



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "CAMPUS ARAGÓN"**

**"ALCANCES Y LIMITACIONES DEL MODELO EDUCATIVO PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES POR CAUSAS SOCIOCULTURALES EN EL NIVEL BÁSICO DE LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA "LIC. EDUARDO NOVOA" EN EL DISTRITO FEDERAL"**

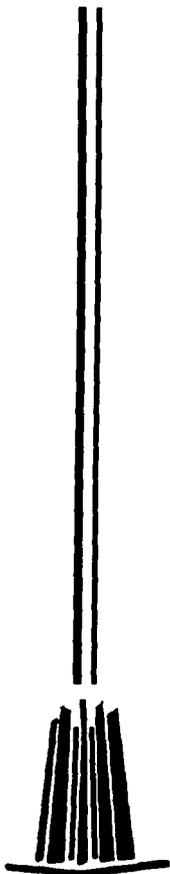
**MEMORIA DE DESEMPEÑO PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL TITULO DE : LICENCIADA EN PEDAGOGÍA P R E S E N T A : SANDRA HERNÁNDEZ RAMÍREZ**

**ASESORA: MTRA. LUCERO ARGOTT CISNEROS**

**SAN JUAN DE ARAGÓN, EDO. DE MÉXICO**

**JULIO 2002**

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS  
PROFESIONALES "ARAGÓN"

JEFATURA DE CARRERA DE PEDAGOGÍA

OFICIO ENAR/JAPD/0435/2002.

ASUNTO: Jurado de Examen Profesional.

~~LIC. ALBERTO IBARRA ROSAS,~~  
~~SECRETARIO ACADEMICO,~~  
~~Presente.~~

Por este medio, me permito informarle de la designación del Jurado de Examen Profesional para revisar el trabajo denominado "ALCANCES Y LIMITACIONES DEL MODELO EDUCATIVO PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES POR CAUSAS SOCIOCULTURALES EN EL NIVEL BÁSICO DE LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA: LIC. EDUARDO NOVOA EN EL DISTRITO FEDERAL", en la modalidad de Memoria de Desempeño Profesional, de la alumna HERNÁNDEZ RAMÍREZ SANDRA, con Número de Cuenta 8350507-4:

PRESIDENTE:  
VOCAL:  
SECRETARIO:  
SUPLENTE:  
SUPLENTE:

LIC. AMPARO BARAJAS GONZÁLEZ.  
MTRA. LUCERO ARGOTT CISNEROS.  
MTRO. JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ.  
LIC. JUAN LUIS PAREDES PAREDES.  
LIC. DANIEL GÓMEZ RAMÍREZ.

Sin otro particular, le reitero las seguridades de mi distinguida consideración.

Atentamente.

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"

San Juan de Aragón, Edo. de MICH. 16 de abril del 2002.

LA JEFA DE CARRERA.

LIC. MA. DE LA PAZ JIMÉNEZ



c.c.p. LIC. MA. TERESA LUNA SÁNCHEZ.- JEFA DEL DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES.  
c.c.p. INTERESADA.

MPJC/smb.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*Con eterna gratitud y respeto*

*a la*

*Universidad Nacional Autónoma de México*

*Especialmente a la*

*Escuela Nacional de Estudios Profesionales*

*Campus Aragón*

*A todos los profesores de la licenciatura, que con sus conocimientos y experiencia, enriquecieron mi formación; pero en especial a la Maestra Lucero Argott Cisneros; que con su inteligencia y alto compromiso hacia la Educación ha sido ejemplo de profesionalismo en mi vida.*

## *Agradecimientos*

*A dios...*

*A mi mamá...*

*Por su amor e incondicionalidad.*

*A mi compañero Abel...*

*Por su cariño, comprensión y paciencia.*

*A mis amados hijos Edgar y Gerardo...*

*Por su amor, apoyo y porque son la razón de mi ser.*

*A mis hermanas Georgina y Gisela...*

*Porque sin querer han sido ejemplo en mi vida.*

*A mis compañeras y amigas de la USAER 1-8: Marianna, Estrella, Minerva, Araceli, Leticia, Angélica, Luz María, Alejandra y Erika.*

*También a Luis...*

*Por los momentos compartidos y porque la amistad va más allá de cualquier modelo.*

# INDICE

	PAGINA
PRESENTACION .....	1
 <b>CAPITULO 1. CONTEXTO DEL MODELO EDUCATIVO EN EDUCACION ESPECIAL.</b>	
1.1. Efectos sociales del modelo neoliberal de desarrollo en la 2a. mitad de la decada de los 90.....	19
1.2. Desarrollo Económico y Política Educativa en relación con la Educación Especial.....	24
1.3. El currículum básico como concreción de la Política Educativa.....	35
 <b>CAPITULO 2. ESQUEMA DE MEMORIA PROFESIONAL. CONCEPCIONES Y PRACTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN TORNO AL CURRICULUM BASICO Y AL MODELO EDUCATIVO EN EDUCACION ESPECIAL EN EL AULA REGULAR.</b>	
2.1. Características de la Escuela Primaria Pública "Lic. Eduardo Novoa".....	42
2.2. Concepciones del docente de primaria sobre currículum concretado en el Plan y Programas y Modelo Educativo en Educación Especial.....	47
2.3. Concepciones de Enseñanza y Aprendizaje en el docente de primaria en relación a los alumnos con desventajas socioculturales.....	61
2.4. Dimensión práctica de las concepciones docentes sobre currículum, Modelo Educativo en el proceso de	

Enseñanza y Aprendizaje frente a los alumnos con desventajas socioculturales.....	67
--------------------------------------------------------------------------------------	----

### **CAPITULO 3 ALTERNATIVAS PARA LA PRACTICA DOCENTE Y RECONCEPTUALIZACION DEL CURRICULUM DESDE LA PEDAGOGIA.**

3.1. Desarrollo de la práctica crítica del currículum.....	78
3.2. Reflexiones en torno a la praxis al interior del aula, que favorezca el desarrollo cognoscitivo de los niños que viven en situación de pobreza.....	82
3.3. Aportaciones del enfoque sociocultural a los procesos de Enseñanza y Aprendizaje.....	86
3.4. Conclusiones.....	93
Bibliografía.....	99
Anexos.....	102

# ALCANCES Y LIMITACIONES DEL MODELO EDUCATIVO PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES POR CAUSAS SOCIOCULTURALES EN EL NIVEL BASICO DE LA ESCUELA PRIMARIA PUBLICA: LIC. EDUARDO NOVOA EN EL DISTRITO FEDERAL.

## PRESENTACION.

Esta memoria tiene como objetivo sistematizar las experiencias vividas durante el desempeño profesional, en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER 1-8), en el proceso de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales; particularmente con los que viven en situación de pobreza, vinculando estas condiciones de vida con el bajo rendimiento escolar, respecto a los requerimientos que marca el Plan y Programas de estudio del 93.

Estos alumnos, han sido enviados al servicio de USAER como alumnos de necesidades educativas especiales por tener dificultades para acceder a los contenidos del currículum básico, presentándose una serie de dificultades; que van desde ignorar, al interior del aula, el contexto social y cultural de estos pequeños, hasta las limitantes que impone el contexto fuera de la escuela para que estos alumnos sean ayudados en casa en las tareas escolares.

Asímismo se analizan las contradicciones entre currículum escrito, modelo educativo y cotidianidad en el aula; en la atención de los alumnos con desventajas socioculturales.

Se conceptualiza a la práctica docente, como práctica alternativa, que en su potencialidad, tiene la posibilidad de generar al interior del aula espacios de cooperación entre los alumnos, para compensar las carencias culturales que en un momento dado obstaculizan el proceso cognoscitivo de los alumnos que viven en situación de pobreza.

Este trabajo retrospectivo, recupera la experiencia profesional en el campo de la educación especial, específicamente en el proceso de integración educativa bajo el modelo educativo actual.

En dicho proceso se han desarrollado una serie de obstáculos que van desde la ambigüedad conceptual del discurso y de quien lo sustenta (directores, asesores técnicos, supervisión, etc.) hasta las dificultades en la concreción al interior del aula, producto de las contradicciones entre ambos niveles.

Por tal motivo, la sistematización de la práctica profesional se ha hecho en función a las contradicciones generadas entre el discurso y la práctica de la integración educativa, mediada por el modelo antes mencionado.

Esta problemática tiene importancia relevante, pues a ocho años de implementado el modelo educativo para la integración, éste ha tenido diversas limitantes para dar respuesta a las necesidades de la población escolar; dejando en claro, que no es posible explicar y atender la diversidad de la población con dificultades de acceso al currículum, en el contexto escolar a través de un sólo modelo fundamentado en el currículum básico.

La población que aquí nos ocupa son los alumnos que por desventajas socioculturales; producto de su condición material de vida, tienen dificultad para acceder a los contenidos del currículum básico (aunque en el discurso oficial sobre las necesidades educativas, estas desventajas no sean reconocidas), que mediado por la práctica docente, anclada en la mayoría de los casos, en concepciones y prácticas tradicionales, lo único que hacen es evidenciar, al interior del aula y la escuela, las diferencias generadas fuera de ella.

Es a través de la Pedagogía, -entendida ésta como la ciencia que reflexiona y explica la educación, como una práctica eminentemente social, que desde sus componentes históricos, filosóficos, políticos, sociológicos y prácticos explica el hecho educativo-, que se abordan los alcances y limitaciones del modelo educativo como fenómeno social.

Se retoma el análisis crítico de la teoría curricular, que establece la relación existente entre la estructura sociopolítica y económica del

Estado con el hecho educativo, en contextos históricamente conformados.

En esta memoria se considera al currículum como construcción teórico-práctica del campo educativo; donde confluyen diversas fuerzas políticas, económicas, sociales, culturales y valorativas para su conformación y concreción.

Se considera el análisis del currículum (de educación básica-primaria), como concepto fundamental, pues éste es esencial para la comprensión de los fenómenos educativos escolarizados, como es el caso de la integración educativa basada en el modelo educativo (actual concepción en Educación Especial basada en el currículum básico).

Finalmente se apuntan algunas líneas de reflexión; que asumidas desde la postura crítica del currículum y las aportaciones de la corriente históricocultural al campo de la educación, han intentado propiciar la transformación de la práctica docente a favor de los alumnos con dificultades de acceso al currículum por causas socioculturales -en particular- y en general, como una forma de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, para todos los alumnos.

La institución motivo de la memoria es la Unidad de Servicios de Apoyo para la Educación Regular (USAER 1-8), perteneciente a la zona 7 de la Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial No. 1, dependientes de la Dirección de Educación Especial.

La USAER No. 8 atiende cinco escuelas, siendo la sede la Escuela Primaria Pública Lic. Eduardo Novoa, con domicilio en Rumania 703, Colonia Portales, C.P. 03300.

El trabajo realizado al interior de la USAER, y específicamente en la Escuela Primaria Pública Lic. Eduardo Novoa, ha permitido identificar la problemática generada a partir de la implementación del modelo educativo para la integración educativa de los niños que presentan dificultades para acceder a lo enseñado en la escuela a través del currículum básico.

La problemática que se ha presentado con la imposición del modelo educativo, tienen sus orígenes, en las contradicciones generadas entre el discurso y la realidad social en la cual se inserta; por lo cual en la primera parte del trabajo, se contextualiza la implementación de dicho modelo, en el marco de la reestructuración política y económica de nuestro país, en el proceso globalizador de la economía mundial, bajo el modelo neoliberal de desarrollo, y particularmente en los efectos de empobrecimiento que ha tenido este modelo para la mayoría de la población en México. Se habla de imposición del modelo educativo, porque su diseño e implementación no partió de la participación y consenso de los docentes de educación especial, y menos de los de educación básica (preescolar, primaria y secundaria); los cuales, por el contrario manifestaron desacuerdo y oposición a dicha implementación.

La oposición de los docentes, partió de la consideración que con la integración educativa, bajo el modelo propuesto, no se respondía a las necesidades de la población que hasta ese momento atendía educación especial; atribuyendo, a este proceso, fines políticos y de ahorro económico, por el desmantelamiento de centros educativos de educación especial.

El proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, formó parte de la política educativa generada en el pasado régimen (1994-2000), inscrita desde el Programa para la Modernización Educativa en el período salinista y legalizada en el artículo 41 de la Ley General de Educación.

Resultado de la reestructuración política y económica gestada en la década de los 80, la administración de Ernesto Zedillo dió continuidad al reordenamiento de las fuerzas políticas, económicas y sociales bajo el signo de la modernización, la cual ha sido entendida como la integración de la economía mexicana al mercado internacional, en la concepción neoliberal de desarrollo; implicando la liberación de la economía y privilegiando la iniciativa privada en la acumulación de capital en detrimento de las condiciones de vida de las mayorías.

En el terreno educativo y en medio de protestas de las bases docentes se generó y puso en marcha el Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994), del cual se desprendió la

propuesta educativa aun vigente. Según el discurso oficial, con tal programa se pretendía principalmente: elevar la calidad de la educación, modificando los contenidos teóricos y prácticos de los procesos educativos, actualización docente, vinculación de los aprendizajes con los adelantos científicos y la articulación de los diferentes niveles educativos.

Sin embargo, en la práctica no se dieron los elementos económicos, técnicos y de apertura democratizante al interior de la SEP, necesarios para el avance de la propuesta, pues los obstáculos, han ido desde la falta de recursos económicos asignados al área educativa hasta la resistencia a abandonar prácticas autoritarias y coercitivas de las autoridades educativas, así como al interior del aula.

Pese a lo anterior, se implementó en el sexenio zedillista el proceso de integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales, con la meta final de incluirlos a la modalidad de escuela regular en el nivel básico, teniendo como instrumento de principio y fin en este proceso, al currículo básico.

Para llevar a cabo el proceso de integración educativa, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección de Educación Especial, implementó el modelo educativo como forma alternativa a la modalidad de atención anterior (bajo el modelo clínico-terapéutico).

Este modelo fue retomado de países como Inglaterra y España; siendo en Salamanca, España, donde se participó y firmó la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales; en ésta los gobiernos ahí reunidos -entre ellos México- se comprometieron a trabajar por una educación para todos y donde se sugirió la destinación de mayores recursos al impulso de escuelas integradoras, para lo cual se propuso la continua formación docente e investigación (Salamanca, España 1994).

En México, la Dirección de Educación Especial, sintetizó esta propuesta de integración con el modelo educativo, definiendo que *"asume que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales. Rechaza los términos "minusválido" y "atípico" por ser discriminatorio y estigmatizante. La estrategia básica de educación especial, en este caso, es la integración y la normalización;" con el*

*propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad. La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales, después. Existen estrategias graduales para ello, y se requiere de un equipo multiprofesional que trabaje con el niño, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que, a su vez, elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias."*<sup>(1)</sup>

La operatividad del modelo se concretó, con la desaparición de los servicios de atención específica por discapacidades, quedando en su lugar sólo los servicios de Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Este proceso ha conllevado una serie de prácticas, donde se enlazan concepciones y haceres cotidianos, en la mayoría de las veces contradictorios.

Para la reflexión del proceso se ha propuesto un eje fundamental: el de la intención oculta del Estado sobre el uso del currículo básico, por ser éste el instrumento imprescindible para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Pues la estrategia básica del modelo educativo -que de acuerdo al discurso oficial de Educación Especial-, es la "integración y la normalización" de los alumnos con necesidades educativas especiales, sólo se concibe a través del currículo escrito - presentado en el Plan y Programas de Estudio -; dándose una serie de dificultades, que se han sumado a las contradicciones ya generadas entre currículo escrito y oculto en la escuela primaria.

Entre las dificultades que ha enfrentado el modelo educativo para la integración, es el concepto mismo de necesidades educativas especiales (citado también como n.e.e.), dada la ambigüedad del término; pues en éste se incluyen todas las situaciones que generan una dificultad de acceso al currículo escrito. No importando las causas; -que pueden ser endógenas (inherentes al alumno, como las

---

<sup>1</sup> Proyecto General para la educación Especial en México. Cuadernos de Integración Educativa No.1 DEE-SEP 1994 p.9

discapacidades) o exógenas al alumno (de origen contextual)-, ocultando así, las causas esenciales que pueden propiciar dificultades para acceder a los contenidos curriculares.

Una de estas causas ocultas son las vinculadas a la pobreza, la cual no es contemplada en el modelo educativo de educación especial, como una condicionante para las dificultades de aprendizaje que algunos niños pueden tener en la escuela, debido a las incongruencias entre sus experiencias, producto del contexto sociocultural en el que viven y los contenidos y formas de aprendizaje que se impulsan en la escuela.

A partir del eje fundamental se plantean dos subejos más, considerados así porque la lógica de su explicación se desprende del análisis del currículum en la acción y realización de éste; así como las contradicciones generadas (Gimeno Sacristán, 1988).

El primer subeje es la idea de homogeneidad que subyace al de integración, donde la práctica docente-del maestro de primaria tiene un valor fundamental.

La "normalización" e "integración" es contradictoria a la idea de "atención a la diversidad", cuando a ésta se le ha intentado homogenizar -precisamente a través del currículum, y aquí no sólo estaríamos hablando del escrito, sino de aquel en donde se encuentra lo que Apple llama estructura profunda de la experiencia escolar, la cual consiste en" *como las normas sociales, las instituciones y las reglas ideológicas se alimentan a través de la interacción diaria de los actores, ejerciendo éstas sus prácticas corrientes*"<sup>(2)</sup>.

Han tomado especial relevancia, los aspectos actitudinales en el proceso de aprendizaje de los alumnos; el cual no se ha dado de manera lineal y sin conflictos, pues define en el proceso una serie de aspectos de resistencia por parte de éstos, traducidos en el no acatamiento de las normas -que en la escuela, por lo general son rígidas, en cuanto a orden y silencio-, con el consiguiente señalamiento y rechazo por parte de los maestros de grupo hacia aquellos. Las contradicciones entre diversidad y homogenizar a través del currículum,

---

<sup>2</sup> SACRISTAN, J.Gimeno y PEREZ, Gómez A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Edit. Akal, España 1989.p.43

han sido producto del intento por explicar desde un mismo modelo , la diversidad de problemáticas que coinciden en las dificultades para acceder al currículum, causas que en la mayoría de los casos están asociadas a situaciones socioeconómicas y culturales.

En cuanto al logro y mayor autonomía del sujeto hacia la convivencia plena en la comunidad, esta sólo se ha concebido a través de pasar por la escuela obligatoria y el currículum que la rige; aun cuando en muchos casos, los aspectos conceptuales y procedimentales del currículum no son apropiados de manera significativa por los alumnos de necesidades educativas especiales; el énfasis ha estado en internalizar las reglas sociales inherentes a ella, construídas a través de la cotidianidad del aula y la escuela.

El éxito de los sujetos de necesidades educativas especiales, esperado a través de la integración educativa y que según el modelo educativo, permitiría interactuar con éxito en ambientes socioeducativos primero, y sociolaborales después, ha sido incongruente con los efectos que el actual modelo de desarrollo ha provocado en los diversos grupos de la sociedad, donde la tendencia ha sido profundizar las diferencias sociales, marginar a los menos favorecidos, impulsar un sistema de competencia en todos los ámbitos de la vida, incluida la escuela y el aula.

El segundo subeje está planteado por la incongruencia existente entre lo escrito y lo oculto del currículum; entre lo dicho en el discurso y las consecuencias del actual modelo de desarrollo, entre la marginación que éste ha provocado y el desempeño esperado en la escuela.

Siendo más evidente estas contradicciones en los alumnos con desventaja sociocultural y económica; pues siendo alumnos sin ninguna discapacidad que pudiera ser causante de dichas dificultades, el contexto extraescolar en el cual viven, ha determinado en gran medida su desempeño en la escuela, tanto en aspectos conductuales como de procesos cognoscitivos, entrando éstos también en la categoría homogenizante utilizada en Educación Especial, conocida como necesidades educativas especiales, con la obligada estrategia de trabajar con ellos el currículum vigente.

Las autoridades educativas han intentado que se crea que con esta estrategia se remediarán las desigualdades generadas fuera de la escuela, siendo evidente la ineficacia del modelo educativo, con la población específica, que aquí nos ocupa; dadas las contradicciones, antes comentadas.

Entre la población que se ha determinado con necesidades educativas especiales, están los que por causas socioculturales presentan dificultades para acceder al currículum escrito, entendiéndose por causas socioculturales la vinculación existente entre condiciones materiales de vida marginada y proceso "modernizador" de nuestro país, traducéndose ésta en familias pobres, desempleo, subempleo y la falta de oportunidades de acceso y consumo de instrumentos culturales de avanzada científica y tecnológica, que de alguna manera influyen en los procesos cognoscitivos escolares. Siendo necesario aclarar, que oficialmente, no se definen necesidades educativas especiales por causas socioculturales; pues Educación Especial (SEP), sólo considera la dificultad de acceso al currículum, no las causas que las puedan generar.

La conceptualización de las necesidades educativas especiales, por causas socioculturales; es un constructo propio, generado a partir de la experiencia laboral en el campo de la Educación Especial, en el proceso de Integración Educativa. Definiendo de esta forma a una población en particular.

Son necesidades educativas especiales inscritas en un rezago histórico, *"El número de adultos del país que carecen de instrucción básica completa -el llamado "rezago"- suma 36 millones, esta cifra comprende a los analfabetas y a los que, a lo largo de los años, no lograron terminar la primaria o secundaria que son obligatorias. La cifra es terrible si se considera que los adultos que si cuentan con educación básica completa son sólo 30 millones, de modo que los "rezagados" son el 55% de toda la población adulta (de 15 años y más); y que esos 36 millones son una cantidad semejante al total de la población económicamente activa, la cual suma 38 millones"*<sup>(3)</sup>

<sup>3</sup> LATAPI, Sarre Pablo La barrera infranqueable. En Revista Proceso No. 1223, 9 de abril de 2000 pp. 44-45

Lo anterior denota una desigualdad que ha sido generada fuera de la escuela, pero evidenciada al interior de ella; las diferencias no se han resuelto con la obligatoriedad del currículum, quedando en tela de juicio el verdadero interés de la "integración" a través del currículum básico; existiendo hoy una "conciencia colectiva" entre los docentes de educación especial - particularmente de las USAER - que el interés de obligar la atención de los alumnos de necesidades educativas especiales a través del currículum, ha tenido fines políticos y económicos que trascienden la escuela.

El análisis del modelo educativo se centró, en la dificultad que éste ha tenido para resolver las problemáticas de aprendizaje que presentan los alumnos por desventajas económicas y socioculturales al interior de la escuela, debido a las contradicciones entre currículum escrito, currículum oculto y realidad social, vinculadas a un modelo de desarrollo que ha acentuado el proceso de marginación de las mayorías, y por ende las existentes entre currículum escrito y oculto.

La idea que se ha intentado impulsar desde el modelo educativo, de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias, es discurso que se agota desde el aula, ya que la integración educativa, la han vivenciado - todos aquellos que son diferentes, ahora marcados por la dificultad para acceder al currículum - como un señalamiento continuo. En la contradicción entre currículum escrito y práctica cotidiana de los docentes y alumnos, el discurso sobre la integración educativa, basada en el modelo educativo, ha estado muy lejos de lo que en la cotidianidad se ha construido.

Finalmente se integra al análisis la problemática constituida por el "equipo multiprofesional", el cual ha sido impactado por una falta institucional, en relación a su formación y el enlace de prácticas pedagógicas contradictorias entre este equipo y los maestros de primaria. Además de la limitación de recursos para conformar equipos completos y suficientes para satisfacer las demandas de la población escolar.

El equipo multiprofesional "que trabaje con el niño, con el maestro de escuela regular, con la familia", ha sido escaso, con las deficiencias de un sistema inadecuado de formación continua de los profesionales que

laboran en educación especial, el control que ha ejercido la Secretaría de Educación Pública, en este caso a través de la Dirección de Educación Especial- no ha permitido "oficialmente" otras instituciones formadoras que no sea la SEP, con los cursos impartidos por ella, en el marco de la carrera magisterial, invalidando formas alternativas a ésta; intentando de esta forma cerrar el círculo de influencia sobre alumnos y maestros.

Por otro lado, las demandas de apoyo que los maestros de grupo han hecho al equipo de la USAER están influenciadas por las concepciones que manejan los primeros sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; donde la tendencia es desvincular uno del otro.

Los maestros de educación básica, en este caso primaria, suelen depositar en el alumno toda la responsabilidad de lo que aprende, la enseñanza para ellos no ha sido motivo de conflicto y menos de reflexión, jamás se sitúan en la duda sobre su forma de enseñar; sus certezas se centran en que ellos enseñan lo que deben, los alumnos son los que no aprenden, han desvinculado a éstos de los contextos en los cuales se desarrollan; concibiendo los procesos de aprendizaje como universales y ahistóricos.

Lo anterior, ha creado un verdadero conflicto entre los que ellos esperan de los equipos especializados de USAER y lo que éstos pueden ofrecer, desde el marco del modelo educativo vigente y de las reflexiones que implican centrar a la enseñanza, como proceso fundamental en el aprendizaje de los alumnos -sean o no de necesidades educativas especiales -.

El concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.), no ha sido lo suficientemente analizado en las asesorías técnicas; sin embargo, aquí podemos decir, que las n.e.e. se fundamentan en aproximaciones teóricas cognitivo-constructivistas; pues éstas consideran que las dificultades de aprendizaje, no sólo son inherentes al individuo, sino también a los contextos sociopolíticos.

Estas aproximaciones afirman que los individuos con o sin habilidades construyen sus propias interpretaciones del mundo, dándole significado a partir de la propia experiencia e interpretación.

Otra postura teórica en la cual pueden sustentarse las n.e.e., es la del Aprendizaje Mediado ( que en esta aproximación como en la cognitivo-constructivista, no se conciben como necesidades educativas especiales, sino como dificultades de aprendizaje; el término necesidades educativas especiales, -como tal- está más asociado a interpretaciones institucionalistas); el cual sostiene que el aprendizaje se basa en interacciones sociales (los contextos escuela-familia, nombrados por Educación Especial), como medio para aprender; promoviendo la inclusión de los sujetos con problemas de aprendizaje.

En estas posturas teóricas, se promueve la inclusión y se abordan las dificultades desde un enfoque educativo-escolarizado; pero no se dejan a un lado las causas que las originan, para planear las estrategias de intervención.

Sin embargo en la Educación Especial "oficial" , las necesidades educativas especiales, sólo se traducen en la dificultad de acceso al currículum básico; "olvidando" las causas que las producen.

Y si bien el modelo educativo en Educación Especial, plantea que las necesidades educativas especiales deben ser abordadas en los contextos en los que se desarrolla el alumno (escuela-familia), la ausencia de comprensión de las causas que originan las dificultades, ha obstaculizado el abordaje y ante todo la explicación de las necesidades educativas especiales.

Para este trabajo se retoma el concepto de necesidades educativas especiales, por ser actualmente, el término más identificable en Educación Especial; pero aquí, se analiza una causa profunda y oculta en tal concepto: el de la pobreza, y sus efectos en las dificultades académicas de algunos alumnos; la cual, si está en el contexto, pero no en el de la escuela y la familia, sino en el de la estructura sociopolítica y económica del país.

Se han identificado y analizado los efectos de pobreza, marginación y sus vínculos con las dificultades de aprendizaje al interior de las aulas, en la población más desfavorecida económica y culturalmente. Para lo anterior se retomaron análisis que sobre el proceso de desarrollo

económico y sus efectos en la población, ha tenido México en la fase de globalización de la economía a nivel mundial. Estos efectos han estado marcados por las diferencias entre trabajo y capital; centro y periferia; industrialización y subdesarrollo; dominación y dependencia, empleo y desempleo, abundancia (de cada vez menos sectores de la sociedad) y marginación (de amplios grupos sociales).

A partir de lo anterior, se hizo el análisis crítico del modelo educativo en educación especial para atender a los alumnos con desventajas sociales, -producto de las desigualdades económicas y culturales-; modelo que ha pretendido a través del currículum, explicar y dar respuesta a dificultades de aprendizaje generadas fuera de la escuela y en muchos casos reafirmadas en ella.

Para el análisis, se retomaron las aportaciones de la teoría crítica del currículum, postura que vincula el papel del Estado en la elaboración e imposición de procesos educativos al interior del espacio escolar; del cómo la escuela y el currículum han sido portadores de valores e intereses esenciales para salvaguardar el actual sistema político y económico.

Baudelot y Establet han puesto en tela de juicio la idea de la escuela como institución emancipadora, reivindicativa de las desigualdades sociales, -discurso, por cierto, reiterado por las autoridades educativas en México para validar el modelo educativo como sustento de la integración-. Ellos afirman que son otros y muy distintos los fines a los expresados en los discursos oficiales : *"la escuela unifica lo que la política divide"* (4), generando contradicciones al interior del aula, las cuales se han agudizado en aquellos alumnos que por distintas causas, su rendimiento académico es significativamente menor a lo esperado por la escuela, de acuerdo a los programas de estudio.

Reafirmando esta idea, Pierre Bourdieu señala que *"los individuos "programados" o sea, dotados de un programa homogéneo de percepción, de pensamiento y de acción, son el producto más específico de un sistema de enseñanza"* (5), encontrando mayores evidencias sobre las reales y contradictorias

---

4 BAUDELLOT C. y ESTABLET, R. La escuela capitalista. Edit. Siglo XXI, México 1986 p.18.

5 SACRISTAN, J. y PEREZ, Gómez A. op.cit. p.22

espectativas que sobre la integración educativa -como parte del sistema educativo- ha tenido el Estado en el proceso "modernizador" y globalizador en la economía mundial, donde México como país subdesarrollado aporta materia prima y mano de obra barata, pero con miras a educarla a través de la escuela en aprendizajes básicos de la lectura, la escritura, cálculo, valores, actitudes y restricciones.

Paulo Freire dice que "*lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. Afín de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación*" (6). y lo cierto es que en la escuela, los alumnos con desventajas económicas y culturales (incluidos en el concepto homogenizador de necesidades educativas especiales), difícilmente han avanzado en los elementos cognitivos del currículum, pero si -aunque no de manera contundente, ni generalizada, en los aspectos actitudinales, valorativos y aceptación de una condición disminuída.

El análisis del currículum se hizo en dos dimensiones: el del currículum escrito a través del enfoque funcional que se propone y explicita en el Plan y Programas -para el nivel primaria- y el del currículum oculto "*que ha sido también conceptualizado como currículum no escrito, latente o implícito, hace referencia a los efectos sutiles que tiene la experiencia escolar en los alumnos, tal como se desarrolla en el presente, reflejando una dimensión educativa de la enseñanza que discurre paralela a las intenciones del currículum explícito*" (7), y en este caso, paralela a los planteamientos del modelo educativo de integración, que han propiciado incongruencias en el proceso de integración de alumnos con desventajas económicas y culturales como el señalamiento, la estigmatización, incomprensión de su proceso particular de aprendizaje producto de sus condiciones materiales de vida, la diferenciación en la calificación escolar de los que "si aprenden", la reprobación y hasta la deserción escolar de algunos.

Para analizar las contradicciones entre currículum escrito, y modelo educativo para la integración educativa, ha sido preciso reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje construídos en el diario acontecer del salón de clases, a la luz del análisis crítico del currículum.

6 FREIRE, Pablo. Pedagogía del oprimido. Edit. Siglo XXI, México 1981 p.75

7 SACRISTAN, J. y PEREZ, Gómez A. op.cit. p.17

Siguiendo la misma línea teórica, se conceptualizó a la práctica docente como práctica social, pues a través de ésta se ha mediatizado y concretado el currículum y el modelo educativo de educación especial en la escuela primaria. Esto caracterizado por lo que Pérez Gómez llama la cultura docente, definida como *"el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí"*<sup>(8)</sup>.

La cultura docente se materializa en la forma de abordar la clase, de relacionarse con los alumnos, de propiciar las relaciones entre éstos, de asumir sus funciones, formas de participación y desición.

La cultura docente se articula sustancialmente con el currículum y con la función que tiene la escuela en el momento histórico en que se desarrollan, construyendo, la estructura profunda de la experiencia escolar. Esta estructura profunda de la experiencia escolar, da cuenta de la relación entre escuela y sociedad, mediada por el currículum y práctica docente.

Pero este proceso no ha sido lineal, ni reproductivo, pues siempre existe la posibilidad de reconstruir el currículum escrito, el impuesto.

Henry Giroux nos plantea la posibilidad de una práctica docente contestaria, basada en la reflexión, intencionalidad y reconstrucción de dicha práctica. Esta comprensión ha implicado, reconstruir los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales; particularmente los que por causas socioeconómicas y culturales; se han enfrentado a un currículum que no les es significativo desde sus propias experiencias.

En la parte propositiva, se han planteado algunas líneas de reflexión, que han guiado el trabajo al interior de la USAER y en la misma escuela primaria, a partir de la reconceptualización del modelo

---

<sup>8</sup> PEREZ, Gómez A.I. La cultura escolar en la en la sociedad neoliberal. Edit. Morata, España 1999 p.

educativo, en la atención de los niños con dificultades para acceder al currículum básico por causas socioculturales.

Las reflexiones se han desprendido de la misma postura crítica del currículum, donde la actividad crítica del docente sobre su propio hacer, posibilite la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula; de tal manera que implica la comprensión y valoración de la cultura de origen de los niños, y genera al interior del salón de clases espacios de cooperación, de aprendizajes compartidos.

También se plantean algunas aportaciones de la teoría sociocultural al campo de la educación; principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que en la práctica docente, en la función de maestra de apoyo, han contribuido para entender los procesos de aprendizaje de los alumnos y comprender a éste y a la enseñanza como una actividad social, basada en la interacción.

Lo anterior, ha sido compartido con los maestros de la primaria, con la intención de que se comprenda a la enseñanza y al aprendizaje como actividades sociales, posibles de ser transformadas.

La metodología del reporte profesional se hizo desde el enfoque interpretativo, el cual ha permitido analizar el significado y las limitantes del actual modelo educativo, que sustenta el proceso de integración educativa, específicamente de los alumnos con desventajas socioculturales al interior del aula.

El enfoque interpretativo ha precisado situar al modelo educativo, en educación especial, desde la lógica de los elementos implicados, tal como el contexto socioeconómico en el cual surge éste y el contexto escolar en el cual se desarrolla, implicando a su vez, procesos de enseñanza y aprendizaje, contruidos cotidianamente por profesores y alumnos, en este caso, específicamente los alumnos con desventajas socioculturales, sometidos a la categoría homogénea de necesidades educativas especiales. La interpretación fue guiada por la perspectiva crítica del currículum.

Los instrumentos utilizados para recuperar y sistematizar la práctica profesional fueron: el registro de datos, a través del cual se recogió

información, proporcionada por los padres de familia, que permitieron sustentar un perfil socioeconómico y de nivel educativo de las familias de los alumnos que conforman la población escolar.

El cuestionario para el maestro, posibilitó identificar las concepciones que tienen los maestros de la escuela en relación a los procesos de enseñanza, de aprendizaje, relación de éstos con formas materiales de vida, currículum, modelo educativo en educación especial, etc.; lo cual sirvió de base para analizar cómo estas concepciones son llevadas a la práctica en la cotidianidad del aula.

Los indicadores para la construcción del cuestionario fueron: Cuáles son los conocimientos conceptuales que los maestros de grupo tienen sobre la Enseñanza, Aprendizaje, currículum y modelo educativo en Educación Especial. Así como las formas en que los maestros vinculan -a partir de su práctica-, estos conceptos a situaciones como las dificultades de aprendizaje, dicotomía entre aprendizajes escolares y cultura de origen de alumnos en situación de pobreza; además de la función que otorgan los maestros a la escuela y la enseñanza en el caso de los niños con dificultades de aprendizaje por causas socioculturales.

El esquema de la memoria de desempeño profesional fue el instrumento a través del cual se sistematizaron las experiencias vividas al interior de la escuela primaria pública "Lic. Eduardo Novoa", con relación al proceso de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales por causas socioeconómicas y culturales. Fue vincular las prácticas de enseñanza y aprendizaje, construidas en torno al currículum y al modelo educativo en educación especial en el contexto del aula regular, posibilitando de esta manera el análisis cualitativo de esta práctica educativa (la de integración educativa de alumnos con desventajas socioculturales a través del modelo educativo), intentando hacer generalizaciones para la reflexión.

La experiencia recuperada data de siete años, tiempo laborado en el proceso de integración educativa en el servicio de Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) al interior de la escuela primaria regular.

La población que se abarcó, fueron menores entre los seis y trece años de edad, en este caso, específicamente con desventajas socioculturales y profesores de educación básica, nivel primaria que cubren los grados de 1o a 6o año.

Para el análisis se propusieron tres fases: la de **contextualización**, donde se plantean los vínculos entre desarrollo económico y sus efectos sobre la población menos favorecida, las repercusiones de la pobreza en el rendimiento académico y la función social del currículum, como concreción de la política educativa.

La segunda fase fue de **interpretación** de las prácticas de Enseñanza y Aprendizaje, construidas en torno al currículum y al modelo educativo en educación especial en el contexto del aula regular.

La tercera fase se propuso como **reconceptualización** del currículum a través de la práctica docente, con miras a favorecer los procesos cognoscitivos de los alumnos con desventajas socioculturales.

Como eje (1) y subejes (2 y 3 ) de análisis se propusieron: (1) La intención oculta sobre el uso del currículum de educación básica como instrumento base imprescindible en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

(2) La idea de homogeneidad que subyace en la integración educativa, mediada por la práctica docente; y

(3) Contradicciones entre currículum escrito y oculto; entre discurso de integración educativa y marginación -como producto del actual modelo de desarrollo y sus repercusiones en el desempeño escolar- en la atención de los alumnos con desventajas socioculturales.

El eje fundamental y los dos subejes se trabajan en los capítulos uno y dos, simultáneamente; analizando a partir del ir y venir entre la acción y la reflexión.

En el capítulo tres, se proponen algunas alternativas, las cuales se fundamentan en la reconceptualización del currículum básico y la práctica docente.

## 1. CONTEXTO DEL MODELO EDUCATIVO EN EDUCACION ESPECIAL.

En el presente apartado, se hace una breve aproximación al contexto sociopolítico, económico y educativo en el cual se implementa el modelo educativo para la integración de las personas con necesidades educativas especiales, al ámbito de las escuelas regulares, particularmente en la escuela primaria.

El contexto en el cual se creó e implementó el modelo educativo en educación especial, para la atención a las personas con necesidades educativas especiales, está determinado por las características que adquiere la actual fase del capitalismo : la globalización, que se entiende como la integración o mundialización del capital a través del capital financiero, la tecnología y las transnacionales, implicando dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales e ideológicas.

### 1.1. EFECTOS SOCIALES DEL MODELO NEOLIBERAL DE DESARROLLO EN LA 2a. MITAD DE LA DECADA DE LOS 90.

En el proceso globalizador se da una mayor polarización entre los países desarrollados y los subdesarrollados, estos últimos ofrecen materias primas y mano de obra barata; los primeros determinan el modelo económico (e incluso el político) a seguir. Habiendo un reordenamiento en la división internacional del trabajo y una transformación de las relaciones entre Estado y sociedad.

Los países desarrollados, asignan a los subdesarrollados modalidades fragmentadas en el proceso de producción, pues *"la conformación de grandes mercados plurinacionales es la consecuencia inmediata de la fragmentación del proceso productivo en los distintos países y de la división internacional del trabajo que asigna a los países subdesarrollados el papel de maquiladores"*<sup>9</sup>), siendo esta la forma de

---

<sup>9</sup> GALINDO, Magdalena. T.L.C. Proyecto Nacional y Pacto Social. En Revista Estrategia No. 103 Enero-Febrero 1992 p.44

integración de los países como México a la internacionalización de la vida económica, la cual en el contexto mundial es inevitable, pues el capital mundial tiende a integrar a sus intereses a todos los países del orbe a través de las relaciones de mercado, el cual se propone "libre" a las negociaciones bajo el control de las principales potencias, la cual apunta a elevar la tasa de ganancias del capital transnacional, este pensamiento se fundamenta en el concepto neoliberal de desarrollo.

El modelo neoliberal de desarrollo, que en una concepción clásica de éste define al mercado como "*núcleo fundamental que preserva la libertad, tanto económica como política y social*"<sup>10</sup>, actualmente se ha transformado, ahora implica la modalidad que el capital monopolista trata de imponer a su conveniencia, interviniendo en la vida económica -principalmente- de los países subordinados.

En México, la crisis que ya se vislumbraba a finales de los años 60, se acentuó y manifestó en las décadas 80 y 90, manifestándose en una profunda crisis social que trascendió hacia el Estado y su sistema político.

El proceso de reestructuración se inicia en el período de Miguel de la Madrid y se extiende hasta la actual administración ; consiste en generar las condiciones necesarias para la apertura de otro ciclo de expansión económica, tomando medidas drásticas que implican un gran sacrificio social.

En el gobierno de Ernesto Zedillo (período en que se implementa el modelo educativo en educación especial), la mayor preocupación se dió en controlar las variables macroeconómicas, para propiciar un crecimiento que hasta la fecha no ha tenido resultados favorables para el grueso de la población, con tendencia hacia minimizar los gastos en educación, salud y vivienda en contraparte hacia la asignación de recursos para programas de rescate a deudores de las grandes empresas.

La reestructuración de la vida económica en México ha implicado básicamente tres momentos fundamentales: la desburocratización, la

---

<sup>10</sup> CUEVA, Perus Marcos. Contribución a la Historia del pensamiento económico, rentismo, neoliberalismo y crisis. UNAM, 1990 p. 54

liberación de las fuerzas económicas y la privatización de instituciones prestadoras de servicios, lo cual se vió como alternativas viables para sanear problemas financieros de los gobiernos; y que conjuntamente con la reducción del gasto público y su consecuente modificación de respuesta a la demanda social, modificó la función del Estado -benefactor- al Estado regulador de las fuerzas político-económicas y sociales al servicio del proceso globalizador de la economía.

Sin embargo este proceso "modernizador" de la economía y su consecuente crisis social ha provocado diversas protestas sociales, donde el conflicto en Chiapas es el más representativo y complejo, pues a través de él se ha evidenciado la situación de pobreza en la que viven muchos mexicanos, la dualidad de un país que hacia el resto del mundo se presenta como progresista económicamente pero que al interior está cobrando la marginación de amplios sectores de la sociedad.

A las acciones contestarias frente a las políticas económicas de los últimos gobiernos éstos han respondido con políticas sociales que pretenden mediatizar los efectos de la política económica.

En el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se pone en marcha el programa de Solidaridad, que más que beneficiar a los que más necesitaban, benefició a los grupos más organizados y fieles al PRI, siendo sus mecanismos de funcionamiento arraigados a las prácticas tradicionales del partido -en ese entonces- en el poder. Salinas de Gortari no llevó a cabo las recomendaciones que el Banco Mundial hizo en 1990 sobre el combate a la pobreza -como parte del concepto neoliberal de desarrollo "*(vía el paquete de capital humano, alimentación, educación y salud) para habilitar a los pobres a jugar el juego del mercado*"<sup>(1)</sup>).

Pero Ernesto Zedillo si retoma esas recomendaciones y su política social se centra básicamente en cuatro elementos: la privatización del sistema de pensiones del Instituto Mexicano del Seguro Social, las cuales son administradas por las Afores, como fondos para el retiro; el segundo elemento es la descentralización de las acciones de la

---

<sup>11</sup> BOLTVINIK, Julio, Política social, las obsesiones que empobrecen. En Revista Proceso No. 1244 3 de Sept. de 2000 p.26

Sedesol (Secretaría de Desarrollo Social) hacia los estados, descentralización que sólo fue en la ejecución de los programas elaborados desde el centro y como presión de los partidos políticos, en función a que los estados manejaran más recursos.

El tercero fue la puesta en marcha del PROGRESA (Programa de Educación, Salud y Alimentación) El Progresas es un programa dirigido sólo a los pobres extremos del medio rural que habitan en localidades de alta y muy alta marginación.

El Progresas se apoya en los dogmas del neoliberalismo, a partir de que éste, concibe el subdesarrollo y la pobreza, no como consecuencias de la estructura del orden económico; sino de las carencias individuales de los sujetos, para participar eficientemente en las actividades de producción, asociadas al modelo de desarrollo económico vigente.

El primer dogma es la teoría del capital humano, que concibe el subdesarrollo y la pobreza como consecuencia de la carencia de capital humano ( educación y habilidades productivas) entre las mayorías de la población. Por eso el Progresas apoya a los tres elementos esenciales del capital humano: educación, salud y alimentación. Salud y alimentación son concebidos como medios para mantener sanos a los individuos y hacer posible que se apropien de conocimientos y habilidades para competir en el mercado. Sin llegar, con tal Programa a satisfacer las necesidades de salud, alimentación y educación de la población a la cual se dirige.

*El segundo dogma es la búsqueda de la eficiencia a toda costa; evitar el desperdicio de recursos. De ahí la focalización, es decir, la dirección de los apoyos sólo a los pobres extremos, para evitar el desperdicio que supone, según esta ideología, otorgar apoyos a quienes no lo necesitan, como ocurre con los subsidios generalizados<sup>12</sup>.*

El cuarto elemento es el retiro de los subsidios como los de la tortilla y la leche; lo cual se evidenció en el alza del precio de estos productos básicos, desaparición de los "tortibonos", y aunque en el caso de la leche, se conservó la credencial para obtener leche en LICONSA, el costo también se ha incrementado; afectando a los pobres y pobres extremos de los medios urbanos. Sin embargo y pese a que estos

---

<sup>12</sup> op.cit. p. 26

programas pudieran haber tenido ciertos efectos relativamente positivos, focalizados en poblaciones específicas; estas ayudas no han modificado sustancialmente, la condición de pobreza de muchas familias. Por el contrario, la política económica fue afectando profundamente y de forma negativa a los trabajadores asalariados, teniendo como consecuencia que el número de pobres aumentara, pasando "de 65% a 73% entre 1994 y 1998" (13).

*"El director del Progreso, José Gómez de León señaló que se puede considerar pobre a una familia con ingresos per capita menores a 26.7 pesos diarios, situación en la que se encuentra 72% de los mexicanos" (14), sin embargo la desigualdad no sólo está en las diferencias del ingreso per capita, sino por las pocas oportunidades de acceso a la vivienda, trabajo, salud y educación.*

De acuerdo al informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), publicado en junio del 2000 y en base a datos de 1998 sobre Desarrollo Humano, México se encuentra en el lugar 55 en relación a 174 países (orden de mayor a menor el índice de Desarrollo Humano), este índice determina la calidad de vida en relación al nivel de desarrollo económico de cada país, tomando en cuenta las expectativas de vida, educación e ingreso real de la gente.

*El PNUD menciona que la pobreza en México, es uno de los principales problemas. Donde sólo en el Distrito Federal más de 15 000 niños trabajan en la calle y muchas familias viven en cinturones de miseria esparcidos por toda la ciudad. (15).*

Confirmando los datos anteriores a nivel local (en el Distrito Federal), un estudio de la Secretaria de Salud del gobierno del Distrito Federal (año 2000) revela que casi 3 millones de personas viven en situación de marginación. "Además, 2 millones 638 mil 22 no reciben ningún tipo de subsidio, 441 mil 847 personas padecen alguna discapacidad y 63 mil 920 menores de cinco años no hablan español"; este informe asevera que "de los 533 mil 466 menores de edad -de seis a

---

<sup>13</sup> op. cit. p.27

<sup>14</sup> VARGAS, Agustín. El 70 % de los mexicanos en la pobreza. En Lo que Zedillo olvidó o disimuló: Chiapas, la pobreza, los indígenas, la violencia ... en Revista Proceso 1192 5 de Sept. 1999 p.28

<sup>15</sup> ZAVALA, Oswaldo. La calidad de vida de los mexicanos, en descenso, según la ONU. En Revista Proceso No. 1235, 4 de julio de 2000 p.42

*14 años de edad- sólo 19 mil 983 no asisten a la escuela y que la población de 15 años cumplidos (1 millón 967 mil 70) 94 mil 894 no saben leer." (16).*

Es en este contexto donde se desarrolla e implementa el modelo educativo en Educación Especial, bajo el discurso de equidad y justicia social; como el derecho de todos de acceder a un currículum básico que "igualará" a la población en función a la oferta educativa y con miras "hacia el éxito social".

## 1.2. DESARROLLO ECONOMICO Y POLITICA EDUCATIVA EN RELACION CON LA EDUCACION ESPECIAL.

*"En el mundo moderno, el conocimiento en sentido amplio puede definirse como una acumulación de conocimientos fundamentales, conocimientos técnicos y aptitudes sociales. Es una combinación equilibrada de estos conocimientos, adquiridos en el sistema de enseñanza formal, en la familia, en la empresa, a través de distintas redes de información, quien le da el conocimiento general y transferible más propicio al empleo." (17)*

La anterior cita corresponde a los fundamentos y líneas de acción que se marcan en el documento: Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva y que determinan la vinculación establecida entre el conocimiento y el actual proceso de industrialización en la mundialización de la economía. Dicho documento es realizado para la comunidad Europea, sin embargo, de alguna manera establece líneas que a nivel mundial -y en México- se han intentado establecer en el ámbito de la escuela y fuera de ella.

En el período de gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se lleva a cabo un proceso "modernizador" del sistema educativo nacional y que entre otras cosas, pretende alcanzar una mayor aceptación de las formas

<sup>16</sup> MONGE, Raúl Documenta el gobierno del D:F: en la capital 3 millones de pobres. En Revista Proceso No. 1239, 30 de julio de 2000 pp. 24-25

<sup>17</sup> Comisión de las Comunidades Europeas, Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Bruselas 29/11/1995 p.12

liberales en las relaciones de poder en el actual contexto del modelo neoliberal de desarrollo, poniendo énfasis en los procesos individuales de desarrollo cognitivo.

Así, se plantea que la educación debe afrontar los retos que las actuales transformaciones a nivel mundial han marcado. La cobertura, distribución, organización y calidad -según el discurso oficial- se modernizan de acuerdo a los requerimientos del desarrollo nacional y la interdependencia en las relaciones económicas mundiales.

Se cree en la educación como factor de desarrollo económico y como instancia que posibilita la movilidad social de acuerdo a los ingresos percibidos, -según la ubicación que se tenga en el mercado de trabajo, haciendo creer que a mayor educación mayores oportunidades de empleo e ingreso " *corresponderá al sector educativo hacer posible que los mexicanos cuenten con la calificación y formación requeridas para desempeñar un trabajo productivo y remunerador*"<sup>(18)</sup>.

Se considera que el desarrollo económico depende del sistema educativo y, que esta relación, es una relación de tipo técnico, en donde la educación debe proveer de mano de obra calificada para todos los niveles de la producción, de esta manera se explica el desigual comportamiento del sistema en la distribución de oportunidades ocupacionales y de escolaridad "*El aumento de la economía, reclamará además, relacionar mejor la educación con la productividad y con la organización para la producción. Nuevos modelos de comportamiento en la relación entre trabajo, producción y distribución de bienes requieran procesos educativos flexibles y específicos*"<sup>(19)</sup>.

El sistema educativo forma los distintos tipos de habilidades que objetivamente requiere el sistema productivo; la demanda, oferta y remuneración de empleos dependerá del libre mercado de trabajo dividido por el conocimiento intelectual y el hacer práctico, donde no se requiere de conocimientos elaborados, pero si una aceptación profunda de los valores inherentes a la sociedad capitalista.

---

<sup>18</sup> Programa para la Modernización Educativa p.11

<sup>19</sup> op. cit. p.12

Así el sistema educativo desempeña en este contexto un criterio de selección y exclusión para las diferentes capas sociales, pese al discursos reiterativo sobre la democratización del sistema educativo y en particular la escuela, aunque "*La educación no puede ni resolver ni soslayar los problemas cuya raíz está en la estructura de la explotación*"<sup>(20)</sup>.

La política educativa de Ernesto Zedillo (1994-2000) representó la continuidad de lo generado por su antecesor (1988-1994).

Esta política se elaboró bajo ocho elementos fundamentales: la federalización (administración de los servicios educativos por parte de los Estados); calidad (donde algunas de las acciones consistió en la renovación de los Planes y Programas de estudio y libros de texto y establecimiento de la carrera magisterial) cobertura y equidad (programas para abatir el rezago y la reprobación, la integración educativa); recuperación financiera (pretendido incremento fallido al gasto educativo); formación y actualización del magisterio (considerando al maestro como eje principal para la calidad educativa, se realizaron reformas en las instituciones formadoras como las escuelas Normales, UPN y Centros de Actualización del Magisterio). Aunque la calidad educativa, no depende sólo de los maestros; sino en primera instancia, de mayores recursos asignados a la educación, replanteamiento de las relaciones de poder al interior de la SEP -en todos sus niveles- , de la apertura de espacios de discusión de los procesos educativos en los centros escolares; por otra parte, mejores condiciones de vida para la población infantil, y mejores salarios para los maestros.

Otros aspectos de la política educativa zedillista fueron: la participación social (donde se pretende que la comunidad y la familia sean fuentes de renovación educativa a través de los consejos de participación social); la vinculación con la producción y por último la capacitación para el trabajo y educación de adultos.

De los anteriores elementos de la política educativa, quizá los más relativamente acertados fueron la federalización al otorgar la posibilidad a los Estados de organizar y administrar los servicios educativos, con lo

<sup>20</sup> FUENTES, Molinar Olac. Educación Pública y Sociedad. En México Hoy 7a. Ed. Edit. Siglo XXI México 1983 p. 244

que aunque en mínima parte se reduce el burocratismo de la centralización; y la renovación de los Planes y Programas que han representado un avance en las concepciones de enseñanza y aprendizaje bajo las interpretaciones cognitivas actuales.

Sin embargo éstos no han tenido los resultados esperados precisamente por la deficiente actualización y formación del magisterio; la cual se ha reducido a la carrera magisterial; vista solamente como procedimiento para acumular puntos en la aspiración de mejores salarios; y por otro lado la falta de calidad de los cursos impartidos por ésta y su desvinculación con la realidad cotidiana de la escuela y el aula.

Sobre la vinculación con el sistema productivo, ésta se ha dado sólo en la intención de que los educandos internalicen las normas y valores del sistema económico vigente, dejando a un lado aspectos terminales efectivos.

En general, los elementos de la política educativa no tuvieron el impacto esperado y la llamada calidad educativa sólo ha quedado a nivel de discurso. Es en este contexto de política educativa donde se crea e implementa el modelo educativo para la integración de las personas con necesidades educativas especiales.

El proceso de integración educativa inicia en 1993, siendo en el 94 y 95 cuando se da la mayor expansión en el D.F.; tal proceso se da más tardíamente en los demás Estados del país.

Con la nueva concepción en Educación Especial, se pretende contribuir a la llamada calidad educativa *"en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y calidad" ... "bajo el criterio básico de ningún concepto de exclusión: género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etcétera."*<sup>(21)</sup>. Se habla de "una educación para todos", para lo cual se federaliza los servicios de Educación Especial, y el reordenamiento de ellos en el D.F.

---

<sup>21</sup> Proyecto General para la Educación Especial en México. Cuadernos de Integración Educativa No. 1 DEE-SEP 1994 p.2

El proceso de integración educativa se inserta dentro del Programa de Modernización Educativa generada en el gobierno de Salinas de Gortari, siendo Ernesto Zedillo secretario de educación.

Como ya se mencionó, tal Programa tenía como propósito base: elevar la calidad educativa, para lo cual se llevó a cabo el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública, concretándose en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, la modificación al artículo 3o Constitucional y la Ley General de Educación, la cual en su artículo 41 legaliza la atención a las personas con necesidades educativas especiales.

Es de notar que en tal artículo, las necesidades educativas especiales se asocian profundamente a las discapacidades; también en el Programa de desarrollo Educativo (1995-2000) se define la integración educativa *"de los alumnos con discapacidad como el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"* (22).

El artículo 41 de la Ley General de Educación menciona que: *"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.*

*Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta 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."* (23).

A partir de lo anterior se cambia el modelo de atención en Educación Especial y se reorientan sus servicios. Del modelo terapéutico se pasa al educativo, del cual se dice que: *"Asume que se trata de un sujeto con*

---

<sup>22</sup> Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

<sup>23</sup> Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación. Cuadernos de Integración Educativa No. 2 DEE-SEP 1994 p.1

*necesidades educativas especiales. Rechaza los términos "minusválido" y "atípico" por ser discriminatorio y estigmatizante. La estrategia básica de educación especial, en este caso, es la integración y la normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que conviva plenamente en comunidad.*

*La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos primero, y sociolaborales, después.*

*Existen estrategias graduales para ello, y se requiere de un equipo multiprofesional que trabaje con el niño, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que, a su vez, elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias." (24).*

El cambio de modelo, en sí mismo, no es el problema fundamental, éste reside, en las contradicciones generadas entre el discurso y realidad social y escolar en las cuales se inserta.

La operatividad del modelo se concretó con la desaparición de los servicios de atención específica por discapacidades, quedando en su lugar sólo los servicios de Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); con ésto se pretende que el mayor porcentaje de alumnos, que anteriormente eran atendidos en los servicios de Educación Especial, ahora lo hagan dentro de la escuela regular, siendo el nivel primaria el principal soporte de este proceso.

El cambio de modelo y la reorientación de los servicios conllevó un conflicto entre las autoridades educativas y las bases docentes, debido en gran medida por la ambigüedad de los planteamientos de quien generaba la propuesta y que van desde aspectos conceptuales hasta los operativos, inherentes a la integración educativa; provocando una confusión en el abordaje de la práctica educativa cotidiana, teniendo como consecuencia -entre otras- que cada servicio (y principalmente

---

<sup>24</sup> Proyecto General para la Educación Especial en México. Cuadernos de Integración Educativa No. 1 DEE-SEP 1994 p.9

las USAER) opere diferenciadamente y peor aún, que en cada USAER ésto mismo suceda.

Cabe mencionar que lo anterior no pierde validez, pues implica el mismo proceso constructivo en la conceptualización del proceso de integración educativa y su operatividad, pero que sin embargo adquiere matices caóticos cuando estas construcciones se enfrentan a las exigencias institucionales en sus diversos niveles (directores, supervisores, coordinadores, etc.), que sin tener tampoco una idea clara del proceso; en la relación de poder establecida entre autoridades y bases docentes, las primeras imponen su propia visión y de acuerdo a ésto, imponen velada o abiertamente sus exigencias.

El conflicto va desde el tipo de población que será atendida por la USAER, implicando la necesaria concepción de necesidades educativas especiales hasta la forma de cómo atender esas necesidades.

Oficialmente la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es *" la instancia técnico operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares."*<sup>(25)</sup>.

Como propósitos de la USAER, se marcan:

*"Atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica"*

*"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 presentan necesidades educativas especiales, así como por la evaluación de sus avances conforme a su propia evolución escolar."*

*"Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales"* (Proyecto General de

---

<sup>25</sup> Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Cuadernos de Integración Educativa No. 4 DEE-SEP 1994 p.8

*Educación Especial. Pautas de Organización. Cuadernos de Integración Educativa No. 6 DEE-SEP, p.15).*

La actividad del docente de apoyo, de acuerdo a los lineamientos para el funcionamiento de las USAER, es a través de dos vertientes: el aspecto técnico operativo de la USAER, que se realiza a través del trabajo directo con alumnos, padres y maestros de la escuela regular (primaria en este caso), y el aspecto técnico pedagógico.

El aspecto técnico pedagógico consta de cuatro momentos: detección, determinación de las necesidades educativas especiales, planeación, intervención directa con el alumno .

El proceso de atención a las necesidades educativas especiales inicia con la detección que realiza el maestro de grupo donde desde ahí se dan las dificultades para coincidir con los maestros de grupo de acuerdo al modelo educativo, pues la mayoría de los profesores de primaria esperan una atención apegada al modelo terapéutico.

El modelo terapéutico se asocia con la idea de depositar el déficit en el alumno y que amerita un tratamiento que se desvincula del proceso de enseñanza al interior del grupo de la escuela regular; implicando la no responsabilidad de los maestros en el proceso de aprendizaje de estos alumnos. Los niños son enviados a la USAER con el propósito de que sean atendidos fuera del salón de clases donde el maestro de grupo no intervenga.

Por otra parte se da un constante rechazo hacia las propuestas de trabajo de la USAER que involucren al maestro de grupo, sintiéndose éstos defraudados por no recibir lo que ellos esperan: la atención de los alumnos con dificultades para acceder al currículum básico, sin que ellos intervengan en el proceso educativo de estos pequeños.

Después es la determinación de las n.e.e. que idealmente debería realizar el maestro de apoyo y el equipo (llamado) paradocente (psicólogo, maestro de lenguaje y trabajador social) de la USAER lo cual en la realidad no se hace, debido a la carencia de recursos suficientes para cubrir la demanda de las escuelas que conforman la USAER.

Otro factor que interviene para que la determinación de las necesidades educativas especiales, no se den de manera interdisciplinar son los aspectos formativos de dicho equipo, también a la ambigüedad de las construcciones conceptuales inherentes al proceso de integración educativa bajo el modelo actual en educación especial quedando por lo general la responsabilidad de determinar las n.e.e. en el maestro de apoyo, el cual está en forma permanente en la escuela primaria.

El siguiente momento del aspecto técnico pedagógico es la planeación de la intervención directa con el alumno, donde se ha impuesto la forma de adecuación curricular para los alumnos de n.e.e., lo cual tiene como supuesto la flexibilidad del curriculum.

Las adecuaciones curriculares representan otra laguna en la atención de las necesidades educativas especiales, pues aunque se plantean como necesarias y obligadas, jamás se ha hecho explícita de una manera clara (ni siquiera en los cursos de carrera magisterial y en las asesorías de zona de supervisión) la metodología para llevarlas a cabo, sin embargo la revisión de carpetas (o expediente del alumno) se centra en que los registros -incluyendo las adecuaciones curriculares- estén presentes en una supervisión sólo de tipo administrativo.

El momento de la intervención, que es el trabajo directo con el alumno de n.e.e. es posible en dos modalidades: al interior del aula regular o en el aula de apoyo, lo cual se determina por las necesidades del alumno.

Sin embargo lo anterior también es parte de los ideales en Educación Especial, específicamente en USAER, pues la presión de la zona de supervisión, obliga a que se trabaje dentro de grupo, convenga o no al niño, sean o no sus necesidades, existiendo en ocasiones la amenaza de que si no se cubre "población de impacto" o "población beneficiada" no se justifica la presencia del maestro de apoyo en X primaria, y puede ser cambiado a zonas donde "realmente se necesite".

## DESARROLLO TECNICO OPERATIVO DE LA USAER

- TRABAJO CON ALUMNOS

- ORIENTACIÓN A LOS MAESTROS DE LA ESCUELA

- ORIENTACIÓN A PADRES DE FAMILIA

FUENTE: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Cuadernos de Integración Educativa No. 4 DEE-SEP 1994 p.9

# DESARROLLO TECNICO PEDAGOGICO DE LA USAER

- EVALUACIÓN INICIAL
- PLANEACIÓN DE LA INTERVENCIÓN
- INTERVENCIÓN
- EVALUACIÓN CONTINUA
- SEGUIMIENTO

FUENTE: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Cuadernos de Integración Educativa No. 4 DEE-SEP 1994 p.9

**TRABAJO CON MAESTROS Y PADRES DE FAMILIA EN LA ESCUELA  
"LIC. EDUARDO NOVOA"**

Orientación a Maestros	Orientación teórico - metodológica para la atención de las Necesidades Educativas Especiales y población de impacto	Orientación individual y en Juntas de Consejo Técnico.
Orientación a padres	Orientación para el apoyo en casa en el proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación individual.</li> <li>- Orientación en talleres específicos para padres de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.</li> <li>- Orientación en talleres generales abiertos a toda la población de padres.</li> <li>- Pláticas de orientación en juntas de firma de boletas.</li> </ul>

**NOTA:** El trabajo de orientación a maestros y padres de familia es diferente en cada una de las escuelas primarias que conforman la USAER, debido que en la mayoría de ellas no se permite la participación de USAER en las Juntas de Consejo Técnico de la primaria. En el caso de la orientación a padres los talleres (específicos y generales) no se organizan en todas las escuelas que atiende la USAER 1-8.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**DESARROLLO DE LA ATENCIÓN DE LAS N.E.E. EN LA USAER 1-8  
(DETERMINADO EN LA ZONA DE SUPERVISIÓN No. 7 DE LA GROSEE  
No.1)**

<b>FASE</b>	<b>QUIEN LA REALIZA / QUE SE HACE</b>	<b>DOCUMENTO DONDE SE REGISTRA</b>
Detección	La hace el maestro de grupo al interior del aula a través de las dificultades que detecta en los alumnos	Hoja de detección *
Evaluación Inicial	<p>La realiza el equipo de USAER (Maestra de apoyo y equipo paradocente).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se hace a través de la evaluación inicial que realiza el maestro de grupo.</li> <li>- Con la revisión de cuadernos del alumno.</li> <li>- Observación en grupo</li> <li>- Entrevista a padres.</li> </ul>	<p>Registro de manifestaciones del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. *</p> <p>Registro de entrevista. *</p>
Determinación de las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E )	<p>La realiza el equipo de USAER (Maestra de apoyo y equipo paradocente). Se realiza a través de la información recabada en la dos fases anteriores y se establece si el equipo así lo considera, la Necesidad Educativa Especial, con el único criterio identificable: La dificultad de acceso al currículum. Se especifica competencia curricular</p>	Registro de manifestaciones del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. *
Planeación de la intervención	<p>La realiza el equipo de USAER (Maestra de apoyo y equipo paradocente). Se realiza Planeación de la intervención de acuerdo al programa de grado del</p>	Registro de planeación *

	<p>alumno, de sus aprendizajes previos y al momento de desarrollo del programa que lleva el maestro de grupo.</p> <p>Se priorizan las asignaturas de Español y Matemáticas.</p>	
Intervención Directa	<p>La realiza el equipo de USAER (Maestra de apoyo y equipo paradocente). Se trabaja con el alumno de N.E.E. de acuerdo a la planeación realizada y con la modalidad de trabajo dentro del grupo y/o en el aula de apoyo</p>	<p>Los avances del trabajo se registran en la hoja de seguimiento. *</p>
Seguimiento	<p>Lo realiza el equipo de la USAER (Maestra de apoyo y equipo paradocente). Se hace seguimiento de la situación del alumno durante el proceso de atención y posterior cuando la N.E.E. "desaparece" (ya que las N.E.E. son relativas, interactivas y temporales), pues en algún otro momento pudiera surgir</p>	<p>Hoja de seguimiento *</p>

\* VER ANEXOS

Por otra parte el trabajo dentro del grupo regular provoca dos situaciones con los maestros de la primaria, o la negación de que se entre a trabajar al grupo, porque esperan la atención del alumno fuera de su ámbito, donde no tengan ningún compromiso o que acepten el trabajo del maestro de apoyo al interior del grupo, pero tampoco comprometiéndose, pues ni participan en la planeación de la intervención, ni en la elaboración de material, y por lo general se salen del grupo cuando el maestro de apoyo entra al salón a trabajar, o se dedican a realizar otras actividades fuera del trabajo que se realiza en esos momentos.

El señalamiento de estas situaciones y la petición sobre el compromiso conjunto de la atención a los alumnos de n.e.e. provoca en la mayoría de los casos molestias entre los maestros de la primaria. Las molestias son argumentadas en la falta de tiempo que tienen y de que ellos no son especialistas.

Tal conflicto se sitúa en las diversas concepciones de necesidades educativas especiales; tanto las concepciones bibliográficas, las que han construido los profesionales de educación especial (y que son muy diversas), las que tienen los profesores de primaria y las que han impuesto las autoridades educativas; lo anterior acompañado de las diversas formas como se cree que se deben abordar.

Las concepciones bibliográficas -citadas, líneas abajo-, hacen referencia a apoyos alternativos especiales, e incluso, mencionan un currículum "especial o modificado"; en cuanto a las concepciones construidas por los profesionales de educación especial, se establecen a juicio particular. Las de los profesores de primaria, se centran principalmente, en la distinción del déficit del alumno; y la que, oficialmente marca educación especial: Dificultad de acceso al currículum; además de que son: interactivas, relativas y temporales.

Se dice que son interactivas, porque van a depender de que el maestro de grupo, considere si un alumno tiene dificultades de acceso al currículum o no. Relativas, porque dependen del lugar donde puedan ser distinguida o no las necesidades educativas especiales; es decir, que un alumno puede tener necesidades educativas especiales en una escuela, pero al cambiar de centro escolar, esas necesidades

desaparezcan. En cuanto a la temporalidad de las necesidades educativas especiales; puede que un alumno presente n.e.e. en un tiempo determinado (un mes, un bimestre, semestre, ciclo escolar, etc.), pero puede que en otro momento, dicha necesidad ya no exista.

Lo anterior ha representado una ambigüedad, que dificulta la identificación de la n.e.e.; o bien, el criterio es altamente subjetivo, que implica un conflicto entre los que participan en la atención de los alumnos (USAER-maestros de grupo)

El término de necesidades educativas especiales se institucionalizó a partir del proceso de integración educativa en México, definiéndolo como la dificultad de acceso al currículum básico, motivo por el cual esa dificultad "se debe" abordar con el mismo currículum básico.

Sin embargo esta definición práctica está alejada de lo que el mismo artículo 41 de la Ley General de Educación señala: "La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas" y si bien señala que "se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular", no prohíbe ningún tipo de modelo metodológico para el abordaje de estas necesidades; lo cual en la práctica si se ha hecho, cayendo en exesos burdos, como el exigir que se diga "carpeta" en vez de "expediente" porque esta última está asociada al modelo "terapéutico", decir: determinación de las n.e.e., en lugar de diagnóstico.

Wilfred K. Brennan considera a las necesidades educativas especiales como *"aquellas que precisan para su solución algo más que la habilidad del profesor de clase ... Las necesidades que exigen una intervención de apoyo al profesor o la creación de una situación de aprendizaje alternativa para el alumno"*<sup>(26)</sup>

El informe Warnock define a las necesidades educativas especiales como *"aquellas que requieren la dotación de medidas especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializada, la dotación de un currículo*

---

<sup>26</sup> BRENNAN, Wilfred K. El currículo para niños con necesidades educativas especiales, p.33

*especial o modificado, una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación" (27).*

En estas definiciones, aunque no se da un sustento conceptual, sino prescriptivo institucional y no se descarta la cuestión de acceso al currículum, también se habla del uso de recursos especiales y alternativas que favorezcan los procesos de aprendizaje; en México ésto se ha reducido a la obligación de trabajar al interior del aula, aunque el desfase del alumno motivo de atención sea significativo en relación al grupo; la obligatoriedad de trabajar los contenidos del grado, aunque los menores no hayan accedido a la lectura y a la escritura, por ejemplo en 5o año.

En definitiva: el interés fundamental, no es el desarrollo intelectual de los menores determinados con necesidades educativas especiales, sino que éstos se socialicen con los valores de individualidad y competencia, asociados al sistema político-económico a través de la cotidianidad de la escuela. En donde, efectivamente el currículum tiene una importancia vital, y no tanto en su nivel externo, explícito, escrito; sino en aquel que se va construyendo día a día a través de la estructura profunda de la experiencia escolar; en el currículum oculto, donde la práctica del docente constituye lo fundamental de su existencia y la posibilidad de su reconstrucción.

### 1.3. EL CURRÍCULUM BÁSICO COMO CONCRECIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.

El currículum de educación básica que actualmente sustenta la práctica educativa escolar en el nivel primaria, data de 1993 y se contextualiza en el Programa Nacional para la Modernización Educativa, desde el cual se ha pretendido modernizar dicho sistema.

Con el Programa Nacional para la Modernización Educativa (PNME) se pretendía lograr la calidad educativa, para lo cual se realizaron las

---

<sup>27</sup> op. cit. p. 33

modificaciones a los contenidos teóricos y prácticos de los procesos educativos, se pretendió fomentar la actualización docente, vincular los aprendizajes con los adelantos científicos y lograr la articulación entre los diferentes niveles educativos.

El PNME se sustenta en la idea de que el sistema educativo debe afrontar las exigencias del desarrollo económico de la nación, en su incorporación a la dinámica de globalización del capitalismo mundial.

En este proceso el currículum de Educación Básica es fundamental, pues a través de éste se ha pretendido modificar las prácticas de Enseñanza y Aprendizaje vigentes en el sistema.

El cambio de contenidos y la formación y actualización docente se plantearon como prioritarias para concretar los ideales del nuevo modelo educativo, del cual se menciona que *"La educación se enfoca al cambio de relaciones del individuo consigo mismo, con la sociedad y con su entorno, encaminada a contribuir en la transformación del país para que la vida de los mexicanos sea mejor y se cumplan los propósitos nacionales de bienestar, identidad nacional, justicia, democracia y soberanía"* (28)

Los elementos que articulan la propuesta educativa para el nivel básico son: los fines de la educación, las necesidades básicas de aprendizaje y los perfiles de desempeño; a través de éstos, se da forma al nuevo modelo educativo.

Como los fines de la educación se mencionan: la equidad, democracia y desarrollo, lo cual implica la aparente no exclusión y la vinculación al proceso de desarrollo del país.

Las necesidades básicas de aprendizaje son definidas como los requerimientos fundamentales para el desarrollo del individuo en la sociedad y son clasificadas en instrumentales y relacionales o formativas.

A su vez, los aprendizajes instrumentales se conforman de: acceso a la información, claridad de pensamiento y comunicación efectiva. Las

---

<sup>28</sup> Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria. SEP-CONALTE 1989-1994 P. 15

relacionales en: comprensión del medio ambiente, comprensión del hombre y la sociedad y desarrollo personal.

Las necesidades básicas de aprendizaje son las que dan contenido a los Planes y Programas de Estudio para los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Los perfiles de desempeño se mencionan como descripciones del modo de ser y actuar de los individuos en diversos contextos de convivencia social; éstos se proponen para ser cubiertos por alumnos y maestros en cada nivel de educación básica. Los perfiles de desempeño buscan "*consolidar en los alumnos el rigor de pensamiento, la economía en la acción, la solidaridad en la convivencia; pero sobre todo, el orgullo de ser mexicanos*" (Discurso del expresidente Carlos Salinas de Gortari, el 9 de octubre de 1989 en Monterrey, Nuevo León). "*Los perfiles plantean el dominio del español, de la historia, la ortografía, la geografía, la aritmética, la matemática, el civismo y demás áreas de conocimiento como herramientas para la apropiación de la cultura nacional y universal*".<sup>(29)</sup>.

Los perfiles de desempeño pretenden enfatizar los comportamientos de identidad, justicia, democracia y soberanía; deriva los medios para los diversos desempeños (lenguaje, valores y métodos), establece formas de relación (consigo mismo, con los demás y con el medio), por otro lado, definen formas de evaluación.

También se pretende que a través de los perfiles de desempeño se articulen los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Así como seleccionar contenidos específicos de aprendizaje, determinación de actitudes, habilidades y conocimientos.

El perfil de desempeño del docente implica que éste aplique "*esquemas coherentes de relaciones que respondan de forma particular y en situaciones concretas a supuestos de orden filosófico, moral, social, político, económico y científico*"<sup>(30)</sup>, sin embargo lo anterior no es congruente con la formación docente que desde la normal de maestros y demás instancias formadoras de profesores de nivel básico se impulsa y con el control estricto que se

---

<sup>29</sup> op. cit. p. 33

<sup>30</sup> op. cit. p. 36

ejerce a través de las zonas de supervisión y dirección en los centros escolares, mediante lineamientos normativos que son interpretados y aplicados a criterio de los cuerpos directivos y de supervisión.

Dentro del desempeño docente se pretende que éste reconozca el contexto en la cual se inserta la escuela y se desarrolla la práctica docente, para que así, proponga aprendizajes significativos, donde el alumno se apropie de los métodos y lenguaje que le permita situarse en su contexto y transformación. También que el maestro tenga acceso y manejo a fuentes de información que le permita retroalimentar su práctica, lo cual implica hasta cierto punto una actitud de investigación y búsqueda en el magisterio, lo cual no se da en la cotidianidad del hacer docente, donde predomina la improvisación y puesta en marcha de prácticas tradicionales construidas en el hacer diario.

En el perfil de desempeño del docente de educación básica se pretende que éste tenga una actitud de cooperación y solidaridad con sus colegas; que se ubique en un proceso de formación y actualización permanente que asegure una estructura de valores, habilidades y conocimientos para desempeñar con eficacia y competencia su trabajo. Para lo cual a través de la Secretaría de Educación Pública se ha asegurado que esto sea sólo a través de las instancias permitidas institucionalmente pero profundamente burocratizadas e ineficaces.

Lo anterior se propone sea aplicado en los tres ámbitos propuestos de la acción docente: enseñanza y aprendizaje, organización y administración escolar y vinculación escuela- comunidad.

El perfil de desempeño para niños y niñas al término del nivel primaria es:

*" A) AMBITO DE DESARROLLO PERSONAL*

*A.8 Cuida y defiende su salud, promueve acciones para proteger su entorno y mantener un medio ambiente sano.*

*A.9 Cuida y respeta su persona como un todo integrado, tiene un concepto de si mismo adecuado a su edad que le permite relacionarse con equidad y respeto con otras personas.*

*A.10 Organiza sus actividades para disponer de tiempo libre en beneficio de sus intereses personales.*

*A.11 Actúa en función de principios y convicciones morales que le ayudan a juzgar su comportamiento, entender el ajeno y tomar decisiones.*

*A.12 Utiliza esquemas generados por él mismo para seguir aprendiendo y afrontar nuevas situaciones.*

**B) AMBITO DE DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL**

*B.13 Defiende sus derechos, acepta sus obligaciones, reconoce los derechos de los demás, cuida de los bienes privados y públicos y recurre a diversas instancias de servicio.*

*B.14 Interviene en actividades de interés colectivo, promueve actitudes democráticas y propone soluciones a problemas comunes.*

*B.15 Participa con eficacia y calidad en diferentes procesos productivos y asume actitudes de aprecio hacia el trabajo propio y ajeno.*

*B.16 Ubica los acontecimientos en el tiempo y en el espacio utilizando información para explicarse la realidad local en relación con hechos regionales nacionales y mundiales.*

**C) AMBITO DE DESARROLLO CIENTIFICO Y TECNOLOGICO**

*C.17 Interpreta y utiliza diversos lenguajes simbólicos de uso cotidiano.*

*C.18 Utiliza diversas estrategias de razonamiento y de cálculo para enfrentar situaciones problemáticas.*

*C.19 Recurre a información científica para explicarse fenómenos naturales, tecnológicos y sociales de su medio.*

*C.20 Utiliza con responsabilidad los recursos tecnológicos a su alcance que mejoran su calidad de vida.*

**D) AMBITO DE DESARROLLO CULTURAL**

*D.21 Emplea eficazmente los recursos y las formas básicas del español oral y escrito, así como los de la lengua materna en las zonas indígenas.*

*D.22 Cuida los seres vivos y los recursos naturales actuando en armonía con el equilibrio ecológico de su entorno.*

*D.23 Aprecia y disfruta de diversos lenguajes y expresiones artísticas en la recreación de sus vivencias familiares, escolares y comunitarias.*

*D.24 Manifiesta actitudes de tolerancia, aceptación y solidaridad hacia los miembros de grupos distintos a los que él pertenece.*

*D.25 Hace suya la cultura y participa en su producción como manifestación de su pertenencia a una familia, a su grupo social y a México como país pluricultural.*

*D.26 Usa elementos básicos de la lengua extranjera en las regiones donde se requiere.”<sup>(31)</sup>*

Estos perfiles, intentan responder a lo que se esperaría del ciudadano en las sociedades modernizadas: A) Que desarrolle formas de autocontrol, B) Participación democrática; con las reservas del mismo sistema político, eficacia para la productividad, globalización del conocimiento.

C) Uso de la tecnología en la vida diaria y explicación científica de lo cotidiano.

D) Desarrollo de habilidades comunicativas, de convivencia ciudadana, identificación de elementos de la propia cultura, estar abiertos a expresiones extranjeras; de ser necesario.

En función a los anteriores elementos se organiza el Plan y Programas de Estudio (de primaria, en este caso particular) en asignaturas y éstas a su vez en ejes temáticos. En cada asignatura se da un enfoque que guía la parte metodológica del quehacer docente; estos enfoques tienen como característica fundamental la articulación del contenido formal -escolar- con el contenido de uso, de aplicación en el entorno fuera de la escuela.

Sin embargo al interior del aula no se concretan las aspiraciones discursivas; éstas se enfrentan a una cultura docente arraigada a la tradición, a prácticas cosificadas, con dificultades para reflexionar el

---

<sup>31</sup> op. cit. pp. 44-46

hacer docente como práctica pedagógica y social; lo cual se manifiesta en formas de enseñanza unilaterales, donde el proceso de conocimiento, se centra en la figura del maestro, que no toma en cuenta los saberes cotidianos de los alumnos, dándose la desarticulación entre saberes enseñados en la escuela y lo que el niño aprende fuera de ella. Lo anterior complementado con comportamientos centralistas y autoritarios de autoridades educativas que frenan expresiones reflexivas de algunos docentes con argumentos normativos interpretados subjetiva e individualmente.

Así las prácticas al interior del aula, donde se concretiza el currículum escrito que en apariencia se presenta como flexible y funcional, siguen marcadas por concepciones bancarias de la educación escolar. En el aula se continúa dando prioridad al silencio y al orden sobre la interacción, la memorización de contenidos sobre la comprensión y desarrollo de estrategias autónomas de aprendizaje, la competencia sobre la colaboración, la individualización y posesión del saber sobre lo colectivo y el intercambio de significados; aun se tiende a dividir la clase en los que saben y en los que no, persisten los medios coercitivos por parte de los maestros para someter actitudes contestarias de los alumnos.

En definitiva, existe una contradicción entre el discurso y la práctica, entre el decir y el hacer, entre el currículum escrito y el oculto, al cual se puede definir "*como ese conocimiento que los profesores no tienen de la propia realidad en la que actúan y que ellos mismos contribuyen a modelar, sobre la que podrían desarrollar una más amplia autoconciencia y control*"<sup>(32)</sup>.

Con la afirmación de que existe una contradicción entre lo explícito del currículum básico en el nivel primaria y las prácticas contruídas en la cotidianidad por maestros, alumnos y autoridades educativas, el análisis de la memoria de desempeño profesional plantea las dificultades que se encuentran en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales -específicamente de aquellos en situación de pobreza- en este contexto no resuelto de la escuela primaria del nivel básico.

---

<sup>32</sup> SACRISTAN, J. Gimeno y PEREZ, Gómez A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Edít. Akal, España 1989 p. 17

## **2. ESQUEMA DE MEMORIA PROFESIONAL. CONCEPCIONES Y PRACTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN TORNO AL CURRÍCULUM BÁSICO Y AL MODELO EDUCATIVO EN EDUCACION ESPECIAL EN EL AULA REGULAR.**

El presente apartado tiene como objetivo, analizar las contradicciones entre currículum escrito, modelo educativo y cotidianidad en el aula, en la atención de los alumnos con desventajas socioculturales.

Interpretar las implicaciones del modelo educativo para la integración de los niños con dificultades para acceder al currículum básico, como fenómeno educativo, específicamente con alumnos que por vivir en condiciones económicas restringidas, producto de las contradicciones entre lo que la escuela quiere que aprendan y la cultura particular de su medio, requiere de indagar su significado en la realidad donde se producen éstas.

Las características y acontecimientos reales al interior de la escuela primaria, permiten entender por qué el modelo educativo de educación especial, no ha representado una opción alternativa de educación para los niños que viven en situación de pobreza.

### **2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA "LIC. EDUARDO NOVOA"**

Partamos de caracterizar a la escuela primaria pública específica donde se trabajó, la cual presenta en su composición poblacional los contrastes producidos por el actual modelo de desarrollo y sus efectos en gruesas capas de la sociedad.

Estos contrastes se evidencian a través del hecho que ubica a una escuela pública urbana, en una zona que aparentemente no es marginada pues cuenta con servicios, establecimientos, escuelas y múltiples opciones de acuerdo a las posibilidades que cada familia

tenga, sin embargo al interior de ella se evidencian situaciones, producto de las diferencias de los modos de vida, anclados en el poder económico para conocer, adquirir y disfrutar bienes, servicios y productos tecnológicos, que pueden caracterizar un "estilo de vida", que en un momento dado pueden ser o no compatibles con lo que la escuela pretende enseñar.

La escuela primaria "Lic. Eduardo Novoa" es un centro educativo público, que físicamente está ubicado en la colonia Portales en la delegación Benito Juárez.

La zona en la que se encuentra la primaria, es urbana y cuenta con todos los servicios públicos como: pavimento, electricidad, agua, drenaje y teléfonos; medios de transporte como: autobuses, microbuses, taxis, metro y gran afluencia de transporte privado. En la zona existen comercios pequeños y supermercados a corta distancia, centros de salud y escuelas de preescolar, primarias y secundarias públicas y particulares.

La planta docente son: nueve maestros frente a grupo, tres maestras adjuntas, una secretaria, una maestra de artes plásticas, dos de educación física la directora y el personal de USAER, con dos maestros de apoyo permanentes y un equipo paradocente itinerante, que asiste cada nueve días hábiles (aproximadamente).

De los nueve maestros frente a grupo, ocho son mujeres y un hombre, las edades están en un rango de entre 29 y 65 años de edad. La escolaridad de los profesores en grupo es: 5 de normal básica, 3 con licenciatura y 1 de normal básica y normal superior.

Con respecto a los años de servicio de los maestros frente a grupo, 1 tiene 5 años, 1 de 15 a., 1 de 17 a., 1 de 18 a., 1 de 23 a., 1 de 25 a., 2 de 27 a. y 1 de 38 años.

La población de alumnos es de 227, donde 116 son niños y 111 niñas, distribuidos en nueve grupos, de los cuales hay un grupo de 1o. año, uno de 2o. año, dos grupos de 3o., dos de 4o., dos de 5o. y uno de 6o. año.

De acuerdo a la información recabada a través de la hoja de registro de datos, del total de alumnos, que representa el 100%, el 32.173 % de los padres tiene un nivel de escolaridad de primaria; 25.217% secundaria; 21.73% nivel medio superior y el 20.869% nivel superior.

Los ingresos económicos mensuales por familia de los alumnos es: del 100% de la población, el 33.043% tiene un ingreso de un salario mínimo, de 2 a 3 salarios mínimos el 41.739%; 4 salarios mínimos el 12.173% y 5 salarios mínimos o más el 13.043%.

De la población total, el 53.043% de los padres, solamente uno trabaja, el 46.956% trabajan ambos padres

Conforme al análisis de los datos proporcionados, existe una relación entre la escolaridad y el salario, siendo ésta que a menor escolaridad de los padres, menores ingresos económicos; sin embargo la mayor escolaridad no necesariamente trae consigo un salario significativamente alto, por otro lado, el ingreso familiar es mayor en el caso en que ambos padres trabajan. Los anteriores datos toman significado en el contexto del comportamiento académico y conductual de la población estudiantil de la escuela.

La dinámica cotidiana de la escuela está caracterizada por continuos enfrentamientos entre maestros y alumnos, debido a la queja constante por parte de los primeros sobre la indisciplina y el rezago académico de los segundos; además de la falta de interés y participación de los padres hacia el proceso de aprendizaje y problemáticas que presentan sus hijos, en la mayoría de los casos. Lo cual evidencia las consecuencias de formas de vida fuera de la escuela, diferentes construcciones culturales sobre el cómo comportarse al interior de una institución, además de la transformación en la composición y formas de relación en las familias actuales.

Podemos inferir que los aspectos socioeconómicos, educativos, laborales y la dinámica familiar, la cual está caracterizada por un alto porcentaje de familias incompletas (aproximadamente un 30% de la población total), además de la disfuncionalidad al interior de éstas, repercute notablemente en el comportamiento académico y conductual de los menores. Ya que los anteriores aspectos representan el contexto en el que se desenvuelven la mayoría de los alumnos fuera de la escuela.

Por un lado tenemos (de acuerdo a la información proporcionada en los registros de datos) la escolaridad a nivel básico (primaria y secundaria) de los padres de los alumnos, que representan más del 50% del total, que aunque alfabetizados, presentan serias dificultades en el ejercicio y dominio de habilidades como la lectura y la escritura (observaciones realizadas en los talleres para padres). Por otro, los padres con nivel de escolaridad entre media superior y superior, que representa el 42% del total, la mitad de este porcentaje, ambos padres trabajan; con una consecuente dificultad para atender y apoyar a los hijos en los aspectos del trabajo escolar.

Otro aspecto relevante que podemos considerar como factor condicionante del comportamiento académico de los alumnos es la situación precaria en el aspecto material de vida, que de acuerdo a datos recabados, inferimos, por el ingreso mensual familiar y por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los pequeños de la escuela, cuestión que se evidenciaría en el bagaje de conocimientos, información del medio, vocabulario y posiblemente en aspectos más superficiales como la presentación personal, útiles y accesorios escolares.

De acuerdo a la información, 33.043% de las familias de los alumnos sobreviven con un salario mínimo mensual (\$1 212.00) para sustento de entre 3 y 6 miembros; 41.739% de dos a tres salarios mínimos mensual para sustento familiar de 3 a 6 miembros; 12.173% con 4 salarios mínimos por mes y por último con 5 salarios mínimos o más al mes el 13.043% para sustento familiar de entre 3 a 6 miembros en ambos casos.

La anterior tendencia muestra el nivel económico de la mayoría de la población escolar, donde un considerable porcentaje (33.043%) vive con un salario mínimo al mes, siendo insuficiente para cubrir satisfactoriamente las mínimas necesidades de alimentación, salud y vivienda, podríamos citar el mismo caso para los de 2 a 4 salarios mínimos. En el caso de los de 5 salarios mínimos o más, donde el ingreso familiar asciende a \$ 6 060.00 o más, podría alcanzar para cubrir austeramente las necesidades básicas antes mencionadas, sin embargo entra en juego otro elemento, la dificultad para acceder (con

ese ingreso) a los instrumentos culturales, científicos y tecnológicos que conforman el mundo actual, influyendo de manera condicionante en los procesos cognoscitivos escolares.

Y aunque la mayoría de los maestros frente a grupo de la escuela, reconocen las repercusiones de la pobreza en el aprendizaje escolar, en la práctica de la enseñanza ésto no es tomado en cuenta, considerando entonces a la pobreza como no tener dinero, falta de alimentación o hasta descuido, pero no como una forma de vida con repercusión en los procesos cognoscitivos, principalmente los escolarizados.

De acuerdo a lo anterior podríamos decir, que la mayoría de la población estudiantil se encuentra en una situación de marginación, la cual no está asociada con marginación de zonas urbanas y los servicios característicos de éstas, sino con un tipo de marginación cultural, de acceso y uso de instrumentos de avanzada científica y tecnológica, que si bien es parte de la misma condición precaria de los centros escolares públicos, también limita el desarrollo intelectual de los alumnos cuando es parte de la cotidianidad fuera de la escuela.

## 2.2. CONCEPCIONES DEL DOCENTE DE PRIMARIA SOBRE CURRÍCULUM CONCRETADO EN EL PLAN Y PROGRAMAS Y MODELO EDUCATIVO EN EDUCACION ESPECIAL.

Todas las prácticas al interior de la escuela primaria, giran en torno al currículum, pues éste supone los fines educativos, culturales, políticos y sociales que una sociedad intenta difundir a través de la educación escolarizada.

La escuela educa a través de la organización curricular, evidenciada en los contenidos y prácticas que se generan al interior de ella. El docente de la escuela primaria parte de la propia representación que él internaliza del currículum prescrito para desarrollar el proceso de enseñanza.

Podemos definir al currículum "*como un objeto que genera en torno de sí campos de acción diversos, donde múltiples fuerzas y agentes se expresan en su configuración, incidiendo sobre aspectos distintos.*"<sup>(33)</sup>, de tal manera que existe interrelación entre los diferentes niveles de concreción del currículum, pero también tienen cierta autonomía funcional; así que intentar explicar la situación de los niños con necesidades educativas especiales en situación de pobreza en la escuela primaria pública, precisa comprender la interrelación de los niveles de concreción del currículum, pero también sus múltiples contradicciones.

Gimeno Sacristán distingue seis niveles o fases de objetivación del currículum: el currículum prescrito, el presentado a los profesores, el moldeado por los profesores, el currículum en acción, el currículum realizado y el currículum evaluado.

El currículum prescrito para el nivel primaria establece los elementos básicos de la escolaridad obligatoria, los cuales pretenden unificar criterios educativos en las escuelas a nivel nacional; éste nivel de concreción emana de la política educativa que el Estado especifica en un contexto determinado históricamente.

---

<sup>33</sup> SACRISTAN, J. Gimeno El currículum: una reflexión sobre la práctica. Edit. Morata, España 1998 p.119

En el actual Plan y Programas de Estudio para el nivel primaria (1993), se establecen como aprendizajes básicos el desarrollo de las habilidades comunicativas a través de los procesos de la expresión verbal, la lectura y la escritura, el desarrollo de habilidades lógico matemáticas que permitan la solución de problemas de la vida diaria. Lo anterior se plantea como habilidades básicas e instrumentales que permitan al niño el acceso a otros contenidos en el desarrollo de aprendizajes permanentes.

Como elementos formativos del currículum prescrito (1993) se marcan los contenidos asociados a las asignaturas de Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Civismo.

Las asignaturas están organizadas en ejes temáticos; los cuales comprenden, en Español: Lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua; en el currículum prescrito se sugieren una serie de prácticas a las que se llama situaciones comunicativas -como opciones didácticas que los profesores pueden implementar-. La propuesta para la enseñanza del Español se conceptualiza en un enfoque comunicativo funcional, el cual implica que las competencias lingüísticas que el niño desarrolle en la escuela tengan un uso funcional fuera de ella.

También, para la enseñanza del Español, se proponen situaciones didácticas permanentes y para todos los grados:

- \* Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula.
- \* Lectura libre de materiales del rincón de lectura o de la biblioteca del aula.
- \* Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y los niños.
- \* Redacción libre de textos
- \* Revisión y corrección de textos propios
- \* Elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos.
- \* Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro.
- \* Juegos.

En lo relativo a la enseñanza de las matemáticas se propone que ésta sea reconstruida por los alumnos como herramienta funcional y flexible, que permita al niño resolver problemas de cálculo en la vida cotidiana. Para la asignatura de matemáticas se proponen los ejes temáticos de: Los números, sus relaciones y sus operaciones, Medición, Geometría, Procesos de cambio, Tratamiento de la información y la Predicción y el azar.

En Ciencias Naturales se propone un enfoque formativo sobre el cuidado de la salud y el medio ambiente, aquí se proponen como ejes: Los seres vivos, El cuerpo humano y la salud, el ambiente y su protección, materia, energía y cambio, ciencia, tecnología y sociedad. En 1o. y 2o. año, la asignatura de Ciencias Naturales, junto con Historia, Geografía y Educación Cívica se estudian en conjunto como Conocimiento del Medio; aquí se plantean ocho temas relacionados entre sí: Los niños, La familia y la casa, La escuela, La localidad, Las plantas y los animales, El campo y la ciudad, Medimos el tiempo y México, nuestro país.

En la asignatura de Historia los contenidos se organizan por temas, de acuerdo a niveles de complejidad en la construcción de la noción histórico-temporal de los hechos.

Para 1o. año se trabaja el antes y ahora en la historia personal, elementos de la historia familiar, la escuela, antes y ahora, el pasado y la localidad, la medición del tiempo, los símbolos patrios: escudo, bandera e Himno Nacional y fechas conmemorativas.

En 2o. año, se trabaja: el tiempo en la historia personal y familiar, la medición del tiempo, breve historia de la escuela, el pasado de la localidad, costumbres y tradiciones de los mexicanos, fechas conmemorativas.

En 3o. año se trabaja: Introducción al estudio del pasado, el pasado de la entidad en distintas épocas.

En 4o. grado se trabaja: México prehispánico, descubrimiento y conquista, la colonia, la independencia y el primer imperio, el Porfiriato,

la Revolución Mexicana, el México contemporáneo, recapitulación y reordenamiento.

En 5o. año se trabaja: La evolución humana y el poblamiento de América, las grandes civilizaciones agrícolas de Oriente y las civilizaciones del Mediterráneo, las civilizaciones de Mezoamérica y el área Andina, la edad media Europea, el fin de la edad media y el renacimiento, el descubrimiento de América, la nueva España y las colonias de España en América, los estados absolutistas y los imperios coloniales, siglos XVI al XVIII.

En 6o. año se trabaja: La independencia de México, la independencia de las colonias españolas, las primeras décadas de la República en México, los conflictos internacionales y las pérdidas territoriales, la Reforma liberal, la intervención francesa y el segundo imperio, la restauración de la República, el desarrollo de Europa en el siglo XIX, el Porfiriato, la Revolución mexicana, el mundo durante la Revolución mexicana, las transformaciones de México contemporáneo, el mundo a partir de 1940, recapitulación y ordenamiento.

La dosificación de contenidos se hace por bloques; en 1o. año matemáticas se trabaja en cinco, igualmente Español y para Conocimiento del medio son ocho bloques.

En 2o. año, para matemáticas son 5 bloques, para Español ocho y para Conocimiento del medio ocho.

En 3o. año matemáticas tiene cinco bloques, Español cuatro, Historia, Geografía y Educación Cívica cinco bloques, respectivamente.

En 4o. año en matemáticas son cinco bloques, Español cuatro bloques, Ciencias Naturales cinco bloques, Historia ocho bloques, Geografía cuatro bloques.

En 5o. año, matemáticas cinco bloques, Español cuatro bloques, Historia siete bloques, Geografía seis bloques.

En 6o. año, matemáticas cinco bloques, Español cuatro bloques, Historia cinco bloques y Geografía cuatro bloques.

En el Plan y Programas de estudio para el nivel primaria, el cual estaríamos considerando como el currículum prescrito, se consideran las líneas metodológicas de manera escueta, sin sugerir siquiera cuál es la base teórica que lo sustenta.

En el documento antes citado, sólo se da una breve orientación sobre los enfoques que cada asignatura tiene. Los cuales, en el Plan y Programas para el nivel primaria se plantean así:

En Español se propone que la enseñanza de la lectura y la escritura, básicamente, se realice a través de situaciones comunicativas, que les den una orientación funcional, trascendiendo hacia los contextos cotidianos de los niños.

En las matemáticas se propone que ésta se construya como instrumentos funcionales y flexibles que le permitan resolver situaciones problemáticas de cálculo en contextos cotidianos.

La enseñanza de las Ciencias Naturales se plantea como esencialmente formativa, se pretende que los alumnos desarrollen capacidades, actitudes y valores vinculados al cuidado de la salud y el medio ambiente.

Se pretende fomentar una actitud indagatoria como forma de dar explicaciones a lo que ocurre en el entorno. Se pretende un acercamiento al conocimiento científico y sus aplicaciones técnicas.

En la asignatura de Historia se propone la enseñanza de la asignatura como un proceso contextualizado en tiempo-espacio, causa-efecto en contraposición a la petrificación de la historia y el aprendizaje memorístico.

En Geografía se propone como principio metodológico, la vinculación de ésta con las demás asignaturas. Pretende desarrollar el conocimiento en la descripción del espacio físico en el que se vive. En los tres primeros años se parte de la localidad y en los tres restantes se plantean conocimientos más complejos apegados a conceptos científicos de la asignatura.

El segundo nivel del currículum, llamado por Gimeno Sacristán como el presentado a los profesores, está constituido por los medios "*elaborados por diferentes instancias, que suelen traducir a los profesores el significado y contenidos del currículum prescrito, realizando una interpretación de ésta*"<sup>34</sup>), en el caso del nivel primaria lo conforman principalmente los libros para el maestro, ficheros de actividades (de Español y Matemáticas) y los libros de texto.

Los libros para el maestro son por asignatura y por grado, y en ellos se marcan algunos elementos metodológicos hacia la comprensión de la propuesta del Plan y Programas en general, y de la asignatura en particular. Sin embargo éstos en la mayoría de los casos no son revisados por los maestros o sólo se leen como parte de la preparación del examen de carrera magisterial, o en talleres de preparación para el curso escolar que inicia, sin abordarlos desde el análisis de sus aportaciones o limitaciones para la práctica del maestro, convirtiéndose así sólo en requisito desvinculado de la práctica del maestro al interior del aula.

Los ficheros de actividades para Español y Matemáticas son materiales con propuestas de actividades específicas, donde se marca el propósito de éstas, el material que se requiere y se describe cómo el maestro ha de llevar la actividad; además de que en algunos casos se señalan variantes de las mismas. Estos materiales tampoco son tomados en cuenta, pues la mayoría de los profesores las consideran una carga, por lo que implica su planeación y preparación de materiales, además de considerar que alargan el tiempo de adquisición de contenidos por parte de los alumnos y no permitir "cubrir" el Programa en el tiempo requerido.

Lo anterior tiene su lógica en las contradicciones generadas por parte de las autoridades educativas, que en el discurso parecen impulsar la puesta en práctica en el aula de las líneas metodológicas del Plan y Programas pero que, sin embargo se contraponen a sus exigencias administrativas, vigilancia del cumplimiento de cantidad y tiempo de contenidos; además de los exámenes a los que se ven sometidos los alumnos para calificar el desempeño profesional de profesores, en el proceso de calificación de la carrera magisterial.

---

<sup>34</sup> op. cit. p. 124

Además, de que en la mayoría de los casos los maestros no cuentan con la orientación teórica que les permita desarrollar con autonomía crítica las orientaciones y actividades propuestas. Y tampoco ésta es impulsada por las instancias formadoras de los maestros en la SEP

Con respecto a los libros de texto, éstos representan los medios más decisivos en la práctica pedagógica de los maestros, pues casi exclusivamente el trabajo diario en la escuela, se fundamenta en ellos.

Los libros de texto contienen ejercicios que por su planteamiento y estructura parecen ser puntos terminales en la presentación global del currículum; es decir, que para realizarlos requieren explicaciones previas, trabajo de indagación por parte de maestros y alumnos, realización de actividades de ficheros (que se centran más en el proceso de comprensión de los contenidos, que en el resultado cuantificable de ellos); sin embargo, los libros de texto se toman como punto de partida y de llegada en la implementación del programa, convirtiéndose en la mayoría de los casos en el único medio de acceso al conocimiento, en el contexto de la escuela.

### **Currículum moldeado por los profesores.**

En el currículum moldeado por los profesores, al interior de la escuela "Lic. Eduardo Novoa", su configuración adquiere características particulares, donde están involucrados aspectos formativos del profesorado, edad, años de servicio y prácticas docentes arraigadas a las tradiciones magisteriales.

Las consideraciones de los maestros de la escuela primaria "Lic. Eduardo Novoa", que a continuación se plantean, han sido registradas a través del cuestionario para el maestro, el cual fue aplicado sólo a los maestros frente a grupo; por el interés, del análisis de lo sucedido, al interior del aula.

De acuerdo a la información recabada, a través del cuestionario para el maestro, en la institución escolar antes mencionada, en la mayoría de los casos, los profesores frente a grupo, conciben el currículum a través de la concreción de Plan y Programas de estudio, identificándolo como instrumento en el cual se definen los contenidos a abordar con los alumnos; en el discurso de los maestros de la escuela se distingue una

intencionalidad del currículum prescrito, que según los profesores es: desarrollar aprendizajes significativos, vinculados a la realidad y cotidianidad de los pequeños.

Los maestros de la escuela "Lic. Eduardo Novoa" consideran a los libros de texto como instrumentos de desarrollo cultural para los niños, principalmente de los que viven en situación de pobreza; pues, según ellos, éstos permiten que el niño con desventajas económicas y culturales, acceda a conocimientos que por sus limitados recursos económicos, no pueden conocer de forma directa.

Como respuesta a la pregunta de que si los propósitos del Plan y Programas se cumplen al interior del aula, la mayoría de los maestros (8 de 9) respondió que si, aunque de manera parcial; atribuyendo, en todos los casos, la dificultad para el cumplimiento de éstos a la falta de responsabilidad y participación de los padres de familia; además de características atribuidas a los alumnos como faltos de interés para el trabajo escolar, deficiencias en periodos de instrucción anteriores al grado actual y dificultad para ser críticos y analíticos, como si el ser críticos y analíticos, se diera de manera "natural", sin un proceso formativo, donde la escuela pudiera convertirse en instancia formadora, con orientación analítica y crítica.

Sobre la pregunta de que si a través de la escuela se logran superar las diferencias socioculturales de los alumnos, provenientes de su medio fuera de ella, en las respuestas del cuestionario, la mayoría de los maestros consideran que no (7 de 9); atribuyendo la responsabilidad a situaciones fuera de la escuela, principalmente a los padres de familia, que según los maestros, son los que refuerzan en la familia las diferencias entre los alumnos. En el caso de los maestros que consideran que la escuela si contribuye a disminuir las diferencias (2 de 9), antes mencionadas, suponen que los factores para que se de éste, se debe a la acción de la enseñanza.

En la escuela "Lic. Eduardo Novoa", 4 de 9 profesores atribuyen a la enseñanza la posibilidad compensatoria para los niños que viven en situación de pobreza; otros (5) sólo relacionan la condición de pobreza con deficiencias alimenticias que afectan el rendimiento escolar, considerando no poder hacer algo al interior de la escuela para

compensar los efectos del bajo rendimiento académico de los alumnos pobres. Por último algunos (2 profesores) opinan que la situación de pobreza no influye en nada en el rendimiento académico de los alumnos, atribuyendo el fracaso escolar a la "flojera" de los alumnos y/o de los padres. 7 maestros opinan que la pobreza si influye en el rendimiento escolar, porque los alumnos tienen deficiencias alimenticias; sin embargo no se vincula a la pobreza con aspectos culturales, que pueden influir en el rendimiento académico, por los contenidos incompatibles entre la educación escolarizada y la de los contextos sociofamiliares de los niños pobres.

En términos generales, podríamos concluir que para los profesores de la escuela "Lic. Eduardo Novoa" el currículum de educación básica, y en particular del nivel primaria, está determinado en el Plan y Programas de Estudio, identificando -ellos- como propósitos esenciales de éste: el desarrollo de aprendizajes significativos, vinculados a la práctica cotidiana de los alumnos fuera de la escuela; y reconociendo como dificultades para su óptimo desarrollo factores externos como: -abandono y falta de participación de los padres de familia-.

Cabe mencionar que si bien estos factores son determinantes en la dinámica y funcionalidad de la escuela antes citada, los profesores en ningún momento ponen en tela de juicio la propia práctica docente como otro factor que también contribuye a caracterizar la dinámica del proceso de Enseñanza y Aprendizaje en la institución, y que precisamente esa falta de participación de padres de familia, la falta de expectativas educativas en relación a sus hijos y la escuela, ha favorecido una práctica aletargada en la mayoría de los maestros de esta institución, pues no existe demanda, exigencia, acuerdo, comunicación, apoyo y retroalimentación entre maestros y padres de familia como coincidencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos, llegando en algunos casos extremos, al enfrentamiento entre profesores y padres de familia.

En el contexto escolar mencionado se inserta el servicio de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular). Es la USAER 1-8, perteneciente a la zona 7 de la Coordinación Regional de

Operación de Servicios de Educación Especial No. 1, dependiente de la Dirección de Educación Especial.

La USAER 1-8 atiende cinco escuelas, una de ellas es la escuela primaria "Lic. Eduardo Novoa", con domicilio en Rumania 703, col. Portales, C:P: 03300. la cual también es la sede de dicha USAER.

En documentos oficiales de Educación Especial, se dice que "*La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares*"<sup>(35)</sup>.

En dicho documento se menciona que el aspecto técnico operativo de la USAER se basa en el trabajo con alumnos, orientación a padres y maestros de la escuela regular.

El desarrollo técnico-pedagógico implica: la evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.

Idealmente la estructura organizativa de la USAER consta de un director, maestros de apoyo (uno o dos por escuela), un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social, además de un secretario administrativo.

Según el documento citado, la atención de la USAER hacia los alumnos de necesidades educativas especiales, se inicia con la evaluación, constando ésta de dos momentos: la detección de alumnos, lo cual realiza el maestro de grupo en función de lo que enseña y a los aprendizajes de sus alumnos a nivel grupal y de los alumnos con dificultades de acceso a los contenidos curriculares, en particular.

Posteriormente -de manera idealizada en el discurso- el equipo de la USAER determina las necesidades educativas especiales, con una

---

<sup>35</sup> Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Cuadernos de Integración Educativa No. 4 DEE-SEP 1994 p. 8

evaluación "psicopedagógica", donde tendrían que intervenir el equipo interdisciplinario, lo cual en la práctica cotidiana de la USAER, no se realiza, debido a aspectos asociados a la falta de personal suficiente y carencias formativas del equipo, además de problemáticas generadas por el propio modelo de educación especial.

La problemática mencionada, parten de la consigna que, sin presentarse como prescriptiva en la definición del propio modelo, en la práctica de asesoría técnica y de dirección y supervisión ha obligado a las áreas de psicología, lenguaje y trabajo social a desprenderse de las aportaciones que pudieran dar desde sus propias disciplinas y a centrar su trabajo "exclusivamente basado en el currículum", de tal manera que el trabajo que realizan estos profesionales, casi es el mismo, o tiene que ser el mismo que realiza en un momento dado el maestro de grupo y/o maestro de apoyo de la USAER.

Por otro lado existe una prohibición, que de igual manera no se sustenta en ningún documento, sino en la particular interpretación de las asesoras técnicas y supervisora de la zona, sobre el modelo educativo, la cual consiste en que el equipo de USAER no debe utilizar ningún instrumento de evaluación, sino concretarse a los utilizados por el maestro de grupo, para de ahí derivar, el trabajo de intervención de la propia USAER, como de las sugerencias que se le den al maestro.

Estas "prescripciones prácticas" sobre el trabajo interdisciplinario de los profesionales de la USAER, ha generado muchas dificultades con los maestros de la primaria, pues ellos depositan en el "especialista" expectativas, que trasciendan su propio trabajo en el aula, sin embargo al no tenerlo, existe un sentimiento de defraudación, de no cumplir con las demandas hechas por ellos, de que finalmente la USAER no responde a las necesidades de la escuela.

Al término de la evaluación inicial, se procede a la intervención directa de los casos, mediante planeación previa, también a la canalización o solicitud de un servicio alterno, que actualmente es otra prohibición en la zona de supervisión No. 7, de la Coordinación 1, representando un grave problema, para aquellos alumnos que tienen dificultades de acceso al currículum por cuestiones de funcionamiento neurológico y/o de discapacidad intelectual, los cuales requieren en un momento

determinado atención del sector salud o complementar su integración a la escuela regular con un abordaje terapéutico de su situación.

En la planeación de la intervención están contempladas las adecuaciones curriculares para los alumnos de necesidades educativas especiales (n.e.e.), que más adelante se comentan las particularidades de este momento.

El trabajo con maestros de grupo regular, en la escuela "Lic. Eduardo Novoa", institucionalmente se inició, con la identificación del marco legal que sustenta -en primera instancia- la entrada de los servicios de educación especial a las escuelas regulares, dándose en el inicio del proceso, una situación de rechazo y conflicto hacia estos servicios, por parte de los docentes de primaria. Así mismo, se realizaron pláticas informativas sobre el cambio de modelo que hasta el momento sustentaba la educación especial.

Dichas pláticas formaron parte del proceso forzado que realizaron el personal básicamente docente de educación especial, pues la transformación de ésta, la reorientación de los servicios que la componían y el cambio del modelo de atención representaron un proceso lineal, impositivo por parte de las autoridades educativas (que no se han involucrado directamente en el proceso) hacia las bases docentes; por otro lado, ha tenido serias confusiones desde el personal técnico (cuerpo de asesores), ya que ni siquiera ellos han tenido claridad del modelo, sus conceptos inherentes y la operatividad de todo ello.

Sin embargo así se insertó educación especial y su modelo de atención en las escuelas de educación básica regulares, principalmente en el nivel primaria.

Las pláticas informativas intentaban, en primera instancia, la aceptación del servicio al interior de la escuela regular, la identificación de las diferencias en la atención a los alumnos, de acuerdo al nuevo modelo, que entre sus elementos nodales implica: la atención centrada en el currículum prescrito, apoyo "psicopedagógico" a través de padres y maestros de grupo, al interior de la escuela y grupo regular.

El modelo, al menos en la operatividad, centra toda la responsabilidad del proceso educativo escolarizado en la enseñanza, lo cual ha representado un impacto para el maestro de grupo que no está acostumbrado a someter su práctica a la reflexión crítica de su hacer pedagógico, y que por otro lado, no es del todo exacto cuando se trata de alumnos con problemas de funcionamiento neurológico y/o de discapacidad intelectual.

Y con consenso y sin él, con o sin entendimiento y aceptación se obligó la imposición del servicio de USAER a las escuelas primarias -entre ellas, la citada en este trabajo-.

Producto de las incongruencias entre las demandas de los maestros de primaria y lo que el personal de la USAER puede ofrecer desde el modelo educativo, a casi ocho años de implementado el modelo educativo en educación especial, los maestros de la escuela primaria "Lic. Eduardo Novoa", en la mayoría de los casos no identifican cuál es el modelo educativo de educación especial, sus líneas de atención y su operatividad al interior de la escuela primaria.

Los maestros de la escuela identifican como dificultades, en la atención de los alumnos por parte de la USAER: falta de organización en el servicio, insuficiente personal, falta de apoyo por parte de las autoridades y asesoría de educación especial, dificultad para aplicar "bien" el modelo, falta de apoyo en su totalidad, falta de continuidad en el trabajo, evasión de responsabilidad del equipo de USAER y por último falta de apoyo de los padres de los niños en atención. (Datos extraídos del cuestionario para el maestro).

Las distintas concepciones elaboradas, primeramente por los aparatos político, administrativo y técnico de la Secretaría de Educación Pública, tanto en la formulación del currículum prescrito para el nivel primaria como del modelo educativo para educación especial, así como la apropiación particular que han hecho de ellos directores y docentes de la primaria regular y de la USAER, además de las instancias de supervisión y asesoría de ambos han determinado las prácticas que confluyen y se contradicen en la cotidianidad de la escuela en la atención de los alumnos de necesidades educativas especiales.

Ambas instancias se combinan en una práctica, antecedida por contradicciones no resueltas en la escuela primaria y educación especial; donde lo cotidiano se contradice con lo prescrito del currículum y de la misma forma, educación especial, se enfrenta a una serie de incongruencias y contradicciones, generadas a partir del modelo con el que actualmente funciona.

Educación especial, con su servicio de USAER y la escuela primaria enfrentan ahora un conflicto generado a partir de la prescripción elaborada con apego a los fines políticos, económicos y sociales que el Estado mexicano tiene en el actual proceso de integración a la economía mundial en su fase de globalización.

Una de las vías que el Estado mexicano ha utilizado para cumplir dichos fines es la educación y específicamente la escolarizada, tales fines podemos resumirlos en: políticamente, mantener el orden social que asegure el desarrollo sin obstáculos del modelo actual de desarrollo: el neoliberalismo, en donde los beneficiados son la clase política y empresarial con mayor poder económico en el país, en contraposición a la decaída economía de cada vez más sectores de la población.

Se pretende a través del discurso oficial manejado en la educación primaria regular y educación especial, hacer creer que la educación escolarizada puede ser medio de equidad y justicia. Burdamente se cree y trata de impulsar la idea que el instrumento a través del cual se cumplirán dichos ideales es el currículum prescrito, ignorando a la escuela como parte de la composición histórica del medio externo a ella; y que precisamente al interior de ella se evidencian razgos de la estructura sociopolítica y cultural a la cual pertenece.

El modelo educativo en educación especial ha sido el constructo ideal de la política educativa, para mediatizar a través de la educación escolarizada las desigualdades sociales, la carencia de calidad de los servicios de salud, educación y asistencia para aquellos que más lo necesitan.

### 2.3 CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL DOCENTE DE PRIMARIA EN RELACION A LOS ALUMNOS CON DESVENTAJAS SOCIOCULTURALES.

Desde el Programa de modernización educativa (1992) se ha pretendido, modificar las pautas de enseñanza de los docentes de educación básica. En los perfiles de desempeño se describen elementos idealizados del modo de ser y hacer docente. *Se dice que los maestros deben establecer relaciones coherentes, partiendo de supuestos filosóficos, morales, sociales, políticos, económicos y científicos, que le permitan reflexionar su práctica en el contexto específico en el cual se desarrolla.*<sup>(36)</sup>

Se menciona que a partir del conocimiento que tenga el maestro del contexto en el cual desempeña su labor, éste podrá proponer aprendizajes significativos para sus alumnos. Se pretende que el maestro esté en un proceso de formación permanente, con lo cual desarrolle una estructura de valores, habilidades y conocimientos para desempeñar su trabajo con competencia y eficacia.

Podríamos inferir que la enseñanza desde el enfoque planteado en el modelo pedagógico para educación básica, es concebido como proceso dinámico, en constante transformación a partir de la actividad docente y vinculada a la realidad de los que aprenden y del contexto social en su conjunto.

Sin embargo, al interior del aula no se concretan estas aspiraciones discursivas, pues, en primera instancia el conocimiento de los perfiles de desempeño no han sido colectivizado entre los maestros frente a grupo de educación básica, ya que éstos se encuentran en documentos no accesibles a ellos, y que si acaso los documentos están en manos de directores, se pondría en tela de juicio, el posible estudio de los perfiles por parte de esta instancia, pues su labor al interior de los centros educativos, se centra principalmente, a cumplir con las exigencias administrativas de instancias superiores.

---

<sup>36</sup> Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria., SEP-CONALTE 1989-1994 P.36

Además de que la práctica del docente de grupo se enfrenta a un sistema burocratizado y autoritario de supervisión y de asesoría, que enfatiza más los aspectos de control que los de tipo técnico; y por otro lado las prácticas arraigadas a la tradición magisterial.

Y es en esa tradición arraigada donde se desarrolla el currículum en acción, el cual "*Es una práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas, que a modo de elementos molares vertebran lo que es la acción pedagógica*".<sup>(37)</sup>

En toda práctica pedagógica existe -conciente o no- una concepción de enseñanza y de aprendizaje inherente a la propia práctica.

En la escuela primaria "Lic. Eduardo Novoa", la mayoría de los maestros de grupo (6 de 9), definen en el cuestionario para el maestro a la enseñanza como método y forma de transmitir conocimientos de manera práctica. Otros, la minoría, la concibe como un proceso en interacción con el proceso del alumno, asociándolos con el desarrollo de habilidades permanentes y vinculadas a la cotidianidad de los niños.

En cuanto al aprendizaje, éste en definido por siete maestros como adquisición de conocimientos, sólo dos profesores de grupo lo definen como proceso permanente y constructivo.

La dificultad que identifican en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje en el ámbito escolar es la falta de participación y apoyo por parte de los padres de familia, aunque éste se desvincula del contexto socioeconómico y cultural de las familias en las cuales se desarrollan los alumnos fuera de la escuela.

Al cuestionamiento de si se considera que la situación de pobreza, influye en el aprendizaje escolar de los niños, la mitad de los maestros consideran que no, pues ambas no tienen punto de conexión; la otra mitad considera que sí, asociandola a deficiencias alimenticias y efectos secundarios en el aprendizaje.

En todos los casos no se considera, que la condición material de vida de los niños, tenga efectos directos sobre el desarrollo de los procesos

<sup>37</sup> SACRISTAN, J. Gimeno op. cit. p. 125

cognitivos de éstos. Representando lo anterior, la desvinculación por parte de los maestros de grupo, de los contextos sociales y el aprendizaje escolar de los alumnos.

En la pregunta sobre las formas en que se resuelven las dificultades de enseñanza y aprendizaje en el aula, debido a contextos socioeconómicos y culturales pobres de los alumnos, un maestro dice derivar a los pequeños a programas de Solidaridad para que reciban apoyo económico (el gobierno federal otorga 9 becas por centro escolar, a alumnos cuyas familias tengan un ingreso mensual, no mayor a \$2000.00; el monto de la beca es de \$1800.00, que se otorgan en dos emisiones en el ciclo escolar; lo cual por supuesto, no alivia en lo absoluto la condición precaria de estos alumnos); otros profesores (3) tratan de ofrecer ayuda individualizada en tiempos libres, otros (2) hablan con los padres, para que haya mayor apoyo, y por último, 3 profesores consideran que no existe forma de ayudarlos, ya que sus problemas son de tipo económico.

Sobre si se cree que con el currículum prescrito en el Plan y Programas se pueden remediar carencias cognoscitivas y culturales de los niños que viven en situación de pobreza, cuatro maestros consideran que si, pues la escuela les enseña lo que en su medio no pueden conocer; sin embargo algunos de estos maestros (2) condicionan su respuesta a si es que participan los padres de familia.

La otra mitad (4), considera que el currículum prescrito no puede remediar carencias cognoscitivas de niños en situación de pobreza, pues los conocimientos que alcanzan son mínimos, esenciales, concretados al leer y escribir, pero con profundas carencias culturales más amplias, por último, uno opina que no, pues este aspecto ni siquiera es contemplado en dicho Plan y Programas.

Y la anterior aseveración guarda una profunda verdad, ya que siendo México un país con un problema de pobreza extendido y profundo, éste no se considera en el planteamiento del currículum básico, en el cual se privilegian habilidades cognitivas como la lectura, la escritura y el cálculo matemático básicamente. En un país que aún no logra superar el gran número de adultos no alfabetizados, donde muchos de estos adultos son padres de alumnos que actualmente asisten a la escuela

primaria, siendo el analfabetismo de los padres, una variable que influye en las expectativas hacia la escuela, y el rendimiento académico de los niños.

Además si consideramos el analfabetismo funcional, o los limitados recursos de la mayoría de los padres en habilidades cognitivas; podemos entender mejor las dificultades presentadas por los alumnos; lo cual es una realidad en la escuela primaria aquí citada, pues el 32.173% de los padres de familia, tiene escolaridad de primaria; 25.217% de secundaria; observandose serias carencias en las habilidades de lectura y escritura en los talleres que se realizan para padres como parte del trabajo de la USAER.

En el contexto de las concepciones y prácticas docentes y de las características de la población, mediatizadas por un currículum de corte cognoscitivo, se insertan los niños escolarizados que viven en situación de pobreza, los cuales presentan serias dificultades para apropiarse de un programa que les es ajeno, que no toma en cuenta sus experiencias fuera de la escuela, las cuales no le permiten acceder -en la mayoría de los casos- a los contenidos del currículum básico. Esos niños son enviados al servicio de USAER como alumnos de necesidades educativas especiales.

En este proceso se da una especie de reciclado de alumnos, que presentan necesidades educativas especiales, pues de todas maneras tienen que pasar por el filtro del currículum prescrito, aun en educación especial. Y todavía peor, ya que la supervisión y asesoría de educación especial exige, que el trabajo con los alumnos de necesidades educativas especiales se centre en el programa de grado, en los bloques en los que se encuentra el maestro de grupo y que responda a las demandas que hacen éstos con respecto de la atención de los menores, dejando a un lado el propio desarrollo de los procesos cognoscitivos de los niños.

A ocho años de implementado el modelo educativo en educación especial, éste no ha respondido ni a las necesidades de los maestros de grupo, pues éstos esperan una respuesta desvinculada de su proceso de enseñanza; ni a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, particularmente en aquellos que

viven en situación de pobreza, pues como se dijo, hay una especie de reciclado, que no se centra ni en contexto sociocultural, ni en el propio desarrollo cognoscitivo de estos alumnos. Lo que se ha hecho desde la función de maestra de apoyo, es impulsar el entendimiento del vínculo entre pobreza y rendimiento académico, para que a partir de éste, los maestros de la escuela, replanteen la práctica docente, ubicando la problemática de estos alumnos, en su justa dimensión -y que el rezago no es porque estos niños sean "flojos", "incumplidos" o porque tengan "problemas de aprendizaje"- .

Además de que la misma modalidad, centrada en el currículum, no diferencia el trabajo de la USAER y el de los maestros de grupo, dándose un sentir de insatisfacción de los maestros de grupo, que por otro lado es real, pues ni la escuela, ni la USAER van resolver diferencias generadas por la misma estructura sociopolítica y económica del país; sin embargo, el problema es más complejo, pues, los maestros de la escuela "culpan" de manera individual al personal de la USAER, no se desarrolla una explicación socioeducativa de la existencia del modelo educativo en educación especial, ni del propio funcionamiento de las USAER, bajo el nombrado modelo educativo.

Lo anterior forma parte de cierta conciencia colectiva que se da entre los docentes de apoyo de educación especial, específicamente los de las USAER, donde trasciende que el citado modelo de educación especial, responde más a fines políticos y económicos del actual sistema que a las necesidades educativas especiales, y que como ya se mencionó anteriormente, tales fines se encaminan a asegurar el orden y consenso social para la implementación del modelo económico vigente.

En el proceso globalizador de la economía, lo cognitivo ha cobrado gran relevancia, pues a través de -ésto se pretende desarrollar los conocimientos y actitudes elementales básicas para el empleo, en un mundo dividido en países altamente tecnologizados y los proveedores de materia prima y maquiladores. Lo cual ha encontrado sustento en el predominio de las corrientes cognitivas en educación.

*"El discurso dominante en la pedagogía moderna, mediatizada por el individualismo inherente al creciente predominio de la psicología en el tratamiento de los problemas*

*pedagógicos, ha resaltado las funciones educativas relacionadas con el desarrollo humano, apoyándose en el auge del status de la infancia en la sociedad moderna, que no sólo es consecuencia del desarrollo de la ciencia psicológica. Por ello se ha relegado en muchos casos la permanente función cultural de la escuela como finalidad esencial. En parte, quizá, porque es una forma de rehuir el debate donde se desenmascara y se aprecia el verdadero significado de la enseñanza; lo cual resulta coherente con los intereses dominantes que subyacen a cualquier proyecto educativo: dar sus fines como algo dado, que es preciso instrumentar, pero no discutir.”<sup>(38)</sup>*

Considerando que el problema fundamental, en la implementación de esta corriente que invade el abordaje de los problemas educativos, no es la corriente misma, sino la no discusión, por parte de los docentes precisamente del hecho educativo como problemática, la aceptación acrítica de algo que ni siquiera se tiene conciencia de ello. Pues si bien, en lo particular se puede hacer una inferencia de las bases teóricas que sustentan el Plan y Programas de estudio para el nivel primaria, por un proceso de capacitación y formación fuera de las instancias de la SEP, al interior de ella ésto no sucede.

La capacitación de los maestros de educación primaria, como del personal de educación especial, al interior de la SEP obedece más a la parte ejecutoria del los programas, sin la reflexión y estudio teórico de los mismos, que a la discusión sobre la pertinencia o no de éste en los contextos particulares, donde se aplica.

En general los maestros de la primaria desconocen los sustentos teóricos inherentes al Plan y Programas, las nociones de enseñanza y aprendizaje verbalizadas en el cuestionario para el maestro, en algunos casos -minoría- tiene punto de encuentro con los conceptos de estos procesos, dentro de las corrientes cognitivas actuales, referentes a entender éstos como procesos cognitivos sociales y autoestructurantes.

Sin embargo en la práctica ésto se confronta con acciones al interior del aula, tendientes a ejecutar el Plan y Programas en el sentido de intentar cubrir contenidos, no situando ambos procesos, del que enseña y del que aprende como proceso interactivo socialmente

---

<sup>38</sup> op. cit. p. 20

contruido, pero también autoestructurante, ambos en un contexto de espacio, tiempo y circunstancias particulares.

De tal forma que a través de la dimensión práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, se pretende interpretar, comprender y explicar el verdadero significado de la implementación del modelo educativo en educación especial, basado en el currículum, específicamente en los niños con necesidades educativas especiales en situación de pobreza.

#### 2.4. DIMENSION PRACTICA DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE CURRÍCULUM, MODELO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE FRENTE A LOS ALUMNOS CON DESVENTAJAS SOCIOCULTURALES.

Como parte del proceso modernizador de la educación básica, implementada a partir de 1992, se lleva a cabo la integración a las escuelas regulares de las personas con necesidades educativas especiales, cuyo término ha sido definido por la educación especial en México como: *"Las necesidades educativas especiales tienen su expresión ante las dificultades que el alumno experimenta para acceder y dominar los contenidos curriculares básicos, y que para satisfacerlas, es necesario del apoyo técnico adicional o diferente al de los demás alumnos de la escuela, (pero que también se pueden beneficiar con dichos recursos y de la interactividad con tales alumnos)."* <sup>(39)</sup>

En el Proyecto General de Educación Especial en México-Fase II, se menciona que *"Las necesidades educativas especiales de los alumnos deberán ser atendidas en la propia escuela porque no son inherentes a ellos, y, porque éstas, se propician en la interacción con el currículo escolar"* <sup>(40)</sup>. Aquí se afirma que las

<sup>39</sup> GUAJARDO, Eliseo Reorientación de la Educación Especial en México. 1993-1998. DEE-SEP p. 12

<sup>40</sup> GUAJARDO, Ramos Eliseo Proyecto General de Educación Especial en México. Fase II. DEE-SEP, julio 1998 p.3



necesidades educativas especiales se definen en función al currículum básico, sin éste no hay necesidades educativas especiales.

Las anteriores afirmaciones han tenido repercusiones en el abordaje de la atención de los alumnos que viven en situación de pobreza, aparejada con ella un contexto sociocultural que se enfrenta a las exigencias de la escuela, teniendo como consecuencia, precisamente, una dificultad, en muchos casos significativa de acceso al currículum.

En la escuela primaria Lic. Eduardo Novoa", los alumnos viven en familias, que como ya se mencionó en el apartado 2.1., el 33.043% sobrevive con un ingreso de un salario mínimo; el 41.739% de la población con un ingreso entre dos y tres salarios mínimos, el 12.173% de la población con cuatro salarios mínimos y que en la mayoría de los casos las familias están compuestas entre tres y seis integrantes; además existe una correlación entre escolaridad y salario, pues a menor escolaridad de los padres (primaria incompleta, completa y secundaria) , menores ingresos económicos, aunque también se distingue que una mayor escolaridad (bachillerato y superior), no necesariamente trae consigo mayores ingresos económicos.

El discurso de la Educación Especial en México que fundamenta la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales, es que a través de compartir un mismo currículum se da por hecho la justicia y la equidad de oportunidades para todos aquellos que son diferentes; sin embargo en el caso específico de los niños que viven en situación de pobreza y su consecuencia sociocultural, ésta aseveración adquiere una configuración específica en la escuela primaria.

En el marco conceptual de la integración educativa, los niños que viven en contextos limitados económica y culturalmente que tengan dificultades para acceder al currículum básico se consideran alumnos con necesidades educativas especiales, aún sin tener algún tipo de discapacidad o circunstancia en su propio ser que les impida un aprendizaje dentro de la normatividad establecida al interior de la escuela.

El discurso, también afirma que las necesidades educativas especiales sólo se dan al interior de la escuela y en función al currículum escolar, sin situarse en aspectos de la vida extraescolar de los niños, pues aunque se habla de que la atención a las necesidades educativas especiales tendrá que centrarse en los contextos en los cuales se desenvuelven los pequeños con dificultades de acceso, es decir, en la familia y la escuela, sólo se refiere a la posibilidad de instrumentar programas de atención para estas dificultades, ignorando por completo su explicación y comprensión de la vinculación entre pobreza y rendimiento académico como fenómeno social.

Un acercamiento y su posible interpretación sobre la vinculación entre pobreza y rendimiento académico como fenómeno social, lo podemos realizar a través de las contradicciones generadas en un contexto particular, el de la escuela primaria pública "Lic. Eduardo Novoa", donde confluyen diversos aspectos de la realidad educativa escolarizada: el currículum y sus diversos niveles, práctica docente, modelo educativo en educación especial y alumnos en situación de pobreza.

Estos aspectos sitúan dos problemáticas no resueltas: la implementación del currículum prescrito, que se dice abierto y flexible al interior de una escuela arraigada a las tradiciones en la práctica de la enseñanza y por otro lado la implementación del modelo educativo en educación especial, centrado en el currículum y en los contextos de la escuela y la familia, pero que en la práctica de intervención con los alumnos con necesidades educativas especiales, se diluyen esos contextos por las propias problemáticas que ambos representan, quedando sólo la instrumentación hacia el acceso obligado al currículum por parte de los alumnos con necesidades educativas especiales, particularmente los que viven en situación de pobreza y las consecuencias socioculturales de ésta.

Siguiendo con la línea de interpretación que hace Gimeno Sacristán sobre los niveles del currículum, la concreción de éste al interior del aula, sus efectos y lo que queda oculto, se refiere al currículum realizado.

El currículum realizado es "Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo, social, moral, etc.. Son efectos a los que unas veces se les presta atención porque son considerados "rendimientos" valiosos y prominentes del sistema o de los métodos pedagógicos. Pero a su lado, se dan otros muchos efectos que por falta de sensibilidad hacia los mismos y por dificultad para apreciarlos (pues muchos de ellos, además de complejos e indefinidos, son efectos a medio y largo plazo), quedarán como efectos ocultos de la enseñanza. Las consecuencias del currículum se reflejan en aprendizajes de los alumnos, pero también afectan a los profesores, en forma de socialización profesional, e incluso se proyectan en el entorno social, padres, etc."<sup>(41)</sup>

En el currículum realizado se da el proceso de socialización a través de la estructura de actividades y acciones que se dan en torno al desarrollo de éste.

En el proceso de socialización que la escuela transmite y consolida se dan una serie de contradicciones, producto de la coyuntura entre currículum, práctica docente, modelo educativo y alumnos en situación de pobreza.

Como se dijo con anterioridad el argumento fundamental de la integración educativa,- con el modelo basado en el currículum- es la justicia y equidad en las oportunidades educativas, las cuales idealmente se concretan a través de la escolaridad obligatoria.

Sin embargo ese argumento oculta la determinación social del desarrollo intelectual de los sujetos, que en la escuela primaria se evidencia en la facilidad o dificultad en el acceso al currículum. La determinación social de las diferencias en el desarrollo intelectual de los alumnos tiene su origen en las diferencias sociales, económicas y culturales con las que los niños se enfrentan al conocimiento formal al interior del aula. Donde ya de inicio, los niños pobres tienen desventajas que en la escuela se acentuarán en forma paulatina.

La integración educativa, así como el modelo, basado en el currículum básico, retornan a la vieja idea que creó la escuela obligatoria, hacer creer que a través de ésta, las desigualdades desaparecían, sin

---

<sup>41</sup> SACRISTAN, J. Gimeno El currículum: una reflexión sobre la práctica. Edit. Morata, España 1998 p. 125

embargo, justo en la escuela es donde estas diferencias se evidencian aun más.

Aunque de forma velada en el discurso, el argumento utilizado por las autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública, con respecto al caso de la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales, oculta el individualismo inherente a esta concepción, pues se habla de respeto a la diversidad, lo cual se contrapone al de igualdad, se habla de que se respeten ritmos de aprendizaje, que al niño se le enseñe y se le evalúe de acuerdo a sus capacidades, que se hagan adecuaciones curriculares, que no van más allá de suprimir propósitos y contenidos que el niño de necesidades educativas especiales no podrá lograr.

Los anteriores argumentos enfrenta a serias contradicciones, tanto al interior de la escuela, como entre ésta y el resto de la sociedad. Pues esa libertad y respeto a la individualidad, se contradice en la escuela con prácticas como el uso de exámenes para evaluar (calificar) saberes, asignación de calificaciones en una boleta que evidencia "que tanto sabes", donde por lo general los niños más pobres de la escuela son los de más bajas calificaciones.

Otra práctica común en la escuela es el sentar por filas o espacios dentro del salón a los niños según su rendimiento académico y sus consecuentes calificaciones, así se hace la fila de los "que si saben" o de los "que si trabajan" y de los "que no saben" o "no trabajan"; donde por lo general están ubicados los niños más pobres; los hijos de padres con una escolaridad mínima o analfabetas, aquellos sin un trabajo estable y sin remuneración permanente.

Algunas situaciones que también diferencian a los niños más pobres en la escuela -aparte de las calificaciones y el lugar donde se sientan- es el señalamiento continuo de conductas que no son congruentes con las conductas escolares: la desorganización, el vocabulario utilizado, las tareas sucias o la falta de ellas, no cumplir con los materiales que se les piden, falta de apoyo de los padres, riñas con sus compañeros, llegar sucios y/o mal uniformados a la escuela.

Sin embargo ahí esta el discurso de igualdad, contradiciéndose con la realidad cotidiana de la escuela.

Pero estas contradicciones trascienden los muros de la escuela, pues mientras en apariencia la escuela básica pretende educar a los futuros ciudadanos, libres, iguales y participativos en un mundo marcado por la libre empresa y la libre competencia, donde todos podremos elegir el producto que más nos agrade o nos convenga -incluyendo la escuela pública vista como producto-; también la escuela sienta las bases para el acomodo de la fuerza laboral en el mercado de trabajo.

Lo anterior conlleva la contradicción de la que hablabamos, contradicción entre la escuela y la sociedad en su conjunto; donde pese al discurso de igualdad de oportunidades, en el mundo de la libre competencia, marcada por los derechos de la propiedad privada y no de las personas, las diferencias se marcan fuera y dentro de la escuela.

*En este sentido "La escuela se encuentra así ante demandas incluso contradictorias en el proceso de socialización de las futuras generaciones. Debe provocar el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad de elección y participación política, de la libertad y la responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requiere su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al mundo del trabajo asalariado."(42).*

Reflexionando la cita anterior con relación a la situación observada en la escuela motivo de análisis, se puede afirmar que en la escuela primaria, prevalece el intento inconsciente de formar en los alumnos las características que el mercado de trabajo requiere de los individuos. Pues la práctica pedagógica al interior de ella, está sustentada ampliamente en prácticas autoritarias, lineales y jerárquicas, donde los alumnos tienen nula participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que citando a Freire correspondería a un proceso antidialógico al interior del aula y de la escuela.

---

<sup>42</sup> SACRISTAN, J. Gimeno y PEREZ Gómez A.I. Comprender y transformar la enseñanza. Edit. Morata, España 1998 p. 20

Tal análisis nos lleva a pensar en la función del currículum al interior de la escuela primaria y más allá de ella, centrando el análisis en el currículum realizado, el oculto, el que penetra más allá de lo superficialmente observado.

La interpretación crítica del currículum, vincula la función e interés del Estado en la formulación e imposición de procesos educativos al interior del espacio escolar, siendo el currículum portador de habilidades, actitudes y valores inherentes al sistema político y económico del actual sistema de desarrollo.

*"El liberalismo se basa en los presupuestos de la ley natural, que hace hincapié en principios como el de la "igualdad de oportunidades". Estas construcciones respecto a la forma en que debería funcionar una sociedad para promover el "bien" de sus miembros individuales fracasan, al no tener en cuenta las historias de los diversos grupos sociales. Actuando como si cada generación no estuviera marcada por su historia y, para hacer el bien, bastara con que cada persona lo intentara con suficiente ahínco, el liberalismo carece de potencial emancipador en general. Para los grupos de la sociedad cuya historia está constituida por la experiencia de la opresión colectiva, aunque no necesariamente de la individual, el liberalismo carece de interés emancipador. Por ejemplo, aunque éste ofrezca a los niños individuales de la clase trabajadora la posibilidad de escapar de la opresión a través de la movilidad social ascendente, esa emancipación individual depende de la persistencia de las relaciones sociales desiguales para la mayoría de la clase trabajadora."*<sup>(43)</sup>

El currículum lejos de igualar a los niños al interior del aula, es motivo para evidenciar las diferencias, pues de inicio, éste pretende deslegitimar los saberes tradicionales inculcados en el seno familiar, bajo el sustento de acercar a los alumnos al conocimiento científico; lo cual se confronta a los conocimientos que el niño trae a la escuela como parte de su acervo cultural, arraigado a su familia y a la comunidad en la que vive.

La anterior contradicción se agudiza en los niños menos favorecidos económicamente, pues éstos, como parte de un grupo social, que no se logra incorporar a los avances y usos de la tecnología moderna, tienen

---

<sup>43</sup> GRUNDY, Shirley Producto o praxis del currículum. Edit. Morata, España 1998 p. 159

mayor tendencia a conservar patrones tradicionales de cómo entender el mundo. Generandose una brecha entre lo que la escuela quiere que aprendan y lo que ellos encuentran significativo a partir de su experiencia cotidiana, dandose finalmente una "dificultad para acceder al currículum básico" y como consecuencia pasar a ser alumnos con necesidades educativas especiales.

Esas necesidades educativas especiales -las de los niños pobres- están inscritas en un rezago histórico, "El número de adultos del país que carecen de instrucción básica completa -el llamado "rezago"- suma 36 millones, esta cifra comprende a los analfabetas y a los que a lo largo de los años, no lograron terminar la primaria o secundaria que son obligatorias. La cifra es terrible si se considera que los adultos que si cuentan con educación básica completa son sólo 30 millones, de modo que los "rezagados" son el 55% de toda la población adulta (de 15 años y más); y que esos 36 millones son una cantidad semejante al total de la población económicamente activa, la cual suma 38 millones"<sup>(44)</sup>

Lo anterior denota una desigualdad generada fuera de la escuela, pero evidenciada en ella, las diferencias no se resuelven con la obligatoriedad del currículum, quedando en tela de juicio el verdadero interés de la integración educativa a través del actual modelo que la sustenta, el fundamentado en el currículum obligatorio.

Pierre Bourdieu señala que los "individuos "programados" o sea, dotados de un programa homogéneo de percepción, de pensamiento y de acción. son el producto más específico de un sistema de enseñanza" <sup>(45)</sup>, donde la experiencia cotidiana al interior de la escuela pública, demuestra que los niños pobres tienen mayor dificultad para acceder a los elementos cognoscitivos del currículum, dado su acervo cultural, producto de sus condiciones materiales de vida.

Sin embargo hay aceptación de ciertas normas de orden, de la calificación por su capacidad, trabajo y esfuerzo, de estar confinados a la fila de los menos avanzados, del reconocer el éxito de los que si se benefician de la escuela, en síntesis de la condición disminuída de su

<sup>44</sup> LATAPI, Sarre Pablo. La barrera infranqueable. En Revista Proceso No. 1223, 9 de abril de 2000 pp. 44-45

<sup>45</sup> SACRISTAN, J. y PEREZ Gómez La enseñanza: su teoría y su práctica. Edit. Akal, España 1989 p.22

individualidad; la escuela les ofreció la oportunidad como a todos los niños, pero ellos por ser diferentes fuera de la escuela, no logran alcanzar el currículum obligatorio.

El factor decisivo que mediatiza la concreción del currículum al interior del aula, es el docente, que a través de su práctica logra lo que Apple llama la estructura profunda de la experiencia escolar, la cual consiste en la internalización de las normas sociales y "reglas ideológicas" que se validan a través de la convivencia diaria en el contexto del aula y la escuela.

La concepción de reglas ideológicas tiene connotaciones políticas, pues *"comprende las ideas que tienen cierta fuerza para determinar la forma de ver el mundo que presentan Las ideas de la clase dirigente son en cada época las ideas dirigentes los miembros del grupo"*<sup>(46)</sup>; *"Las ideas de la clase dirigente son en cada época las ideas dirigentes"* (Cit. en Hall, 1982, pag.84)<sup>(47)</sup>.

La cuestión es, qué ideas prevalecen el actual contexto político y económico del modelo de desarrollo vigente en nuestra sociedad, y cuál o cuáles ideas se introducen a través de la escuela pública y del currículum que la sustenta, por qué todos los alumnos, aún los que tienen dificultad para acceder a él, tiene obligadamente que pasar por su filtro.

La escuela a través del currículum, transmite, latente o explícitamente los valores predominantes en la actualidad: individualidad, competitividad, falta de solidaridad, la idea liberal de la igualdad de oportunidades, con su contraparte en los resultados del aprendizaje de acuerdo a "las propias capacidades del individuo", y descontextualizadas del medio, las necesidades educativas especiales se generan en la escuela y en el ámbito de la escuela se intentan resolver a través del mismo currículum.

Llevando a un fracaso rotundo al modelo educativo en educación especial, pues con éste se pretende instrumentar todas las respuestas educativas a la vasta diversidad de causas de las dificultades de acceso al currículum.

---

<sup>46</sup> GRUNDY, Shirley op. cit. p. 151

<sup>47</sup> op. cit. p. 152

En el caso particular de los niños que viven en situación de pobreza, tal modelo no ha logrado instrumentar respuestas compensatorias que tengan incidencia en los procesos cognoscitivos de estos pequeños y mucho menos explicar el vínculo entre pobreza y rendimiento escolar, como origen de las dificultades para acceder al currículum básico.

Siendo erróneo, desde determinar a un niño con dificultades de acceso al currículum por vivir en situación de pobreza y en un contexto cultural que se contraponen a los fines del currículum, como un niño con necesidades educativas especiales, hasta intentar solventar sus dificultades a través del mismo currículum prescrito, pues esas dificultades no se explican a través del término diversidad; sino a través de la desigualdad, con la que todos los niños en la escuela pública, se enfrentan de inicio a dicho currículum. Siendo los niños pobres los que presentan mayores desventajas en la escuela.

### 3. ALTERNATIVAS PARA LA PRACTICA DOCENTE Y RECONCEPTUALIZACION DEL CURRICULUM DESDE LA PEDAGOGIA.

La interpretación que se ha hecho del modelo educativo y su práctica al interior de la escuela primaria, principalmente sobre las limitaciones que tiene para dar una respuesta real a los niños que viven en situación de pobreza, en un contexto extraescolar, que en muchos casos se contraponen a los requerimientos de la escuela, ha intentado establecer la relación y repercusión que tiene la pobreza con el bajo rendimiento de los niños que viven esta situación al interior de ella.

Por otro lado, se ha identificado que la práctica docente del maestro de grupo ha contribuido, en la mayoría de los casos para legitimar, a través del currículum, un orden establecido fuera de la escuela, como parte de los ideales de individualismo y competencia, propios del actual modelo de desarrollo.

Pero las reflexiones hechas en el transcurso de la práctica profesional, en la función de maestra de apoyo, también han permitido considerar a la problemática que representa la implementación del modelo educativo, como una forma de encubrir las agudas desigualdades sociales, producidas por un sistema económico, que favorece la libre competencia de los que tienen algo para competir, pero que ha profundizado la pobreza y marginación de los que menos o nada tienen.

Sin embargo, la posibilidad de vivir esta realidad social al interior de la escuela y la reflexión a través de la formación en Pedagogía, también ha llevado a considerar, que pese a las limitantes para la acción-reflexión que impone la Secretaría de Educación Pública, a través de instancias controladoras, cercanas a los maestros de grupo y de los de USAER, como son las supervisiones y direcciones, se pueden generar algunas posibilidades de transformación, básicamente de la práctica docente como elemento fundamental para la transformación de la realidad al interior del aula.

Lo anterior parte de entender que los fenómenos educativos tienen una constitución esencialmente social, por lo cual pueden ser

transformados. Siendo objetivo fundamental de este apartado, aportar algunas reflexiones para la reconceptualización de la práctica docente, como práctica social que posibilita la construcción de formas alternativas de enseñanza para los alumnos que se enfrentan al currículum, con desventajas socioculturales.

### 3.1. DESARROLLO DE LA PRACTICA CRITICA DEL CURRICULUM.

El trabajo profesional al interior de la escuela primaria "Lic. Eduardo Novoa", se ha realizado con padres de familia, maestros de grupo y alumnos. Pero es con los maestros y alumnos con quienes se ha acentuado la intención de transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, que propicien la comprensión de este proceso en los niños con desventajas culturales frente al currículum y generar formas cooperativas y solidarias de aprender.

El trabajo sobre la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, tiene como propósito que el maestro de grupo conceptualice su propia práctica, como práctica social, vinculada a formas de interacción social con las prácticas de los alumnos.

Comprender que a medida de que los maestros transforman su práctica, posibilita la transformación de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Implicando, de primera instancia para los docentes de grupo como para los de la USAER, desarrollar una práctica crítica frente al currículum.

La práctica crítica del currículum, en el caso que nos ocupa, parte de inicio, en problematizar el por qué los niños que viven en situación de pobreza tienen mayores dificultades para acceder al currículum prescrito y centrar el debate en torno a una explicación sociopolítica del problema, ubicando al currículum como instrumento mediador de esta interrelación.

Dicho principio es el que se ha intentado desarrollar en el transcurso de este trabajo. Correspondiendo ahora trabajar sobre algunas líneas de

reflexión que han guiado el trabajo cotidiano en la escuela y el aula, con los niños de necesidades educativas especiales, particularmente con los que viven en situación de pobreza, en el contexto de la escuela primaria y del modelo educativo en educación especial.

Cabe señalar que el margen de acción autónoma de las profesoras de educación especial con funciones de maestras de apoyo y equipo paraprofesorado (Psicología, Lenguaje y Trabajo Social) de la USAER 1-8, en la zona 7, perteneciente a la Coordinación 1, es limitado, por el control autoritario que ejercen tanto la instancia de supervisión, asesoría técnica y dirección de la misma USAER 1-8.

Dicho control se circunscribe a que en la USAER se trabaje estrictamente con el modelo educativo, que para las instancias antes mencionadas, es aplicar el currículum prescrito a cualquier problemática que presente cualquier alumno de la escuela, dar lo que se llama "una respuesta educativa" a cualquier necesidad, llegando a extremos aberrantes como el indicar -estas autoridades- que hasta en los casos de violencia o abuso sexual de algún menor, donde se solicite el apoyo de la USAER, ésta debe dar "una respuesta educativa", es decir, trabajar con el currículum prescrito.

Sin embargo, en la práctica al interior de la USAER 1-8, la formación en Pedagogía, ha permitido interpretar, desde un punto de vista crítico la implementación del modelo educativo en educación básica, específicamente en el nivel de la escuela primaria.

Partiendo de lo anterior se puede afirmar que el ejercicio crítico de la Pedagogía, conlleva una praxis, pues ésta está fundamentada en la reflexión y la acción.

La posibilidad de transformación se centra en la fase que Gimeno Sacristán conceptualiza como el currículum en acción, el cual representa la práctica real que los maestros llevan a cabo, partiendo de esquemas propios tanto conceptuales como prácticos, que entretienen la práctica pedagógica.

Por lo tanto, si la práctica docente comúnmente, en el caso que nos ocupa ha tendido principalmente a señalar las diferencias socioculturales de los alumnos al interior del aula, a través de la

competencia, la calificación y el señalamiento directo de los que "sí saben" y de los que "no saben", la transformación del currículum en acción, intenta resignificar los contextos culturales de los alumnos en situación de pobreza, potenciar su desarrollo cognoscitivo a través de la participación cooperativa, compartiendo ideas y representaciones, las cuales sean valoradas como hipótesis a confrontar en grupo y no sometidas a juicio individual del maestro, bajo esquemas de valoración rígidos.

De inicio la praxis conlleva al abordaje crítico del currículum prescrito, lo anterior, posibilita la transformación de la práctica docente; que en el caso de los docentes de educación especial, encargados de la integración educativa de los niños con dificultades para acceder al currículum prescrito -por vivir en situación de pobreza, teniendo como consecuencia el enfrentamiento cultural entre sus saberes arraigados a la familia y al contexto de la comunidad en la cual vive y los saberes que la escuela intenta establecer- reconozcan que estos pequeños, no tienen que ser considerados como alumnos con necesidades educativas especiales, pues bajo éste concepto se intenta neutralizar las diferencias que existen entre todos los niños con dificultades de acceso al currículum (la tan nombrada diversidad).

Por otra parte considerar las dificultades de acceso al currículum que presentan los pequeños como consecuencia de su condición material de vida, no son dificultades que tengan su origen en la escuela, sino fuera de ésta, como consecuencia de la injusta repartición de la riqueza; donde el desarrollo económico en su fase global ha acentuado y acelerado las diferencias entre los diferentes estratos sociales, agudizándose cada día más la condición precaria de los que menos tienen.

Cabe una reflexión paralela, (pero que establece la pauta para reconceptualizar el currículum prescrito a través de la práctica docente, es decir la enseñanza) sobre las dificultades que tienen los niños pobres para acceder a los contenidos escolares. Esta afirmación pudiera llevar a la creencia que estos pequeños carecen de habilidades para enfrentar los conocimientos escolares; sin embargo es necesario puntualizar que si bien el medio sociocultural es incongruente con lo que la escuela intenta enseñar, causando esas dificultades, estos

pequeños han desarrollado habilidades que les han permitido enfrentarse al mundo fuera de la escuela.

Reconceptualizar el currículum prescrito rompe con la idea de la enseñanza como el acto de depositar, de transmitir conocimientos y valores a los niños en la escuela.

La educación escolarizada que se propone es aquella que se contrapone a la bancaria, donde la educación puede *"ser un acto cognoscente, como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes - educador por un lado; educandos, por otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos"* (<sup>48</sup>).

La cita anterior nos lleva a reflexionar al aprendizaje como un acto social, que transforma los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior del aula, lo cual se ha intentado impulsar desde la función de maestra de apoyo al interior de la escuela primaria regular.

Se pretende, a partir de las aportaciones que Freire hace sobre la enseñanza y el aprendizaje, replantear al interior de las aulas de la escuela "Lic. Eduardo Novoa" las contradicciones que se dan entre profesores y alumnos, contradicciones que se han intentado superar desde el desarrollo de la conciencia social ( que implica el percibir y actuar en el aula de manera crítica) que el maestro de grupo tenga para entender los diversos contextos de los cuales provienen sus alumnos, los cuales los convierte en sujetos concretos, no abstraídos de una concepción de alumno planteada desde una política educativa hasta la concreción del currículum prescrito.

Llegar a la anterior conclusión supone la obligación del docente de someter a la propia interpretación al currículum prescrito, para dar el propio significado a este instrumento de la práctica docente, lo cual también implica la construcción de significados del mismo alumno.

---

<sup>48</sup> FREIRE, Paulo Pedagogía del oprimido. Edit. Siglo XXI, México 1981 p. 85

### 3.2. REFLEXIONES EN TORNO A LA PRAXIS AL INTERIOR DEL AULA, QUE FAVOREZCA EL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE LOS NIÑOS QUE VIVEN EN SITUACION DE POBREZA.

Es un hecho palpable que la función de los maestros de grupo de las escuelas primarias, como de los de USAER, se sitúan al interior de un orden institucional, el cual se encuentra controlado por instancias directivas, de supervisión y asesoría técnica.

En este contexto, es pertinente ubicar la acción docente, tanto del maestro de grupo de primaria como del de educación especial en el terreno de lo posible. Pues, pese a que el discurso actual en educación básica pone el acento en el proceso de reflexión y autonomía del los maestros de educación básica, para abordar la enseñanza y el aprendizaje al interior de la escuela y el aula; lo cierto es que las acciones de los supervisores, directores y asesores técnicos, se concretan a ejercer un control que sale fuera de las necesidades reales de las escuelas.

*"En todo sistema educativo, la elaboración y concreción del currículum, así como el control de su realización, están a cargo de unas instancias con competencias más o menos definidas, que varían de acuerdo con el marco jurídico, con la tradición administrativa y democrática de cada contexto"* (49)

Y pese al aparente proceso democratizador que se dió con las elecciones presidenciales del 2000, con el que se hablaba de una transformación de las formas de relación y participación de los actores al interior de las instituciones, lo cierto es que lo antidemocrático, el autoritarismo y el control se ha recrudecido al interior de la Secretaría de Educación Pública, un control velado a partir de un Proyecto Escolar, que tiene que pasar por las autoridades de dicha Secretaría, para ser aprobado.

Y que decir, en el ámbito de la educación especial, donde el control que se ejerce -al menos en la zona 7 de la coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial No. 1-, contradice los

---

<sup>49</sup> SACRISTAN, J. Gimeno. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Edit. Morata, España 1998 p. 26

supuestos de democracia y participación al interior de cada centro de trabajo. Ejerciendo dicha zona de supervisión sólo un control administrativo, que se reduce a la revisión de carpetas de los alumnos, sin centrar la atención en los contenidos, sino en el que cumplan con los apartados y orden que la zona determinó.

Sin embargo, en las posibilidades de cierre del currículum que los docentes podemos generar, en la función de maestra de apoyo al interior de la escuela primaria, uno de los elementos ejes que han conducido la práctica pedagógica, ha sido la insistencia con los maestros de grupo de la escuela sobre el proceso dialéctico de la acción-reflexión, ésto se ha impulsado en las reuniones con los maestros de la escuela en las Juntas de Consejo Técnico, las cuales se realizan mensualmente.

La acción-reflexión representa la praxis, pues implica la relación entre realidad y pensamiento, alimentado por la teoría -en unidad dialéctica-, lo cual ha conllevado, por una parte, al rechazo del dogmatismo con los que se han abardado los problemas educativos en el actual proceso de integración educativa y por otra la reinterpretación de esta problemática a la luz de la Pedagogía crítica, - principalmente - propiciando la transformación de la práctica docente, bajo el reconocimiento de ésta como actividad social e históricamente determinada, pero también posible de ser transformada.

El contenido de las intervenciones en las Juntas de Consejo Técnico de la primaria, giran en torno a que se reconozca la práctica docente como práctica social, la cual es construída por cada uno de los profesores y en su conjunto. Esto implica, de alguna manera la emancipación del ser docente, pues la práctica del maestro no se reduce a la simple ejecución de un programa, sino a la posibilidad de llevar a cabo procesos de participación y cuestionamiento de lo ya dado (el currículum prescrito).

Se ha partido de intentar que los maestros de la primaria profundicen en el conocimiento técnico del currículum, Stephen Grundy (1987), define a éste nivel de manejo del currículum como " *un interés técnico que*

*confiere significado en relación con los resultados, es decir, una experiencia adquiere significado por lo que produce, en vez de ser intrínsecamente significativa.”(50).*

Sin embargo, lo cierto es que no se puede someter a crítica lo que no se conoce profundamente, y los maestros de la primaria, tienden en la enseñanza a reproducir prácticas arraigadas durante muchos años, ni siquiera asociadas a ese interés técnico del actual Plan y Programas para el nivel primaria. El conocimiento sobre el interés técnico ha sido trabajado en los apartados 1.3 y 2.2.

Pero, el trabajo que se impulsa en la escuela primaria, no sólo se ha quedado en el interés técnico del currículum, pues se ha intentado trascender este nivel de conocimiento del mismo.

Lo anterior se ha hecho a través de situar al currículum en el contexto sociopolítico del actual sistema económico y las formas de gobierno explícitas y congruentes con ese sistema. Lo cual se hace verbalmente, a manera de reflexión -a colación- pues abiertamente, plasmada como punto a discutir en las agendas de trabajo para las Juntas de Consejo Técnico, tanto de la escuela primaria, como de la misma USAER, ésto no es permitido.

El impulso a la adopción de la postura crítica del currículum, intenta establecer un proceso de discernimiento entre lo natural y lo cultural; *“Esto es importante porque uno de los modos fundamentales de operar la opresión ideológica consiste en hacer que lo cultural (y, por tanto, susceptible, en principio, de cambio) aparezca como natural (y, en consecuencia, inmutable). Así, reconociendo la naturaleza problemática de la existencia, es posible tratar cuestiones relativas a las causas radicales de los aspectos problemáticos de la vida y estudiar las posibilidades de cambiar.”(51)*

En este sentido se intenta llegar a una reconceptualización del currículum, a través de la vía más accesible del maestro de grupo, la práctica docente, concretada en el proceso de enseñanza.

---

<sup>50</sup> GRUNDY, Shirley op. cit. p. 143

<sup>51</sup> op. cit. p. 146

Se pretende, que a través de considerar el currículum de educación básica, como instrumento cultural, que mediatiza procesos educativos, se plantee la posibilidad de transformarlo en la concreción de éste al interior del aula, partiendo de la propia conciencia docente, como ser activo e intencional, así mismo reconociendo al alumno de la misma forma, (Grundy, 1987, define a este nivel de abordaje del currículum, como el interés práctico de éste).

Retomando a Paulo Freire, podemos afirmar que el principio de la liberación en la educación escolarizada es considerar ésta como un acto de cognición y no como transferencia de información; "*Se trata de una situación de aprendizaje en la que el objeto cognoscible (lejos de constituir el objeto del acto cognitivo) media entre los actores cognitivos (por una parte, el profesor, por otra, los alumnos)... El profesor deja de ser meramente quien enseña, para ser él mismo enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, mientras son enseñados, también enseñan...*" (Freire, 1972b, pág. 53, citado en Grundy, S.1987 pág. 142).

Lo interior implica, en primer término romper con actitudes autoritarias y segregadoras por parte de los maestros de grupo, particularmente con aquellos niños a los que les cuesta más trabajo aprender lo que la escuela y el maestro les quieren enseñar.

Tres principios fundamentales que Freire apuntaba para el proceso de aprendizaje son: que los aprendices sean participantes activos, que la experiencia de aprendizaje sea significativa y que el aprendizaje esté orientado en sentido crítico. Esto supone que el profesor deje de considerar a los niños que aprenden como receptores pasivos, valorar las experiencias infantiles como elementos del mismo aprendizaje, aún de aquellos que viven en contextos socioculturales, más alejados de los propósitos del currículum.

Esto supone un proceso de diálogo entre el maestro de grupo y los alumnos, "*La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno; se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas.*"<sup>(52)</sup>

---

<sup>52</sup> op. cit. p. 145

Lo anterior adquiere relevancia, cuando se trabaja con niños que viven en situación de pobreza, donde su medio, sus experiencias y aprendizajes arraigados a sus familias y contextos socioculturales entran en contradicción a propuestas de aprendizaje escolarizadas, alejadas de su realidad cotidiana.

La educación escolarizada que se propone desde la pedagogía crítica, no es la individualizada, sino la que se sustenta en la socialización del aprendizaje, donde se penetra a un proceso de negociación de significados, partiendo de las experiencias de origen de alumnos y profesor, donde los propósitos del currículum prescrito se mantienen como hipótesis sometidas a discusión.

Este proceso dialógico, supone, confrontar los propósitos de aprendizaje del currículum escrito, con las problemáticas reales de la existencia de maestros y alumnos, lo cual es posible hacer al interior del aula, en ese margen que el maestro de grupo posee, para generar una transformación del currículum.

### 3.3.APORTACIONES DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Actualmente las concepciones educativas han estado fuertemente influenciadas por diversas corrientes de la psicología cognitiva; en el documento "*Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*", Tomaz Tadeu da Silva, hace una crítica a estas influencias.<sup>(53)</sup>

En ella cuestiona la despolitización de la que son objeto estas interpretaciones, además de la centralidad que otorgan a los procesos cognitivos individuales, lo cual asocia a las propuestas educativas, vinculadas al neoliberalismo.

---

<sup>53</sup> TADEU, da Silva Tomaz. Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. Publicaciones M:C:E:P: Sevilla España 2000.

El autor argumenta, que el enfoque constructivista, que se fundamenta en estas corrientes psicológicas, se vincula a las formas de gobierno actuales, donde los procesos de autonomía (del aprendizaje, bajo la perspectiva del constructivismo), implican automatización, autorregulación, autocontrol que trasciende a las demás prácticas de la sociedad. dándose una transferencia de las formas convencionales de control, hacia el individuo.

Tomaz Tadeu da Silva, sostiene, que los procesos educativos no deben ser desligados de las relaciones de poder político, lo cual en el transcurso de este trabajo ha sido analizado.

Sin embargo, podríamos sostener algunas objeciones a la interpretación de dicho autor; pues si bien -y en eso estamos de acuerdo- los procesos educativos, y particularmente los escolarizados, conllevan el germen de las relaciones de poder político y económico; también es cierto que el generalizar la crítica hacia todas las corrientes cognitivas, es un desacierto, pues entre los planteamientos de Piaget y Vigotsky, pese a que existen coincidencias (comparten un enfoque genético, enfatizan la actividad del sujeto en la adquisición del conocimiento, comparten el carácter cualitativo de los cambios en el desarrollo), también hay diferencias de fondo.

Por otro lado, la consideración que en los procesos educativos confluyen diversos factores de amplia naturaleza, nos obliga al abordaje no dogmático de ellos, sosteniendo que si existe un problema fundamental en la educación especial hoy, es precisamente pretender que desde un sólo modelo, se expliquen y aborden toda la diversidad y desigualdad de las necesidades educativas especiales.

Además, haciendo un análisis comparativo entre los planteamientos de la pedagogía crítica y los de la psicología cognitiva (que nos atreveríamos a decir, también crítica), representada principalmente por Vigotsky y los teóricos actuales, existen congruencias en las concepciones que trabajan.

Encontramos tres elementos fundamentales en los trabajos de Freire (pedagogía crítica) y Vigotsky (psicología cognitiva, que trasciende las interpretaciones tradicionales de esta disciplina), que son comunes: el

concebir al aprendizaje como un proceso esencialmente sociocultural , la importancia del lenguaje, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de explicar los procesos educativos y de desarrollo del conocimiento, desde el contexto histórico-cultural, en el cual se sitúan.

Y con la conciencia de que es posible hacer diversas interpretaciones sobre las propuestas teóricas para educación, como parte de la práctica al interior de la escuela primaria, en la función de maestra de apoyo, se han incorporado elementos del enfoque sociocultural en el abordaje de las necesidades educativas especiales y en el trabajo con los maestros de grupo de la escuela primaria. Esto ha sido de acuerdo al proceso de reflexión-acción.

El encuentro con el enfoque sociocultural, parte de la necesidad no satisfecha de capacitación, actualización y formación en el marco de lo que hoy conforma la educación especial, pues ésta sólo se ha limitado a establecer los lineamientos para la imposición y ejecución del modelo educativo, por el modelo mismo.

Las carencias del proceso de capacitación y formación docente en educación especial, se centran en la falta de discusión (traducida en prohibiciones más que en propuestas) sobre la pertinencia del modelo, sus limitaciones y relativos alcances, estudio de propuestas alternativas para la integración de personas con necesidades educativas especiales, análisis teórico de los procesos de enseñanza y aprendizaje y reconceptualización de las funciones del personal de educación especial en estos procesos.

Por lo que este encuentro, significa parte de la búsqueda hacia nuevos caminos para atender las dificultades de acceso al currículum básico y no en términos de eficientismo, sino en el hecho de ir generando alternativas a la inserción ineludible en la escolaridad obligatoria de amplios grupos de niños diversos, complejos y desiguales. De tal manera que el enfoque aquí citado ha representado una opción en este momento concreto, que sin embargo, no escapa de la relatividad del tiempo y el espacio.

La construcción del enfoque histórico-cultural, iniciada por Vigotsky surge en la etapa de auge de la ciencia y el arte posterior a la

revolución de 1917 en Rusia. El contexto científico de ese tiempo estaba determinado por las posturas teóricas del conductismo (Pavlov, Bejterev y Watson) y la psicología de la Gestalt (Wertheimer, Köler, Koffka y Lewin).

Vigotsky impulsó la transformación de la psicología a partir de los principios marxistas, intentando aportar elementos para los problemas educativos de Rusia después de la revolución. Retomó el método y principios del materialismo dialéctico como eje para el análisis de los procesos de pensamiento, los cuales él consideró que tenían que ser estudiados como procesos en constante movimiento y transformación (Vigotsky, 1979).

Retomando a Engels, consideró la función de la actividad mediada por instrumentos como parte fundamental de la transformación del ser humano. A partir de lo anterior, amplía la concepción de instrumentos hacia el sistema de signos culturales contruídos en la interacción social y que a la vez median en las relaciones establecidas en la sociedad.

Vigotsky replanteó el desarrollo cognoscitivo como proceso en constante cambio a causa de la interacción social en contextos históricamente contruídos, (Sacristán, G.1998).

Inmediatamente después de su muerte (1934), su obra es retirada, debido -principalmente- a un decreto del Comité Central del Partido Comunista en contra de la Paidología, a las discrepancias entre los planteamientos de Vigotsky y los de Stalin sobre lingüística y a cierta forma de dogmatismo pavloviano en Rusia.

Es hasta 1953, después de la muerte de Stalin, que se reanuda en 1956 la publicación de la obra de Vigotsky, siendo a través de Jerome Bruner que en 1960 se difunden sus trabajos en Occidente.

En esta época (entre los 50's y 60's) los estudios educativos estaban fuertemente influenciados por la psicología genética de Jean Piaget. Las diferencias entre Piaget y Vigotsky residen en cómo se construye el conocimiento; para Vigotsky es fundamental la interacción social y el uso del lenguaje, mientras que para Piaget el conocimiento es

construido a partir de la experiencia con el medio físico, a través de estructuras lógicas de origen endógeno.

La teoría de Piaget representa una interpretación universal e individual del desarrollo (Castorina, 1996).

Por otra parte la teoría de Vigotsky representa una explicación histórico-cultural del desarrollo intelectual, que plantea la interiorización mediada de la cultura, postulando no sólo a un sujeto de conocimiento activo, sino interactivo (Castorina, 1996).

Entonces el debate Piaget-Vigotsky gira en torno a los problemas planteados por el desarrollo cognoscitivo: factores que lo determinan, la formación y uso del lenguaje, la relación entre lo individual y lo social en el desarrollo, relación entre desarrollo y aprendizaje. (Castorina 1996).

Considerando la práctica pedagógica como un proceso social en continua construcción, en el trabajo al interior de la USAER y de la misma escuela primaria como parte del desempeño profesional, se han retomado los planteamientos de la interpretación socio-cultural.

Como se mencionó con anterioridad, la corriente sociocultural, plantea que el origen del aprendizaje es social, y sólo a través de la interacción con otros es posible.

Tal corriente afirma que el proceso de construcción del conocimiento está caracterizado por los momentos históricos y contextos culturales en el que se desarrolle, considerando que para ser analizado como fenómeno, tendría que ser estudiado como proceso en constante movimiento y cambio (método del materialismo dialéctico), lo anterior no se contrapone a la cuestión explicativa del proceso de aprendizaje en la pedagogía crítica.

Y aceptando que el aprendizaje es un proceso social, la corriente sociocultural, supone que el desarrollo intelectual de los seres humanos, primeramente se da en un plano social, a través de la interacción y posteriormente en el plano individual, a través de la internalización de las producciones culturales de su medio y de la sociedad en su conjunto.

Lo anterior implica una propuesta metodológica al interior del aula, donde el aprendizaje deje de ser individual, para ser un proceso de socialización, que tome como principio las experiencias de los alumnos, donde las diversas concepciones se confronten y se negocien significados, accediendo los alumnos y el maestro a niveles más amplios de pensamiento, como forma de entender el mundo y sus diversas formas de existencia, sus por qué , para qué y para quién.

En la concepción Vykotskiana, ese proceso de enseñanza y aprendizaje, se vincula con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, el cual es definido como "... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero..."<sup>(54)</sup>

Lo anterior ha sido una estrategia para el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales, específicamente con aquellos que se enfrentan en situación de desventaja frente al currículum.

La estrategia mencionada ha sido impulsada en la escuela motivo de este trabajo; como forma de aprendizaje cooperativo, la cual tiene resultados si se da en un contexto de solidaridad entre los niños, en una relación de compañerismo entre ellos y el maestro; sin embargo, al interior de la escuela aún prevalecen formas individualistas de aprendizaje, reforzado a través de una enseñanza con matices de autoritarismo y unilateralidad.

Otro elemento que aportan la pedagogía crítica y el enfoque sociocultural en educación, para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases es el desarrollo del lenguaje, ambas concepciones diferenciadas, pero complementarias entre si.

Para Vygotsky, el habla tiene un origen social y precede al pensamiento racional e influye en la naturaleza de éste.

---

<sup>54</sup> VYGOTSKI, Lev S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edit. Grijalbo, México 1988 p. 133

Para Freire, el lenguaje está vinculado a la libertad, considerando al diálogo como fenómeno esencialmente humano, opone los procesos dialógicos en el aula ante la cultura del silencio, que es la cultura de la opresión.

Retomando ambas concepciones, en la escuela primaria se ha insistido en la importancia de permitir la comunicación entre compañeros como parte del proceso de aprendizaje, como forma de conocer las diferentes conceptualizaciones que pudieran tener los niños del grupo y por otro lado, porque otorgarle la palabra a los niños implica transformar las relaciones de poder, basadas en el autoritarismo del maestro, por las de un proceso democratizador al interior del aula, donde maestros y alumnos tengan el mismo derecho a expresar sus puntos de vista.

Sin embargo, lo anterior todavía tiene un camino por recorrer en la escuela primaria Lic. Eduardo Novoa, y no sólo en ésta, pues aparentemente es una forma de interacción casi generalizada en las escuelas primarias, donde el autoritarismo es punto común en la dirección, administración, asesoría y supervisión al interior de los centros escolares.

Lo cual nos lleva a la conclusión de la necesaria emancipación del maestro de grupo y del equipo de apoyo de la USAER, que implica concebirse a sí mismo como sujeto activo en los procesos educativos de él y de los alumnos, fundamentar la actividad docente en un interés técnico y práctico del currículum (Grundy, 1987), por otra parte asumir una actitud contestataria, basada en la reflexión ante el autoritarismo de las autoridades educativas, llegar finalmente al ejercicio de la praxis en la práctica pedagógica, en general y es particular en el proceso de enseñanza.

### 3.4. CONCLUSIONES.

Partiendo del análisis que hasta este momento se ha realizado, sobre los alcances del modelo educativo en educación especial, con respecto a la posibilidad que puede representar éste para los alumnos con dificultades de acceso al currículum prescrito, podemos concluir que tal modelo ha tenido más limitaciones que alcances, pues más que un modelo alternativo, ha representado una construcción de la misma política educativa, que intenta mediatizar las desigualdades generadas fuera de la escuela, a través del discurso de diversidad e igualdad.

Sin embargo los alcances que puede tener tal modelo basado en el currículum. están en la posibilidad de transformación de la práctica docente del maestro, pues a través de ésta se abre una serie de posibilidades, que pueden ser operativizadas al interior del aula.

A partir de lo anterior, se llega a las siguientes conclusiones, que van desde el intento de explicación del por qué de las dificultades que tienen los niños con desventajas socioculturales para aprender en la escuela, hasta las reflexiones que guían el intento por transformar la práctica docente, como único medio -hasta ahora- de mejorar la realidad de estos pequeños en la escuela.

Primeramente podemos afirmar, desde la postura de interpretación que en este trabajo se ha manejado: que el modelo educativo intenta ocultar las verdaderas causas del fracaso escolar de los niños que se enfrentan al currículum, en una condición de desventaja, producto de sus condiciones materiales de vida, lo cual se traduce, en la dificultad para acceder a los medios, servicios, experiencias e instrumentos tecnológicamente avanzados, que de alguna manera se vinculan a los conocimientos que la escuela difunde, teniendo repercusiones sobre el aprendizaje escolar.

Lo anterior se evidencia en el contexto particular de la escuela primaria pública "Lic. Eduardo Novoa", donde se presenta un nivel académico bajo en la generalidad de la población estudiantil, que se agudiza en los niños más pobres de la escuela, los cuales presentan significativas dificultades para acceder a los contenidos escolares, teniendo ésto una interconexión con la condición material de vida de éstos alumnos.

A partir de la interpretación de la experiencia vivida en la escuela primaria pública "Lic. Eduardo Novoa", en relación a la dificultad que tienen los niños que viven en situación de pobreza, para acceder a los contenidos curriculares del actual Plan y Programas, podemos inferir que una condicionante para acceder con "éxito a los ambientes socioeducativos primero, y sociolaborales después", no reside directamente en la experiencia escolar, sino de las condiciones de vida y sus repercusiones en el ambiente cultural de la misma fuera de la escuela.

Una cuestión detectada en el trabajo con los maestros de la citada escuela, es que ellos sólo identifican la problemática de ésta, a partir de sus efectos exteriores: nivel académico bajo, deserción, problemas de conducta, falta de participación de los padres; sin embargo, una limitante para lograr la transformación de la práctica docente que apunte hacia la explicación, comprensión y abordaje de la problemática es la dificultad para llegar a una explicación de ésta como fenómeno social, vinculada a un contexto sociopolítico particular, como es el caso de México, que en su esencia ha generado desigualdades sociales, que en la escuela también se evidencian.

Como parte de este fenómeno educativo el concepto de necesidades educativas especiales, es un concepto que intenta homogenizar las diversas causas que confluyen en la dificultad para acceder al currículo básico, ocultando de esta forma, la vinculación que existe entre pobreza y rendimiento académico, entre otras causas de diferente naturaleza.

El proceso de integración educativa, ha mediatizado a través del concepto de diversidad, la desigualdad con la que se enfrentan los alumnos ante el currículo prescrito y obligatorio, ocultando a través del discurso de igualdad, los valores imperantes dentro y fuera de la escuela, asociados al actual modelo de desarrollo: individualismo y competencia. Por lo que las diferencias en los "ritmos" de aprendizaje, no son explicables a través de la diversidad, sino de la desigualdad.

Una parte sustancial en el trabajo particular desde la función de maestra de apoyo al interior de la USAER, y en la misma escuela en la cual se trabaja, ha sido ir aportando elementos para abrir la discusión

crítica sobre el modelo educativo en educación especial, su pertinencia de acuerdo a la desigual composición de la población escolar, con el propósito de incidir en la reflexión hacia una transformación de la práctica docente al interior del aula que favorezca los procesos de aprendizaje de los alumnos con desventajas socioculturales.

Sin embargo las reflexiones críticas, que emergen en el contexto de la educación especial, intentan ser sofocadas de manera tajante, principalmente por las instancias de dirección y supervisión, aun cuando esas reflexiones conlleven partes propositivas hacia la mejora de la calidad del servicio; los argumentos utilizados por estas instancias sólo se reduce a la propia interpretación de la normatividad y del propio modelo educativo.

La actitud represiva de las instancias de dirección y supervisión, no es un fenómeno apartado de lo que es la realidad al interior de la SEP, ya que tal actitud forma parte de las prácticas vigentes al interior de esta institución, que pese a que en el discurso se ha hablado de la transformación de la función de directores y supervisores; de controladora a propositiva y generadora de consensos, se les sigue confiriendo el poder del autoritarismo al permitirse su relación lineal con respecto a las bases docentes, la imposición de sus propias conceptualizaciones, aun cuando estas aletarguen los procesos de atención, de calidad; pues el trabajo que realizan desde sus funciones es básicamente administrativo, burocratizado, ya que no permiten el análisis, la proposición, estas instancias sólo "bajan líneas" de acción, vigilan, reprimen, reportan a aquellos que no se ajustan a la norma.

Sin embargo, en los espacios educativos existen manifestaciones de resistencia reflexiva y propositiva, que de alguna manera van influenciando en las prácticas concretas, en el hacer y rehacer en la cotidianidad de la escuela y el aula. Una de estas prácticas, como ya se mencionó ha sido la posición crítica ante el modelo educativo en educación especial y el propio currículum básico, derivándose de esta postura crítica, búsquedas y acciones concretas que inciden hacia la reconceptualización de dicho modelo y currículum básico.

Una acción concreta ha sido el impulso a la transformación de la práctica docente, que de inicio, abre la posibilidad de la postura crítica

ante el currículum prescrito, lo anterior ha implicado -primeramente- profundizar en el conocimiento técnico de éste, presentado a los maestros de la primaria como Plan y Programas de estudio para el nivel primaria 1993; sin embargo, la acción sobre el currículum posibilita trascender más allá de ese conocimiento a través de la transformación de las prácticas al interior del aula.

La transformación de las prácticas al interior del aula, es un proceso no acabado, que podríamos decir se encuentra en los primeros pasos de un largo camino, pues la resistencia hacia la transformación es una realidad anclada a viejas prácticas, asociadas a una tradición magisterial como parte de la propia cultura de este gremio.

Romper con esa larga tradición nos lleva a revalorar los procesos de enseñanza y aprendizaje como una construcción social, donde la noción de interactividad es ineludible

La interactividad en el contexto del aula supone la comprensión sobre el maestro y los alumnos como sujetos en acción que trascienden la concepción bancaria de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La concepción sobre el maestro y los alumnos como sujetos en acción, establece la posibilidad de situar a la enseñanza y al aprendizaje en un proceso dialógico, donde ambas prácticas sean valoradas de la misma forma, desde el aprecio sobre lo que cada una puede aportar al proceso que involucra a ambas instancias; lo cual pudiera coadyubar a la superación de la contradicción y enfrentamientos entre maestros y alumnos.

La revaloración de la actividad académica como actividad social del maestro y los alumnos pudiera generar la transformación de las actitudes segregadoras al interior del aula para aquellos alumnos que presentan mayores dificultades para acceder al currículum básico, hacia el establecimiento de espacios de cooperación, solidaridad y colectivización de los saberes de cada uno de los miembros del grupo, en el contexto del aula y la escuela.

Un elemento esencial, que pudiera apuntar hacia la transformación de la realidad escolar de los niños con desventajas socioculturales, frente

al currículum prescrito, es la participación de ellos en sus propios aprendizajes, para lo cual es de vital importancia replantearse la posibilidad de partir de la propia experiencia de estos pequeños en el contexto de su cultura de origen, compartir con otras formas de vida, en ambiente de respeto, confrontando y negociando significados a partir de las diversas cosmovisiones de los niños; donde los propósitos de grado se planteen como hipótesis a discutir y comprobar o desechar.

En la reconceptualización de la práctica docente y como consecuencia del proceso de aprendizaje de los alumnos; adquiere mayor significación el establecimiento de procesos dialógicos al interior del aula, implicando con ésto la posibilidad de reformular los alcances o limitaciones que sobre el uso del lenguaje se dan en el salón de clases. Considerando que la estimulación y la libertad que se da para con éste, pudiera permitir conocer los niveles de conceptualización de los niños que aprenden, retroalimentar el proceso mismo de aprendizaje, instrumentar la interacción social y posibilitar el rompimiento con la cultura del silencio asociada a formas de convivencia basadas en la opresión y el autoritarismo.

En la parte propositiva que apunta hacia la operatividad de la transformación de la práctica docente se ha llegado a considerar la construcción teórica del enfoque sociocultural, específicamente de la Zona de Desarrollo Próximo, como una propuesta metodológica para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula y en la atención individual de los alumnos con desventajas socioculturales y como forma de planeación educativa, pues ésta permite partir de las propias experiencias, saberes y habilidades consolidadas en los niños y avanzar hacia niveles más complejos de conocimiento.

Para terminar, pudieramos precisar que es el proceso de enseñanza la actividad que permite transformar el currículum prescrito en la práctica; enlazando los procesos de aprendizaje de los alumnos, en una relación que pudiera ser recíproca entre todos los participantes de ese acto social, acontecido al interior del aula. Por lo cual, la responsabilidad del maestro no consiste en la ejecución "eficiente" e indiscriminada de lo que se prescribe en el Plan y Programas de

estudio, o del modelo educativo de educación especial, sino en la actividad que considere la acción y la reflexión en la práctica docente.

## BIBLIOGRAFIA.

- Artículo 3o. Constitucional y Ley General de Educación. SEP- 1993.
- Baquero, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Argentina. Edit. Aique 1996.
- Baudelot, Christian y E.R. La escuela capitalista. México, Edit. Siglo XXI 1986
- Carretero, Mario, Constructivismo y Educación. Argentina, Edit. Aique 1993.
- Coll, Salvador César, Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Edit. Paidós España 1990.
- Comboni, Sonia y Juárez J. M. Introducción a las Técnicas de Investigación. Edit. Terra nova. UAM-Xochimilco. México 1984.
- Cuadernos de Integración Educativa. Ns. 1 al 5 D.E.E- SEP 1994
- Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido. Edit. Siglo XXI. México 1981
- Galeana, Rosaura, La infancia desertora. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano AC. México 1997.
- García, Delia, Fracaso escolar y desventajas sociales. Edit. Lumen, Argentina 1996.
- Giroux, Henry A., Los profesores como intelectuales. Edit. Paidós. España 1997.
- Giroux, Henry A., Teoría y resistencia en educación. Edit. siglo XXI, México 1997.
- Grundy, S. Producto o praxis del currículum. Edit. Morata, España 1998.
- Hacia un nuevo modelo educativo. CONALTE-SEP 1991.

- Kemmis, Stephen, El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción. Edit. Morata, España 1998.
- Kohl, de Oliveira, M. Piaget- Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. Edit. Paidós Mexicana S. A. México 1996.
- La Casa, Pilar, Aprender en la escuela, aprender en la calle. Edit. Aprendizaje- Visor, España 1994.
- Muñoz, Izquierdo Carlos, Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Edit. Fondo de Cultura Económica, México 1999.
- Padua, María Eugenia, México en el umbral del siglo XXI. Los efectos de la globalización. Edit. Fontamara, México 1999.
- Pérez, Gómez A.I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Edit. Morata, España 1999.
- Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. CONALTE-SEP, México 1991.
- Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica- Primaria. SEP México 1994
- Pozo, Municio Juan Ignacio, Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Edit. Alianza Editorial, España 1996.
- Riviere, Angel, La psicología de Vigotsky. Edit. Aprendizaje- Visor España 1985.
- Rockwell, Elsie (coordinadora), La escuela cotidiana. Edit. Fondo de Cultura Económica, México 1995.
- Sacristán, J. Gimeno, Comprender y transformar la enseñanza. Edit. Morata, España 1998.
- Sacristán, J. Gimeno, El currículum: una reflexión sobre la práctica. Edit. Morata España 1998.

- Sacristán, J. Gimeno, La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Edit. Morata, España 2000.
- Sacristán, J. Gimeno y Pérez, Gómez A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Edit. Akal, España 1989.
- Torres, Novoa Carlos A. La praxis educativa de Paulo Freire. Edit. Gemika, México 1992
- Vigotsky, Lev S. Los procesos psicológicos superiores. Edit. Grijalbo, España 1979.

# ANEXOS

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## REGISTRO DE DATOS

Señores padres de familia, favor de proporcionar los datos que a continuación se señalan.

- \* Nombre del alumno \_\_\_\_\_
- \* Edad \_\_\_\_\_
- \* Grado escolar \_\_\_\_\_
- \* Nombre del padre \_\_\_\_\_
- \* Edad \_\_\_\_\_
- \* Escolaridad \_\_\_\_\_
- \* Ocupación \_\_\_\_\_
- \* Nombre de la madre \_\_\_\_\_
- \* Edad \_\_\_\_\_
- \* Escolaridad \_\_\_\_\_
- \* Ocupación \_\_\_\_\_
- \* Número de miembros de la familia que conviven en la misma casa \_\_\_\_\_
- \* Parentesco \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_
- \* Escolaridad \_\_\_\_\_ Ocupación \_\_\_\_\_
- \* Parentesco \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_
- \* Escolaridad \_\_\_\_\_ Ocupación \_\_\_\_\_
- \* Parentesco \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_
- \* Escolaridad \_\_\_\_\_ Ocupación \_\_\_\_\_
- \* Ingresos mensuales por familia: 1 salario mínimo ( )  
2 a 3 salarios mínimos ( )  
4 salarios mínimos ( )  
5 a más salarios mínimos ( )

**\*GRACIAS POR SU INFORMACION\***

## CUESTIONARIO PARA EL MAESTRO

Maestro (a) el presente cuestionario tiene como finalidad recabar información para el análisis del modelo de integración educativa; con el único objetivo de presentar el trabajo para titulación de la carrera de licenciada en Pedagogía, por lo tanto, tenga usted la seguridad de que éste es confidencial y sólo será usado con el fin antes expuesto.

Nombre: ----- Edad:----- grado que imparte:-----

Escuela: ----- Preparación profesional:-----

Años de servicio: ----- No. de alumnos que atiende:-----

1.- ¿ Cómo define usted el aprendizaje ? -----

-----  
-----

2.- ¿ Cómo define la enseñanza ? -----

-----  
-----

3.- ¿ Cuáles son los principales obstáculos a los que usted se enfrenta en el aprendizaje de sus alumnos ?-----

-----  
-----

4.- ¿ Cuáles considera usted que son los principales propósitos del actual currículum para el nivel primaria ?-----

-----

-----  
5.- ¿ Considera que estos propósitos se cumplen al interior del aula ?

SI ( )

NO ( )

6.- ¿ Por qué ? -----  
-----  
-----

7.- ¿ Cree usted que las condiciones de pobreza pueden influir en las dificultades de aprendizaje de alumnos que viven en esa situación?

SI ( )

NO ( )

8.- ¿ Por qué ? -----  
-----  
-----

9.- ¿ Cómo resuelve usted las dificultades de aprendizaje de sus alumnos que viven en situación de pobreza ? -----  
-----  
-----  
-----

10.- ¿ Considera que a través de la enseñanza se pueden aminorar las dificultades de aprendizaje de los alumnos en situación de pobreza?

SI ( )

NO ( )

11.- ¿ Por qué ? -----  
-----

-----  
-----  
12.- ¿ Cree usted que a través del actual Plan y Programas de estudio de primaria se pueden remediar las carencias cognoscitivas y culturales de los alumnos que viven en situación de pobreza?

SI ( )

NO ( )

13.- ¿ Por qué ? -----  
-----  
-----

14.- ¿ Cree usted que en la escuela se aminoran las diferencias económicas y culturales entre los alumnos?

SI ( )

NO ( )

15.- ¿ Por qué ? -----  
-----  
-----

16.-¿ Cómo define usted el actual modelo educativo de educación especial? -----  
-----  
-----  
-----

17.- ¿ Considera que el modelo educativo en educación especial representa una alternativa educativa para los alumnos de necesidades educativas especiales por causas de pobreza ?

SI ( - )

NO ( )

18.- ¿ Por qué ? -----

-----  
-----  
-----

19.- ¿ Para usted cuáles son las principales dificultades del modelo educativo de educación especial para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales por causa de la pobreza ?

-----  
-----  
-----  
-----

20.- ¿ Considera que puede haber otra alternativa al modelo educativo para remediar las dificultades de aprendizaje de los alumnos en situación de pobreza ?

SI ( )

NO ( )

21.- ¿Cuál ? -----

-----  
-----

GRACIAS POR LA INFORMACION PROPORCIONADA.

UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR  
U.S.A.E.R. 1-8

Maestro agradecemos conteste las siguientes preguntas de manera **explícita y objetiva**, las cuales serán de utilidad para determinar las necesidades de su alumno.

DATOS GENERALES

Nombre \_\_\_\_\_  
Edad \_\_\_\_\_ Fecha de nacimiento \_\_\_\_\_  
Grado y Grupo \_\_\_\_\_ Maestro(a) \_\_\_\_\_  
Ciclo escolar \_\_\_\_\_ Reprobado(a) \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

- \*Problemática actual que presenta el alumno durante la clase.
- \*Dificultades específicas que presenta en Español y/o en Matemáticas.
- \*Dificultades en otras asignaturas.
- \*Mencione aspectos positivos de desempeño escolar.
- \*Aspectos relacionales (con el maestro y compañeros).
- \*Participación de los padres hacia la escuela.
- \*Estrategias utilizadas antes de enviarlo a U.S.A.E.R.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ENTREVISTA A PADRES**  
UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN  
REGULAR  
U.S.A.E.R. I-8

*DATOS PERSONALES*

*FECHA:* \_\_\_\_\_

Nombre del (la) alumno (a):

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_ Grado y Grupo: \_\_\_\_\_

Profesor(a): \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Información proporcionada por: (nombre del entrevistado y parentesco):

Motivo (quién y por qué es remitido a U.S.A.E.R.):

**I. INFORMACIÓN DEL ALUMNO**

1. ¿Fue un embarazo planeado y deseado? (situación durante el embarazo). \_\_\_\_\_

2. Tiempo de gestación: ¿Cómo fue el nacimiento? \_\_\_\_\_

3. ¿Hubo lactancia materna, cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

4. ¿A qué edad comenzó a caminar? \_\_\_\_\_

5. ¿A qué edad inició a hablar? \_\_\_\_\_

6. A qué edad controló esfínteres? \_\_\_\_\_

7. Antecedentes heredofamiliares. (enfermedades, accidentes, etc.)

---

---

---

8. ¿Ha sido referido su hijo (a) a algún apoyo de psicología, lenguaje, psicomotricidad, aprendizaje, etc.? Por qué, cuándo y dónde?

---

---

---

---

9. ¿Ha requerido su hijo (a) un estudio neurológico? ¿Por qué y cuándo?, ¿Requiere medicamento?, ¿Desde cuándo y cuál?

---

---

---

---

## II. CONTEXTO FAMILIAR

PARENTESCO	NOMBRE	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN

2. Dinámica Familiar (Relación del (la) alumno(a) con todos los miembros de la familia, roles, autoridad, comunicación, situación económica, vivienda y alimentación).

---

---

---

---

---

---

---

---

### III. CONTEXTO ESCOLAR

1. ¿Cuál fue la primera experiencia escolar del (la) niño(a)? (Dónde, edad y cómo).

---

---

---

2. Describa cada grado escolar de primaria indicando si reprobó algún año y por qué.

GRADO	RENDIMIENTO ESCOLAR

3. ¿Cuáles son las tareas escolares (asignaturas) que usted cree que se le facilitan más a su hijo (a) (por qué)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. ¿Cuáles son las tareas escolares (asignaturas) que usted cree que se le dificultan más a su hijo(a) (por qué)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. ¿Qué hace su hijo(a) ante las tareas que le se dificultan?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. ¿Qué hace usted ante las dificultades que presenta su hijo(a)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. ¿De qué manera realiza su hijo(a) las tareas en casa? (Lugar, horario, con \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ sin ayuda)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. ¿Cómo evaluaría usted el apoyo que le brinda a su hijo(a) en relación a la \_\_\_\_\_ actividad escolar?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. ¿Qué le han reportado los profesores con respecto a la conducta de su hijo(a)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Describa a su hijo(a) (cómo expresa sus emociones, conducta, reacciones ante el enojo)

---

---

---

11. ¿Qué espera del futuro de su hijo(a)?

---

---

---

12. OBSERVACIONES

---

---

---

---

---

UNIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS DE APOYO A LA EDUCACION REGULAR

USAER 1-8

REGISTRO DE MANIFESTACIONES DEL PROCESO ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Nombre del alumno (a): \_\_\_\_\_ Fech. Nac. \_\_\_\_\_ Edad. \_\_\_\_\_  
Escuela: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_ Ciclo escolar: \_\_\_\_\_  
Mtro. (a): \_\_\_\_\_ Mtra. de apoyo: \_\_\_\_\_

- APRENDIZAJES PREVIOS

- COMPETENCIA CURRICULAR

- ESTILO DE APRENDIZAJE

114

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- ESTILO DE ENSEÑANZA

ELABORARON:

FECHA: \_\_\_\_\_

Mtra. de apoyo: \_\_\_\_\_

Psic.: \_\_\_\_\_

Mtra. de leng.: \_\_\_\_\_

T.S.: \_\_\_\_\_

VoBo. \_\_\_\_\_

Director (a) de la USAER 1-8

NOMBRE \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_ No. DE SESION \_\_\_\_\_

OBJETIVO GENERAL: \_\_\_\_\_

OBJETIVO ESPECIFICO    ACTIVIDADES    PROCEDIMIENTO    MATERIAL    EVALUACION    OBSERVACIONES

OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDADES	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACION	OBSERVACIONES

116

## HOJA DE SEGUIMIENTO

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Fecha de nac.: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Escuela: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Mtro. (a) de gpo.: \_\_\_\_\_ Mtra. de apoyo: \_\_\_\_\_

---

Fecha

Observaciones