los maestros de aula y de apoyo y sus padres, misma que los induce a reproducir las opiniones que escucha, siendo muy pocos los que asumen una actitud distinta a los dictados de la mentalidad dominante, misma que afortunadamente empieza a difundirse entre la población escolar.
- b) La conducta predominante entre los estudiantes del ámbito estudiado favorece los objetivos de USAER, pues tienen disposición a colaborar con las maestras de apoyo, además de que muestran interés desde la

curiosidad o la necesidad disfrazada y reprimida por los padres o el sistema escolar “normal” de *conocer que se hace ahí*.

- c) Sin embargo, la conducta de la mayoría se rige por criterios discriminatorios hacia los estudiantes que asisten con la maestra de apoyo a sesiones en el aula de USAER, porque son niños con problemas, niños retrasados, niños lentos, niños de bajo promedio, etc. (cfr. cuadro 62).

6.4.6 Elementos conductuales de las Representaciones Sociales

Haciendo un recuento del sistema conductual y relacional prevaleciente en el medio donde se desarrollan las funciones de USAER, encontramos que está construido sobre un conjunto de circunstancias que deforman y entorpecen las metas y objetivos de USAER en la escuela regular.

Resulta claro que todo sistema conductual se rige por criterios de afinidad o rechazo a un proceso determinado, que en nuestro caso resultan ser las simpatías profesionales o personales entre los maestros de aula y de apoyo, pues de esto depende que se lleven a cabo los propósitos de educación especial en la escuela regular, factor que combinado con el clima de desunión y conflicto que prevalece en el ámbito laboral da como resultado una situación desfavorable a todo trabajo conjunto que se pretenda realizar.

Aún cuando esté germinando una actitud distinta ante USAER por los jóvenes maestros que recientemente se incorporan a los centros escolares, se siguen manteniendo las conductas de rechazo a la educación especial al interior del aula regular, las cuales son producto de la práctica educativa cotidiana implantada desde muchos años atrás, adquiriendo un estatus de “normalidad” equivocada.

Por ello, la mayoría de los **maestros de aula** asumen una actitud pasiva ante el trabajo de USAER, esperando que el maestro de apoyo se encargue del alumno con necesidades educativas especiales y simplemente le diga al final de curso la calificación para asentarla en su registro de evaluación, pero en ningún momento hay compromiso para trabajar conjuntamente en el aula regular el problema de educación especial que deben atender.

Los conflictos de poder que ejerce dentro del aula y que subordina a la maestra de apoyo, es un refugio para no comprometerse y adquirir más responsabilidades de las que tiene al frente de 40 o 45 alumnos “normales”, como *para perder tiempo* en adecuaciones curriculares o actividades especiales para un estudiante con necesidades educativas especiales.

Las seis **maestras de apoyo** también encuentran campo propicio para participar en este conflicto de personalidades y poder, pues su conducta en el medio escolar no se rige únicamente por su función profesional como

representantes de USAER, que no todas lo conocen ni están plenamente convencidas de sus objetivos, sino que también se orientan por los referentes de simpatías y amistad.

Sin embargo, su conducta se desenvuelve obedeciendo a necesidades que la propia práctica les obliga a asumir, como lo es la parte administrativa de hacer reportes e informes mensuales para entregarlos a su director de zona; y atender a los alumnos que las requieran con actividades que les permitan el aprendizaje lúdico de los conocimientos que la institución escolar les exige.

Los **directores** de escuela no terminan de convencerse de su responsabilidad en todo el proceso educativo que exige el planteamiento de USAER, donde el espacio de la escuela regula es el sitio de concreción de la integración educativa.

Su conducta se rige principalmente por su papel directivo y administrativo al interior de la escuela, y de operador de la política educativa hacia fuera de ella, sin que apoye e impulse completamente las actividades de USAER.

La conducta de los **padres de familia** se mueve entre el desinterés hacia la educación de sus hijos y por tanto de todo contacto con los servicios de USAER, y, por otro lado, en una colaboración que surge de la constante llamada de atención para asistir a conocer la situación escolar de sus hijos, la cual resulta incompleta al no apoyar plenamente en casa el trabajo efectuado en la escuela por las maestras de apoyo. Aún cuando ellos afirman en sus respuestas del cuestionario que ofrecen todo el apoyo a USAER de diversas maneras, la representación de su actitud entre los maestros de aula, de apoyo y directores es sustancialmente distinta.

En los **alumnos** en general el comportamiento es de aceptación y colaboración con las maestras de USAER, ya sea porque encuentran en ellas una actitud distinta a la que están acostumbrados en el aula regular, o porque la manera de trabajar con ellas corresponde al aspecto lúdico de su aprendizaje. Sin embargo, su conducta difiere frente a la concepción que tienen de la educación especial, donde los niños que no forman parte de la población que atiende USAER piensan que el servicio se ofrece sólo a niños que tienen problemas notorios de aprendizaje o que tienen bajo rendimiento escolar por

diversas razones, por lo que su actitud hacia los otros es de rechazo abierto o de segregación porque no responde a los criterios de “normalidad” que su comunidad y el propio sistema social les ha enseñado.

En resumen, la representación social que se obtiene desde la perspectiva de las conductas presenta a la educación especial en general, y a USAER en particular como una institución y servicio que se ocupa únicamente de atender a niños que tienen algún problema de rendimiento escolar, perdiéndose el planteamiento central de USAER de procurar la integración escolar del alumnos con necesidades educativas especiales.

El sistema de conductas y relaciones sociales en el ámbito de estudio debe ser unos de los objetivos a transformar en corto plazo si se quiere conseguir la plena realización de las metas y objetivos de USAER.

6.5 VISIÓN GLOBAL DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE USAER.

La presencia del contexto resulta de vital importancia para explicar la dinámica de las representaciones sociales de todo objeto de estudio, ya que influye de distintas maneras en la percepción de los sujetos del mundo que les rodea, ya sea a través de los sentidos, de su propia praxis cotidiana o de las interacciones cotidianas con otros miembros de su comunidad.

En esta investigación el contexto descrito anteriormente se caracteriza por las condiciones de marginalidad y pobreza que resultan de su inserción en un sistema social donde la distribución de la riqueza socialmente generada está sumamente concentrada en un reducido grupo de la población, lo cual trae consigo la presencia de múltiples estratos sociales y asentamientos poblacionales cada vez más marginales y excluidos de toda posibilidad de tener una calidad de vida decorosa. Las diferencias sociales son cada vez más abismales entre uno y otro grupo social, solo mediadas por una aparente clase media que permite disfrazar la estratificación existente al interior del proletariado urbano en el caso de la ciudad de México, lugar de ubicación de nuestro medio educativo analizado.

Nuestro universo de incidencia descrito por los propios sujetos educativos se caracteriza por problemas de pobreza que traen consigo violencia, robo, alcoholismo, drogadicción y pillaje, producto de una comunidad con elevados índices de analfabetismo e ignorancia que se manifiestan en las pautas de comportamiento social como son la violencia y desintegración familiar y la maternidad a temprana edad.

Estas particularidades la convierten en una comunidad hermética hacia fuera, y dinámica hacia dentro, como todas, reproduciendo en su interior las condiciones históricas que le proporcionan identidad propia y supervivencia en el medio social global donde se inscriben, respondiendo así a la dinámica social que los excluye y los marginan. Situación que permanece en la memoria inconsciente de la población, que se mueve en términos de la segregación, exclusión, diferenciación e individualismo, muy presentes en sus representaciones sociales del objeto de estudio, USAER.

La influencia del contexto en las representaciones sociales de los sujetos existe también por su influencia en el sustento de ellas, en el pensamiento, actos de habla y sistema relacional y conductual de la vida cotidiana escolar.

Una de las maneras de formalización y materialización de la representación social resulta ser el discurso que utilizan los individuos no sólo para comunicarse, sino para reafirmar su identidad y pertenencia social, el cual en nuestro caso se localiza más frecuentemente en actos escolares cotidianos que en los grandes ritos ceremoniales que se practican en el centro escolar, pues la educación especial no forma parte del discurso educativo hegemónico tanto en el universo de estudio como en la política educativa a nivel nacional, ocupando un lugar de subordinación a ésta. Estos espacios de discursividad e Interdiscursividad sobre USAER son el aula , el recreo, aula de apoyo, despacho directivo, junta de consejo técnico y conversaciones formales e informales con los padres de familia y alumnos y demás sujetos educativos. Son estos espacios donde se realiza la producción – distribución – consumo – deconstrucción – producción del discurso de USAER.

En esta investigación los referentes lingüísticos y socioculturales en general están determinados por la práctica social de cada sujeto educativo que interviene en la conformación de las representaciones de USAER en el universo de estudio, quienes poseen los tres niveles que exige su elaboración: a) los referentes que designan las palabras, y el lenguaje en general, b) la apropiación del espacio social que se le asigna al sujeto en una estratificación específica, así como c) la selección y organización de toda la información adquirida, conformando todo ello redes de significación que permiten al sujeto elaborar representaciones e imaginarios de los espacios en los que realiza su praxis cotidiana. La relación entre texto (discurso) y contexto es necesaria para la comprensión psicosociológica del discurso.

Como ya se vio a lo largo del trabajo, cada uno de los sujetos educativos construyen su discurso a partir de referentes semánticos asignados por sus rol y estatus social así como por su praxis educativa, mismos que verifican en los hechos cognitivos que les asigna validez o rechazo, desempeñando así el discurso un espacio de lucha ideológica y hegemónica en el contexto estudiado.

En el discurso de los sujetos educativos, algunos de ellos también agentes educativos, se distinguen por elementos de poder, jerarquía, imagen social y estatus, como es el caso de los maestros de aula, de apoyo y directores de escuela, pero lo más importante es el ingrediente diferenciador y excluyente del discurso en todos ellos, como se puede observar en el cuerpo de las representaciones sociales encontradas.

Desde lo afectivo y cognitivo de las representaciones sociales de USAER, mismas que son el sostén de las actitudes encontradas, se caracterizan por que su elaboración surge desde la propia cotidianidad escolar, y no de una información directa y sólida de la misma USAER, como sucede con las maestras de aula y los directores de escuela, y en general entre todos los sujetos educativos.

La idea dominante de la representación de USAER en todo el universo de estudio es que la institución y los servicios que ofrece se orientan primordialmente a apoyar alumnos con problemas de aprendizaje y rendimiento escolar, olvidando su presencia ante los maestros de aula y padres de familia, así como de las adecuaciones curriculares que requiere para su realización.

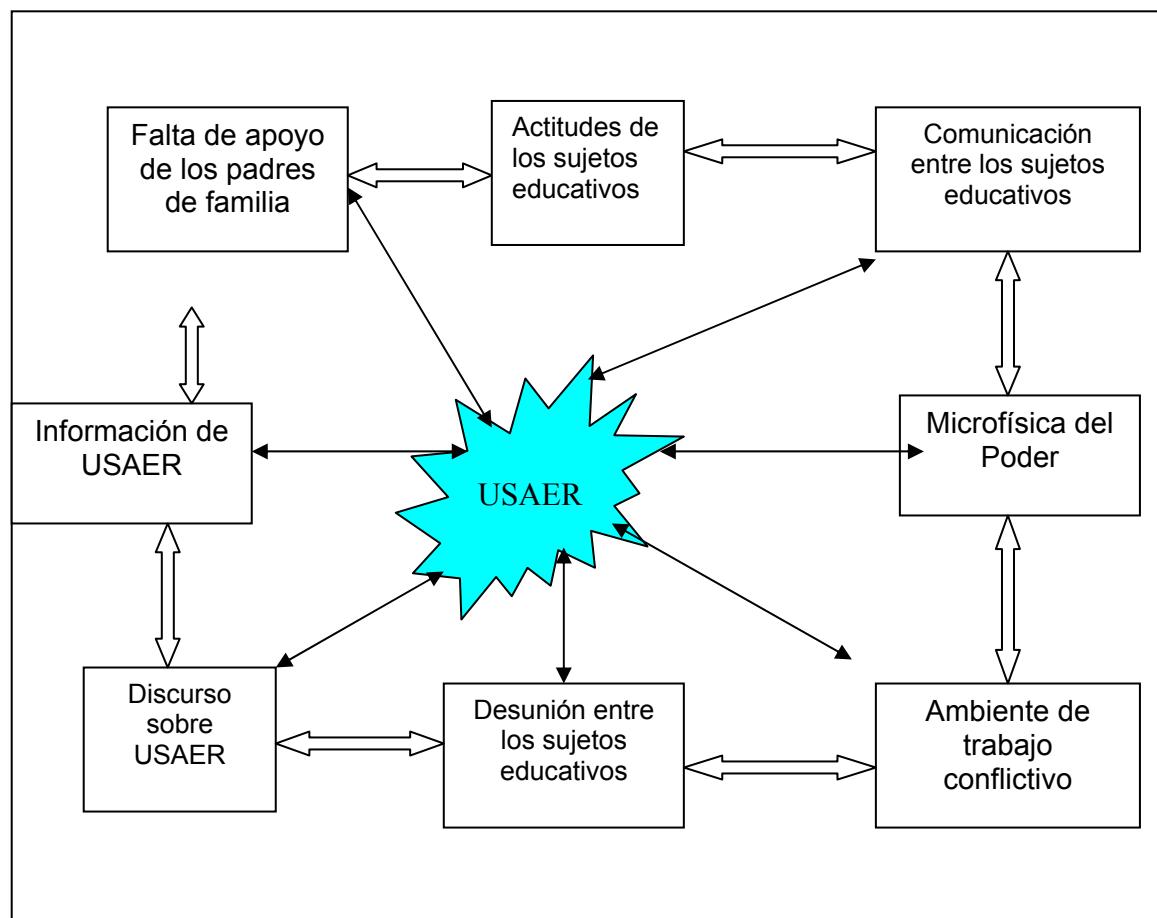
En las representaciones encontradas en las maestras de aula se muestra una fuerte resistencia a aceptar la presencia de las maestras de apoyo en el aula escolar, reduciendo en la práctica su trabajo a labores de asistencia y apoyo a las labores propias de cualquier otra maestra, perdiendo de vista la particularidad de su función dentro de la educación en general, y de la educación especial en particular.

En la construcción de estas representaciones sociales tiene fuerte presencia la manera en como se relacionan entre sí los sujetos educativos, quienes se conducen más por valores de amistad o simpatía que por un conocimiento y convicción de su papel en la educación especial, y particularmente en la consecución de los objetivos de USAER.

En el conjunto de las representaciones predomina el criterio excluyente y diferenciador de los alumnos sin necesidades educativas especiales y los “otros” que son la población a quien se ofrecen los servicios de USAER.

En el contexto global, las representaciones aparecen como un conjunto articulado de discursos, actitudes, formas de trabajo y organización, todas ellas retroalimentando las distintas percepciones que poseen los sujetos involucrados activamente en el trabajo de USAER (ver figura siguiente).

Figura 7. Problemática de USAER en el contexto de estudio



6.6 DINÁMICA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE USAER

A continuación se brinda un panorama que muestra cómo funcionan las Representaciones Sociales de nuestro objeto de análisis en el contexto estudiado, partiendo de la estructura de su núcleo central y los elementos que integran su sistema periférico.

1) El **Núcleo Central** de las Representaciones de USAER está integrado fundamentalmente por:

- a. Un paradigma de educación regular básica, donde la educación especial no forma parte fundamental del discurso y prácticas educativas hegemónicas, sometiéndose a interpretaciones y acciones que se resisten a aceptar su presencia, predominando la idea de la exclusión y rechazo del sujeto con necesidades educativas especiales.
- b. La percepción del contexto por todos los sujetos educativos involucrados en el trabajo de USAER, responde a su ubicación social de marginación y exclusión social, que reproducen en diferentes niveles de su conciencia colectiva de manera franca o cotidiana; y en el caso que nos ocupa, hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje. Es un contexto donde predominan actitudes de individualidad e intereses personales que permiten la sobre vivencia y el revanchismo social.
- c. La cotidianidad de la vida escolar ha rutinizado, integrado y cosificado mediante variados mecanismos, los objetivos de USAER a lo largo de los siete años de su existencia en la zona escolar estudiada, por lo que su esencia, dinámica y transformadora, ha sido absorbida e incorporada a las prácticas de la educación regular tradicional y diferenciadora.
- d. La concepción dominante de USAER es que apoya y ayuda a alumnos con necesidades educativas especiales, olvidándose de los otros sujetos que participan activamente en el proceso de atención a la educación especial como son los maestros de aula y padres de familia; así como de otros aspectos sustanciales como

el aspecto curricular y el entorno escolar en su conjunto, divorciándola de la idea central que es integrar la educación especial en el proceso general de la educación básica regular.

- e. La investidura de doctoras o psicólogas con que reconocen a las maestras de apoyo de USAER, los maestros de aula, padres de familia y alumnos los ubica como únicos responsables de la atención a la diversidad escolar, mostrándose el proceso de la integración escolar como una actividad fetichizada y enajenada de la responsabilidad de todos los demás involucrados en su cabal cumplimiento.
- f. El conjunto de las relaciones sociales entre los sujetos educativos obedece fundamentalmente a los cánones establecidos por su rol y estatus profesional que asume cada uno de ellos en los espacios donde tienen posibilidad de ejercer su cuota de micro poderes que les otorga la institución escolar.

A partir de estos factores que integran el núcleo central de las representaciones sociales de USAER, los individuos involucrados en los procesos educativos de las escuelas analizadas, incorporan los demás elementos que surgen a su alrededor, otorgándoles significado y sentido no sólo al objeto USAER, sino a todas las actividades que desarrollan en su praxis educativa cotidiana.

Entre algunos de éstos hechos educativos que dan forma al **Sistema Periférico** de las Representaciones Sociales se encuentran:

- a. El contexto social es determinante en la presencia de necesidades educativas en los estudiantes, quienes muestran en gran medida trastornos emocionales de los alumnos, que es la población a la que atienden principalmente las maestras de USAER en el universo social estudiado.
- b. El discurso predominante se estructura tomando elementos que la práctica cotidiana ofrece a los sujetos educativos, no parte de una información institucionalizada de USAER en el medio analizado.
- c. La práctica discursiva se realiza dentro de espacios de Interdiscursividad determinados por los roles y estatus que cada sujeto

educativo desempeña en el proceso educativo, influenciados por sus referentes semánticos y hechos cognitivos.

- d. El discurso escolar refleja las representaciones sociales de USAER que construyen colectivamente todos los miembros de la comunidad, cada uno desde sus propios roles asumidos en torno al acto educativo referido a la educación especial.
- e. La estructura del discurso se rige por el ejercicio del micro poder que cada uno de los individuos involucrados asume en el proceso educativo
- f. La orientación central de la red discursiva estudiada es de carácter diferenciador y excluyente, dominado por la idea de la educación “normal”, sometiendo y marginando a toda otra concepción de la educación especial.
- g. La actitud de los sujetos educativos del universo estudiado es de ignorancia y alejamiento de los objetivos que persigue USAER, tanto de maestros de aula, maestros de apoyo, directores y padres de familia, frustrando uno de sus requisitos básicos para su realización, como lo es el trabajo conjunto entre maestros, y la colaboración y apoyo de los padres de familia.
- h. La cotidianidad de la vida escolar, y la cosificación y alienación que trae consigo todo proceso social, ha convertido en rutina los propósitos de USAER, perdiendo de vista su misión en la educación especial, que es *“constituirse como una modalidad de apoyo a la educación básica en el gran reto de construir una escuela para todos, incluyente, responsable y comprometida con la incuestionable función social que le corresponde como agente de cambio”* (USAER, 1994).
- i. La cotidianidad escolar, y extra escolar en menor proporción, difunde el trabajo de USAER, pero también lo cosifica, aliena y empobrece, privando a los individuos de la capacidad de reflexión crítica y participación activa en la transformación de su entorno educativo, fortaleciendo así las representaciones adversas al proyecto de USAER
- j. La información que poseen los maestros de aula no es directa ni documentada, por lo que conocimiento de USAER y de la educación

especial es sólo el obtenido por su formación profesional, y/o a través de su experiencia profesional en la cotidianidad escolar, poniendo en entredicho la “*orientación entre el personal de la escuela regular, los padres de familia y el personal de USAER, en donde se revisen y analicen las necesidades educativas especiales y donde se tomen decisiones para la modificación del contexto del aula, de la escuela y de la familia*” (USAER, 1994), tal como lo asienta en su documento de acciones y estrategias.

- k. En la zona estudiada no se lleva a cabo la gestión escolar, como lo plantea la Ley General de Educación, y las estrategias de USAER, para impulsar la participación de la comunidad escolar en las labores de la educación especial a través del Consejo Escolar.
- l. No hay trabajo colaborativo entre los maestros de aula y de apoyo porque las relaciones interpersonales se mueven en un umbral de rechazo y/o resistencia, impidiendo el trabajo conjunto entre ellos, obstaculizando así los objetivos de USAER, donde éste es de vital importancia. El problema está en la relación profesional y el poder que cada una asume en los espacios dedicados a la realización del acto educativo, y la concepción sobre la educación especial.
- m. Los maestros de aula y los padres de familia colaboran poco y circunstancialmente al trabajo desarrollado por las maestras de apoyo, dificultando los objetivos de USAER, por lo que es necesario modificar sus actitudes al interior del centro escolar.
- n. Entre los maestros de apoyo no hay conocimiento y cohesión en torno a los principios básicos de USAER, actuando cotidianamente bajo la idea alienada de ser un trabajo de sobrevivencia, como resulta cualquier otro, que les permita atender sus necesidades básicas de reproducción social y profesional, por lo que habría que pensar en la formación de profesionales de la educación especial, no sólo desde el ámbito de lo curricular, o vocacional, sino en la serie de actitudes que deben asumir estos nuevos profesionales ante la educación en y para la diversidad,

particularmente en el trabajo colaborativo y de investigación en este terreno.

- o. El ambiente de trabajo es conflictivo, dificultando las relaciones personales que se rigen por criterios de afectividad o rechazo entre los actores del universo estudiado.
- p. La ausencia de comunicación entre los maestros de aula y de apoyo y el trabajo administrativo asignado a estos últimos son factores que deforman e impiden las funciones esenciales de USAER.

Objetivación

La objetivación es el proceso mediante el cual los elementos externos al sujeto adquieren un conjunto de significados que son concretizados en la realidad, formando imágenes y estructurando el pensamiento. Es el paso de materialización del conocimiento en objetos, los cuales son fácilmente fetichizados por la acción de la cotidianidad, perdiendo todo poder innovador y transformador.

Todos estos elementos de las Representaciones Sociales de USAER han sido objetivados por los individuos en su praxis cotidiana en el centro escolar, por lo que es el factor que otorga sentido y significado al conjunto de su acción social.

Alrededor de ésta objetivación, los individuos han incorporado un sistema de relaciones sociales con autonomía y extensión variables que les permite regular el conjunto de sus actos discursivos y formas de comportamiento en la comunidad escolar.

El proceso de objetivación tiene tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.

La **construcción selectiva** de nuestro objeto de estudio se da alrededor del núcleo central explicado más atrás, retomando aspectos tales como:

- a) el paradigma dominante de la educación básica regular;
- b) la percepción del contexto;
- c) la cotidianidad escolar,

- d) la concepción reducida de USAER a los alumnos con necesidades educativas especiales, e) la aceptación social de las maestras de apoyo, y,
- e) las relaciones sociales que obedecen a los roles y estatus asumidos por los sujetos educativos.

Sobre éstos elementos se construye la esquematización estructurante del objeto, produciendo una imagen que repercute sobre el conjunto de la representación, dándole su significado global, que sirve a los intereses y valores del grupo poseedor de ella, a través de la cual interpretan, construyen y reconstruyen su realidad. La imagen de USAER se construye colectivamente por todos los sujetos que comparten la cotidianidad escolar, maestros, directores, padres de familia y alumnos, a través de la realización de cada una de sus tareas asignadas por la institución escolar, concretándola en la atención de alumnos con problemas de aprendizaje y rendimiento escolar, haciendo recaer la responsabilidad única y exclusivamente en las maestras de apoyo, mientras los demás involucrados asumen una actitud pasiva y poco comprometida con la educación especial.

Esta imagen construida adquiere una carta de naturalización que se integra plenamente al sujeto para interpretar su realidad, resultando de una representación mental que se forma primero del objeto. A partir de esta naturalización en la realidad del sujeto, se puede verbalizar para ser compartida por la comunidad escolar a través de todos los actos de habla. Es decir, después de que la comunidad de las tres escuelas estudiadas se han formado la imagen de USAER y la han integrado a sus conocimientos de interpretación de la realidad, otorgándole valores de verdad acorde a sus intereses de grupo, proceden a verbalizar en sus discursos esa imagen compartida y aceptada. Razón que explica los discursos y conductas asumidas por cada uno de los grupos: maestros de aula, de apoyo, directores y padres de familia.

Así, las Representaciones Sociales de USAER encontradas en el universo intervenido cumplen sus funciones, ya que:

- a. Explican la realidad a través de los conocimientos legítima y socialmente aceptados de los individuos, donde la USAER es la “responsable de atender las necesidades educativas de los alumnos” (**funciones de saber**).
- b. Proporcionan identidad a los grupos, léase maestras de aula – maestras de apoyo, directores, padres de familia, agregado a los roles y estatus de cada uno (**funciones identitarias**).
- c. Otorgan sentido y orientación a las prácticas sociales. Las maestras de aula a “enseñar” y las maestras de apoyo a “ayudar y apoyar a los alumnos atrasados y con problemas de aprendizaje”, por ejemplo (**funciones de orientación**).
- d. Permiten explicar y justificar las acciones de los sujetos luego de ser realizados, por que se les ha valorado desde la imagen formada del objeto representado. “los maestros de apoyo deben trabajar más tiempo con los niños, pues aún no hay resultados” (padres de familia) (**funciones justificatorias**).

CONCLUSIONES

Después del breve recorrido histórico por la educación en México y el proyecto social que se ha construido con la participación de todos sus grupos sociales, envueltos permanentemente en una profunda contradicción política e ideológica, en un intento por definir su porvenir histórico y educativo, es necesario señalar algunas conclusiones que permitan precisar la problemática encontrada en el campo de estudio, generando alternativas transformadoras para avanzar hacia horizontes más promisorios de la sociedad en general, y no sólo de los sujetos con necesidades educativas especiales.

Por ello, en el presente trabajo se señalan las siguientes conclusiones:

7.1. Los antecedentes históricos del papel que ha desempeñado la educación en general, y la educación especial en particular, nos permite tener en cuenta que:

- a. En el terreno de la política educativa nacional, que establece en su artículo tercero constitucional el derecho de educación libre, gratuita y obligatoria a todos los ciudadanos, llevadas a la práctica en cada centro escolar no se alcanzan a concretar por la presencia de un contexto social y económico que impiden su cabal cumplimiento, por las numerosas muestras de desigualdad social y económica que se reflejan en los altos índices de desigualdad de las oportunidades educativas; no sólo de ingreso, sino de mantenimiento al interior del aparato escolar. Es evidente que la consecución de estos principios educativos requieren de una reformulación del proyecto social en su conjunto, donde aparezca la educación como un sector clave de su desarrollo.
- b. La educación especial ha ocupado, y lo sigue haciendo, un sitio secundario en la planeación de la política educativa nacional, la cual ha pasado de un modelo asistencial a uno terapéutico, hasta llegar al actual modelo educativo que ubica a la **integración y la normalización educativa** como centro de sus planteamientos, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como

individuo y como persona que conviva plenamente con su comunidad. Sin embargo, la estructura heredada de un sistema educativo que ha sobrevivido durante varios siglos en un contexto profundamente desigual, excluyente y diferenciador impide que se lleven a cabo tales planteamientos.

7.2 En el proceso de Reforma educativa que el gobierno mexicano lleva adelante con el Acuerdo de Modernización Educativa en el año de 1993, los cambios en el artículo tercero constitucional y la actual Ley General de Educación, propone que la nueva política de educación especial se incorpore a la actual política de Educación Básica, estableciendo como principios rectores la integración y la normalización educativa, afirmando que “*este cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión*”, donde la integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la **equidad** en la educación básica; en correspondencia al artículo 41 de la Ley General de Educación, que “*Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social*”. Para llevar a cabo estos propósitos crea en 1994 las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (**USAER**), las cuales actuarán en cada centro escolar en atención a educandos con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, este discurso manejado por el gobierno en sus documentos y declaraciones públicas sobre educación se ve seriamente cuestionado cuando se confrontan con la realidad educativa que vive el país, donde las cifras de escolaridad a nivel nacional muestran profundas inequidades, revelando los factores reales de poder que limitan tales planteamientos, fundamentalmente el proyecto económico y social que guía las acciones del grupo en el poder, caracterizado por exigencias de un capitalismo salvaje cada vez más sometido a una globalización económica que no tiene el menor interés en elevar la educación de la sociedad mexicana, actuando más como un mecanismo de reproducción intensiva del capital. Incongruencia del discurso gubernamental de integración y normalización escolar en la educación básica, expresada en la

existencia de USAER, con las representaciones sociales encontradas en la zona de estudio.

7.3 Los objetivos de USAER, retomados del Acuerdo para la Modernización educativa y la Reforma al artículo tercero constitucional, establecen:

- a. Atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica.
- b. Acordar con el docente de grupo las actividades, estrategias y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general, y en particular con los que presentan necesidades educativas especiales, así como para la evaluación de sus avances conforme a su propia evaluación escolar.
- c. Orientar a padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para lo cual pretende que la educación se integre al aula regular y no funcione como un sistema paralelo y excluido de ella, considerando: **a)** como marco de intervención el currículo de la educación básica, **b)** que la escuela regular asuma la responsabilidad de la atención a todos sus alumnos sin importar sus características, **c)** atender los problemas que los alumnos presentan durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares, **d)** que las dificultades de los alumnos surgen de la interacción entre las características del alumno y las características del contexto, y, **e)** que las necesidades educativas especiales son relativas y que dependen del nivel de aprendizaje de la comunidad escolar, de los recursos disponibles y de la política educativa local.

Sin embargo, los obstáculos surgen al tratar de alcanzar éstos objetivos de USAER en el aula escolar, si el contexto en que desarrolla sus actividades tiene las siguientes características:

- a. Es sumamente diferenciador y excluyente, ofreciendo a una población minoritaria posibilidades económicas, sociales y educativas, y a la inmensa mayoría la deja fuera de los beneficios de la riqueza socialmente generada, o si acaso le mantiene dentro del aparato escolar como un mecanismo de control social.

- b. Culturalmente, la sociedad mexicana no ha conseguido construir plenamente un paradigma de Nación pluricultural, donde se mantenga como principio básico el reconocimiento y respeto a la diversidad de sus habitantes, sean estas diferencias de raza, religión, étnia, o inteligencia, predominando aún las actitudes diferenciadoras y excluyentes, tanto a nivel social, como cultural y educativo.
- c. La hegemonía del la educación regular “normal” vigente en la política educativa dominante es el parámetro central desde donde se valoran todas las actividades discursivas y escolares dirigidas a la atención a las necesidades educativas especiales.
- d. El currículum formal y oculto de la educación básica regular, así como su sistema de rituales escolares, sigue siendo patrimonio del paradigma que no incorpora plenamente las necesidades educativas de un alumno de educación especial.
- e. En la distribución del presupuesto federal que aparece en los programas de gobierno, el sector educativo no ocupa un lugar de importancia como lo tiene el sector productivo primario y secundario, destinándole un financiamiento cuya pobreza poco contribuye para alcanzar la calidad educativa que se pretende.

7.4 Los parámetros contextuales, discursivos y actitudinales que estructuran a las Representaciones Sociales de USAER en el universo estudiado tienen las siguientes características:

- a. El contexto social es determinante en la presencia de necesidades educativas en los estudiantes, quienes muestran en gran medida trastornos emocionales de los alumnos, que es la población a la que atiende principalmente las maestras de USAER. Es un contexto de marginación social, violento, con problemas de drogadicción, alcoholismo y delincuencia, que traen consigo desintegración y violencia familiar.
- b. El discurso predominante se estructura tomando elementos que la práctica cotidiana ofrece a los sujetos educativos, y no de una información institucionalizada de USAER en el medio analizado.

- c. La práctica discursiva se realiza en espacios de Inter. discursividad determinados por los roles y estatus que cada sujeto educativo desempeña en el proceso educativo, determinados por sus referentes semánticos y hechos cognitivos.
- d. El discurso escolar refleja las representaciones sociales de USAER que construyen colectivamente todos los miembros de la comunidad; cada uno desde sus propios roles asumidos en torno al acto educativo referido a la educación especial.
- e. La estructura del discurso se rige por el ejercicio del micro poder que cada uno de los individuos involucrados asume en el proceso educativo
- f. La orientación central de la red discursiva estudiada es de carácter diferenciador y excluyente, dominado por la idea de la educación “normal”, sometiendo y marginando a cualquier otra concepción de la educación especial que pretenda incorporarse.
- g. La actitud de los sujetos educativos del universo estudiado es de ignorancia y alejamiento de los objetivos que persigue USAER, tanto de maestros de aula, maestros de apoyo, directores y padres de familia, frustrando uno de sus requisitos básicos para su realización, como lo es el trabajo conjunto entre maestros, y la colaboración y apoyo de los padres de familia.

7.5 En las representaciones sociales encontradas las funciones de USAER se centran en el alumno, particularmente en aquél con necesidades educativas especiales, dejando fuera otros sujetos como los padres de familia que están presentes en el proceso de atención de la educación especial; y otras dimensiones de ella como son las adecuaciones curriculares y el trabajo conjunto de las maestras, tal y como se afirma en las estrategias de su desarrollo técnico operativo: a) atención a alumnos; y, b) orientación al personal de la escuela y padres de familia.

De acuerdo con las representaciones sociales existentes en el universo estudiado, no hay resultados positivos del trabajo técnico operativo y técnico pedagógico que propone USAER en sus principios básicos.

7.6 Entre las circunstancias que impiden la real concreción de los objetivos de la educación especial, y de USAER en particular señalados en el apartado 7.3 de este mismo capítulo, se encuentran los siguientes:

- a) La cotidianidad de la vida escolar, y la cosificación y alienación que trae consigo todo proceso social, ha convertido en rutina los propósitos de USAER, perdiendo de vista su misión en la educación especial, que es “*constituirse como una modalidad de apoyo a la educación básica en el gran reto de construir una escuela para todos, incluyente, responsable y comprometida con la incuestionable función social que le corresponde como agente de cambio*” (USAER, 1994).
- b) La cotidianidad escolar, y extra escolar en menor proporción, difunde el trabajo de USAER, pero también lo cosifica, aliena y empobrece, privando a los individuos de la capacidad de reflexión crítica y activa en la transformación de su entorno educativo, fortaleciendo así las representaciones adversas al proyecto de USAER
- c) La información que poseen los maestros de aula no es directa ni documentada, por lo que su conocimiento de USAER y de la educación especial es obtenida únicamente por su formación profesional, y/o a través de su experiencia profesional en la cotidianidad escolar, poniendo en entredicho la “*orientación entre el personal de la escuela regular, los padres de familia y el personal de USAER, en donde se revisen y analicen las necesidades educativas especiales y donde se tomen decisiones para la modificación del contexto del aula, de la escuela y de la familia*”, tal como lo asienta en su documento de acciones y estrategias.
- d) En la zona estudiada no se lleva a cabo la gestión escolar, como lo plantea la Ley General de Educación, y las estrategias de USAER, con el fin de impulsar la participación de la comunidad escolar en las labores de la educación especial a través del Consejo Escolar.
- e) No hay trabajo colaborativo entre los maestros de aula y de apoyo porque las relaciones interpersonales se mueven en un umbral de rechazo y/o resistencia, impidiendo el trabajo conjunto entre ellos,

obstaculizando los objetivos de USAER donde éste es de vital importancia. El problema está en la relación profesional y el poder que cada una asume en los espacios dedicados a la realización del acto educativo, y la concepción sobre la educación especial.

- f) Los maestros de aula y los padres de familia colaboran poco y circunstancialmente al trabajo desarrollado por las maestras de apoyo, dificultando los objetivos de USAER. Por lo que es necesario modificar sus actitudes al interior del centro escolar.
- g) Entre los maestros de apoyo no hay conocimiento y cohesión en torno a los principios básicos de USAER, actuando cotidianamente bajo la idea alienada de ser un trabajo de sobrevivencia, como resulta cualquier otro, que les permita atender sus necesidades básicas de reproducción social y profesional, por lo que habría que pensar la formación de profesionales de la educación especial, no sólo desde el ámbito de lo curricular, o vocacional, sino en la serie de actitudes que deben asumir estos nuevos profesionales ante la educación en la diversidad, particularmente en el trabajo colaborativo y de investigación en este terreno.
- h) El ambiente de trabajo es conflictivo, dificultando las relaciones profesionales y personales que se rigen por criterios de afectividad y rechazo entre los actores del universo estudiado.
- i) La ausencia de comunicación entre los maestros de aula y de apoyo, y el trabajo administrativo asignado a estos últimos son factores que deforman e impiden las funciones esenciales de USAER.

En resumen, después del análisis del contexto y sus Representaciones Sociales obtenidas, se puede señalar que el núcleo problemático de USAER en el universo estudiado está constituido por los siguientes aspectos:

- a. La producción – circulación – deconstrucción –producción de un discurso cotidiano y rutinario sobre USAER.
- b. Falta de orientación e Información de USAER entre los maestros y padres de familia.
- c. Falta de apoyo de los maestros de aula y padres de familia.
- d. Las actitudes que resultan del sistema relacional.
- e. El ejercicio de los micro poderes en el centro educativo.
- f. El ambiente de trabajo conflictivo.
- g. Desunión entre los miembros de la comunidad escolar.

LIMITACIONES, PROPUESTAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado apuntaremos algunas propuestas que surgen a raíz de los análisis realizados en la investigación, que se plantean como futuros que están sujetos a los vaivenes de la política en la República Mexicana, pero que, sea como fuere resultan alternativas susceptibles de ser llevadas a cabo.

1. Incorporar la educación especial a la política educativa nacional, desde el propio discurso y sus prácticas educativas, para otorgar a la educación especial un rango de importancia social equivalente al de la educación regular, modificando la estructura orgánica de los reglamentos que rigen a la educación nacional.
2. Incorporar el subsistema de educación especial como un sistema de apoyo a la educación regular, tal como acontece en las políticas y en las prácticas educativas en otros países, a niveles de la administración educativa gubernamental donde tenga mayor posibilidad de incidencia en la política educativa nacional, ocupando un sitio de importancia dentro de la educación regular. A pesar que en la ley se plantea la educación especial como un subsistema, abogamos por la erradicación del mismo, dado que la educación es para todos y no puede subdividirse en especial o no, en todo caso debe plantear alternativas para todos, incidiendo en lo que hoy en día se denomina como inclusión educativa o educación para todos.
3. Ampliar los procesos informativos y de sensibilización social, organizar campañas de difusión masiva y permanente de la importancia de USAER en los centros escolares a través de talleres con un plan formativo y prospectivo, folletos y carteles dirigidos a los maestros de aula, maestros de apoyo, directores de escuela, padres de familia y alumnos orientándolos hacia la integración educativa y la normalización, para modificar las representaciones sociales dominantes en el centro escolar, cumpliendo así con las labores de orientación que se requieren.

4. El supervisor de zona de USAER debe impulsar reuniones de trabajo más institucionales de los directores de zona de USAER y los directores de escuela para incorporarlos más activamente en todo el proceso de atención a la diversidad educativa, en congruencia con lo planteado en el documento de acciones y estrategias.
5. Fortalecer el trabajo conjunto de maestros de aula y apoyo por medio de actividades de integración y dinámica de grupos que den mayor cohesión al trabajo conjunto entre ellas, requisito necesario para llevar adelante los objetivos de USAER, tal como los tiene planteados en sus documentos fundacionales, en sus apartados de acciones y estrategias.
6. Retomar el interés de los padres por la realización de talleres que aborden temáticas que les interesan, sobretodo aquellas que son de su preocupación inmediata, como sexualidad, atención a niños, violencia familiar, drogadicción y alcoholismo, vinculándolos a la integración educativa.
7. Reorientar la naturaleza y sentido de la gestión administrativa de las maestras de apoyo, como la elaboración de estadísticas de los alumnos atendidos, e informes mensuales, fortaleciendo en cambio sus labores señaladas en las estrategias de desarrollo técnico operativo y técnico pedagógico de USAER, para potenciar sus actividades de atención a las necesidades educativas de todos los alumnos
8. Fortalecer las actividades con los alumnos y padres de familia desde una reflexión crítica, para un distinto entendimiento de la educación especial, con una perspectiva más igualitaria e incluyente.
9. Revisar la gestión escolar participativa del centro, aprovechando las formas de organización como Consejo Técnico, Consejos de Participación Social y Asociaciones de Padres de Familia, rescatando el trabajo colegiado y el Proyecto Escolar, para vincular más el trabajo de la escuela en torno a la educación especial con las instituciones comunitarias como centros culturales, organizaciones sociales, otras escuelas, centros de salud, organizaciones recreativas, buscando

generar una nueva actitud hacia las necesidades educativas especiales, y una diferente conciencia social hacia ella.

10. A siete años de presencia de USAER en la zona estudiada, es necesario realizar una evaluación diagnóstica de la situación y funcionamiento de sus servicios, para elaborar estrategias de actualización y funcionalidad de los mismos, que respondan a las nuevas circunstancias existentes.
11. Las instituciones vinculadas a la educación básica deben generar líneas de investigación que profundicen en el estudio y funcionamiento de las estrategias instrumentadas por el gobierno federal en su política educativa orientada hacia la educación especial.
12. Las instituciones formadoras de maestros de educación básica tienen que procurar un mayor interés en sus egresados por la educación especial, incidiendo en los contenidos curriculares de sus programas de estudio; y, desde una actitud prospectiva, planear la formación de profesionales de educación especial.

Una de las limitaciones del presente trabajo es la nula transferencia de sus planteamientos analíticos a otro contexto de representaciones sociales, ya que son resultado de la particularidad de la unidad social estudiada.

Dadas las circunstancias, queda pendiente la verificación de los resultados con el medio investigado a mi regreso a México.

BIBLIOGRAFÍA

Abric, Jean-Claude. et al. Prácticas sociales y representaciones. México. Ed. Coyoacán. 2001.

Acevedo, Fernando de, Sociología de la Educación. México, Fondo de Cultura Económica. 1978.

Ángeles Gutiérrez, O., “Una alternativa para la orientación educativa del futuro” en Revista de la Educación superior. Núm.77, enero-marzo, México, 1991.

Angulo, F. Proyecto docente e investigador. Universidad de Cádiz. 1995

Arnal, J., Del Rincón, D. Y Latorre. Investigación educativa. Fundamentos y metodologías. Barcelona, Labor. 1992

Ausubel, D.P., Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas. 1983.

Ayestarán S., A. De Rosa y D. Páez. “Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social”, en D. Páez (coord.), Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid, Fundamentos. 1987.

Banchs, A., María., “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones sociales”, Peer Reviewd Online Journal, Volume 9.

Barton, Len. Discapacidad y Sociedad. Madrid, Morata, 1988.

Barreda, Gabino. La Educación Positivista en México. México, Porrúa, 1978.

Bautista Jiménez. R. Una escuela para todos: la integración escolar. Málaga.

Aljibe, 1993.

Baudrillard, Jean; Marc Guillaume. Figuras de la alteridad. México, Taurus. 2000.

Baños R. Otón. Modernidad, imaginarios e identidades rurales. México, Colegio de México, 2003.

Bazant, Mílada. Debate Pedagógico Durante el Porfiriato. México, El Caballito SEP, 1985.

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. La construcción social de la realidad. Argentina, Amorrortu editores. 1989.

Bernstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. España, Morata. 1997

Bloor, David. Conocimiento e Imaginario social. España, Gedisa, 1997.

Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron. El Oficio de Sociólogo, presupuestos epistemológicos. México, Siglo XXI, 1981.

La Reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza. México. Fontamara. 1998.

“Les trois états du capital culturel”, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, No. 30, Paris.

Brauner, Josef y Roland Bickmann. La sociedad multimedia. Barcelona. Gedisa. 1996.

Bruner, J. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Gedisa. 1988.

Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza. 1991.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Análisis del discurso y educación. México, IPN-DIE, 1993.

Campbell, D. T. "Social attitudes and other acquired behavioral dispositions". En S. Koch, dir., Psychology: A study of a science, vol. 6.N. Y., McGraw-Hill, 1963.

Clay Lindgren, Henry. Introducción a la psicología social. México. Trillas.1990.

Castoriadis, Cornelio. La Institución Imaginaria de la Sociedad. Barcelona. Tusquets Editores. 1984.

Los Dominios del Hombre: Las Encrucijadas del Laberinto. España. Gedisa. 1976.

Cioran, E. M., Breviario de podredumbre. Madrid. Taurus. 1972.

Colás, M. P. y Buendía, L. Investigación educativa. Sevilla. Alfar. 1992.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, Porrúa, 1998.

Covo, Milena. Conceptos comunes en la metodología de la investigación Sociológica. México, UNAM. 1973.

Cosío Villegas, Daniel. La Constitución de 1857 y sus Críticos. México, SEP-Diana, 1980.

Dávila Zavaleta, A. et al. Unidad de apoyo a la educación regular: estructura técnica y organizativa. México. 1999.

Denzin, N. Interpretative Interactionism. Londres. Sage, 1989.

Derrida, Jacques. La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. Barcelona,

Paidós. 1989.

El lenguaje y las instituciones filosóficas. Barcelona, Paidós. 1995.

De la gramatología. México, Siglo XXI. 1987.

De Vega, M. Introducción a la psicología cognitiva, Madrid. ed. Alianza. 1984.

Dieterich. Heinz. Nueva Guía para la investigación científica. México. ed. Ariel, 1979.

Doise, W., "Social representations, intergroup experiments and levels of análisis", En S. Moscovici y R. Farr.(eds.), Social representations. Gran Bretaña. Cambridge University press, 1984.

Durkheim, Emilio. Las Reglas del Método Sociológico. México, ed. Quinto Sol, 1976.

Educación y Sociología. Argentina, ed. Shapire. 1971.

Duverger, Maurice. Métodos de las ciencias sociales. Barcelona. ed. Ariel. 1975.

Eco, Humberto. Cómo se hace una tesis. México. ed. Gedisa, 1997.

Edwards. Verónica. Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en la escuela primaria. México, DIE. 1985.

Enciclopedia psidopedagógica de necesidades educativas especiales. Málaga. Aljibe. 200.

Farr, R. M. "Las Representaciones Sociales en Moscovici (coord.), en Psicología Social, Vol. II, Barcelona, Paidós, 1993.

Fernández Pérez, Miguel. "Legado transversal de un didacta: el profesor Adalberto Ferrández" en EDUCAR. Barcelona, 2002. Número extra, pp. 51- 57

Ferrández Arenaz, Adalberto. "Individualidad, diversidad y alteridad" en Ideas para seguir reflexionando sobre educación. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona, 2002. pp. 269- 287

"La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular". EDUCAR. Barcelona, 1997. Nº 21, pp. 19-37

Ferrater Mora, J. Diccionario de filosofía. Buenos Aires, Sudamericana. 1971.

Festinger, L., D. Katz. Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Buenos aires, ed. Paidós. 1972.

Forteza, Dolors. Y M. Rosa Rosselló (coordinadores). Educación, diversidad y calidad de vida. Barcelona, Universidad de las Islas Baleares. 2002.

Franklin, Barry M. Interpretación de la discapacidad, teoría e historia de la educación especial. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

Gagné, E. D., La psicología cognitiva del aprendizaje escolar. Madrid, Visor. 1990.

Galván de Terrazas, Luz Elena. "El Proyecto de Educación Pública de José Vasconcelos" (Una Larga Labor de Intentos Renovadores). México, CIESAS, 1982. (Cuadernos de la Casa Chata No. 58).

García Hoz, Víctor. Principios de Pedagogía Sistemática. Madrid, Rialp, 1960.

García Pastor, C. Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona. ed. Colección Universitaria. 1993.

Bibliografía

Gardner, H. La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva. Barcelona, ed. Paidós. 1987.

Garza Mercado, Ario. Manual de técnicas de investigación. México, ed. Colegio de México. 1984.

Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa. 1989.

Giménez, Gilberto. Poder, estado y discurso. México, UNAM. 1983.

“Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa”, en Guillermo Bonfil Batalla (coord.) Nuevas identidades culturales en México. CONACULTA. 1991, pp. 23-54.

“La identidad social o el retorno del sujeto en sociología”, en Versión, No. 2, México, UAM., 1992. pp.183-205.

“La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos”, mimeo. México, UNAM-IIS. 1996.

Gómez Jacinto, Luis y Jesús M Canto. Psicología social. Madrid. Pirámide. 1998.

Gómez Sollano, Marcela y Berta Orozco F. (coord.), Pensar lo educativo. Tejidos Conceptuales. México, Plaza y Valdez. 2001.

Goode, William J., Paul K. Hatt; Métodos de investigación social. México, ed. Trillas, 1982.

González Rivera, Guillermo. Sociología de la Educación. México, Centro de Estudios Educativos, 1981.

González Pérez, Marco A. Y Jorge Mendoza García (compiladores) Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas. México, Tecnológico de Monterrey- CIIACSO, 2002.

Guba, E., "Criterios de credibilidad de la investigación naturalista", en Gimeno y A. Pérez (eds.) La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal. 1983.

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin eY. S. Lincoln (eds.), Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, CA.; Sage Publications (pp. 105-117)

Gramsci, Antonio. Los Intelectuales y la Organización de la Cultura. México, Juan Pablo Editores. 1978.

La Alternativa Pedagógica. Barcelona, Fontamara. 1981.

Grass, Alan. Textos Fundamentales. Sociología de la Educación. Madrid. Narcea, 1980.

Gül M., Antoni. Metodología de las ciencias sociales. Barcelona, Ed. Laia. 1973.

Herzlich, C. "La representación social" , en S.Moscovici (coord.), Introducción a la psicología social. Barcelona, Planeta.1975.

Hell, Victor. La idea de cultura. México. Fondo de Cultura Económica. 1986

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio Metodología de la Investigación. México, McGraw Hill, 1998.

Hollander, Edwin P. Principios y métodos de psicología social. Buenos Aires. Amorrortu. 1995.

Hubert, Rene. Tratado de Pedagogía General. Madrid, El Ateneo, 1970.

Ibáñez Brambila, Berenice. Manual para la elaboración de tesis. México, ed. Trillas, 1997.

Ibáñez, Tomas. Psicología Social Construcciónista. México, Universidad de Guadalajara. 2001.

(coord.) Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona, Sendai. 1998.

Ibarrola, María de, Las Dimensiones Sociales de la Educación. México, El caballito - SEP., 1985.

Jiménez Martínez, Paco y Montserrat Vilà Suñé. De educación especial a la educación en la diversidad. Málaga. Aljibe. 1999.

Jodelet, Denise y Alfredo Guerrero T. Desvelando la cultura. Estudios en Representaciones Sociales. México, Ed.UNAM. 2000.

“La representación social: fenómenos, concepto y teoría” en Moscovici (coord.), Psicología social. Barcelona, Paidós, 1993.

Les representations sociales. Paris, Presses Universitaires de France. 1991.

Jurado de los Santos, Pedro. “La investigación en educación especial. Tendencias y orientaciones”. EDUCAR, Barcelona, 1997, núm. 21, pp. 105-114.

“Integración educativa y educación especial”. EDUCAR, Barcelona, 1995, núm. 19. pp. 77-87

Proyecto Docente. Pedagogía Terapéutica-educación especial. 1993.

“La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el nivel educativo de secundaria”. Revista de educación especial, Barcelona, 1993, núm. 15. pp. 25-37

“Didáctica de la educación especial”. Miméo.
Klein, Naomi. No Logo. Barcelona. Paidós 2001.

Khun, T.S. La Estructura de las Revoluciones científicas. México, FCE, 1986.

Kosik, Karel. Dialéctica de lo Concreto. México, Grijalbo. 1967.

Lazarsfeld, Paul, y R. Boudon. Metodología de las ciencias sociales. Barcelona. ed. Laia, 1973.

Lefebvre, H. La presencia y la ausencia. México, Fondo de Cultura Económica 1980.

Leif, J. Inspirations et tendances nouvelles de l'education. Paris, Delagrave, 1967.

LeCompte, M. Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. I (1) (1995)

Levitas, Maurice. Marxismo y Sociología de la Educación. México, Siglo XXI, 1978.

López Austin, Alfredo. La Educación de los Antiguos Nahuas. México, El Caballito - SEP., 1985.

Manheim, Karl. Diagnóstico de Nuestro Tiempo. México, Fondo de Cultura Económica. 1944.

Marchesi A. Martín E. "Del lenguaje del trastorno a las Necesidades Educativas Especiales". En Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar. Compilación de Álvaro Marchesi. Madrid. ed. Alianza Psicológica 1992.

Martínez Della Rocca, Salvador. Estado, Educación y Hegemonía en México. México, Línea, 1983.

McLaren, Peter. La escuela como un performance ritual. Hacia una Economía Política de los Símbolos y Gestos Educativos. México, Siglo XXI, 1995.

Meneses Morales, Ernesto. Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911. México, Porrúa, 1983.

Mora, José María Luis. Obras Sueltas. México, Porrúa, 1963.

Morales, J.F. y M. A. Moya. Tratado de psicología social, vol. 1. Procesos básicos, Madrid, Síntesis, 1996.

(et. al.), Psicología social. Madrid, McGraw-Hill, 1994

Morin, Edgar. El método. La naturaleza de la naturaleza. Madrid. ed. Cátedra. 1981.

Introducción al pensamiento complejo. Madrid. ed. Gedisa. 1994.

Moscovici, Serge. Psicología Social. Barcelona. ed. Piadós. 1993. 2 tomos.

El psicoanálisis. Su imagen y su público. Argentina. ed. Huemul. 1979.

Muñoz Razo, Carlos. Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis. México. ed Prentice Hall Hispanoamericana, S.A., 1998.

Navarro, Pablo. El Holograma Social. Una Ontología de la Sociedad Humana. Madrid. ed. Siglo XXI editores. 1999.

Organización de la Naciones Unidas. Programa de acción mundial para las personas con discapacidad. Madrid. 1990

Padua, Jorge. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México. ed. Colegio de México – Fondo de Cultura Económica, 1982.

Parrilla, Angeles. Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao, Mensajero, 1996

“La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo”. Miméo.

Peña Ramírez, Jaime. Didáctica de la investigación económico Social. México. ed. Plaza y Valdez, 2000.

Pérez Cobacho, Prieto. D. Más allá de la integración: hacia la escuela Inclusiva. España, ed. Universidad de Murcia. 1999.

Pérez Rocha, Manuel. Educación y Desarrollo. México, Línea, 1983.

Piaget, J., La reproducción del mundo en el niño. Madrid, Morata. 1984.

La construcción de lo real en el niño. México, Grijalbo. 1995.

Piña, Juan M.; Claudia B. Pontón. Cultura y procesos educativos. México. Plaza y Valdés. 2002.

Postic, Marcel. La relación educativa. Madrid, Narcea.1982.

Pozo, J. I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Morata, 1989.

Raat, Wilheam. El Positivismo en el Porfiriato. México, SEP-Setentas, 1975.

Rencontres Pédagogiques. Entreprise et Représentations, didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales: un exemple de travail avec les élèves. France, INIP, 1987. No. 14.

Rockwell, Elsie. La Escuela Cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Rodríguez Gómez, Gregorio. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, ediciones Aljibe. 1999

Rojas Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. México. ed. UNAM. 1979.

Rousseau, Juan Jacobo. Emilio o de la Educación. México, Porrúa, 1972.

Sabino, Carlos A. Cómo hacer una tesis. Argentina, Lumen Humanitas, 1998.

Salomón, Magdalena. "Panorama de las Principales Corrientes de Interpretación de la Educación como Fenómeno Social". Perfiles Educativos. México. Abril Junio, 1980, No. 8.

Sánchez Palomino, Antonio y José Antonio Torres G. Educación Especial. Centros Educativos y profesores ante la diversidad. Madrid. Pirámide, 2002.

Sartori, Giovanni. Homo Videns. Madrid. Alfaguara Editores, 1999.

Scheerenberger, R. C., Historia del retraso mental. San Sebastián. Madrid, Servicio Internacional de información sobre subnormales. 1984.

Schmelkes, Corina. Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. México, Oxford, 1988.

Schutz, Alfred. Problemas de la Realidad social. Argentina. Amorrortu. 1974.

- Las Estructuras del mundo de la vida. Argentina. Amorrotu. 1977.
- Schultz, Theodore. Valor Económico de la Educación. México, UTEHA. 1968.
- Sellitz, Claire. Métodos de investigación en las ciencias sociales. Madrid, Rialp. 1968.
- SEP. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad. Documento Base. SEP. SNTE. 1997.
- SEP. Ley General de Educación. Agosto 1993.
- SEP. Manual de organización de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. SEP. México. 1997.
- SEP, D.E.E Cuadernos de Integración Educativa No. 4. Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). SEP. México. 1994.
- Solana, Fernando. et. al. Historia de la Educación Pública en México. México, SEP. 1981.
- Taborga, Huascar. Cómo hacer una tesis. México. ed. Grijalbo, 1982.
- Tanck Estrada, Dorothy. La Educación Ilustrada. 1786 - 1836. México, El Colegio de México, 1984.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: Buenos Aires. Paidós. 1986.
- Tena Ramírez, Felipe. Leyes Fundamentales de México. 1808 - 1978. México, Porrúa. 1978.

Van Dijk, Teun A. Estructura y funciones del discurso. México. Siglo XXI. 1998.
Ideología. Una aproximación Interdisciplinaria. España. ed. Gedisa. 1999.

Vázquez, Félix. La memoria como acción social. Relaciones, significados e Imaginario. Barcelona, Piadós. 2001.

Vigostky, L. S., "Zona de desarrollo próximo. Una nueva aproximación", en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Grijalbo. 1979.

Woods, Peter. La escuela por dentro. Barcelona. Paidós. 1986.

Weber, Max. Ensayos sobre la teoría de las ciencias sociales. Buenos Aires, ed. Futura. 1976

Ensayos de sociología Contemporánea. España, Martínez Roca. 1972.

Zarco, Francisco. Historia del Congreso Constituyente 1856 - 1857. México, El Colegio de México, 1956.

Zea, Leopoldo. El Positivismo en México. Nacimiento, apogeo y Decadencia. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

Zoraida Vázquez, Josefina. Nacionalismo y Educación en México. México, El Colegio de México. 1979.

et. al. Ensayos Sobre Historia de la Educación en México. México, El Colegio de México, 1981.

Zetterberg, Hans. Teoría y verificación en sociología. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión. 1973.

Zubizarreta, Armando F. La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e Investigar. México. ed. Pearson, 1998.

Tesis

Güemes García, Carmela, R. "Las representaciones sociales en la construcción de los Procesos identitarios del docente de educación normal. El caso de la Escuela Normal de especializaciones". (Tesis de Doctorado en Pedagogía, México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras, 2001).

López Beltrán, Fidencio. "El profesor: su educación e imagen popular", (Tesis de Doctorado en Pedagogía. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras, 1999).

Macías Lavín, Sonia. "El paradigma del docente de la escuela regular y el enfoque educativo de la USAER ante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad". (Tesis de maestría en Educación, Universidad De las Américas, A. C., 2000).

Mercado Marín, Laura. "El docente de educación básica. Representaciones sociales de su Tarea profesional". (Tesis de Doctorado en Pedagogía, UNAM. Facultad de Filosofía y Letras, 2002).

Memoria. Primer Coloquio de Representaciones e Imaginarios de los Procesos educativos. México. 2002.

Periódicos

La Jornada. México

Reforma. México

Anexos

CUESTIONARIO A MAESTROS DE AULA REGULAR

UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR USAER IV – 45

Con la finalidad de ofrecerle un mejor servicio y brindarle todo el apoyo a usted y a nuestros alumnos, se presenta el siguiente cuestionario para conocer su opinión con respecto al servicio que brindamos. Se solicita de la manera más atenta su colaboración y sinceridad al contestar lo más ampliamente posible para el beneficio de los alumnos. Los datos se manejarán de manera confidencial. Se agradece de antemano su atención.

Escuela_____

Sexo_____ Edad_____ Años de servicio_____

Perfil profesional_____

1. ¿Cuál es su meta como profesor de primaria?
2. ¿Cuál cree usted que es el propósito que persigue USAER?
3. ¿Cuáles cree que son las funciones que un maestro de apoyo debe cubrir?
4. ¿Cómo considera la comunicación que existe actualmente con los maestros de apoyo de USAER?
5. ¿Cuáles han sido las principales dificultades que usted ha observado que impiden se realice un trabajo conjunto con el personal de USAER?
6. ¿Qué cambios propondría para mejorar el trabajo que realiza USAER?
7. ¿Cómo colaboraría en estos cambios o ajustes?
8. ¿Considera necesaria la participación de USAER en su grupo escolar?
¿Por qué?
9. ¿Estaría de acuerdo en que se trabajaran temas de interés común en las Juntas de Consejo Técnico o en otros espacios? ¿Cómo cuáles?
10. En el ámbito cotidiano, describa su relación con los maestros de USAER.
11. ¿Cómo considera usted, en general, el ambiente en su centro escolar?
12. ¿Qué opinión tiene usted respecto a la comunidad de Jalalpa?

CUESTIONARIO A MAESTROS DE USAER**UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR
USAER IV – 45**

Con la finalidad de mejorar el servicio que ofrecemos como equipo de USAER se presenta el siguiente cuestionario para conocer su opinión con respecto al mismo. Se solicita de la manera más atenta su colaboración y sinceridad al contestar lo más ampliamente posible las preguntas para el beneficio del equipo de USAER. Los datos se manejarán de manera confidencial. Se agradece de antemano su atención.

Escuela_____
Sexo_____ Edad_____ Años de servicio en USAER_____ Estado civil_____

Perfil profesional_____ Función en USAER_____

1. Describa usted cuáles son los objetivos básicos de USAER.
2. ¿De qué manera lleva usted a la práctica esos objetivos?
3. ¿Está usted de acuerdo con los objetivos que propone USAER?
4. ¿Encuentra usted apoyo para cumplir su trabajo por parte del director (a) de la escuela regular? ¿Por qué?
5. ¿Encuentra usted apoyo por parte del profesor de aula regular para el desempeño de su trabajo? Por favor, descríbalo.
6. ¿Cuál cree usted que sea la idea o imagen que tienen los profesores de aula regular del equipo de USAER?
7. ¿Cuál es la idea que considera tienen los alumnos de los maestros de apoyo de USAER?
8. ¿Cuál considera usted que es la percepción del director(a) de la escuela sobre el servicio de USAER?
9. ¿Qué imagen cree usted que tienen los padres de familia con respecto al servicio de USAER?
10. ¿Qué opina usted acerca de ellos como agentes educativos involucrados en su desempeño laboral?
11. ¿Cuál es la actitud que ha encontrado usted en los profesores de aula regular con respecto al servicio de USAER?
12. ¿Establece usted contacto con los maestros de aula regular para llevar a cabo su trabajo? ¿Por qué?
13. En cuanto a los padres de familia, coméntenos cómo trabaja usted con ellos respecto a las necesidades educativas de sus hijos.
14. ¿Podría decírnos cómo se percibe usted como representante de USAER en el contexto escolar, al lado de los otros maestros y padres de familia?
15. ¿Cuál es su opinión sobre la función y organización de USAER?
16. ¿Qué opinión tiene usted sobre la comunidad de Jalalpa?
17. ¿De qué manera se entera usted del acontecer nacional e internacional?

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR USAER IV – 45

Con la finalidad de ofrecerle un mejor servicio y brindarle todo el apoyo a usted y a nuestros alumnos, se presenta el siguiente cuestionario para conocer su opinión con respecto al servicio que se ofrece. Se solicita de la manera más atenta su colaboración y sinceridad al contestar lo más ampliamente posible para el beneficio de los alumnos. Los datos se manejarán de manera confidencial. Se agradece de antemano su atención.

Escuela _____

Sexo _____ Edad _____ Ocupación _____ Estado civil _____

Número de hijos en la escuela y grados en los que se encuentren _____

1. ¿Podría decir el significado de las siglas de USAER?
2. ¿Está enterado si en la escuela de sus hijos existe el servicio de USAER? Si es así, describa los servicios que ofrece.
3. ¿Sería tan amable de decirnos cómo está integrado el equipo de USAER?
4. ¿Desde hace cuánto tiempo tiene conocimiento de que se cuenta con este servicio en la escuela?
5. ¿Qué le han comentado otras personas acerca de USAER?
6. ¿Alguna vez ha requerido el apoyo de USAER para atender el caso de su hijo (a)? (Si su respuesta es afirmativa continúe con las siguientes preguntas. Si su respuesta es negativa, pase por favor a la pregunta 11).
7. Comparta con nosotros esta experiencia diciéndonos cómo la apoyó el servicio de USAER.
8. ¿Considera que este apoyo ha sido suficiente? ¿Por qué?
9. ¿En qué sentido le gustaría que le apoyara más USAER?
10. ¿De qué manera participa usted en las actividades del maestro de apoyo de USAER para solucionar la situación de su hijo (a)?
11. ¿Le parece adecuado que USAER brinde un taller para padres de familia? ¿Qué temas le gustaría que se abordaran?
12. ¿Qué elementos (conductas, actitudes) le parece que son importantes para la vida escolar?
13. ¿Cómo se entera usted de las noticias de México y el mundo?
14. ¿De qué manera describe usted a su comunidad?

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

**

**UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR
USAER IV – 45**

Con la finalidad de mejorar el servicio de USAER necesitamos tu opinión. Contesta las siguientes preguntas lo más veraz y sinceramente posible. Te damos las gracias de antemano.

Escuela_____

Alumno_____ Alumna_____ Grado_____ Edad_____

1. ¿Sabes qué significa la palabra USAER, por favor explícalo?
- 2- ¿Sabes para qué existe USAER, explícalo?
3. ¿Has trabajado con USAER? Si _____ No _____ ¿Qué has hecho?
4. ¿Cómo consideras a los alumnos que trabajan con la maestra de USAER?
5. ¿Qué te ha dicho tu papá o tu mamá con respecto de USAER?
6. ¿Qué te ha dicho tu maestro con respecto al servicio de USAER?
7. ¿Te gusta trabajar con los maestros de USAER?
8. ¿Cómo aprendes con las maestras de USAER?
9. ¿Qué haces con la maestra de USAER?
10. ¿Has ido al salón de apoyo de USAER?
11. ¿Te gusta salir del salón para ir al aula de apoyo? ¿Por qué?
12. ¿Qué te parece la colonia donde vives? ¿Por qué?
13. ¿En tu casa cómo se enteran de la noticias?

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

*

**UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR
USAER IV – 45**

Con la finalidad de mejorar el servicio de USAER necesitamos tu opinión. Contesta las siguientes preguntas lo más veraz y sinceramente posible. Te damos las gracias de antemano.

Escuela_____

Alumno_____ Alumna_____ Grado_____ Edad_____

1. ¿Sabes que significa la palabra USAER?, por favor explícalo.
2. ¿Sabes para qué existe USAER, explícalo.
3. ¿Has trabajado con USAER? Si _____ No _____ ¿Qué has hecho?
4. ¿Qué te ha dicho tu papá o tu mamá con respecto de USAER?
5. ¿Qué te ha dicho tu maestro con respecto al servicio de USAER?
6. ¿Te gusta trabajar con los maestros de USAER? Por qué.
7. ¿Cómo aprendes con las maestras de USAER?
8. ¿Qué haces con la maestra de USAER?
9. ¿Has ido al salón de apoyo de USAER?
10. ¿Te gusta salir del salón para ir al aula de apoyo? ¿Por qué?
11. ¿Qué te parece la colonia donde vives? ¿Por qué?
12. ¿En tu casa cómo se enteran de la noticias?

GUIÓN DE ENTREVISTA A DIRECTORES DE ESCUELA

1. ¿Cuál es su meta como director de ésta escuela?
2. ¿Conoce cuáles son los objetivos de USAER?
3. ¿Cuáles son las funciones de los maestros de apoyo?
4. ¿Cómo considera la comunicación de usted como director con USAER?
5. ¿Cómo considera la comunicación entre los maestros de apoyo y los maestros de aula regular?
6. ¿Qué dificultades ha observado usted que impide el trabajo de USAER?
7. ¿Considera que esta completo el equipo de USAER?
8. ¿Sabe cómo está integrado?
9. ¿Qué cambios propondría para mejorar el trabajo de USAER?
10. ¿Cómo ha sido la relación entre los maestros de USAER y los alumnos?
11. ¿Cómo es la relación entre los maestros en la cotidianidad?
12. ¿Cómo considera la relación de los padres de familia con el servicio de USAER?
13. ¿Cómo ha visto la relación de los alumnos con la maestra de apoyo?
14. ¿Estaría usted de acuerdo en trabajar temas de interés común entre USAER y escuela regular en Juntas de Consejo Técnico?
15. ¿Cómo considera la comunidad de Jalalpa?
16. ¿Cómo se entera usted de las noticias?

A continuación se presenta una serie de cuadros que concentran la información obtenida en los cuestionarios aplicados en la investigación sobre: Las representaciones sociales de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

En primer lugar se hace referencia al perfil social de los sujetos educativos encuestados

En seguida se ofrecen las respuestas de acuerdo al orden de las preguntas en el cuestionario

Finalmente, aparecen las entrevistas a los Directores de escuela

ANEXOS
CUADROS CONCENTRADORES

- 1. Cuestionarios de Maestros de aula regular**
- 2. Cuestionarios de maestros de apoyo**
- 3. Cuestionarios de padres de familia**
- 4. Cuestionarios a alumnos con necesidades educativas especiales**
- 5. Cuestionario a alumnos sin necesidades educativas especiales**
- 6. Entrevistas a directores de escuela**

**CUESTIONARIOS A MAESTROS
DE AULA REGULAR**

**MAESTROS DE AULA REGULAR
(Mar)**

SEXO
⊗ Femenino 26
⊗ Masculino <u>4</u>
Total 30

Cuadro 1

FORMACIÓN ACADÉMICA

⊗ 26 Licenciatura
⊗ 4 Titulo de maestro
3 mujeres
1 hombre

Cuadro 2

EDAD

50 Años	2 maestras
47 años	2 maestras
40 años	1 maestra
38 años	1 maestra / 1 maestro
33 años	1 maestra
31 años	1 maestra
30 años	1 maestra
29 años	1 maestro
28 años	2 maestras
26 años	5 maestras / 1 maestro
25 años	3 maestras
24 años	3 maestras
23 años	3 maestras / 1 maestro
21 años	1 maestra

Cuadro 3

EDAD	FORMACIÓN ACADÉMICA	
21 - 30 años	Licenciatura	21
31 - 50 años	Normal y Licenciatura	9

Cuadro 4

MAESTRO DE AULA REGULAR

1.- ¿Cuál es su meta como profesor de primaria?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo -cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Apoyar a los alumnos en el desarrollo de habilidades en el estudio ❖ Construcción de aprendizajes ❖ Brindar educación básica ❖ Enseñanza y aprendizaje ❖ Desarrollar: <ul style="list-style-type: none"> -Conocimientos básicos (10) -habilidades (5) -estrategias (2) -capacidades (4) -herramientas (3) -enseñanza (1) -aprendizaje (9) -planes y programas de las SEP (3) ❖ Desarrollo integral (2) ❖ Conducta del alumno y de la familia (1) ❖ Aplicación del conocimiento en su vida cotidiana (13) ❖ Principios y valores (2) ❖ Apoyo (2) ❖ Actitudes (1) ❖ Desarrollo profesional propio (4) 	<p>a)percepción:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Crear alumnos pensantes, críticos, imaginativos, conscientes, seguros, analíticos, que generen su propio conocimiento, que consoliden aprendizaje constructivo y que aprendan de acuerdo a sus propias necesidades.</i> <p>b)experiencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Desarrollar habilidades, estrategias, herramientas; facilitando el conocimiento; desarrollando actitudes; brindar educación básica; apoyo en problemas de conducta, familiares y atraso escolar.</i> <p>c)creencias</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Para que el alumno: se enfrente a la vida, que tenga oportunidades de vida en lo social, económico y cultural, y lo apliquen a su vida, sean buenos ciudadanos, tengan un desarrollo integral y lleven una vida con éxito, sepan</i>

	<p><i>desenvolverse en su entorno social, se entregue a la sociedad, tengan un desarrollo positivo en la sociedad.</i></p> <p>d)valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Inculcar:</i> -valores -principios -hábitos -sean buenas personas
--	---

Cuadro 5

Nota:

- 1.-Entendemos por elementos estructurantes del discurso aquellos enunciados y / o palabras que articulan significativamente el pensamiento, y discurso del productor. La repetición de los términos encontrados en las respuestas permitirá construir posteriormente el perfil de las representaciones sociales y su grado de significatividad compartida por los sujetos educativos encuestados.
- 2.- El número dentro del paréntesis corresponde al número de respuestas similares encontrados en los cuestionarios.
- 3.- Se respetan los términos, palabras y expresiones coloquiales empleadas por los encuestados para mejor comprensión de sus representaciones sociales, por la carga cultural que contienen

MAESTRO DE AULA REGULAR

2.- ¿Cuál cree usted que es el propósito de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Cognitivo - Afectivo
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ayuda a los alumnos (6) ❖ Orientación a padres (3) ❖ Ayuda a profesores(1 ❖ Apoyo a profesores (1) ❖ Apoyo a la escuela (3) ❖ Orientaciones a problemas de aprendizaje (7) ❖ Discapacidad (1) ❖ Necesidades Educativas Especiales (13) ❖ Rezago educativo, bajo rendimiento, atraso escolar (10) ❖ Problemas de conducta y familiares (3) ❖ Estrategias y actividades (5) ❖ Desarrollar habilidades y capacidades (2) ❖ Integración (3) ❖ Apoyo a alumnos (29) ❖ Trabajo en equipo (2) ❖ Canalizar (3) 	<ul style="list-style-type: none"> *Ayuda a los alumnos *Apoyo a los alumnos *Orientación a padres *Apoyo a la escuela *Apoyo a los profesores *Canalizar a los alumnos

Cuadro 6

MAESTRO DE AULA REGULAR

3.- ¿Cuáles considera que son las funciones que un maestro de apoyo debe cubrir?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>De apoyo (18)</i> ❖ <i>Detección (7)</i> ❖ <i>Orientación (4)</i> ❖ <i>Atender necesidades educativas especiales (6)</i> ❖ <i>Atender discapacidad (2)</i> ❖ <i>Hacer adecuaciones (1)</i> ❖ <i>Brindar estrategias (7)</i> ❖ <i>Comunicación (1)</i> ❖ <i>Atender bajo rendimiento (1)</i> ❖ <i>Diseñar planeaciones (1)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Detección de alumnos (7)</i> * <i>Apoyo a los alumnos (10)</i> * <i>Orientar a padres de familia (6)</i> * <i>Atender a niños con problemas (6)</i> * <i>Trabajo colaborativo (9)</i> * <i>Asistir a grupo (2)</i> * <i>Diagnosticar al grupo (1)</i> * <i>Atender a niños con discapacidad (2)</i> * <i>Hacer adecuaciones</i> * <i>Canalizar</i>

Cuadro7

MAESTRO DE AULA REGULAR

4.- ¿Cómo considera la comunicación que existe actualmente con los maestros de apoyo de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Buena (15)</i> ➤ <i>Accesible</i> ➤ <i>Disponibilidad</i> ➤ <i>Directa (2)</i> ➤ <i>Frecuente</i> ➤ <i>Constante</i> ➤ <i>Abierta (2)</i> ➤ <i>cordial</i> ➤ <i>excelente</i> ➤ <i>No buena (2)</i> ➤ <i>Escasa</i> ➤ <i>Nula</i> ➤ <i>Depende de cada profesor (2)</i> ➤ <i>Con intercambio de ideas</i> ➤ <i>Con trabajo colegiado (6)</i> ➤ <i>Permite el avance de los alumnos (3)</i> ➤ <i>Provoca retroceso en los alumnos (2)</i> ➤ <i>Distante (2)</i> 	<p><i>buena (15)</i></p> <p><i>*Favorece al alumno</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hay avance en los alumnos</i> • <i>Depende de cómo se trabaja con cada alumno</i> <p><i>*Permite el trabajo colegiado (6)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Permite el trabajo y avance con el niños</i> • <i>Se requiere de más tiempo</i> • <i>No hay trabajo colegiado</i> • <i>Requiere de mayor atención</i> • <i>Permite intercambio de ideas</i> <p><i>* Hay disponibilidad</i></p>

Cuadro 8

MAESTRO DE AULA REGULAR

5.- ¿Cuáles han sido las principales dificultades que usted ha observado que impiden se realice un trabajo conjunto con el personal de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos
<i>Lo administrativo (4)</i>	* <i>Exceso de grupos</i>
<i>Exceso de grupos (4)</i>	* <i>Falta de tiempo</i>
<i>Falta de tiempo (6)</i>	* <i>Falta de trabajo conjunto</i>
<i>Falta de trabajo conjunto (3)</i>	* <i>Ausencia en el grupo</i> * <i>Falta de seguimiento</i>
<i>Ausencia en el grupo</i>	* <i>Poca disponibilidad</i>
<i>No hay seguimiento (3)</i>	* <i>Atención solo a ciertos grupos</i> * <i>Falta de comunicación</i>
<i>Poca disponibilidad (2)</i>	* <i>Cuestiones administrativas</i>
<i>Atención a ciertos grupos</i>	* <i>Maestros insuficientes</i>
<i>Falta de comunicación (3)</i>	* <i>Desorganización</i>
<i>Maestros insuficientes (2)</i>	* <i>Falta de apoyo en casa (2)</i>
<i>Desorganización</i>	

Cuadro 9

MAESTRO DE AULA REGULAR

6.- ¿Qué cambios propondría para mejorar el trabajo que realiza USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Propuesta de trabajo</i> (4) ❖ <i>Actividades en conjunto</i> (2) ❖ <i>Cumplir con el horario</i> (5) ❖ <i>Cuaderno especial para el alumno</i> (2) ❖ <i>Más personal</i> (5) ❖ <i>Seguimiento</i> (5) ❖ <i>Menos trabajo administrativo</i> (2) ❖ <i>Participación en clase</i> (2) ❖ <i>Comunicación</i> (2) ❖ <i>Apoyo</i> ❖ <i>Conocer sus metas</i> ❖ <i>Tener su propio espacio</i> (4) ❖ <i>Más tiempo con los alumnos</i> (3) ❖ <i>Ninguna</i> (4) 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Trabajo conjunto</i> * <i>Seguimiento:</i> (5) <ul style="list-style-type: none"> a) <i>avance</i> b) <i>estancamiento</i> * <i>cuaderno especial para el alumno</i> * <i>Participación en clase</i> * <i>Apoyo a los alumnos</i> * <i>Atención personalizada</i> * <i>Comunicación</i> * <i>Conocer sus metas</i> * <i>Tener su propio espacio</i> * <i>Más personal</i> * <i>Menos trabajo administrativo</i> * <i>Ninguna sugerencia</i>

Cuadro 10

MAESTRO DE AULA REGULAR

7.- ¿Cómo colaboraría con estos cambios o ajustes?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivo	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Hablando con los padres de familia (3)</i> ❖ <i>Apoyo al profesor de USAER con: (2)</i> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>material</i> b) <i>trabajo</i> ❖ <i>Planeación conjunta (5)</i> ❖ <i>Brindando un lugar específico (4)</i> ❖ <i>Con cambios (2)</i> ❖ <i>Aceptando sugerencias(3)</i> ❖ <i>Participando (3)</i> ❖ <i>Intercambiando ideas (2)</i> ❖ <i>Informando (2)</i> ❖ <i>Cediendo el tiempo</i> ❖ <i>Comunicando el avance o retroceso del alumno (3)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Hablando con los padres de familia</i> * <i>Apoyo al maestro de USAER con material y trabajo</i> * <i>Hacer planeación conjunta</i> * <i>Planeación de la clase</i> * <i>Brindando un lugar específico</i> 	<p>➤ <i>Apoyo al profesor en cuanto a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Aceptar el cambio</i> b) <i>Aceptar sugerencias</i> c) <i>Participando</i> d) <i>Intercambiando ideas</i> e) <i>Informando</i> f) <i>Ceder el tiempo</i> g) <i>Escuchando</i> h) <i>Comunicando el avance o atraso del alumno</i>

Cuadro 11

MAESTRO DE AULA REGULAR

8.- ¿Considera necesaria la participación de USAER en su grupo escolar? ¿Por qué?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Apoyo al alumno</i> (22) ❖ <i>Apoyo al asesor</i> (6) ❖ <i>No se requiere participación</i> (2) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Atención a alumnos con:</i> <ul style="list-style-type: none"> - nee (9) - retraso (2) - <i>bajo rendimiento</i> (3) - <i>discapacidad</i> (2) - <i>problemas de conducta</i> (3) - <i>aprendizaje</i> (2) ❖ <i>Dan estrategias</i> (3) ❖ <i>Apoyan</i> ❖ <i>Sugieren</i> ❖ <i>Orientan</i> ❖ <i>Elaboración de exámenes</i> ❖ <i>Intercambio de ideas</i> ❖ <i>No tienen alumnos con nee</i>

Cuadro 12

MAESTRO DE AULA REGULAR

9.- ¿Estaría de acuerdo en que se trabajaran temas de interés común en las juntas de Consejo Técnico o en otros espacios con las maestras de USAER? ¿Cómo cuáles?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivo	conducta
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>En Juntas de Consejo Técnico (3)</i> ➤ <i>Durante Educación Física (2)</i> ➤ <i>En el aula</i> ➤ <i>A la hora de salida</i> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Pedagógicos (16)</i> <p>Psicológicos (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Discapacidad</i> ➤ <i>Personales</i> ➤ <i>Ninguno</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Que no platicuen en clase</i> ✓ <i>Clases modelo</i> ✓ <i>Conceptos</i> ✓ <i>Secuencia didáctica</i> ✓ <i>Solución al atraso escolar</i> ✓ <i>dinámicas de trabajo (3)</i> ✓ <i>actividades de manera conjunta</i> ✓ <i>estrategias y técnicas (5)</i> ✓ <i>identificación de alumnos con nee</i> ✓ <i>Temas relacionados con nee</i> ✓ <i>Padres de familia</i> ✓ <i>Problemas de la comunidad</i> ✓ <i>Sufrimiento del alumno</i> ✓ <i>Causas</i> ✓ <i>Conducta</i> ✓ <i>Violencia</i> ✓ <i>Agresividad</i> ◆ <i>lenguaje</i> ◆ <i>Poca aceptación de los maestros de apoyo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Mejor rendimiento como profesor para tratar mejor a los alumnos.</i>

Cuadro 13

MAESTRO DE AULA REGULAR

10.- En el ámbito cotidiano, describa su relación con los maestros de USAER

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Buena</i> (13) ➤ <i>Amables</i> (3) ➤ <i>Dispuestos al trabajo</i> (11) ➤ <i>De amistad</i> (4) ➤ <i>Compañeros</i> (2) ➤ <i>Relación estrecha</i> (2) ➤ <i>De respeto</i> (3) ➤ <i>Favorable</i> ➤ <i>Cordial</i> (3) ➤ <i>Abierta al diálogo</i> (3) ➤ <i>Normal</i> ➤ <i>De apoyo y sugerencias</i> (2) ➤ <i>Mejor aprovechamiento de los niños</i> (3) ➤ <i>Agradable</i> ➤ <i>Afectiva</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Amistad</i> (4) ➤ <i>Respeto</i> (3) ➤ <i>Cordial</i> (3) ➤ <i>Amable</i> (3) ➤ <i>Agradable</i> (1) ➤ <i>Afectiva</i> ➤ <i>Normal</i> ➤ <i>Mejora el aprovechamiento de los alumnos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Buena considerando lo profesional</i> (11) ❖ <i>considerando lo personal</i> (4) ❖ <i>Dispuestas al trabajo</i> (11) ❖ <i>Compañerismo</i> (3) ❖ <i>No hay trabajo conjunto</i> ❖ <i>No hay confianza</i>

Cuadro 14

Nota: Aún cuan exista buena amistad entre la profesora del aula y la maestra de apoyo, la opinión en cuanto el trabajo es diferente, ya que por la misma amistad no se manifiestan los desacuerdos en cuanto al apoyo que se brinda a los alumnos y qué necesita. No existe el trabajo conjunto.

MAESTRO DE AULA REGULAR

11.- ¿Cómo considera usted, en general, el ambiente de su centro de trabajo?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Bueno (14)</i> ❖ <i>Cordial y de respeto (2)</i> ❖ <i>Regular (2)</i> ❖ <i>Desunión</i> ❖ <i>Divisionismo</i> ❖ <i>Individualismo</i> ❖ <i>Se sientes agredidos ante las observaciones</i> ❖ <i>Si hay trabajo en equipo. (3)</i> ➤ <i>No hay cordialidad</i> ➤ <i>No hay interés por el aprendizaje de los alumnos (3)</i> ➤ <i>Falta de comunicación (2)</i> ➤ <i>Organización administrativa</i> ➤ <i>No se trabaja en equipo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Buena</i> ▪ <i>Cordial</i> ▪ <i>De respeto</i> ▪ <i>Regular</i> ▪ <i>Si hay trabajo de equipo</i> ➤ <i>No hay cordialidad</i> ➤ <i>No hay interés por el aprendizaje de los alumnos</i> ➤ <i>Falta de comunicación</i> ➤ <i>Organización administrativa</i> ➤ <i>No se trabaja en equipo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Desunión y divisionismo (5)</i> ➤ <i>Individualismo (3)</i> ➤ <i>Se sientes agredidos ante observaciones</i> ➤ <i>Si hay disposición al trabajo (4)</i> ➤ <i>Falta de comunicación (2)</i> ➤ <i>No se trabaja en equipo (2)</i>

Nota: La percepción que se tiene de la cotidianidad escolar depende de la escuela.

Cuadro 15

MAESTRO DE AULA REGULAR

12.- ¿Qué opinión tiene con respecto a la comunidad de Jalalpa?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Necesitan mucho apoyo los papás y los jóvenes</i> ➤ <i>Los papás son difíciles, cooperan cuando les conviene</i> ➤ <i>No ayudan ni apoyan a sus hijos (3)</i> ➤ <i>Es conflictiva (8)</i> ➤ <i>Carecen de valores</i> ➤ <i>Personas sin aspiraciones</i> ➤ <i>Con carencias económicas</i> ➤ <i>No hay comunicación entre padres e hijos.</i> ➤ <i>Hay drogadicción, alcoholismo y delincuencia.</i> ➤ <i>Agresiva</i> ➤ <i>Violenta</i> ➤ <i>Con desintegración familiar</i> ➤ <i>Familias disfuncionales</i> ➤ <i>Madres solteras</i> ➤ <i>Baja cultura</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Necesitan mayor apoyo papás y jóvenes.</i> ❖ <i>Los papás son difíciles.</i> ❖ <i>Cooperan cuando le conviene.</i> ❖ <i>Son personas sin aspiraciones.</i> ❖ <i>No hay comunicación entre los padres y los hijos.</i> ❖ <i>Desintegración familiar, familias disfuncionales.</i> ❖ <i>Baja cultura</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Son difíciles</i> ○ <i>No apoyan a sus hijos.</i> ○ <i>No hay comunicación.</i>

Cuadro 16

**CUESTIONARIOS A MAESTROS
DE APOYO**

**MAESTROS DE APOYO
(Map)**

ESCUELA	SEXO	EDAD	AÑOS DE SERVICIO	ESTADO CIVIL	PERFIL PROFESIONAL
S.N.M. *	femenino	24	4	soltera	Educación especial
S.N.M.	femenino	29	4 meses	soltera	Educación especial
C.A.P. *	femenino	36	4	casada	Educación especial
C.A.P.	femenino	27	3	soltera	secretaria
L.A.G. *	femenino	41	5	viuda	Psicóloga educativa
L.A.G.	femenino	35	5	soltera	Psicóloga

Cuadro 17

*S.N.M. Salvador Nava Martínez

*C.A.P. Carlos A. Pereyra

*L.A.G. Luis Audirac Galvez

MAESTROS DE APOYO

1.-Describa usted cuáles son los objetivos básicos de USAER.

Elementos estructurantes del discurso	Afectiva - cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Apoyar a los alumnos con nee (2)</i> ✓ <i>La integración educativa</i> ✓ <i>Desarrollar a los alumnos</i> ✓ <i>Estimular habilidades y capacidades</i> ✓ <i>Acceder a la currícula a los alumnos con nee</i> ✓ <i>Apoyo en proceso de enseñanza aprendizaje</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Promover la integración educativa</i> ◆ <i>Estimular las habilidades y capacidades</i> ◆ <i>Apoyo en el proceso de enseñanza – aprendizaje</i> ◆ <i>Acceder a la currícula a los niños con nee.</i> ◆ <i>Brindar apoyo a los niños con bajo rendimiento</i> ◆ <i>Apoyar a los alumnos con nee con o sin discapacidad</i>

Cuadro 18

MAESTROS DE APOYO

2.-¿De qué manera lleva usted a la práctica esos objetivos?

Elementos estructurantes del discurso	Conducta
<ul style="list-style-type: none">◆ <i>Con adecuaciones curriculares</i>◆ <i>Planeaciones</i>◆ <i>Trabajo conjunto</i>◆ <i>Evaluación</i>◆ <i>Canalización</i>◆ <i>Estrategias y técnicas</i>◆ <i>Aprendizaje</i>◆ <i>Acuerdos con padres de familia</i>◆ <i>Integración</i>	<ul style="list-style-type: none">◆ <i>Trabajo conjunto maestro de apoyo – maestro regular.</i>◆ <i>Planeación de estrategias y técnicas</i>◆ <i>Evaluación de procesos</i>◆ <i>Canalización a instituciones externas conocer el ritmo de aprendizaje-</i>◆ <i>Acuerdos con los padres de familia.</i>◆ <i>Adecuaciones curriculares</i>◆ <i>Hablar con los maestros de grupo</i>

Cuadro 19

MAESTROS DE APOYO

3.- ¿Está usted de acuerdo con los objetivos que propone USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Si (4)</i> ➤ <i>Apoyo</i> ➤ <i>Son reglas educativas</i> ➤ <i>No (2)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Se apega a las reglas educativas</i> ➤ <i>No, los alumnos con discapacidad no se integran, ni adquieren los conocimientos.</i> ➤ <i>La escuela regular no es la mejor opción para alumnos con discapacidad.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>No los conozco</i> ➤ <i>Apoya a los alumnos que más lo requieren</i>

Cuadro 20

MAESTROS DE APOYO

4.- ¿Encuentra usted apoyo para cumplir su trabajo por parte del director(a) de la escuela regular? ¿Por qué?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Con aula de apoyo</i> ❖ <i>Con comunicación</i> ❖ <i>Tomando decisiones</i> ❖ <i>Con las planeaciones</i> ❖ <i>No es parte USAER del grupo de profesores</i> ❖ <i>Si (3)</i> ❖ <i>No (3)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>No le interesan los alumnos con rezago escolar.</i> ❖ <i>No considera necesaria la participación de USAER.</i> ❖ <i>No revisa a conciencia las planeaciones por lo que no sabe qué se trabaja en los grupos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Toma en cuenta algunas decisiones.</i> ❖ <i>Respecto al manejo de los alumnos.</i> ❖ <i>Orienta a los padres de familia.</i> ❖ <i>No considera a USAER como parte del grupo de maestros.</i> ❖ <i>Pide a los maestros que se comuniquen con USAER.</i> ❖ <i>Proporciona un espacio.</i> ❖ <i>Solo cuando necesita apoyo.</i>

Cuadro 21

Nota: La diferencia de opiniones depende de la experiencia obtenida por cada escuela.

MAESTROS DE APOYO

5.- ¿Encuentra usted apoyo por parte del profesor de aula regular para el desempeño de su trabajo?

Elementos estructurantes del discurso	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Con trabajo colaborativo (3)</i> ➤ <i>Adecuaciones</i> ➤ <i>Con la evaluaciones diagnosticas</i> ➤ <i>Con planeaciones</i> ➤ <i>No aceptando la diversidad</i> ➤ <i>Si (4)</i> ➤ <i>No (2)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Permite el trabajo colaborativo.</i> ➤ <i>Permite llegar a acuerdos a favor de los alumnos.</i> ➤ <i>Escuchando sugerencias.</i> ➤ <i>Se interesan por los alumnos con nee.</i> ➤ <i>No consideran la diversidad por consiguiente todos son iguales.</i> ➤ <i>Crean que se critica su trabajo y tienen obligación de hacer lo mismo.</i> ➤ <i>Cuando entienden la diversidad y solicitan sugerencias..</i> ➤ <i>Se prestan para realizar las actividades.</i> ➤ <i>Se interesan por los alumnos con nee.</i> ➤ <i>Cuando realizan adecuaciones</i> ➤ <i>No te consideran para la evaluación diagnostica y planeaciones</i>

Cuadro22

MAESTROS DE APOYO

6.- ¿Cuál cree usted que sea la idea o imagen que tienen los profesores del aula regular del equipo de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> • Que son: ✓ <i>Especialistas</i> ✓ <i>Practicantes</i> ✓ <i>Cuidadores (3)</i> ✓ <i>Entrenadores</i> ✓ <i>Solucionan</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Somos especialistas que los podemos apoyar.</i> • <i>Expertos que resuelven problemas.</i> • <i>Somos practicantes</i> • <i>Cuidadores</i> • <i>Entrenadores</i> • <i>Somos responsables de sacar adelante a los alumnos con problemas.</i> • <i>Tenemos la solución de los problemas.</i> • <i>USAER tiene la obligación de atender a los grupos cuando ellos no están.</i>

Cuadro 23

MAESTROS DE APOYO

7.- ¿Cuál es la idea que considera tienen los alumnos de los maestros de apoyo de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos
<p>⇒ <i>Alguien que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les pone atención</i> • <i>Les ayuda con sus problemas</i> • <i>Les da confianza</i> • <i>Juega con ellos</i> • <i>Quien platica con ellos.</i> • <i>Quien solo trabaja con los latosos</i> 	<p>⇒ <i>Los atienden.</i></p> <p>⇒ <i>Les ponen atención.</i></p> <p>⇒ <i>Dan cariño</i></p> <p>⇒ <i>Los ayudan con sus problemas.</i></p> <p>⇒ <i>Son personas cercanas.</i></p> <p>⇒ <i>Brindamos confianza</i></p> <p>⇒ <i>Apoyan en los problemas de aprendizaje o conducta.</i></p> <p>⇒ <i>Juega con ellos</i></p> <p>⇒ <i>Pueden platicar</i></p> <p>⇒ <i>Solo baja a los niños latosos y de baja calificación</i></p>

Cuadro 24

MAESTROS DE APOYO

8.- ¿Cuál considera usted que es la percepción del director (a) de la escuela sobre el servicio de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ <i>Son profesionistas</i> ⇒ <i>Solucionan problemas</i> ⇒ <i>Dan apoyo</i> ⇒ <i>Atienden niños con nee.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ <i>Somos:</i> - <i>profesionista y solucionamos problemas o sugerimos soluciones.</i> - <i>Apoyo para los alumnos.</i> - <i>Apoyo a los maestros.</i> - <i>Apoyo para los padres de familia.</i> ⇒ <i>No justifican nuestro trabajo.</i> ⇒ <i>No aceptan que se vaya a cursos (perdida de tiempo).</i> ⇒ <i>No conocen nuestra función por falta de interés y conocimiento.</i> ⇒ <i>Atendemos alumnos inquietos, groseros y desobedientes.</i>

Cuadro25

MAESTROS DE APOYO

9.- ¿Qué imagen cree usted que tienen los padres de familia con respecto al servicio de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>Orienta (2)</i> <input type="checkbox"/> <i>Apoya a sus hijos</i> <input type="checkbox"/> <i>Son profesionistas</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Ayuda en orientación y apoyo psicológico.</i> <i>No valoran el apoyo y ayuda a sus hijos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>Somos quienes:</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Orientan y trabajan con sus hijos.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>El respaldo para que sus hijos sean promovidos.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Apoyo a sus hijos para que aprendan.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Ayuda en orientación y apoyo psicológico.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Si no hay resultados positivos el interés disminuye.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>No valoran el apoyo y ayuda a sus hijos.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Nos responsabilizan de la evaluación de sus hijos.</i>

Cuadro 26

MAESTROS DE APOYO

10.- ¿Qué opina acerca de ellos como agentes educativos involucrados en su desempeño laboral?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>No hay apoyo en casa.</i> • <i>No hay compromiso.</i> • <i>No hay disposición.</i> • <i>Falta de responsabilidad.</i> • <i>Son parte fundamental en la solución de problemas presentados por los alumnos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>No hay apoyo en casa.</i> ❖ <i>Retardan el trabajo para conseguir un cambio de conducta.</i> ❖ <i>No hay compromiso.</i> ❖ <i>Son parte medular de mi trabajo.</i> ❖ <i>Son parte importante de apoyo.</i> ❖ <i>Cuando son responsables facilitan el trabajo.</i> ❖ <i>Son parte fundamental en la solución de problemas presentados por los alumnos.</i> ❖ <i>No se involucran mucho</i> ❖ <i>No hay disposición</i> ❖ <i>No están comprometidos con la educación de sus hijos</i>

Cuadro 27

MAESTROS DE APOYO

11.- ¿Cuál es la actitud que ha encontrado usted en los profesores de aula regular con respecto al servicio de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> * <i>Respetan</i> * <i>Interés</i> * <i>Apoyo</i> * <i>Necesidad</i> * <i>Compañerismo</i> * <i>De aceptación y tolerancia</i> * <i>De trabajo colaborativo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cerrados al cambio.</i> • <i>No hay apoyo de algunos.</i> • <i>Aceptan y respetan sugerencias.</i> • <i>Respetan acuerdos.</i> • <i>Aceptación y tolerancia.</i> • <i>Nos respetan e integran.</i> • <i>.En algunas ocasiones se interesan por saber cómo trabajamos y por algunas sugerencias.</i> • <i>Somos compañeras</i> • <i>Trabajo colaborativo</i>

Cuadro 28

MAESTROS DE APOYO

12.- ¿Establece usted contacto con los maestros de aula regular para llevar a cabo su trabajo? ¿Para qué?

Elementos estructurantes del discurso	conducta
<p>➤ <i>Si.</i></p> <ul style="list-style-type: none">◆ <i>Planeaciones</i>◆ <i>Metodología</i>◆ <i>Evaluaciones</i>◆ <i>Adecuaciones</i>◆ <i>Acuerdos con padres de familia y maestros.</i>◆ <i>Mejoramiento en la atención.</i>	<ul style="list-style-type: none">◆ <i>Planeaciones</i>◆ <i>Metodología (2)</i>◆ <i>Evaluaciones</i>◆ <i>Adecuaciones (2)</i>◆ <i>Acuerdos con padres de familia.</i>◆ <i>Para mejorar la atención al grupo con alumnos con nee.</i>◆ <i>Exámenes.</i>

Cuadro 29

MAESTROS DE APOYO

13.- En cuanto a los padres de familia, coméntenos cómo trabaja usted con ellos respecto a las necesidades educativas de sus hijos.

Elementos estructurantes del discurso	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>entrevistas</i> ➤ <i>Con acuerdos</i> ➤ <i>Con asesorías</i> ➤ <i>Con orientaciones</i> ➤ <i>Con apoyo con tareas (2)</i> ➤ <i>Por canalizaciones.</i> ➤ <i>Presionándolos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Sensibilizaciones</i> ➤ <i>Orientación (2)</i> ➤ <i>Canalización</i> ➤ <i>Presión</i> ➤ <i>Conocer su percepción sobre la temática.</i> ➤ <i>Expedientes</i> ➤ <i>Pedir apoyo (2)</i> ➤ <i>Apoyo a tareas en casa (2)</i> ➤ <i>Asesorías</i> ➤ <i>Apoyo en las terapias</i>

Cuadro 30

MAESTROS DE APOYO

14.- ¿Podría decir cómo se percibe usted como representante de la USAER en el contexto escolar al lado de otros maestros y padres de familia?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Como apoyo (2)</i> • <i>Como una maestra más</i> • <i>Como una maestra capaz de que el niño acceda al aprendizaje, elemento importante de la dinámica familiar.</i> • <i>Apoyo aislado del resto de los profesores.</i> • <i>Apoyo y se interesa en el trabajo de los alumnos que más lo requieren</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Como una maestra capaz de que el niño acceda al aprendizaje, elemento importante de la dinámica familiar.</i> • <i>Apoyo aislado del resto de los profesores.</i> • <i>Apoyo y se interesa en el trabajo de los alumnos que más lo requieren.</i>

Cuadro 31

MAESTROS DE APOYO

15.- ¿Cuál es su opinión sobre la función y organización de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> ☺ <i>Es un equipo incompleto.</i> ☺ <i>Tiene funciones diversificadas.</i> ☺ <i>Existe saturación del trabajo.</i> ☺ <i>Falta de materiales.</i> ☺ <i>Se requiere de supervisión.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ☺ <i>La función es clara, se debe dar apoyo en el aula.</i> ☺ <i>Se apoya a los alumnos con nee.</i> ☺ <i>El equipo no esta completo.</i> ☺ <i>La función se diversifica y se satura de trabajo el maestro de apoyo.</i> ☺ <i>Faltan materiales.</i> ☺ <i>La supervisión es inadecuada y hay cambios de supervisora a supervisora..</i> ☺ <i>La organización en muchos casos esta mal.</i>

Cuadro 32

MAESTROS DE APOYO

16.- ¿Qué opinión tiene sobre la comunidad de Jalalpa?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivas	Conducta
⌚ Personas con poca disposición al trabajo colaborativo. (2)	⌚ Comunidad difícil. ⌚ Comunidad agresiva.	⌚ Personas con poca disposición al trabajo colaborativo.
⌚ Comunidad difícil y agresiva (2)	⌚ Comunidad mal económica y culturalmente.	⌚ Son pocos los que se preocupan en sus hijos.
⌚ Falta de conocimiento significativo.	⌚ Existen familias desintegradas.	⌚ Las personas no se involucran.
⌚ Carencia de atención a sus hijos	⌚ Madres solteras.	⌚ Exigentes hacia el maestro.
⌚ Familias desintegradas.	⌚ Niños carentes de atención.	
⌚ Comunidad mal económica y culturalmente		
⌚ Madres solteras		

Cuadro 33

17.- ¿De qué manera se entera del acontecer nacional e internacional?

Radio	5
Televisión	6
Periódico	1

Cuadro 34

**CUESTIONARIOS A PADRES
DE FAMILIA**

**PADRES DE FAMILIA
(Pf)**

OCUPACIÓN

Hogar	38
Oficio	3 costurera cocinera limpieza
Empleados	4
Carrera Técnica	3 computación secretaria receptionista
Obrero	3
Comerciante	2
Profesionista	2 Arquitectura Enfermera
No contesto	3
total	58

Cuadro 35

EDAD

26 – 30 años	10
31 – 40 años	39
41 - 47	8
No contesto	1

Cuadro 36

ESTADO CIVIL

Casado	40
Madre Soltera	7
Unión Libre	8
Divorciada	1
No contesto	2

Cuadro 37

SEXO

Hombres	3
mujeres	55

Cuadro 38

NUMERO DE HIJOS

1hijo	27
2 hijos	22
3 hijos	3
4 hijos	2
No Contestó	4

Cuadro 39

GRADO ESCOLAR

1º.	16
2º.	7
3º.	5
4º.	9
5º.	27
6º.	18

Cuadro 40

PADRES DE FAMILIA

1.- ¿Podría decir el significado de las siglas de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivo
<p>No (20) Si (45)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Atención a niños con lento aprendizaje.</i> ➤ <i>Institución que ayuda a los niños de lento aprendizaje.</i> ➤ <i>Unidad de servicios de apoyo a nuestros hijos, padres y familias.</i> ➤ <i>Servicios de apoyo a niños con discapacidad.</i> ➤ <i>Ayuda a necesidades especiales.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Atención a niños con lento aprendizaje.</i> ➤ <i>Institución que ayuda a los niños de lento aprendizaje.</i> ➤ <i>Unidad de servicios de apoyo a nuestros hijos, padres y familias.</i> ➤ <i>Servicios de apoyo a niños con discapacidad.</i> ➤ <i>Ayuda a necesidades especiales.</i>

Cuadro 41

Nota: Las madres de familia que anotaron conocer el significado de las siglas de USAER, lo copiaron del título del cuestionario. Las que no lo leyeron anotaron lo que creen que significa.

PADRES DE FAMILIA

2.- ¿ Está enterado si en la escuela de sus hijos existe el servicio de USAER?
Describa los servicios que ofrece.

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivo
<p>No (14) Si (40)</p> <p><i>Brindan apoyo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Psicológico ➤ Escolar ➤ Emocional y mental ➤ A problemas familiares ➤ Del lenguaje <p><i>Brindan ayuda:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A alumnos de mala conducta ➤ En problemas legales y psicológicos ➤ A alumnos con problemas de aprendizaje, de lento aprendizaje ➤ A papás y alumnos. ➤ A alumnos con bajo rendimiento ➤ A los niños maltratados ➤ A leer y escribir ➤ Problemas lingüísticos ➤ Con problemas de comportamiento ➤ A estimular a alumnos "interactivos" ➤ Para dar becas ➤ Para dar pláticas 	<p><i>Brindan apoyo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Psicológico ➤ Escolar ➤ Emocional y mental ➤ A problemas familiares ➤ Del lenguaje <p><i>Brindan ayuda:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A alumnos de conducta ➤ En problemas legales y psicológicos ➤ A alumnos con problemas de aprendizaje, de lento aprendizaje ➤ A papás y alumnos. ➤ A alumnos con bajo rendimiento ➤ A los niños maltratados ➤ A leer y escribir ➤ Problemas lingüísticos ➤ Con problemas de comportamiento ➤ A estimular a alumnos "interactivos" ➤ Para dar becas ➤ Para dar pláticas

Cuadro42

PADRES DE FAMILIA

3.- ¿Sería tan amable de decirnos cómo está integrado el equipo de USAER?

Elementos estructurales del discurso	Afectivo - Cognitivo
<i>No sé</i> (19) <i>Si</i> (21) <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> <i>Maestros de apoyo</i> (9) <input type="radio"/> <i>Maestros especializados</i> (1) <input type="radio"/> <i>Psicólogo</i> <input type="radio"/> <i>Director</i> (2) <input type="radio"/> <i>Papás</i> <input type="radio"/> <i>Una trabajadora</i> <input type="radio"/> <i>Trabajadora social</i> (2) <input checked="" type="radio"/> <i>Secretaria</i> <input type="radio"/> <i>Supervisor</i> 	<input checked="" type="checkbox"/> <i>Maestros especializados</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Maestros de apoyo</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Psicólogo</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Director</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Papás</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Una trabajadora</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Trabajadora social</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Alumnos</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Secretaria</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Supervisor</i>

Cuadro 43

PADRES DE FAMILIA

4.- ¿Desde hace cuanto tiempo tiene conocimiento de que se cuenta con este servicio en la escuela?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Medio año</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Hace poco</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Un año (7)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Dos años (6)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Tres años (16)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Cuatro años (2)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Cinco años (2)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Seis años (2)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Más de dos años (7)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Desde que mi hijo ingreso</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Desde que mi hijo lo requirió</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>No se (4)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Hace poco</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Un año (7)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Dos años (6)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Tres años (16)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Cuatro años (2)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Cinco años (2)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Seis años (2)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Más de dos años (7)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Desde que mi hijo ingreso</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Desde que mi hijo lo requirió</i>

Cuadro 44

PADRES DE FAMILIA

5.- ¿Qué le han comentado otras personas acerca de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> <i>son gran ayuda para sus hijos en tareas.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Es una alternativa para mejorar el aprendizaje del alumno.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Ayudan en la conducta.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Es un buen apoyo para los hijos.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Apoyo en aprendizaje, lenguaje y otras cosas.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Es apoyo para los padres, alumnos y maestros.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Apoyan en problemas familiares.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Es buena idea y ayudan mucho</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Esta bien</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Tienen paciencia</i> <i>No le ayudan a los niños.</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Nada (31)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Ayudan a los niños en (8)</i> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Tareas</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Psicológicamente</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Comportamiento</i> * <i>Apoyan a: (7)</i> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Alumnos</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Papás (3)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>aprendizaje</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>lenguaje (2)</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>maestros</i> * <i>Atienden bien a los alumnos.</i> * <i>Hay avances.</i> * <i>Platican con los alumnos que tienen problemas familiares.</i> * <i>Es buena idea</i> * <i>Es bueno</i> * <i>Esta bien</i> * <i>Trabajan bien</i> * <i>Es una alternativa para el aprendizaje.</i> * <i>No ayudan a los niños.</i>

Cuadro 45

PADRES DE FAMILIA

6.- ¿ Alguna vez ha requerido el apoyo de USAER?

7.- Comparta con nosotros esta experiencia diciéndonos cómo la apoyo el servicio de USAER.

Elementos del discurso estructurante	Afectivo - Cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>No (38)</i> ✓ <i>Si (20)</i> ✓ <i>Orientación en problemas de obesidad</i> ✓ <i>Les dan clases de una hora.</i> ✓ <i>Dando atención dos veces por semana.</i> ✓ <i>Desenvolvimiento de la hija.</i> ✓ <i>Por comportamiento.</i> ✓ <i>Platicando y orientando.</i> ✓ <i>Problemas de lenguaje.</i> ✓ <i>Atraso escolar</i> ✓ <i>Trabajando en equipo, maestra regular, de apoyo y madre.</i> ✓ <i>Apoyo psicológico.</i> ✓ <i>No han tenido apoyo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Orientación de:</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Obesidad</i> ✓ <i>Comportamiento</i> ✓ <i>Desenvolvimiento</i> ✓ <i>Padres</i> ✓ <i>Maestros</i> * <i>Apoyo en:</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Problemas de aprendizaje.</i> ✓ <i>Atraso escolar</i> ✓ <i>Centrar la atención</i> ✓ <i>Psicológico</i> * <i>Atención:</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Les dan clases de una hora.</i> ✓ <i>Dando atención dos veces por semana.</i>

Cuadro 46

PADRES DE FAMILIA

8.- ¿Considera que éste apoyo ha sido suficiente? ¿Por qué?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> * <i>Si por que:</i> ✓ <i>Orientan para ayudar al hijo. (4)</i> ✓ <i>Hay cambios en la conducta. (2)</i> ✓ <i>Ayuda necesaria y médica (2)</i> ✓ <i>Hay comunicación e información.</i> ✓ <i>No tengo quien me ayude</i> ✓ <i>Es excelente lo que enseñan.</i> ✓ <i>Muchas personas solicitan el servicio para sus hijos.</i> ✓ <i>Ayudan en todo tiempo.</i> ✓ <i>Apoyo en lo que diga.</i> * <i>No porque:</i> ✓ <i>Se necesita más tiempo y atención.</i> ✓ <i>Es insuficiente.</i> ✓ <i>Sigue igual el niño</i> ✓ <i>Aún falta.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ☺ <i>Las personas solicitan el servicio.</i> ☺ <i>Es bueno.</i> ☺ <i>No tengo quien ayude.</i> ☺ <i>Hay más confianza.</i> ☺ <i>Dan orientación.</i> ☺ <i>Brindan ayuda necesaria y médica.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ☺ <i>Mi hijo ha cambiado.</i> ☺ <i>Hay comunicación e información con los maestros.</i> ☺ <i>Fue apoyado durante el tratamiento.</i> ☺ <i>Apoyo en lo que digan.</i> ☺ <i>Apoyo al inicio y final de la primaria.</i> ☺ <i>Sigue igual, con la misma actitud.</i> ☺ <i>No ha cambiado del todo.</i>

Cuadro 47

PADRES DE FAMILIA

9.- ¿En que sentido le gustaría que le apoyara más USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> ⌚ <i>Apoyo en el rendimiento al estudio.</i> ⌚ <i>Más constancia, toda la semana y mayor presión a los niños.</i> ⌚ <i>No hay más que pedir, con el apoyo del equipo es suficiente.</i> ⌚ <i>Teniendo más tiempo con ellos y con nosotros.</i> ⌚ <i>Seguir ayudando a mi hija o hijo en el aprendizaje.</i> ⌚ <i>Ayuda a los niños con problemas de conducta. Su apoyo algo más parecido al de los demás niños que tratan.</i> ⌚ <i>Pláticas de reflexión con ellos, no hay manejo de rebeldía en su conducta.</i> ⌚ <i>Si pudieran tener un tiempo extra para que mi hija fuera por las tardes a hacer la tarea.</i> ⌚ <i>Con talleres.</i> ⌚ <i>Apoyando a los alumnos que tienen problemas de integración, aunque sean buenos alumnos.</i> ⌚ <i>De vez en cuando vaya a USAER y llevar continuación de lo aprendido en USAER y aula regular.</i> ⌚ <i>Participando con ellos en forma de terapia.</i> ⌚ <i>Todos los días lo atendieran por lo menos una hora.</i> ⌚ <i>No sabe.</i> ⌚ <i>Acudiendo a citas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ⌚ <i>Apoyo: que le enseñen a leer y a escribir.</i> ⌚ <i>Tiempo y constancia:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Toda la semana</i> • <i>Llevar continuación de lo aprendido en USAER y aula regular.</i> • <i>Que todos los días lo atendieran por lo menos una hora.</i> ⌚ <i>Atención personal:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Seguir ayudando a mi hija.</i> • <i>Más apoyo a mi hijo en el aprendizaje.</i> • <i>Tiempo extra para mi hija.</i> • <i>Que de vez en cuando vaya a USAER.</i> • <i>Que todos los días lo atendieran.</i> <p><i>Ayuda con problemas de:</i></p> <p><i>Conducta</i></p> <p><i>Rebelde</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⌚ <i>Orientación:</i> -pláticas -talleres -terapia

Cuadro 48

PADRES DE FAMILIA

10.- ¿De qué manera participa usted en las actividades del maestro de apoyo de USAER para solucionar la situación de su hijo (a)?

Elementos estructurantes del discurso	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Pidiendo orientación</i> ➤ <i>Participando con los estudios de mi hija.</i> ➤ <i>Yendo a preguntar, checando el cuaderno, haciendo la tarea, si trabaja más rápido, comentando las reacciones.</i> ➤ <i>Le están dando terapia individual.</i> ➤ <i>Revisando sus trabajos, platicando</i> ➤ <i>En lo que diga la maestra.</i> ➤ <i>Acudiendo a las citas.</i> ➤ <i>Escuchándolos y solucionando el problema.</i> ➤ <i>Apoyar en lo que más pueda.</i> ➤ <i>No me han hablado</i> ➤ <i>Preguntando con interés en mis hijos y participando en lo que me digan.</i> ➤ <i>Ninguna.</i> ➤ <i>Comunicación y confianza con él.</i> ➤ <i>Poniéndolo a estudiar y leer.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Platicando, escuchando, comunicación (4)</i> ➤ <i>Acudiendo a citas y preguntando (5)</i> ➤ <i>Revisando tareas (4)</i> ➤ <i>Apoyando en lo que la maestra solicita (5)</i> ➤ <i>No apoyando (2)</i> ➤ <i>Poniéndolo a estudiar y leer.</i>

Cuadro 49

PADRES DE FAMILIA

11.- ¿Le parece adecuado que USAER brinde un taller para padres de familia?
 ¿Qué temas le gustaría que abordaran?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Si</i> (31) <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Sexualidad</i> (3) ➤ <i>Autoestima</i> ➤ <i>Drogadicción</i> (3) ➤ <i>Violencia:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>familiar</i> • <i>maltrato infantil</i> • <i>vandalismo</i> ➤ <i>Psicología para menores</i> (3) <i>*ayuda</i> ➤ <i>Valores: respeto</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>*a niños</i> <i>*a ancianos</i> ➤ <i>Motivación</i> ➤ <i>Alcoholismo</i> ➤ <i>Autocuidado</i> ➤ <i>Integración familiar</i> ➤ <i>Orientación – escuelas para padres.</i> ➤ <i>Sida</i> No (2) No Contesto (6) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Sexualidad</i> (3) ➤ <i>Autoestima</i> ➤ <i>Drogadicción</i> (3) ➤ <i>Violencia:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>familiar</i> • <i>maltrato infantil</i> • <i>vandalismo</i> ➤ <i>Psicología para menores</i> (3) <i>*ayuda</i> ➤ <i>Valores: respeto</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>*a niños</i> <i>*a ancianos</i> ➤ <i>Motivación</i> ➤ <i>Alcoholismo</i> ➤ <i>Autocuidado</i> ➤ <i>Integración familiar</i> ➤ <i>Orientación – escuelas para padres.</i> ➤ <i>Sida</i> ➤ <i>Deben ser especialistas.</i> ➤ <i>No puede acudir por su trabajo</i>

Cuadro 50

PADRES DE FAMILIA

12.- ¿Qué conductas y actitudes le parece que son importantes para la vida escolar?

Elementos estructurantes del discurso	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> * <i>Formar hábitos</i> * <i>Deseo de estudiar son importar el problema que tengan los niños.</i> * <i>Valores</i> * <i>Responsables</i> * <i>Que tanto maestros como padres estemos al tanto de los niños.</i> * <i>Platicas sobre drogadicción</i> * <i>Como tratar a los hijos</i> * <i>Amor, educación, sociabilidad</i> * <i>Buen empeño</i> * <i>Comportamiento</i> * <i>Hablar correctamente</i> * <i>Convivencia</i> * <i>Puntualidad</i> * <i>Atención en clase</i> * <i>No poner sobrenombres</i> * <i>Como tratar a los niños</i> * <i>Los maestros escuchen a los niños y les ayuden a solucionar sus dudas.</i> * <i>Orden, constancia</i> * <i>Disciplina y buena conducta</i> * <i>Respeto, obligación como alumnos.</i> * <i>Comunicación</i> * <i>Valorarse unos a otros.</i> * <i>Platicar mucho con nuestros hijos.</i> * <i>Motivación</i> 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Escuchar a los hijos</i> * <i>Orden</i> * <i>Constancia</i> * <i>Disciplina</i> * <i>Conducta</i> * <i>Respeto</i> * <i>Puntualidad</i> * <i>Comunicación</i> * <i>Convivencia</i> * <i>Estudio</i> * <i>Atención</i> * <i>Hábitos</i> * <i>Como tratar a los niños (2)</i> * <i>Atención a los alumnos</i> * <i>Falta de respeto</i> * <i>Despotismo</i> * <i>Falta de criterio y ética</i>

Cuadro 51

PADRES DE FAMILIA

13.- ¿Cómo se entera usted de las noticias de México y el mundo?

Televisión	54
Periódico	25
Radio	23
No contesto	3

Cuadro 52

PADRES DE FAMILIA

14.- ¿De qué manera describe a su comunidad?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> * <i>no contesto (5)</i> * <i>Valoración negativa (34)</i> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Vagos</i> ❖ <i>Drogadicción conflictiva</i> ❖ <i>Falta de criterio</i> ❖ <i>Asaltos violencia</i> ❖ <i>Delincuencia</i> ❖ <i>Los muchachos no tienen que hacer.</i> ❖ <i>Desintegración familiar</i> ❖ <i>Falta de educación, inculta</i> ❖ <i>Clase media</i> ❖ <i>Falta de recursos y pavimentación</i> ❖ <i>Peligrosa</i> ❖ <i>No hay valores</i> ❖ <i>Agresiva</i> ❖ <i>Embarazos a temprana edad</i> ❖ <i>Desorientada, descontrolada</i> ❖ <i>Convenencieros</i> ❖ <i>Bajos recursos</i> * <i>Valoración positiva</i> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Respetuosa</i> ❖ <i>Tranquila</i> ❖ <i>cooperativa</i> 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Vagos</i> * <i>Falta de criterio</i> * <i>Desintegración familiar</i> * <i>Falta de educación</i> * <i>Peligrosa</i> * <i>Clase media</i> * <i>No hay valores</i> * <i>Tranquila (2)</i> * <i>Regular</i> * <i>Medio tranquila a pesar de su reputación</i> * <i>Embarazos a temprana edad.</i> * <i>Desorientada</i> * <i>Niños de la calle</i> * <i>Ignorante</i> * <i>Falta de recursos</i> * <i>Respetuosos</i>

Cuadro 53

**CUESTIONARIO A ALUMNOS
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

**ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
(Acnee)**

SEXO

Hombres	27
Mujeres	11
Total	38

Cuadro 54

EDAD

9 años	10 años	11 años	12 años	13 años
5	16	12	3	2

Cuadro 55

GRADO ESCOLAR

Cuarto	Quinto	Sexto
18	9	11

Cuadro 56

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1.- ¿Sabes lo que significa la palabra USAER?, por favor explícalo.

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - Cognitivos
<i>Si (8)</i>	<i>Maestra que:</i> <i>*ayuda a los alumnos (9)</i> <i>*enseña a los alumnos (3)</i> <i>*explica a los niños (3)</i> <i>*ayuda a los niños de bajos recursos (1)</i> <i>*centro de apoyo a la educación de los niños y niñas (1)</i> <i>* ayuda a los niños que no saben (2)</i> <i>*estudiar (2)</i> <i>*para mejorar (1)</i> <i>*es el nombre de una señorita joven y guapa (1)</i>
<i>Ayuda</i>	
<i>Enseña</i>	
<i>Explica</i>	
<i>Estudiar</i>	
<i>No (29)</i>	
<i>No contesto (1)</i>	

Cuadro 57

Nota: los alumnos tienen la creencia de lo que significa USAER por la experiencia que han tenido con las maestras de apoyo.

Los alumnos que contestaron que si solo copiaron el nombre que se encuentra como título en el cuestionario, lo que indica que solo leen las preguntas y / o no leen o no comprenden lo que leen.

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

2.- ¿Sabes para que existe USAER? Por favor, explícalo

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivo
<i>Si (10)</i>	<i>*para aprender: (6)</i> <i>-lo que no se ha visto.</i> <i>-Lo que no sabemos</i> <i>-Aprender más</i> <i>-Trabajar</i>
<i>Aprender</i> <i>Ayudar</i> <i>Apoyar</i> <i>Trabajar</i> <i>Enseñar</i> <i>Mejorar</i> <i>Jugar</i>	<i>* para apoyar a todos los niños (1)</i>
<i>No sabe (2)</i> <i>No contesto (1)</i>	<i>* para ayudar a los niños (9)</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>si van mal</i> - <i>regularizarse</i> - <i>que lo necesitan</i> - <i>que sean mejores</i> - <i>que no saben</i> - <i>a leer</i> - <i>que no aprenden</i> <i>*para mejorar calificaciones (2)</i> <i>*para trabajar (5)</i> <i>*para jugar (1)</i> <i>*para explicar (5)</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>un poco mas que en clase</i> - <i>lo que no saben</i> - <i>y superar lo que no se domina</i>

Cuadro 58

Nota: la creencia que surge de la existencia de USAER se genera a partir de la experiencia que se tiene del servicio.

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3.- ¿Has trabajado con USAER? Si No ¿qué has hecho?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivo
<i>Si (31)</i>	* <i>Platicar (3)</i> * <i>jugar (6)</i> * <i>Trabajos (4)</i> <i>Estudiar matemáticas (7):</i> - <i>cálculo mental</i> - <i>sumas y restas</i> - <i>multiplicaciones</i> - <i>divisiones</i> - <i>problemas</i> - <i>números</i>
<i>No (7)</i>	* <i>estudiar español (2)</i> - <i>escribir</i> - <i>leer</i> - <i>dictado</i>
<i>No contesto (1)</i>	* <i>ejercicios (3)</i> * <i>estudiar (1)</i> * <i>tareas (1)</i> • <i>cosas que no entendíamos (3)</i>

Cuadro 59

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

4.- ¿Qué te ha dicho tu papá o tu mamá con respecto a USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivo
<p><i>Valoración positiva</i> (22)</p> <p><i>Con respecto a USAER:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -que es bueno -ayudan -esta bien -apoya <p><i>Con respecto al alumno:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -que trabaje -que le eche ganas -que ponga atención -que aproveche lo que le enseñan -que no falte <p><i>Nada</i> (11)</p> <p><i>No contesto</i> (5)</p>	<p>*<i>Que esta bien</i> (2)</p> <p>*<i>que es bueno</i> (6)</p> <p>*<i>que ayudan</i> (3)</p> <p>*<i>es apoyo</i> (2)</p> <p>+<i>que le eche ganas</i> (2)</p> <p>*<i>que trabaje</i> (3)</p> <p>*<i>ponga atención</i> (1)</p> <p>*<i>que aproveche la oportunidad</i> (1)</p> <p>*<i>que no falte</i> (1)</p> <p><i>que haga tarea</i></p> <p><i>que me porte bien</i></p>

Cuadro 60

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

5.- ¿Qué te ha dicho tu maestro con respecto al servicio de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivo
<p><i>Valoración positiva (13)</i></p> <p><i>Con respecto a los maestros:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -que ayudan a subir calificaciones <ul style="list-style-type: none"> - que apoyan a los que bajan - que te enseñan muchas cosas - que es inteligente y trabajadora - que vaya con ella a trabajar <p><i>Con respecto a los alumnos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -que le eche ganas -que no nos dejemos vencer -que me apure -que baje a jugar con fichas para aprender <p><i>Imparcial:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -que esta bien -muchas cosas <p><i>valoración negativa (1)</i></p> <p>--que es muy chismosa</p> <p><i>Nada (22)</i></p>	<p>*Que apoyan a los que baja de calificación (1)</p> <p>*Que ayudan a subir de calificación (2)</p> <p>*Que te enseñan muchas cosas (1)</p> <p>*Que vaya a trabajar con ella (1)</p> <p>*Que la maestra es inteligente y trabajadora (1)</p> <p>*Que baje a jugar con fichas para aprender (1)</p> <p>*Que esta bien (1)</p> <p>*Que es muy chismosa (1)</p>

Cuadro 61

Nota: el comentario que el profesor hace con respecto a USAER es en dos vertientes: hacia los maestros de apoyo y hacia los alumnos que requieren y asisten al servicio. En cuanto al primero, se hace alusión a lo que el maestro realiza en el aula de apoyo de acuerdo a su experiencia, percepción o experiencia. Mientras que en el segundo hace alusión a lo que espera del alumno al asistir al servicio.

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

6.- ¿Te gusta trabajar con los maestros de USAER? ¿Por qué?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivos
<i>Valoración positiva (35)</i>	* <i>a jugar</i>
<i>Valoración negativa (1)</i>	* <i>nos dan chicles</i> * <i>ponen ejercicios padres</i> * <i>es buena maestra</i> * <i>ayudan</i> * <i>explican bien lo que no entiendo</i> * <i>no se desesperan</i> * <i>ayudan como mi mamá</i> * <i>trabajan</i> * <i>enseñan cosas bonitas</i>

Cuadro 62

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

7.- ¿Cómo aprendes con los maestras de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo – cognitivos	Conducta
<p>-bien, muy bien</p> <p>-muy bonito, cosas hermosas</p> <ul style="list-style-type: none"> • con juegos, jugando <p>-explicando lo que dicen</p> <ul style="list-style-type: none"> • explicando lo que debemos hacer • explicando lo que no entiendo. <ul style="list-style-type: none"> - con trabajos manuales - poniendo atención - escuchando cuando nos dicen algo - estudiando - aprendiendo a trabajar - cada uno tiene su forma de trabajar - leyendo - mejorando la letra 	<ul style="list-style-type: none"> • Bien (4) <p>*Cosas hermosas y bonitas (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con juegos (2) • Leyendo y escribiendo (2) <p>*Explican (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muchas cosas (4) • Cosas que no sabemos (2) • Trabajos, manualidades (2) • trabajando (1) <p>* Escuchando, poniendo atención (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mucho, porque cada uno tiene su forma de trabajar (1) • Muy fácil para aprender (1) <p>*Estudiando (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portándome bien (1) <p>* Ganando mas cariño (1)</p>

Cuadro 63

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

8.- ¿Qué haces con la maestra de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivas - cognitivas
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>jugar mucho, juegos divertidos</i> ➤ <i>trabajar con materiales</i> ➤ <i>leo libros</i> ➤ <i>escribir</i> ➤ <i>estudiar</i> ➤ <i>muchas cosas</i> ➤ <i>nos platica cosas bonitas</i> ➤ <i>recuperarme de cosas que traigo dentro</i> ➤ <i>nos ayuda</i> ➤ <i>aprender</i> ➤ <i>convivo</i> ➤ <i>nos hace preguntas</i> ➤ <i>numeraciones</i> <p><i>No contesto (2)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Muchas cosas (4)</i> *<i>Trabajos (9)</i> • <i>Platicar (6)</i> *<i>Jugar (5)</i> *<i>Estudiar (4)</i> *<i>actividades (5)</i> -<i>numeración</i> -<i>escribir</i> - <i>leer</i> - <i>cálculo mental</i> - <i>ilustrar</i> <p>*<i>Nos ayuda (1)</i></p> <p>*<i>Aprender (1)</i></p> <p>*<i>Convivo (1)</i></p>

Cuadro 64

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

9.-¿ Has ido al salón de apoyo de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivos
Si (26)	* <i>Es bueno estar en el salón</i>
No (9)	* <i>Para trabajar</i>
No hay (2)	* <i>Ayudan</i>
No contesto (1)	

Cuadro 65

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

10.- ¿Te gusta salir del salón para ir al aula de apoyo? ¿por qué?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>te ayudan en lo que estas mal</i> • <i>es para los que reprobaron y necesitan ayuda</i> • <i>me ayudan a recuperarme</i> • <i>porque ayudan</i> • <i>nos apoya</i> • <i>porque aprendo</i> • <i>aprendemos</i> • <i>me gusta como enseñan</i> • <i>así entiendo</i> • <i>nos divertimos</i> • <i>veo al maestro</i> • <i>para conocer</i> • <i>Nos apoya</i> • <i>Me gusta</i> • <i>Para conocer</i> • <i>Porque quiero comprender más</i> • <i>Veo al maestro</i> • <i>Te enseñan (5)</i> • <i>Es divertido (3)</i> • <i>*Porque ayudan (4)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>te ayudan en lo que estas mal</i> • <i>es para los que reprobaron y necesitan ayuda</i> • <i>me ayudan a recuperarme</i> • <i>porque ayudan</i> • <i>nos apoya</i> • <i>porque aprendo</i> • <i>aprendemos</i> • <i>me gusta como enseñan</i> • <i>así entiendo</i> • <i>nos divertimos</i> • <i>veo al maestro</i> • <i>para conocer</i> • <i>Nos apoya</i> • <i>Me gusta</i> • <i>Para conocer</i> • <i>Porque quiero comprender más</i> • <i>Veo al maestro</i> • <i>Para aprender (6)</i> • <i>Te enseñan (5)</i> • <i>Es divertido (3)</i> • <i>*Porque ayudan (4)</i>

Cuadro 66

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

11.- ¿Qué te parece la colonia en donde vives? ¿Por qué?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivos
<p><i>Valoración positiva (35)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>bonita</i> ❖ <i>hermosa</i> ❖ <i>grande</i> ❖ <i>están mis amigos</i> ❖ <i>hay muchos niños</i> ❖ <i> limpia</i> ❖ <i>perfecta</i> ❖ <i>se llevan bien todos</i> ❖ <i>se ayudan todos los vecinos</i> ❖ <i>hay tiendas y dulcerías</i> ❖ <i>tranquila</i> ❖ <i>me gusta</i> ❖ <i>me parece bien</i> <p><i>valoración negativa (3)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>bonita, hermosa</i> ❖ <i>grande</i> ❖ <i>tranquila</i> ❖ <i>perfecta</i> ❖ <i>nadie se mete con nadie</i> ❖ <i>se llevan bien todos los vecinos</i> ❖ <i>peligrosa</i> ❖ <i>peleoneros</i>

Cuadro 67

ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

12.- ¿En tu casa como se enteran de las noticias?

Televisión	22
Periódico	11
Radio	10
Maestro	1

Cuadro 68

**CUESTIONARIOS A ALUMNOS
SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

**ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
(Asnee)**

SEXO

Hombres	20
Mujeres	26
TOTAL	46

Cuadro 69

GRADO ESCOLAR

Cuarto	Quinto	Sexto
11	6	29

Cuadro 70

EDAD

9 años	10 años	11 años	12 años	13 años
11	8	22	4	1

Cuadro 71

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1.- ¿Sabes lo que significa la palabra USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivos
<p>No (24) Si (14)</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ayuda y da apoyo * Para que ellos nos ayuden. * Es una maestra que ayuda a los niños a que trabajen mejor * Ayudar a los que no pueden hacer las cosas * Nos van a enseñar lo que no sabemos * Ayuda a los niños con problemas de aprendizaje * Ayudar a los niños lentos * Regularización para niños retrasados 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Unidad de apoyo para mejorar la educación</i> * <i>Ayuda a los alumnos (6)</i> * <i>Regularización</i> * <i>Enseña lo que no se sabe.</i>

Cuadro 72

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

2.- ¿Sabes para qué existe USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivas
<p><i>No</i> (6)</p> <p><i>Si</i> (27)</p> <ul style="list-style-type: none"> * <i>Para ayudarnos</i> * <i>Para ayudar a niños con problemas</i> * <i>Para ayudar a niños muy latosos y se tranquilicen</i> * <i>Ayudar a niños retrasados</i> * <i>Ayudar a los que no pueden hacer las cosas</i> * <i>Ayuden en sus problemas</i> * <i>Ayudar a niños y niñas</i> * <i>Ayudar a gente de bajos recursos</i> * <i>Ayudar a niños con problemas que se atrasen en trabajos y tareas en clase.</i> * <i>Ayudar a niños lentos</i> * <i>Apoyar a los niños que les cuesta trabajo aprender</i> * <i>Apoyar a las personas que lo necesitan</i> * <i>Apoyar a los niños de lento aprendizaje (3)</i> * <i>Apoyar a los niños de bajo promedio</i> * <i>Apoyo psicológico a los niños</i> * <i>Para dar apoyo a los niños de educación regular sobre sus problemas</i> * <i>Apoyar a los niños con problemas educativos</i> • <i>Para orientarnos y explicarnos</i> • <i>Para que les enseñen a los niños</i> • <i>Nos van a enseñar lo que no</i> 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Ayudar a los alumnos</i> (8) <ul style="list-style-type: none"> * <i>Bajos recursos</i> * <i>Problemas de atraso escolar</i> * <i>Lentos</i> * <i>Apoyar alumnos con:</i> <ul style="list-style-type: none"> * <i>Lento aprendizaje</i> * <i>Necesidades</i> * <i>Que les cuesta trabajo</i> * <i>Bajo promedio</i> * <i>para orientar y explicar</i> * <i>para enseñar</i> * <i>para regularizar</i> * <i>para aprender</i> * <i>para hacer cosas bien</i>

<p><i>sabemos</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Regularización para niños retrasados</i>• <i>Aprender y comprender los temas</i>• <i>Para hacer las cosas bien.</i> <p><i>No contesto (8)</i></p>	
--	--

Cuadro 73

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

3.- ¿ Has trabajado con USAER? ¿Qué has hecho?

Elementos estructurantes del discurso	conducta
No (31)	<ul style="list-style-type: none">◆ <i>trabajar</i>◆ <i>Jugando (2)</i>◆ <i>Actividades</i>◆ <i>Ayudando a otros niños</i>
Si (15) <ul style="list-style-type: none">◆ <i>Los números</i>◆ <i>Trabajar</i>◆ <i>Planas</i>◆ <i>Cálculo mental</i>◆ <i>Jugando (2)</i>◆ <i>Actividades – manualidades</i>◆ <i>En la biblioteca</i>◆ <i>Ayudando a otros niños</i>◆ <i>Ejercicios</i>◆ <i>En matemáticas y español</i>◆ <i>Platicando</i>◆ <i>Una noticia</i>	

Cuadro 74

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

4.- ¿ Cómo consideras a los alumnos que trabajan con la maestra de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Que van a aprender y cuando les preguntén van a contestar. ◆ Van subiendo de calificaciones mas o menos. ◆ Vienen a aprender ◆ Son mas abiertos y tranquilos cuando van con la maestra ◆ Aprenden más de lo que saben ◆ Es bueno que hicieran ese trabajo ◆ Como cualquier compañero (2) ◆ Son especiales y no debemos burlarnos de su enfermedad ◆ Son alumnos que no aprenden de lo que se hace en clase ◆ Son alumnos que tienen dudas ◆ Que le echen ganas para que se pongan al corriente ◆ Son niños como cualquiera pero necesitan ayuda ◆ Son niños que tienen problemas ◆ Que no aprenden al máximo. ◆ Son personas que pueden aprender pero con apoyo y confianza. ◆ Que están bien (2). ◆ Que son de lento aprendizaje ◆ Son alumnos que necesitan atención. ◆ Tienen problemas de educación. ◆ Son normales (2) ◆ Necesitan apoyo y atención (2) ◆ No entienden mucho ◆ Se superan más cada día. ◆ Con esa ayuda han progresado, podrán llegar a ser más aplicados. ◆ Que hay que hacerles caso 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Que van a aprender y cuando les preguntén van a contestar. ◆ Van subiendo de calificaciones mas o menos. ◆ Vienen a aprender ◆ Son mas abiertos y tranquilos cuando van con la maestra ◆ Aprenden más de lo que saben ◆ Es bueno que hicieran ese trabajo ◆ Como cualquier compañero (2) ◆ Son especiales y no debemos burlarnos de su enfermedad ◆ Son alumnos que no aprenden de lo que se hace en clase ◆ Son alumnos que tienen dudas ◆ Que le echen ganas para que se pongan al corriente ◆ Son niños como cualquiera pero necesitan ayuda ◆ Son niños que tienen problemas ◆ Que no aprenden al máximo. ◆ Son personas que pueden aprender pero con apoyo y confianza. ◆ Que están bien (2). ◆ Que son de lento aprendizaje ◆ Son alumnos que necesitan atención. ◆ Tienen problemas de educación. ◆ Son normales (2) ◆ Necesitan apoyo y atención (2) ◆ No entienden mucho ◆ Se superan más cada día. ◆ Con esa ayuda han progresado, podrán llegar a ser más aplicados. ◆ Que hay que hacerles caso

<ul style="list-style-type: none">◆ Que han cambiado mucho y los considero normales◆ Van educándose más cada día.◆ Poco lentos y latosos.◆ Traviesos.◆ Muy pacíficos.	<ul style="list-style-type: none">◆ Que han cambiado mucho y los considero normales◆ Van educándose más cada día.◆ Poco lentos y latosos.◆ Traviesos.◆ Muy pacíficos.
---	---

Cuadro 75

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

5.- ¿Qué te ha dicho tu papá o mamá respecto a USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivos
<p><i>Nada</i> (27)</p> <p><i>Si</i> (15)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Que ayudarían a disminuir la timidez</i> ◆ <i>Que esta bien porque dan oportunidad a los niños de aprender y comprender cosas.</i> ◆ <i>Es una organización que ayuda a los alumnos.</i> ◆ <i>Que está bien</i> ◆ <i>Me gustaría trabajar con ellos.</i> ◆ <i>Me van a ayudar a ser mejor en todo.</i> ◆ <i>Dan apoyo para todos</i> ◆ <i>Hay que hacerles caso</i> ◆ <i>Que ayudan mucho</i> ◆ <i>Es una gran ayuda para los niños</i> (4) ◆ <i>Ayudan a evitarnos problemas</i> ◆ <i>Esta bien para que podamos aprender más.</i> ◆ <i>Sirve para los niños retrasados.</i> ◆ <i>La maestra puede ver el problema de los niños.</i> 	<p><i>Como alguien que ayuda:</i> (8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>la maestra puede ver los problemas de los niños.</i> • <i>Que hicieron buen trabajo</i> • <i>Como alguien que apoya</i> (3) • <i>Aprenden más</i>

Cuadro 76

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

6.- ¿Qué te ha dicho tu maestro respecto al servicio de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivos
<i>Nada (21)</i>	<i>Nada (21)</i>
<i>Si (24)</i>	<i>Si (24)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Es una persona sabia</i> ◆ <i>Es un apoyo hacia algunos niños</i> ◆ <i>Es una ayuda que nos servirá de mucho</i> ◆ <i>Que nos pueden ayudar (2)</i> ◆ <i>Que son para ayudar a los niños con problemas que tengan los niños</i> ◆ <i>Que apoyan a los demás</i> ◆ <i>Ayudan a evitar problemas</i> ◆ <i>Que debemos ir a USAER para que nos ayuden</i> ◆ <i>Que le echemos ganas para que aprendamos más</i> ◆ <i>Que esta bien porque aprenden</i> ◆ <i>Que les enseñan mucho para que aprendan ayudan a cualquier niño atrasado</i> ◆ <i>Que ayudan a niños o niñas</i> ◆ <i>Que ayudan a los niños que no trabajan (2)</i> ◆ <i>Ayudan a niños de bajo aprendizaje (2)</i> ◆ <i>Que están dispuestos a ayudar</i> ◆ <i>Que los alumnos van para que no se atrasen en clase</i> ◆ <i>Que es una ayuda para que los niños puedan hacer las actividades</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Es una persona sabia</i> ◆ <i>Es un apoyo hacia algunos niños</i> ◆ <i>Es una ayuda que nos servirá de mucho</i> ◆ <i>Que nos pueden ayudar (2)</i> ◆ <i>Que son para ayudar a los niños con problemas que tengan los niños</i> ◆ <i>Que apoyan a los demás</i> ◆ <i>Ayudan a evitar problemas</i> ◆ <i>Que debemos ir a USAER para que nos ayuden</i> ◆ <i>Que le echemos ganas para que aprendamos más</i> ◆ <i>Que esta bien porque aprenden</i> ◆ <i>Que les enseñan mucho para que aprendan ayudan a cualquier niño atrasado</i> ◆ <i>Que ayudan a niños o niñas</i> ◆ <i>Que ayudan a los niños que no trabajan (2)</i> ◆ <i>Ayudan a niños de bajo aprendizaje (2)</i> ◆ <i>Que están dispuestos a ayudar</i> ◆ <i>Que los alumnos van para que no se atrasen en clase</i> ◆ <i>Que es una ayuda para que los niños puedan hacer las actividades</i>

Cuadro 77

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

7.- ¿ Te gusta trabajar con los maestros de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>no</i> (3) • <i>no sabe</i> (1) • <i>si</i> (34) <ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Me divierte y aprendo mucho</i> ◆ <i>Porque explican el por qué de las cosas.</i> ◆ <i>Les gustaría</i> ◆ <i>Se trabaja bien y con tranquilidad</i> ◆ <i>Porque pueden aprender más</i> ◆ <i>nunca he trabajado (4)</i> ◆ <i>le gustaría (4)</i> ◆ <i>mas o menos (2)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>si</i> (34) • <i>no</i> (3) • <i>no sabe</i> (1) • <i>nunca he trabajado (4)</i> • <i>le gustaría (4)</i> • <i>mas o menos (2)</i> • <i>Me divierte y aprendo mucho</i> • <i>Porque explican el por qué de las cosas.</i> • <i>Les gustaría</i> • <i>Se trabaja bien y con tranquilidad</i> • <i>Porque pueden aprender más)</i>

Cuadro 78

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

8.- ¿Cómo aprendes con los maestros de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivo	conducta
<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Con actividades y trabajos.</i> ◆ <i>Haciendo cosas</i> ◆ <i>En clases</i> ◆ <i>Bien (3)</i> ◆ <i>Jugando (2)</i> ◆ <i>Elaborando cosas que puedan ayudar con el apoyo de otra gente</i> ◆ <i>No lo sé, no conozco</i> ◆ <i>Me dicen que hacer, trabajo y aprendo.</i> ◆ <i>Nos explican las cosas, como son y cómo debemos hacerlas.</i> ◆ <i>Con las lecciones que nos dan.</i> ◆ <i>Con las cosas que no entiendo</i> ◆ <i>Trabajos y exámenes</i> ◆ <i>Amable</i> ◆ <i>Poniendo atención a lo que dicen.</i> ◆ <i>Aprendo cosas nuevas</i> ◆ <i>No he aprendido nada.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Con actividades y trabajos.</i> ◆ <i>En clases</i> ◆ <i>Bien (3)</i> ◆ <i>No lo sé, no conozco</i> ◆ <i>Me dicen que hacer, trabajo y aprendo.</i> ◆ <i>Nos explican las cosas, como son y cómo debemos hacerlas.</i> ◆ <i>Con las lecciones que nos dan.</i> ◆ <i>Con las cosas que no entiendo</i> ◆ <i>Trabajos y exámenes</i> ◆ <i>Aprendo cosas nuevas</i> ◆ <i>No he aprendido nada.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ <i>Jugando</i> ◆ <i>Siendo amable</i> ◆ <i>Haciendo cosas</i> ◆ <i>Jugando (2)</i> ◆ <i>Elaborando cosas que puedan ayudar con el apoyo de otra gente</i> ◆ <i>Amable</i> ◆ <i>Poniendo atención a lo que dicen.</i> ◆

Cuadro 79

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

9.- ¿Qué haces con la maestra de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Conducta
<ul style="list-style-type: none"> ☺ <i>Estudio (2)</i> ☺ <i>Platico y cálculo mental</i> ☺ <i>Trabajo (2)</i> ☺ <i>Jugar y aprender a compartir (2)</i> ☺ <i>Trabajos y tareas (5)</i> ☺ <i>Recortando (3)</i> ☺ <i>Estudio</i> ☺ <i>Platicamos y nos enseña (2)</i> ☺ <i>Le ayudo un poco (2)</i> ☺ <i>Cosas como otras maestras.</i> ☺ <i>No he ido (2)</i> ☺ <i>Platicar lecturas</i> ☺ <i>Actividades y juego (2)</i> ☺ <i>Aprendo (8)</i> ☺ <i>Platico mis problemas personales</i> ☺ <i>Nada (2)</i> ☺ <i>No contesto (4)</i> ☺ <i>No la conocen (6)</i> ☺ <i>Nunca he trabajado (2)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ☺ <i>Estudio (2)</i> ☺ <i>Platico y cálculo mental</i> ☺ <i>Trabajo (2)</i> ☺ <i>Jugar y aprender a compartir (2)</i> ☺ <i>Trabajos y tareas (5)</i> ☺ <i>Recortando (3)</i> ☺ <i>Estudio</i> ☺ <i>Platicamos y nos enseña (2)</i> ☺ <i>Le ayudo un poco (2)</i> ☺ <i>Cosas como otras maestras.</i> ☺ <i>No he ido (2)</i> ☺ <i>Platicar lecturas</i> ☺ <i>Actividades y juego (2)</i> ☺ <i>Aprendo (8)</i> ☺ <i>Platico mis problemas personales</i> ☺ <i>Nada (2)</i> ☺ <i>No contesto (4)</i> ☺ <i>No la conocen (6)</i> ☺ <i>Nunca he trabajado (2)</i>

Cuadro 80

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

10.- ¿Has ido al salón de apoyo de USAER?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivos
<ul style="list-style-type: none">◆ Si (10)◆ No (33)◆	<ul style="list-style-type: none">◆ <i>pero sería bueno aprender más</i>◆ <i>una vez</i>

Cuadro 81

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

11.- ¿Te gusta salir del salón para ir al aula de apoyo? ¿Por qué?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivo
<p><i>No sabe (2)</i> <i>No contesto (2)</i> <i>No (18)</i> <i>Si (20)</i></p> <p>☺ <i>Juego</i> ☺ <i>Para ayudar a los niños</i> ☺ <i>Hacer más trabajos</i> ☺ <i>Aprender más de ellos</i> ☺ <i>La maestra me ayuda</i> ☺ <i>Comprende</i> ☺ <i>No hay niños ruidosos</i> ☺ <i>Cuando me siento mal</i> ☺ <i>Aprendo cosas (2)</i> ☺ <i>Es divertido (2)</i> ☺ <i>Ayudan mucho</i> ☺ <i>Me piden favores</i> ☺ <i>Les ayudamos otro poco a los niños</i> ☺ <i>Puedo ayudar a los demás</i> ☺ <i>Para saber de qué hablan</i> ☺ <i>Quiero ver lo que enseñan</i> ☺ <i>Si me gusta trabajar con ellas</i> ☺ <i>No se como comportarme en el salón</i> ☺ <i>Si, me gustan los pasillos y el aula</i> ☺ <i>Porque es bonito cuando sientes que alguien te apoya.</i> ☺ <i>Para que me den pláticas.</i> ☺ <i>No lo conozco</i> ☺ <i>No sé donde está</i> ☺ <i>No me han llevado</i> ☺ <i>Me gusta el salón que tiene</i> ☺ <i>No nos deja la maestra</i> ☺ <i>No he ido</i> ☺ <i>No lo necesito</i> ☺ <i>Pierdo clase</i> ☺ <i>Yo no voy atrasado</i> ☺ <i>No he trabajado con ninguna maestra</i> ☺ <i>No me han llamado</i> ☺ <i>No tengo problemas</i></p>	<p>a) <i>porque es bonito cuando sientes que alguien te apoya</i></p> <p>b) <i>*juego</i> <i>*para ayudar (5)</i> <i>* es divertido (2)</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>para aprender (2)</i> • <i>les gusta trabajar con las maestras (2)</i> <p>c) <i>*para saber de qué hablan</i> <i>* quiero ver que enseñan</i></p> </p>

Cuadro 82

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

12.- ¿Qué te parece la colonia donde vives? ¿por qué?

Elementos estructurantes del discurso	Afectivo - cognitivos
<p><i>Valoración positiva (30)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>bonita (5)</i> • <i>tiene cerca las canchas y parque</i> • <i>hay gente estudiosa</i> • <i>la gente es buena, amable y respetuosa</i> • <i>tranquila (3)</i> • <i>casi no hay problemas</i> • <i>tiene toda su vida viviendo allí</i> • <i>le gusta</i> • <i>casi no hay ladrones</i> • <i>no hay marihuana</i> • <i>no hay avenida y puedes jugar (2)</i> • <i>buenas colonias</i> • <i>ambiente fresco</i> • <i>casas bonitas</i> • <i>muy bien</i> • <i>tengo amigos y jugamos ahí</i> • <i>bonito porque aquí nació</i> • <i>bien, casi no hay nada mal</i> • <i>buenas personas, convivencia</i> • <i>grande</i> • <i>hay seguridad</i> • <i>no me hace falta nada</i> • <i>hay escuelas</i> <p><i>Valoración negativa (15)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>matan</i> • <i>roban</i> • <i>ruidosa</i> • <i>no vale la pena hablar de ella</i> • <i>gente cobarde que no tira la basura en su lugar</i> • <i>hay vagos y poca educación</i> • <i>groseros (2)</i> • <i>es fea</i> • <i>hay muchos asaltos</i> • <i>mala educación</i> • <i>hay muchos drogadictos</i> • <i>mal, señores que se drogan en la noche</i> 	<p>a) <i>-bonita (6)</i> <i>canchas y parques</i> <i>puedes jugar</i> <i>hay escuelas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>hay gente estudiosa</i> • <i>tranquila</i> • <i>amable</i> • <i>respetuosa</i> <p>b) <i>-hay drogadictos</i> <i>-marihuana</i> <i>-vagos</i> <i>-fea (2)</i> <i>-con graffiti</i></p> <p><i>ruidosa</i> <i>sucia</i> <i>roban</i> <i>matan</i></p>

<ul style="list-style-type: none">• <i>fea, casas rayadas de grafos</i>• <i>hay basura en el suelo y contamina el ambiente</i>• <i>poco mal porque no hay respeto y educación</i>	
---	--

Cuadro 83

ALUMNOS SIN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

13.- ¿En tu casa como se enteran de las noticias?

Televisión	30
Radio	14
Periódico	10
Medios de comunicación	3
Informes de la maestra	3
Teléfono	2
Platicando	1

Cuadro 84

ENTREVISTAS A DIRECTORES DE ESCUELA

D1

**ENTREVISTA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA PRIMARIA
CARLOS A. PEREYRA.**

**4 AÑOS EN EL PUESTO DE DIRECTOR
21 DE SERVICIO**

¿Cuál es su meta como director de esta escuela?

Mejorar en todos los sentidos, brindar una escuela con calidad, aunque se habla mucho de eso y es difícil, aunque trato de conseguirlo.

También darle a los alumnos los conocimientos y habilidades, para que tengan herramientas para enfrentarse en la sociedad, y cuando sean adultos lo puedan aplicar.

¿Conoce cuáles son los objetivos de USAER?

Ayudar a atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como a los alumnos sobresalientes.

¿Cuáles son las funciones de los maestros de apoyo?

Sé que la maestra Claudia atiende a algunos grupos, y la maestra Paty a otros; no sé exactamente a cuáles grupos cada quien, pero sé que se los dividen, atendiendo a los alumnos con problemas de apoyo.

¿Cómo considera que es la comunicación de usted como director con USAER?

Es buena, pero creo que hace falta más comunicación. Que ellos nos expongan los casos; compartirlos para así saber como los están trabajando y sepamos también nosotros que hacer.

¿Cómo considera que es la comunicación entre los maestros de apoyo y los maestros de aula regular?

Creo que es buena, a comparación de antes, donde no había nada de comunicación, e incluso llegaban a decir que no hacían nada y servía para nada. Actualmente hay uno que otro profesor que todavía muestra resistencia, pero creo que ha mejorado mucho.

¿Qué dificultades ha observado usted que impide el trabajo de USAER?

Insisto que es la comunicación. Debemos hablar más, no estar separados porque a final de cuentas todos somos un equipo, y debemos trabajar para los alumnos.

¿Considera que esta completo el equipo de USAER? ¿Sabe cómo esta constituido?

Se necesita una trabajadora Social, que la psicóloga este permanentemente aquí. También se necesita un médico, porque aunque está el Centro de Salud cerca, los niños se enferman mucho del estómago.

El equipo está constituido por el Director, las maestras, la Psicóloga y la Secretaria.

¿Qué cambios propondría para mejorar el trabajo de USAER?

Mayor comunicación entre los Directores; ver más al Director de zona para conocer los casos.

¿Cómo ha sido la relación entre los maestros de USAER y los alumnos?

Buena. El apoyo que ha dado USAER ha sido mucho, ya que ayudan a los niños y a los profesores los atienden y escuchan.

¿Cómo ha sido la relación entre los maestros de USAER y los padres de familia?

Buena. A mi en ocasiones me preguntan qué cómo pueden hacerle para que a sus hijos los atiendan, para ayudarles a avanzar en la escuela, entonces sí quieren o utilizan el servicio.

¿Cómo es la relación entre sus maestros en la cotidianidad?

Es buena, pero podría ser mejor. Me conformo con que exista la tolerancia entre ellos. Anteriormente estaba muy dividida la relación, pero conforme ha pasado el tiempo la relación ha mejorado. Aún hay grupos, pero eso se da en cualquier institución. Existen las diferencias, pero aún así, existe la tolerancia entre ellos.

¿Estaría de acuerdo en trabajar temas de interés común entre USAER y escuela regular en Juntas de Consejo Técnico?

Yo les he preguntado que si requieren de algún espacio durante la junta, en algunas ocasiones si han respondido, en otras no, no encuentro respuesta. Tenemos toda la mañana y siempre hay temas que tratar. Yo les he concedido una hora para que trabajemos todos. Puede ser la exposición de los casos que tratan ellos y sepamos todos que hacer o como van. Siempre se aprende de la experiencia.

Podríamos tratar temas que ellos quieran exponer, pero siempre he estado en la disposición para apoyarlos. Creo que todos aprenderíamos de todos.

¿Cómo considera la comunidad de Jalalpa?

Es una comunidad en donde por cuestiones económicas deben salir los padres a trabajar y los hijos se quedan con los vecinos, tíos o abuelos, y hay poca atención.

Hay muchas familias desintegradas, casi el 50% de la población estudiantil.

Se entera del acontecer nacional e internacional principalmente por noticieros en la radio.

D2

**ENTREVISTA A LA DIRECTORA DE LA ESCUELA PRIMARIA
LUIS AUDIRAC GALVEZ**

**11 AÑOS DE DIRECTORA
31 AÑOS DE SERVICIO**

¿Cuál es su meta como directora del plantel?

Fomentar en los alumnos competencias que les permitan enfrentarse al mundo, así como hacer que los padres de familia se integren más a la escuela y educación de sus hijos. He conseguido que ellos participen más en actividades que realizamos aquí en la escuela, y conviven y se enteran y conocen más con sus hijos.

¿Cuál cree que es el propósito que persigue USAER?

Apoyar a los alumnos que tengan algún problema de aprendizaje

¿Cuáles son las funciones que un maestro de USAER debe cubrir?

Atender a los alumnos con problemas de aprendizaje, con los padres de familia y con los maestros.

¿Cómo considera la comunicación que existe con los maestros de aula regular y los maestros de apoyo?

Buena, se llevan bien. Hablan y tratan los problemas de los alumnos.

¿Cómo es la comunicación de usted con el equipo de USAER?

Actualmente bien. Ahora con su director se puede hablar; anteriormente con su otra directora no me llevaba bien; y en cierta forma quería hacer o imponer lo que ella quería. No tenía claro que ella era un apoyo para mi escuela, no yo un apoyo para ella.

También no quería que la maestra se integrara a las actividades que hacíamos aquí. Cuando íbamos de paseo y yo quería que fuera, pues era ahí donde también quería que observara a los alumnos, la directora no quería que fuera, y la hacía quedarse con ella.

¿Cuáles han sido las principales dificultades que usted ha observado que impiden se realice un trabajo conjunto con USAER?

Lo que no me gusta es que su director les pide muchas cosas administrativas: Para que les sirve hacer estadísticas al inicio del curso si no conocen a los alumnos. Deben entrar al grupo para conocerlos, verlos, trabajar con ellos, para entonces hacer su estadística.

Creo que eso no sirve.

¿Qué cambios o ajustes propondría para mejorar el trabajo que realiza USAER?

Disminuir la Estadística al inicio. Que el director no les pida eso. Que estuvieran más en grupo, pero sé que son muchos niños y todos tiene problemas.

¿Cómo ha visto usted la aceptación de los alumnos con las maestras de apoyo?

Yo he visto que les tienen mucha confianza, porque a veces el maestro de aula tiene mucho trabajo y a su vez son muchos alumnos, y no pueden atenderlos. En otras ocasiones veo que les tienen miedo, por su forma de ser, y no se les acercan. Sin embargo, a las maestras les platican cosas que ni a sus maestros o a sus papás le platican.

¿Cómo ha visto la aceptación de los padres con el servicio de USAER?

Aquí lo difícil es que no aceptan que sus hijos tienen problemas, entonces no ayudan: En algunas ocasiones los mandan a llamar pero no asisten, entonces no aceptan el problema y no ayudan. Sin embargo, cuando si se preocupan aceptan la ayuda de las maestras hacen lo que se les sugiere.

¿Considera que esta completo el equipo de USAER?

Lo ideal sería que la psicóloga se quedara aquí todo el tiempo para que la atención fuera más directa, y otra maestra para que se atendieran a menos grupos y bien.

¿Cómo considera la comunidad de Jalalpa?

Es una comunidad difícil, hay varios vicios y están desintegradas las familias, lo cual afecta a nuestros alumnos, por lo que es necesario atenderlos aquí en todos los sentidos, para prevenir que caigan en los vicios de afuera.

¿Cómo se entera de la noticias?

A través de la radio, periódico (a veces) y televisión

NO SABE QUE SIGNIFICAN LAS SIGLAS DE USAER

D3

DIRECTOR DE LA ESCUELA SALVADOR NAVA MARTINEZ

Se encontró disposición para la entrevista a los directores de las escuelas Carlos A. Pereyra y Luis Audirac, pero no sucedió lo mismo con el profesor de la escuela Salvador Nava Martínez ya que su actitud hacia el servicio de USAER ha sido de rechazo y escepticismo pues las experiencias que ha tenido con los maestros de apoyo y el director del servicio no han sido de su agrado. La información que se presenta es obtenida por medio de pláticas informales que se presentaron en momentos en que su estado de ánimo lo permitía, la mayoría de las ocasiones en que se le solicitaba la entrevista manifestaba tener mucho trabajo (situación no verdadera, ya que se solicitaba la entrevista en momentos en que se observaba su relajamiento laboral).

La primera manifestación clara de desinterés hacia el servicio es su negativa por ofrecer un espacio exclusivo para el aula de apoyo (aún cuando aquél existe), argumentando que las maestras de apoyo no trabajan y si tuvieran donde trabajar no podría vigilar lo que hacen, por consiguiente, el único espacio que ofreció para el servicio es lo que se considera sala de maestros, lugar que se encuentra enfrente de la dirección y tiene toda la posibilidad de observar lo que se hace en ella. Sitio donde se puede observar lo que él está haciendo y se menciona anteriormente. Esta situación lleva a realizar solamente apoyo en aula regular y no en aula de apoyo, que en ocasiones es necesario realizar con los alumnos y con los padres de familia.

Como segunda manifestación de su rechazo hacia el servicio es que no lo considera en ninguna toma de decisiones mínima para el bienestar de los alumnos, sobre todo de aquellos que presentan necesidades educativas especiales; esto es, asignación de profesores de grupo de acuerdo a las características de los alumnos, actividades en cuanto a la integración educativa, elaboración del proyecto escolar, etc. Para él USAER es un servicio que le ayudará a cuidar alumnos cuando sus profesores estén ocupados en actividades administrativas o cuando falten a sus labores.

Aún cuando los profesores han manifestado su apoyo para ceder a USAER el espacio asignado a usos múltiples, el director evita encontrarse en la situación de consenso porque sabe del apoyo de los maestros, y argumenta que ese es

un sitio asignado para el uso exclusivo de los profesores (aun cuando ellos no lo ocupan) y no quiere que USAER se apropie de el.

Ahora bien, es evidente que la experiencia que ha tenido con el servicio no ha sido del todo satisfactoria para él, pero se ha podido observar que con los cambios que han surgido al interior del equipo de USER, su escepticismo se ha ido modificando, pues ha observado mayor trabajo con los alumnos y padres de familia.

Su opinión sobre la comunidad de Jalalpa es que es difícil y realmente procura no tener contacto con los padres de familia para no tener dificultades con ellos por que son necios e irresponsables y no se puede trabajar.

El director de la escuela se entera de las noticias por medio de la televisión y el periódico.