

T
1326

XXA XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

133686

33686

***LAS SIGNIFICACIONES SOCIALES IMGINARIAS
DE LAS INSTITUCIONES FAMILIA Y ESCUELA
EN EL ÁMBITO DEL NIÑO-NIÑA ESCOLAR
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES***

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
***MAESTRA EN PSICOLOGIA SOCIAL
DE GRUPOS E INSTITUCIONES***

PRESENTA

PSIC. ANA SILVIA ACOSTA RODRÍGUEZ

DIRECTOR DE TESIS DR. RAFAEL REYGADAS ROBLES GIL

MÉXICO,D.F.

MARZO 2010

Resumen

La presente investigación aborda desde referentes teóricos como desde el trabajo realizado dentro del contexto escolar, la convivencia de niños-niñas con necesidades educativas especiales (n.e.e.) y sus familias, frente al discurso de la institución escolar y la práctica educativa. Su desarrollo se llevó a cabo en tres escuelas oficiales, ubicadas en colonias del Distrito Federal clasificadas con altos índices de pobreza, marginalidad y delincuencia, a través del análisis de seis casos que permiten articular las redes y entramados de representaciones sociales que atraviesan la subjetividad de los escolares en lo general y en lo particular con los niños y niñas que presentan, características diferentes, con el interés personal de conocer: Las Significaciones Sociales Imaginarias de las Instituciones Familia y Escuela en el Ámbito del Niño-Niña Escolar con Necesidades Educativas Especiales.

AGRADECIMIENTOS:

*A Juan Manuel, Ana Silvia y Laura Gabriela
quienes han sido el motor de mis acciones.*

A mi familia, por estar siempre cerca.

*A Dr. Rafael Reygadas por su tolerancia y
cálido andamiaje*

A mis lectoras:

Mtra. Minerva Gómez,

Mtra. Norma Del Rio,

Dra. María Elena Rodríguez,

Mtra. María del Lourdes Valenzuela

*por haber dedicado parte de su tiempo y
compartirme sus conocimientos para poder
enriquecer y completar este trabajo.*

INDICE	PAGINA
• INTRODUCCION.....	4
• PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
• METODOLOGÍA.....	9
• INSTITUCIÓN	15
CAPITULO I	
• I. INSTITUCIÓN.....	15
• I.1. INSTITUCIÓN ESCOLAR	23
• I.1.1 INSTITUCIÓN ESCOLAR EN MÉXICO.....	45
• I.2. INSTITUCIÓN FAMILIA.....	80
CAPITULO II	
• II. DESARROLLO INFANTIL.....	92
• II.1. EL JUEGO INFANTIL	114
• II.2. ACTIVIDAD LÚDICA Y SUPERINTINENCIA EN EL AULA.....	119
CAPITULO III	
• III.1. INTERVENCIÓN	122
CAPITULO IV	
• IV. ANÁLISIS.....	167
• IV.1. CONCLUSIONES.....	210
• IV.2. RECOMENDACIONES.....	219
BIBLIOGRAFÍA.....	222
ANEXOS.....	227

SIGLAS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básicas y Normal
CAM	Centro de Atención Múltiple
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CINVESTAV	Centro de Investigaciones Sociales y Estudios Avanzados
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CT	Consejo Técnico
D.F.	Distrito Federal
DEE	Dirección de Educación Especial
EE	Educación Especial
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
ENSI-III	Encuesta Nacional Sobre Inseguridad
GDF	Gobierno del Distrito Federal
ICESI	Instituto Ciudadano de Estudios Sobre la Inseguridad
IPN	Instituto Politécnico Nacional
INVI	Instituto de Vivienda
ISSSTE	Institución de Servicio de Seguridad Social para los Trabajadores del Estado.
N.E.E.	Necesidades Educativas Especiales
OCDE	Organización Cooperación y Desarrollo Económico
ONG	Organización no Gubernamental
PEI	Programa de Escuela Innovadora
PISA	Programa Internacional de Evaluación Educativa
PSE	Programa Sectorial de Educación
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SEP	Secretaría de Educación Pública
TICs	Tecnología de la Información y de la Comunicación
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular

i. INTRODUCCIÓN

LAS SIGNIFICACIONES SOCIALES IMAGINARIAS DE LAS INSTITUCIONES FAMILIA Y ESCUELA EN EL ÁMBITO DEL NIÑO ESCOLAR CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El comienzo de la vida de todo sujeto tiene lugar dentro de un entramado social, en el cual está inscrita la institución familiar, que es el primer ámbito en el que se desarrollará la vida del nuevo ser además de tener el encargo social y moral de propiciar los cuidados para su subsistencia como el transmitir los códigos socioculturales de acuerdo al contexto al que pertenece.

Otra institución social universal que acoge al niño- niña, es la institución escolar, en la cual, el infante complementará el proceso de socialización iniciado en la familia, además de recibir una enseñanza formal que posibilitará su inserción al ámbito económico-productivo.

En el caso particular de nuestro país, las instituciones escolar y familiar tienen un lugar muy reconocido en el imaginario social de la población; la función de ambas instituciones se encuentra inmersa en los procesos emocionales, cognitivos, relacionales y socio culturales de todo niño o niña a lo largo de su desarrollo y serán elementos estructurantes en la conformación psíquica y física de cada uno de los niños y niñas.

Principalmente en la familia, la escuela, y a través de los medios de comunicación los sujetos se socializan en diferentes pautas, valores, formas de presentar y comportar el cuerpo, que tiene incidencia en la forma de pensar, sentir y actuar. Son éstas vías, esencialmente, por las que los sujetos reciben mensajes en relación al modo “correcto” o “normal” de ser mujer o ser varón, es decir, se asumen los roles sociales adscritos a cada género.¹

El interés por el trabajo con niños, desde mi formación como psicóloga, así como la trascendencia de la función de la escuela como de la familia en los mismos, me llevó a

¹ El rol de género se forma con el conjunto de normas que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Las variantes se establecen de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta al nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos, y por lo tanto, los cuidan, lo femenino se determina como lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público. La dicotomía masculino-femenino, con sus variantes culturales, establecen estereotipos las más de las veces rígidos, que condicionan los papeles y limitan las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género. Los atributos “naturales” de los hombres o de las mujeres, en realidad son características construidas socialmente, que no tienen relación con la biología. El trato diferencial que reciben niños y niñas, sólo por pertenecer a un sexo, va generando una serie de características y conductas diferenciadas. Fuente: Marta Lamas, 2009, mimeo.

incursionar en el escenario de la educación básica de forma particular en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular “A”² (USAER “A”), que depende de la Dirección de Educación Especial, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), instancia encargada de atender algunas de las escuelas ubicadas dentro de la Delegación Cuauhtémoc, de las cuales se eligieron tres de las más representativas de esta localidad, para llevar a cabo este trabajo a lo largo del ciclo escolar 2006-2007.

La ubicación de estas tres escuelas presenta la característica de ser consideradas por los referentes gubernamentales³ como colonias dentro de zonas de alto riesgo en el Distrito Federal a partir de las incidencias de drogadicción, alcoholismo, robo y prostitución de sus habitantes, particularidades que me parecieron elementos relevantes para analizar las vivencias de los niños y niñas bajo estas circunstancias, así como la vinculación escuela-familia.

Otro de los aspectos a analizar es el papel que ejerce el contexto antes descrito, en las perspectivas de vida de los niños y niñas que asisten a estas escuelas, considerando que su nivel socioeconómico y cultural es muy bajo⁴ en su mayoría son hijos-hijas de: obreros, o personal de servicio, barranteros, afanadoras, meseras, cocineras, vigilantes de fábricas, policías, voceadores, vendedores ambulantes, lava coches, mensajeros, botones, en algunos casos las madres son sexo-servidoras y algunos padres son: alcohólicos, drogadictos, o se encuentran privados de la libertad por algún delito.(Principalmente por robo).

Los referentes más frecuentes familiares de los niños con n.e.e., con los cuales se trabajó, fueron: familias fraccionadas, padres ausentes, madres solteras o en segunda, tercera o hasta cuarta unión y consecuentemente hermanos-hermanas con padres diferentes compartiendo una vivienda.

La generalidad de los “hogares” presentan características paupérrimas con ausencia de servicios y hacinamientos; el 25% niños-niñas y adultos suelen vivir en sólo una habitación y en ocasiones comparten las camas de la misma forma, las habitaciones en su generalidad están en condiciones deplorables, debido a la ubicación de sus viviendas,

² Se guarda el anonimato del centro de trabajo por respeto a la identidad de los sujetos con los que se Trabajó.

³ Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal. PGJDF.

Fuente: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/615717.html>, 30-07- 2009.

⁴ En 2004, La Coordinación de Planeación y Desarrollo del GDF ampliando el estudio llevado a cabo por la CONAPO en ese mismo período, señala que más de 6 millones de habitantes padecen un grado de marginalidad entre medio y muy alto. 29 % de la población percibe entre menos de uno y dos salarios mínimos, mientras que 5.1 % no percibe ingresos dando como consecuencia que 3.9 millones de capitalinos no tenga acceso a servicios de salud. Así mismo la ONG Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria señala que el 5.4 % de los capitalinos se ubican en la línea de pobreza alimentaria – sus ingresos no son suficientes para adquirir alimentos–, encontrándose el 10.3% en pobreza de capacidades y 31 % en pobreza patrimonial. <http://www.jornada.unam.mx/2007/12/27/index.php>

las generalidad de las construcciones son de muchos años atrás, ocasionando a que se observen en mal estado; el 50 % de las “familias” de estos niños viven compartiendo las casas paternas, donde las relaciones generacionales suelen ser desfavorables para la estabilidad emocional de los niños, elementos que los acompañan y coercionan repercutiendo ampliamente en el aspecto emocional.

La institución escolar, no obstante, de estar ubicada en el imaginario social de la población como la institución que brinda los saberes científicos sociales y culturales; en la realidad de los niños-niñas con n.e.e., representa un espacio de descalificación y coerción, el que deben enfrentar asistiendo, como parte de las normas sociales que deben cumplir.

La inserción personal en este escenario fue a partir de la encomienda oficial específica de atender a esta población infantil por -problemas de aprendizaje-, lo que se denomina dentro del modelo de integración a la escuela regular, “necesidades educativas especiales” (n.e.e.)⁵ es decir, dificultades que les impiden acceder en un nivel aceptable a la currícula oficial del grado en que se encuentran inscritos dentro de la escuela regular.

De los niños-niñas atendidos con n.e.e. en las tres escuelas, el 35% de los niños-niñas presentan discapacidades físicas como: debilidad auditiva, (hipoacusia), debilidad visual, y/o motriz, y debilidad intelectual, por lo que es preciso llevar a cabo de forma inmediata algunas adecuaciones a la currícula que faciliten su inserción dentro de las expectativas de los programas, pero en su gran mayoría, requieren de acciones específicas por ser problemas emocionales, que a su corta edad, se ven en la necesidad de enfrentar.

Las instituciones escolar y familiar dentro de lo instituido en el imaginario social de la población de nuestro país, poseen un lugar de reconocimiento positivo para la población, representando los pilares que acompañan y protegen al niño-niña desde los primeros años de su vida, con prospectivas enriquecidas de posibilidades para potencializar su vida futura.

De manera particular, la institución familiar dentro de su función de acoger al niño-niña desde su nacimiento, alimentarlo, protegerlo y prepararlo para su inserción como sujeto al ámbito socio-cultural, en algunos casos, suele observarse como un escenario coercitivo y descalificador de la vida del niño-niña, interfiriendo en su perspectiva de vida, por lo que la convierte en referente relevante para analizar las determinantes que ejerce en el niño-la niña a lo largo de su proceso de socialización y cognición.

La institución escolar, cuya tarea social es la de potencializar las habilidades mentales de los sujetos, contribuyendo a la estructuración psíquica del niño-niña, favoreciendo la interacción social y cultural. Así mismo, por esta función se le ha

⁵ Necesidades educativas especiales, de aquí en adelante: n.e.e.

determinado un papel importante en las perspectivas de superación del nivel de vida de la población que accede a ella. A partir de lo cual, de manera manifiesta, la institución escolar cuenta con un reconocimiento y lugar preponderante de respeto en el imaginario social de la generalidad de la población, que es transmitido de generación en generación.

Sin embargo, la institución escolar, desde otro punto de vista, es un lugar en el que se gesta a través del proceso de transmisión institucionalizada de los conocimientos, fuerzas o influencias de intereses económicos, políticos culturales formativos e ideológicos, que determinan sus acciones, en donde la horizontalidad de la educación y la afectación a los sujetos, también, representa un relevante punto de análisis.



Cabe precisar que en el ciclo escolar 2006-2007, EE seguía los lineamientos de integración educativa para el desempeño de su función a través de la USAER en la escuela regular, durante su operación se enfatizó la implementación para avanzar dentro de la connotación de "inclusión"; en la actualidad los alumnos con n.e.e. ya no tienen que ser integrados a la educación básica, por las acciones de EE; siguiendo el continuo de derechos del niño-niña a la educación, éstos acceden a educación básica ejerciendo su derecho de inclusión. Por lo tanto, ya no se habla de integración educativa, ahora es "inclusión", tampoco recurrimos a nombrar las n.e.e. que se refieren obstáculos propios del sujeto, ahora se determinan que éstos, se encuentran fuera de los sujetos, por lo tanto se designan "barreras para el aprendizaje". La interacción entre el alumno y el currículo es lo que puede o no propiciar las n.e.e. y no una discapacidad, ya que hay casos de n.e.e. sin discapacidad.

La inclusión, adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos, es decir, abarca a poblaciones marginadas y excluidas por la desigualdad social, trátase de mujeres, indígenas o migrantes, incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo.

ii. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A pesar de que las instituciones familiar y escolar recrean, emocional y socioculturalmente, las significaciones sociales imaginarias instituidas en los niños y niñas con necesidades especiales, éstos/as las resisten y están abiertos/as a la búsqueda de significaciones sociales alternas.

PREGUNTAS DE ARTICULACIÓN

El presente trabajo de investigación se inserta en un gran contenido de diversas dimensiones por lo que hace necesario el planteamiento de un número considerable de preguntas organizadoras como:

- *¿Qué relevancia tienen las instituciones en las interrelaciones sociales?*
- *¿Cuáles son las significaciones sociales de las instituciones?*
- *¿Cuáles son los organizadores o referentes que sustentan la legitimidad de una institución?*
- *¿Cuál es el papel de la institución familiar en la inserción del niño-niña a la institución escolar?*
- *¿De qué manera influye la institución familiar en el proceso de socialización del niño-niña con problemas de aprendizaje?*
- *¿Cuál es el imaginario social de las instituciones, escolar y familiar para los padres y los niños y niñas a quienes se avoca este trabajo; y cuáles son sus expectativas?*
- *¿Qué características tiene la construcción de resistencia ante las determinaciones de las instituciones familiar y escolar en el imaginario social de la población infantil?*
- *¿Qué función tiene la institución escolar en el proceso de desarrollo infantil?*
- *¿Qué significación social se le da al maestro dentro del imaginario social de nuestra población?*
- *¿La generalidad de los maestros cubren las expectativas establecidas dentro del imaginario social de la población dentro del ámbito escolar?*
- *¿Cuál es el imaginario social que tiene la población en torno a la educación especial?*

- *Educación Especial cubre las expectativas que se encuentran en el imaginario social de la población y en particular en el ámbito escolar?.*
- *¿Qué acciones lleva a cabo la institución escolar para mantener el lugar de reconocimiento que tiene en el imaginario social de la sociedad?*
- *Cuál es el papel de la institución escolar en la vida de los sujetos dentro del imaginario social de la población en el momento actual?*
- *¿Cuál es el papel que asumen las autoridades dentro del imaginario efectivo de la institución escolar?*
- *¿Qué papel desempeña la institución escolar en el proceso de socialización del niño con problemas de aprendizaje?.*
- *¿Existen expectativas no cubiertas por la institución escolar dentro del imaginario social de nuestra población?*
- *¿Cuál es la relación que tiene la institución escolar de nuestro país en el contexto de las políticas internacionales*
- *¿Existe autonomía en la operatividad de la institución escolar en relación al aparato gubernamental mexicano?*
- *¿Las reformas educativas de los últimos años han generado cambios en el nivel educativo de la población en nuestro país?*
- *Cuáles son las significaciones sociales de la institución escolar de los diferentes sectores de la población ?.*
- *¿Cuál es la trascendencia que tiene la institución escolar dentro del aparato gubernamental en nuestro país?*
- *¿Las expectativas sobre la institución escolar han sido las mismas a través de los diferentes momentos históricos dentro del imaginario social de la población de nuestro país?.*
- *¿Las acciones que realiza la USAER, cubren las expectativas de educación especial que se presentan en la educación básica de nuestra población escolar?.*

iii. METODOLOGÍA

Considerando las necesidades y características de esta investigación se avocó a seguir algunos de los enfoques establecido por la metodología cualitativa como: método etnográfico, fenomenológico e interaccionismo simbólico a partir de la observación participante en el trabajo dentro del aula con los niños y las niñas en donde se brindaba apoyo a la realización de sus tareas, así mismo se trabajó directamente frente a grupo por medio de algunas dinámicas seleccionadas de manuales específicos⁶ correspondientes al proyecto alterno de la SEP sobre el reforzamiento de valores a los educandos, así como de observación no participante realizada dentro de la escuela, que correspondía a la observación de las actividades fuera del aula,(ceremonias, recreo, entrada y salida de la escuela tanto de los profesores como de los niños-niñas, las conductas de los padres dentro y fuera del ámbito escolar), así como de las particularidades de las historias de vidas de los educandos que presentan n.n.e; así mismo, la observación y análisis de los comportamientos grupales e individuales y los procesos de aprendizaje, cambios conductuales de los niños-niñas, como entrevistas a maestros-maestras y a padres, dentro del mismo ámbito de la institución escolar, que son los que se encuentran en estrecha relación con el proceso de aprendizaje y en general en el de socialización de los niños y niñas.

Se consideró necesario para el aspecto de la contextualización, llevar a cabo la observación física del entorno de la ubicación de las escuelas, como de algunas visitas a los domicilios de los niños-niñas con n.e.e., debido a las dificultades de las familias para asistir a la escuela, aunado al interés por conocer los referentes de la interacción escuela- padres-educandos de forma más concreta.

El horario en que se llevó a cabo esta investigación fue el turno vespertino, oficialmente establecido por la SEP de: 14:00 a 18:30 hrs. de lunes a viernes, con la modalidad, de asistir durante todo el turno,(4:30 horas), un día a la semana a cada una de las escuelas. A partir de que en este horario la población escolar es menor, dando lugar a que mayor número de niños con n.e.e. sean derivados a matricularse en este turno.

El trabajo de campo que se realizó, forma parte de algunas de las actividades determinadas dentro de la función de psicóloga de USAER, bajo los lineamientos de Educación Especial. La elección de tres de las escuelas⁷ fue a partir de considerarlas que albergaban más diversidad de referentes para la investigación que se pretendía abordar, las escuelas: “Azul”, “Blanca” y “Verde”; ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc, tres escuelas que presentan particularidades socioeconómicas similares por la zona de ubicación, aún cuando, también, se observaron características específicas o de mayor impacto con relación a factores que inciden en las problemáticas de los niños-niñas que asisten a cada escuela.

⁶ Se recurrió principalmente a las dinámicas establecidas en la Carpeta didáctica “Contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti, por mí, y por todo el mundo”. 2003. México. GEM. y “Educando en las virtudes”. México, Grupo Educare

⁷ Por motivos de respeto a la identidad de los niños-niñas y familiares, no se menciona el nombre de las escuelas, utilizándose únicamente las designaciones: Azul, Blanca, y Verde.

La Delegación Cuauhtémoc es una de las delegaciones que ha venido acumulando el mayor número de denuncias delictivas que se han presentado en el primer semestre de 2009, de acuerdo a datos de la Procuraduría General de Justicia del D.F. (PGJ D.F.) en ella se encuentran nueve de las 25 colonias más conflictivas de esta ciudad.⁸ Los datos señalan que estas 25 colonias acumulan 18 mil 947 de las 91 mil 649 denuncias sólo en los primeros 6 meses del citado año, es decir 20.71% del total de averiguaciones previas por actos ilícitos del fuero común.

Cabe precisar que la procedencia de los alumnos-alumnas de las escuelas de este trabajo corresponde en su mayoría a 5 de las colonias que presentan la mayor incidencia delictiva⁹ en la demarcación: colonia Centro, 2,989 averiguaciones previas que alcanza un promedio diario de 61.5 que equivalen a 3.26% del total de la ciudad; colonia Doctores, 1,509 denuncias, que equivale a un promedio diario de 8.3 representando el 1.64%; colonia Roma, 1,039 denuncias, las colonias Obrera 613 denuncias y Roma Sur 425, sólo en el primer semestre del año citado estas colonias acumularon 6575 denuncias¹⁰. Los ilícitos más comunes fueron robos en sus distintas modalidades, lesiones, violaciones y homicidios.

La Encuesta Nacional Sobre Inseguridad (ENSI-III) en 2004,¹¹ indicó que los delitos en casa-habitación y robo fueron los más frecuentes. A partir del hecho que de 10 agresiones, ocho se produjeron en el hogar, y la mayoría de las víctimas fueron mujeres, hace posible deducir que en esta demarcación existe un grave problema de violencia familiar. Asimismo, la encuesta destacó que existen áreas metropolitanas donde el porcentaje de agresiones en la calle contra mujeres se quintuplican, y los casos más recurrentes suceden en la ciudad de México.

Confirmando la reflexión anterior, de acuerdo a los datos de la PG.D.F, en el primer trimestre del año 2006, (contexto del ciclo escolar 2006-2007 de la presente investigación), en la Delegación Cuauhtémoc, se reportaron 238 casos de violencia familiar¹² y en el mismo periodo, la PG.D.F., Fiscalía para Menores¹³ reportó 21 niños maltratados (14 niñas y 7 niños), de un total de 133 niñas-niños, incidiendo el maltrato de tipo psicoemocional y físico. El 56 % de los niños maltratados se encuentra entre los 6 y 13 años de edad; correspondiendo al tránsito de los niños-niñas en la escuela del nivel primaria.

En cuanto a la manera en que se seleccionaron las escuelas como la información de ubicación y contextualización de las mismas, cabe aclarar que fue a partir de una observación e investigación etnográfica realizada de forma individual y enriquecida

⁸ Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal. 2009, en:

<http://www.eluniversal.com.mx/notas/615717.html>. (30-07-09)

⁹ La incidencia delictiva en el Distrito Federal y su zona conurbada creció 21 por ciento entre 2004 y 2005, al pasar de 20 mil 525 hasta 24 mil 878 delitos por cada cien mil habitantes. Fuente antes citada

¹⁰ Se debe considerar que no todos los delitos cometidos son denunciados por los afectados.

¹¹ Fuente: antes citada.

¹² Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal 2006.

¹³ Ibid. Fiscalía para Menores. 2006.

con referentes del trabajo colegiado del equipo de la USAER dentro de las actividades programadas por la unidad de atención a estas escuelas y de la cual formo parte.

La asistencia establecida de manera oficial en cada escuela y el apoyo u observación a los niños y las niñas atendidos por USAER se llevó a cabo de acuerdo a una planeación en relación a las necesidades de los mismos que osciló entre una o dos veces a la semana o cada quince días de manera individual, aunque se procuraba intervenir de manera grupal en el aula regular, incidiendo principalmente en los niños-niñas con n.e.e; las entrevistas y asesorías a padres y maestros, fueron programadas previamente, conciliando los tiempos disponibles, en ocasiones se dieron de manera individual o por medio de dinámicas grupales con maestros, la información del Plan de Trabajo en cada escuela así como recomendaciones generales, se dieron en las juntas de C.T.(Consejo Técnico)¹⁴, a la generalidad de los padres fue de manera individual, aún cuando se pensó en llevar a cabo asesorías de manera grupal, la disponibilidad de tiempo de los padres o el desinterés mostrado por atender este aspecto, impidió su realización.

No obstante la cercanía que existe en la ubicación de estas escuelas¹⁵, como anteriormente se mencionó, se observaron diversas particularidades relacionadas con: las familias de los niños y las niñas, el nivel organizativo de cada escuela, el nivel de compromiso de los maestros y la motivación de los niños y las niñas para aprender así como del contexto socioeconómico-cultural e índice delictivo en el que se encuentran ubicadas cada una de éstas dentro de la demarcación, así como el contexto familiar de referencia de cada alumno.

Características principales de cada escuela:

Escuela: “Azul”: Se ubica al sur de la Colonia Roma¹⁶ cuenta con una superficie muy amplia, la construcción de la misma, esta seccionada en dos escuelas con similar extensión y construcción, en una se imparte horario completo de 8 a 17 horas, en la otra sección se imparte turno matutino de 8-13 horas y vespertino de 14 a 18:30 horas, cuenta con una alberca completamente equipada que utilizan con horarios programados las tres escuelas; en cuanto a su influencia geográfica, está rodeada por población con un nivel socioeconómico medio-bajo, uso de suelo de casa habitación, oficinas, deportivos, unidad habitacional y una clínica del ISSSTE a un costado de la escuela.

La población estudiantil es aproximadamente de 450 alumnos, atiende 24 grupos, cuatro por cada nivel escolar, el número de docentes frente a grupo es el mismo, con

¹⁴ Consejo Técnico: (C.T.) se refiere a la reunión que se lleva a cabo en cada una de las escuelas con el objetivo de intercambiar información administrativa y académica entre el grupo colegiado, esporádicamente asisten las autoridades zonales de la SEP, la misma SEP ha determinado que estas reuniones se lleven a cabo el último viernes de cada mes y se suspenden las actividades académicas de las escuelas de educación básica por lo menos en el Distrito Federal.

¹⁵ La cercanía de las tres escuelas y de las colonias de ubicación de las mismas, da origen a que asistan indistintamente niños que viven en las colonias: Centro, Doctores, Roma, Roma Sur, Obrera y Algarín.

¹⁶ 4º.lugar en el índice delictivo de la ciudad en 2009. Fuente antes citada

las característica de 20 maestros-maestras con normal básica y 4 maestros con licenciatura, a este número de maestros se suman los que atienden las clases de educación física, computación, natación y ajedrez, así como dos profesoras adjuntas, una secretaria y una persona con tareas administrativas y tres de limpieza.

Las actividades de los niños y niñas fuera del aula, generalmente son vigiladas por parte de los prefectos y maestros adjuntos, además del profesor responsable del grupo. Los padres de familia muestran poca disposición al proceso educativo de sus hijos, asisten a la escuela, sólo en situaciones que son solicitados de forma coercionada por la dirección, o de manera directa por USAER en los casos de los alumnos atendidos, observándose que los padres que cuentan con un empleo lo realizan por lo general en el turno matutino o bien tienen hora de comida que algunos padres ocupan para asistir a estas citas pero muchos no lo hacen.

Escuela “Blanca”: Ubicada en la colonia Doctores¹⁷: su influencia geográfica, está rodeada por población con un nivel socioeconómico bajo, uso de suelo de casa habitación, y gran diversidad de comercios, colinda con un antiguo mercado, cuenta con vías de comunicación importantes (avenidas y ejes viales relevantes) así como transporte público de fácil acceso, su nivel sociocultural es bajo, impera la violencia intrafamiliar de acuerdo a los datos de la PGJ D.F, su contexto social se caracteriza, de acuerdo a lo antes citado por el alto índice delictivo, violencia intrafamiliar y prostitución.

La población estudiantil es alrededor de 100 alumnos, se atienden 6 grupos, el perfil de los maestros es de 4 con normal básica y 2 con grado de licenciatura, la directora y una profesora adjunta que también funge como secretaria. La disciplina de los niños está a cargo de cada maestro, observándose poco seguimiento a las reglas, además de ser muy contestatarios, la directora realiza trato personalizado con algunos de los niños y niñas que son reportados por las maestras por mala conducta, desacreditando la acción de las mismas, sin que se observe algún reconocimiento o respeto por la figura de la autoridad ni mejora en las conductas por parte de los alumnos.

La vinculación con los padres de familia es mínima, todo asunto que las maestras desean tratar con los padres, tanto de conducta como de procesos de aprendizaje de su hijos o hijas, debe ser autorizado por la directora sin que la misma muestre un criterio determinado para dar su autorización, acción por la cual, las maestras evitan citar a los padres, también la interacción que lleva a cabo USAER con los padres debe ser autorizada por la directora acción que limita la atención de esta instancia. Las tareas de los alumnos reflejan mínimo apoyo o acompañamiento por parte de los padres y en general el nivel educativo y de conducta de los alumnos-alumnas es muy limitado.

¹⁷ 2º. lugar en el índice delictivo de la ciudad en el primer semestre de 2009. Idem.

Escuela “Verde” : Ubicada en la Colonia Algarín¹⁸; su influencia geográfica es de casa habitación, un número considerable de comercios de grabados y estampados publicitarios, también se encuentra ubicada en medio de importantes vías de comunicación, así mismo se caracteriza por alto índice delictivo como de prostitución, el nivel sociocultural es medio bajo e impera la violencia intrafamiliar.

Atiende una población aproximada de 100 alumnos-alumnas en 8 grupos, 2 con el modelo de regularización de rezago escolar 9-14 (los niños-niñas que se encuentran en el rango de esta edad, cursan sólo en dos años, los contenidos básicos del programa de primaria, obteniendo el certificado correspondiente), cuatro maestros tienen normal básica y cuatro con grado de licenciatura. La disciplina está a cargo de cada uno de los maestros con el acompañamiento y seguimiento personal del director quien entabla relación cordial con los maestros- las maestras, padres y alumnos observándose un ambiente de respeto a las normas establecidas. El director procura la organización de eventos culturales y recreativos considerando la participación de padres maestros y alumnos acciones que favorecen la coparticipación y en general la interacción padres-escuela-alumnos.

La vinculación de la familia con la escuela, se puede considerar regular, un grupo de padres asisten sistemáticamente, sin embargo, también existe otro sector en el que se observa constantemente la falta de apoyo a tareas, el compromiso por la asistencia sistemática de los alumnos, así como por la falta de aseo o presentación personal de los niños.

Cabe aclarar que los métodos de trabajo programados para las tres escuelas fueron similares adecuando algunas acciones a las posibilidades con las que se contó en cada una y de acuerdo a la población infantil que se demandaba atender.

¹⁸ En la cotidianidad de esta colonia sus pobladores dan a conocer frecuentes delitos (robo, robo con armas, asalto a casas habitación y violaciones), además, de ser muy común observar a personas drogándose por sus calles, sin embargo, no fue considerada dentro de las más delictivas por la fuente antes citada.

C A P Í T U L O I

INSTITUCIÓN

Las instituciones son formas de existencia social, que regulan el comportamiento de los sujetos, a través de normas que hacen posible la vida en común, así como el establecimiento de vínculos dentro de los diferentes grupos sociales.

La sociedad es una institución, no comprende un espacio físico, pero asume una identidad concreta, las relaciones dentro de toda sociedad están normadas por reglas, creencias y valores que son transmitidas y modificadas entre generaciones a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentre.

La trascendencia que tienen las instituciones en la vida del ser humano, ha dado lugar a la realización de gran diversidad de referentes teóricos que nos permiten comprender desde un contexto multireferencial su importancia en la sociedad:

Desde una perspectiva concreta el psicoanalista Dr. Alfredo Grande¹⁹ argumenta que:

" la institución es una inferencia; es algo subjetivo, toda institución se materializa en una organización, y ésta corresponde a un ente concreto, visible, mensurable en donde un grupo restringido de personas en un espacio físico y tiempo determinado, desarrolla una tarea con objetivos y fines propios, y poseen los medios e instrumentos para llevar a cabo los objetivos y fines que se han propuesto, por lo tanto puede considerarse como un sistema social, político, jurídico y cultural limitado y acotado, un ejemplo es: la institución educativa, que se materializa en una organización que es -la escuela-, la institución salud se materializa en la organización de un hospital."

A partir de lo anterior, es posible asumir que la permanencia y ubicación en un lugar determinado son los parámetros que caracterizan a una organización. Toda organización implica una institución que informa de la lógica de su funcionamiento, la institución si bien se materializa en una organización atravesada por otras instituciones, a su vez, una organización es atravesada por diferentes instituciones.

En torno a lo antes mencionado, es posible considerar que la institución no se propone de forma directa a la observación o a la posibilidad de considerarla presente-ausente, así mismo, podemos asumir que llega a emitir mensajes falsos en relación a su ideología y mensajes verdaderos por su organización.

La institución se puede percibir totalmente real o totalmente imaginaria, y no sólo es simbólica sino también, productora de los símbolos indispensables para la vida social

¹⁹ Dr. Alfredo Grande, 2008. Transcripción de conferencia dictada en Facultad de Psiquiatría de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

de todo sujeto, también con ellos, diluye la realidad dogmática, opresora, agresiva, castrante y limitante; por medio de la producción de estos símbolos se ubican y enfatizan los discursos político demagógicos que difieren de las acciones reales y concretas del entorno en que se desarrolla la vida del sujeto.

Dentro del ámbito ideológico podemos encontrar que la institución designa alternativas o determina lo instituido y lo instituyente; desde la perspectiva del derecho, la institución es la entidad establecida, lo instituido a partir de la duración y repetición que se da en la misma, lo que sirve para legitimarla. Lo instituyente se relaciona con la acción de cambiar o sustituir. La institución contiene el significante y el significado de su entidad, y es esto lo que da sentido a la institución como tal.

También es posible percibir a una misma institución como permisiva y otras veces represiva. Es decir: la institución escolar si bien su función principal es la de potencializar las habilidades de razonamiento, introducir al educando al conocimiento científico y favorecer la interacción social y cultural, también suele ser un espacio coercitivo para los-las niños-niñas puesto que se sigue perpetrando la educación segregada, esto es, diferenciando lo que es apropiado para las niñas y lo que es propio para los niños. Se invisibiliza lo femenino y se potencia una sola forma de entender la vida, la del género masculino al someterlos-las a disposiciones, normas y protocolos que no comprenden; es un espacio en donde tienen lugar las determinaciones del lugar que ocupan u ocuparán como educandos o como sujetos adultos, de acuerdo al ámbito socioeconómico al que pertenecen que implícitamente va delimitando las posibilidades de acceso a la actividad productiva-remunerativa.

A la institución se puede considerar también como un mecanismo de orden social y cooperación que procura organizar el comportamiento de un grupo de individuos, para lo cual, “trasciende las voluntades individuales al identificarse con la imposición de un propósito, para llevar a cabo esto, emplea reglas, en las cuales existe una obra colectiva”.²⁰

La institución crea vínculos entre los sujetos, y también, entre los mismos grupos a los que pertenecen; este vínculo estructura la identidad de los sujetos a través de sus discursos, provoca una dependencia hacia las identificaciones imaginarias y simbólicas al ser parte de ellas, en donde el individuo lleva una doble existencia. Es en sí mismo, su propio fin y es parte de una entidad a la que está sometido, es posible observarlo a través del rol de género, que se se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino.

También es un espacio simbólico, un lugar restringido, marcado, que puede ser un lugar de represión libidinal, anteriormente mencionado, además está supeditado a un contexto social, económico, cultural, físico e histórico, regido por normas que suelen operar de forma autoritaria al no ser aplicadas con equidad en la cotidianidad de los

²⁰ Eugéne Enriquez. 1989. El trabajo de la muerte en las instituciones en: Kaes, R., *La institución y las instituciones*, p. 88.

sujetos, es decir, en toda sociedad existen diversas estructuras y prácticas sociales dentro de las cuales el sujeto se moviliza heterogéneamente dentro de los aspectos sociales, políticos, culturales, económicos y psíquicos.

Así mismo, la institución comprende y ampara las coacciones sociales que dentro del proceso histórico social de cada comunidad o entidad, se van reforzando para transformarse o suprimirse, y en donde las constantes (códigos, normas, reglas) de cada sociedad, son ampliamente trascendentes. Lourau.²¹ sostiene que la institución es una norma considerada con la categoría de universal y en ella ubica: el matrimonio, el régimen de salarios, la medicina, la educación..

Desde la perspectiva de la sociología, la institución está en el ámbito de lo establecido en donde el concepto de “instituido”, revela lo existente, las normas vigentes, el estado de hecho que se confunde con el estado de derecho. Por “instituyente”, se comprenden las formas efervescentes, revolucionarias, por lo que instituir tiene la connotación de fundar, crear, romper con un orden antiguo y crear uno nuevo.

Es preciso considerar que en toda sociedad existen diversas estructuras y prácticas, regidas esencialmente por tres instancias: la base económica, los dispositivos políticos y legales, en términos modernos, la estructura social y organización social; y por último la conciencia social o ideología. Para Marx y Engels es en la base económica en la que se debe buscar la explicación de las dos superestructuras, a partir de que es el estadio de desarrollo de las posibilidades materiales de producción el que hace que las relaciones de producción sean independientes de la voluntad del hombre; pero de igual forma, las instancias, políticas e ideológicas llevan a asignar lugares de ejercicio del poder que permiten un papel dominante dentro de un escenario permeable; pueden ignorar leyes establecidas, y por medio de la institución implementar modalidades a su libre arbitrio dentro de un sistema simbólico, la utilizan para que validen las infracciones a lo establecido por la sociedad en su conjunto.

Lo anteriormente expresado es posible observarlo en las conductas de las autoridades escolares. No obstante que existen normas oficialmente establecidas para la operatividad del proceso educativo, éstas van siendo alteradas por acciones o disposiciones que les favorecen o facilitan su trabajo sin consultar o esperar alguna aprobación a sus determinaciones como son: imponer actividades a los niños y niñas fuera de lo establecido (repartir las meriendas o vender dulces en los salones), organizar festejos o aportaciones económicas, a padres, educandos y aún a los maestros que se encuentran en niveles inferiores, sin que las nuevas disposiciones representen un beneficio común

Generalmente las autoridades o sujetos que están en un lugar de dirección de algún grupo u organización, asumen un poder y ejercen una violencia cultural permanente sobre sus subordinados y frecuentemente llegan a explotarlos, siendo ésta la condición para que este dominio se mantenga. Una de las finalidades de la

²¹ René Lourau 1979 *El análisis institucional* , p 50

institución es mantener el “derecho” y el “orden” dentro de toda sociedad bajo símbolos de protección; por lo que estar excluido o la destrucción de la misma, representaría la no-existencia del sujeto. “El pensamiento del hombre en torno a las instituciones, viene determinado por las instituciones que están en torno al hombre”²².

Todo ordenamiento instituye una ruptura entre lo que se puede y no se puede hacer dentro de toda forma social, las instituciones representan las categorías de la vigencia, de la continuidad y de lo real, por lo tanto, la acción de fundarlas, instituye el fundamento jurídico de la sociedad y del Estado, por lo que la institución viene a dar forma a la constitución representando la base firme del estado; Giroux plantea que tanto en la historia como en el derecho las instituciones representan la categoría de la duración, de la continuidad, de lo real; la operación de fundarlas constituye la base jurídica de la sociedad y del Estado. Menciona que la fundación de la institución se origina en un consenso que es un acto colectivo, es una operación subjetiva en una crisis de comunicación de las voluntades fundadoras, así como la personalidad moral de las instituciones nace de una crisis subjetiva.²³

El funcionamiento de la escuela, como una organización establecida a partir de su estructura, como lo mantiene Parsons,²⁴ desde su postura de la sociología psicologista, corresponde a un sistema de previsiones conforme a determinados esquemas o sistema de roles en la medida en que la escuela funciona de acuerdo a lo previamente establecido y en donde cada uno de sus actores ejerce su rol correspondiente para este contexto inmerso en la sociedad es posible llamar institución al conjunto de reglas que define un comportamiento esperado y que el apartarse de lo establecido provoca reacciones de desaprobación social o sanciones explícitas al respecto el autor manifiesta las estructuras institucionales son el elemento fundamental dentro de todo sistema social.

A diferencia de Parsons, Lourau enriquece la posibilidad de un análisis que permite mayor perspectiva de la función de la institución desde la dialéctica y la descompone en tres momentos: universalidad, particularidad y singularidad. La universalidad de la institución se ubica en el momento positivo de la unidad, en una forma abstracta como puede ser: el salario, la familia, la religión de un grupo; en donde en ese momento tiene como contenido la ideología, (como retórica al servicio de la legitimación de la autoridad, siendo necesaria para la relación asimétrica entre gobernantes y gobernados, así mismo, está implícita en la estructura simbólica de la memoria social y en la identidad de una comunidad), en relación con los sistemas de normas, los valores que guían la socialización. La particularidad: expresa la negación del momento precedente; la unidad; el conjunto de las determinaciones materiales y sociales. En la singularidad se encuentra el momento de la unidad negativa que resulta de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal, y se ubica dentro del ámbito de la abstracción.

²² M. Harris. 1999. *El desarrollo de la teoría antropológica*, p. 206

²³ Henry A. Giroux. 1979. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: artículo crítico*, p. 60

²⁴ Parsons, 1979, citado en: R. Lourau op.cit. p. 68.

La institución contiene las formas organizacionales jurídicas; no obstante la diferencia de perspectivas de estas dos posturas, se complementan para dar sentido a la ubicación y a la acción de cada sujeto en toda sociedad; al respecto, Hegel,²⁵ establece que la universalidad y la objetividad son totalidades relativas que deben ser integradas, y aclara que el sujeto no es tal, antes de la institución, y aparece hasta que es instituido.

La institución universal, siguiendo a Lourau, cubre su fragilidad de funcionalidad por medio de la generalidad y una ubicación positiva que se inclina más por lo ideológico, que por lo práctico que equivale al momento de la unidad positiva. La particularidad en la institución universal cuenta con una organización de economía que no solo comprende planes y programas, en la institución, también se refleja una selección de competencia. Todo ordenamiento instituyente es una ruptura entre lo que se puede y no se puede hacer dentro de la forma social considerada, y posee por consiguiente una unidad, un carácter específico producido por una finalidad oficial.

Otra de las perspectivas, es la de Gregorio Mendel,²⁶ quien ubica a la institución en un ámbito de lo concreto enfatizando el aspecto de establecimiento o de organización como una universidad, un hospital o dispensario, un centro de formadores, un sindicato; menciona que es una práctica colectiva que busca estudiar cómo las personas desde su actividad cotidiana pueden reflexionar por sí mismas acerca de las fuerzas que actúan sobre su personalidad, ya que proceden de información de la misma sociedad, por lo que representan un método de toma de conciencia de los propios interesados, como de sus analizadores externos, razón por la cual la institución es un lugar privilegiado para la toma de conciencia.

Postula también que el acto humano es producto de poder, que se manifiesta a través del ámbito (maquinaria) económico-político de la sociedad y que en mayor o menor medida despoja a los productos de ese poder; en cuanto permite la toma de conciencia; el autor postula que la institución también es un lugar privilegiado en el que se puede estudiar la producción, los recubrimientos eventuales del poder producido por actos humanos. El lugar que ocupa, no es amplio, pero tampoco restringido y su cohesión está en el nivel de un acto social global y el objeto puede ser todo hecho o actor dentro de la institución, espacio en el que es posible estudiar experimentalmente la problemática del poder, al permitir la elaboración individual de un material verbal y simbólico aparecido en el curso de un proceso espontáneo y específico.

Podemos encontrar que algunos de los maestros asumen su institucionalización al ejercer el poder directivo en la actividad escolar o en la toma de decisiones dentro de la función que desempeña en el contexto escolar a partir de estar inmerso en la institución, que como tal le da el respaldo para ello.

²⁵ George, W.F., Hegel. citado en: R. Lourau. 1979. op. cit. p. 55

²⁶ Gregorio Mendel, 1987. *La intervención institucional*. p. 210

La propuesta de Mendel ²⁷ sostiene que por medio de la institución se validan actos como el ejercicio del poder y la vigilancia, así como la concientización de límites que se presentan con la misma acción de los sujetos. El sujeto aspira a un poder en todos sus actos, de no ejercerlo presentarán síntomas en su vida social, por lo tanto desde una progresión hacia el desarrollo de la personalidad social del “yo político” podrá lograr un mayor placer en sus actos y al mismo tiempo la aceptación de límites que se presentan en el ejercicio del poder impuestos por nuestra sociedad. El autor expone que la toma de conciencia de la realidad de los sujetos hace avivar el deseo de implicarse en sus actividades con la condición de trabajar diferente, lugar en el que construye utopías, (sinónimo de lo inalcanzable porque es imprescindible la coexistencia de la justicia, la solidaridad y el amor entre las sociedades y entre los sujetos, difícilmente posible en una comunidad globalizada), sin embargo, al cuestionar la realidad del momento, se mantiene abierto el campo de lo posible, destacando la diferencia entre la esperanza y la tradición. (Lo establecido).

Generalmente los ideales, carecen de reflexiones sobre los apoyos reales con los que se puede contar y ante lo que se debe enfrentar en la lucha de llevarlos a cabo difícilmente realizables en la sociedad actual, pero abre la posibilidad de reflexionar críticamente acerca de la organización y posibilidad de modificación de nuestra sociedad.

Para Althusser,²⁸ la institución se encuentra en el ámbito de lo instituido, aludiendo a la naturaleza política y al uso del espacio, del tiempo y de los procesos sociales que funcionan dentro de marcos institucionales específicos así como a la fuente de control y poder de clase que se inserta en instituciones ideológicas como las escuelas, diferenciadas y organizadas. Por esta razón, para él, las escuelas son esenciales para la producción de la ideología y experiencias que sostienen a la sociedad dominante.

Malinowski,²⁹ plantea la opción de comprender a la institución desde el referente de la cultura, ámbito en donde ubica las funciones y la estructura de la misma, haciendo una distinción entre las necesidades primarias o biológicas y las necesidades derivadas o culturales que son cubiertas por ésta, para él, la finalidad de la institución significa el espacio en el que se satisfacen las necesidades ya sean primarias o derivadas.

Las necesidades primarias requieren una institución en las que el aparato material y la infraestructura están desarrolladas bajo el aspecto físico que ocupan, un espacio delimitado como el del Estado, la familia, aunque también se contemplan las instituciones culturales o espirituales que basan su poder y hegemonía en sus dominios territoriales, que es el caso de la iglesia. Malinowski sostiene que la mayoría de las instituciones cuya función es la de producir, regular y dominar, poseen aspectos materiales importantes, de los cuales se apropian. Otro de los elementos estructurales de la institución en que hace énfasis este autor es “la carta”, por medio de la cual

²⁷ Ibid, p. 215

²⁸ Althusser, L., citado en : R. Lourau. 1979. op. cit., p. 58

²⁹ Malinowski, B. 1979. citado en: ibid. p. 127

designa el contenido ideológico de la institución, es decir, la idea que los miembros tienen de su institución y como es definida por la propia comunidad. Así mismo, dentro del ámbito de la estructura Malinowski considera un sistema de normas (leyes, reglamentos, principios morales) y un sistema de roles (modelos jerárquicos). El autor asume que el análisis funcional de la cultura y el análisis estructural de las instituciones son los indicadores de la articulación de los conceptos de institución con los conceptos de función y de estructura y depende estrechamente del contenido que se asigne a los conceptos de cultura y de necesidades.

A partir de lo anterior, la institución es considerada como la distribución entre necesidades primarias, biológicas y las culturales en cuya función se cubren las necesidades primarias o derivadas y en donde los satisfactores requieren de un espacio material, una infraestructura tecnológica, un principio territorial, así como un espacio definido y valorizado³⁰; en este ámbito, coincide con Lourau. Ejemplo de ello, es el lugar que ocupa la institución escolar en nuestras sociedades globalizadas, al ser ella, quien valida el acceso al mercado laboral y no las propias habilidades, deseos y capacidades de los sujetos.

Uno más de los elementos inherentes a toda sociedad son sus mitos. Al respecto, Castoriadis considera al mito como la vía por la cual una sociedad inviste de significaciones al mundo y su vida en ese mundo; los mitos que asume una sociedad, son los organizadores de sentido en las acciones, pensamientos y sentimientos de hombres y mujeres que conforman una sociedad, sustentando y orientando la legitimidad de sus instituciones, (imaginario social efectivo), elemento fundamental para el disciplinamiento y policiamiento de esa sociedad.³¹ El autor postula que el establecimiento o la "institución" de las instituciones de una sociedad y su continuidad, es posible no sólo por las condiciones materiales económicas que la producen, sino por la eficacia simbólica de sus mitologías, emblemas y rituales que la sostienen y la validan.

Durkheim³² por su lado, postula que el hombre tiene una facultad natural de idealizar, es decir, de sustituir el mundo de la realidad por un mundo diferente al que accede por medio del pensamiento. El hombre es el único que tiene la facultad de concebir el ideal y de agregarlo a la realidad, consecuentemente, una sociedad, no se puede crear ni recrear sin crear, a la vez, el ideal, constituyendo el acto por el que se hace y se rehace periódicamente. Una sociedad no está constituida tan sólo por la masa de individuos que la componen, por el territorio que ocupan, por las cosas que utilizan, o por los actos que realizan, sino ante todo, por la idea que tiene sobre sí misma. Y es la sociedad la que lleva al hombre a la acción y le hace contraer la necesidad de elevarse por encima del mundo de la experiencia y, a la vez, le ha proporcionado los medios para concebir otro distinto; es la misma sociedad la que ha construido ese mundo nuevo al construirse a sí misma, y es en donde se expresa. El autor considera que la sociedad llega a dudar

³⁰ Idem.

³¹ C. Castoriadis. 1983. *La institución imaginaria de la sociedad*, p. 200

³² E. Durkheim. 1995. *Las formas elementales de la vida religiosa*, p.390.

como concebirse y puede ser investida por connotaciones divergentes, pero cuando estallan los conflictos, no tienen lugar entre el ideal y la realidad, sino entre ideales diferentes, entre tiempos diferentes, entre el referente de lo establecido y de lo que está por constituirse.

Podemos encontrar que el imaginario social se funda por un universo de significaciones a partir de la subjetividad colectiva recurre al establecimiento de mitos, u órdenes de sentido a las acciones o hechos para dar sustento a las normas y valores que rigen a los individuos. En este ámbito tiene lugar la génesis de la subjetividad colectiva, y desde ésta, se interpelan las emociones, voluntades y sentimientos, aspecto que trasciende al promover comportamientos de agresión, temor, seducción, amor, condiciones necesarias para reproducir o consolidar a dicha sociedad, instituidas por la misma sociedad, y anudadas al poder, lo que Castoriadis³³ denomina como "Imaginario Social Efectivo."

Así mismo, postula que al pertenecer al plano de lo simbólico permea una indeterminación que posibilita la producción de nuevos sistemas de significación por medio de los cuales se transformarán las significaciones que inventa una sociedad mediante esquemas organizadores. La representabilidad que la sociedad puede generarse a partir de situaciones imaginarias, creadas o inventadas por la colectividad social. La capacidad imaginativa como invención o creación incesante, social-histórica en una producción de significaciones colectivas posibilita la construcción o invención de su propio mundo ante la percepción de situaciones amenazantes a su identidad. Si se considera que esas diferencias constituyen peligros para sus significaciones imaginarias sociales, tienen lugar nuevos organizadores de sentidos que Castoriadis engloba bajo la noción de "Imaginario Social Radical o Instituyente". Este opera en las transformaciones contra la resistencia al hasta entonces, "régimen de verdad".

Los nuevos organizadores de sentido, así como las prácticas sociales que los hacen posibles, se consideran no instituidas dentro de un Imaginario Radical Instituyente, que siempre es utópico. A través de él, existe la posibilidad de deslegitimizar las instituciones existentes y la posibilidad de que en algún momento se instituya una nueva sociedad.

El Imaginario Radical, al tiempo que permite un nuevo orden en el disciplinamiento social, presenta dos elementos relevantes de forma simultánea; al tiempo que establece la relación entre imaginario social, deseo y producción de utopías, instala la cuestión del poder en el centro mismo de la producción de subjetividad. Al respecto, Ana Ma. Fernández,³⁴ propone que las utopías dan cuenta de deseos que no se anudan al poder, dentro de la producción de sentido como actualidad de deseo, y producen realidad. Por lo tanto, si las utopías plantean deseos fuera del poder establecido, es

³³ C. Castoriadis. 1993. citado en: Fernández, A.M. y De Brasi, J. C. (comp.) *Tiempo Histórico y Campo Grupal* p. 69.

³⁴ Fernández, A.M. y De Brasi. 1993. *ibid.* p. 78

posible pensarlas dentro de una producción de sentido en la actualización de deseos, como una ilusión o creencia engendrada por el impulso a la satisfacción de un deseo no precisamente dentro del plano de lo real y el secreto de su fuerza, no se funda en su potencia colectiva real sino en la capacidad ilusoria de tales deseos.

Ricoeur entiende la institución fundamentalmente como la estructura del vivir-juntos de una comunidad, nación, región; irreducible a las relaciones interpersonales, caracterizada más por las costumbres comunes que por las reglas obligantes. En este sentido, menciona que se remite al “ethos, de dónde la ética saca su nombre. Y más fundamental que la relación de dominación, (entre gobernantes y gobernados, situación de división y violencia que no niega), es la de poder-en-común.”. El poder lo asume como la aptitud humana de actuar, concertadamente, por lo cual las prácticas son interacciones regladas, en ese sentido, son: “instituciones”.³⁵ Menciona que el poder no es una propiedad individual sino que pertenece a un grupo, asumiendo una caracterización no jerárquica ni instrumental de la relación de poder. Al respecto, este autor retoma a Weber quien cita a H. Arendt para postular que: “Es el sostén popular, el que da poder a las instituciones de un país, y ese sostén popular no es, si no la continuación natural del consentimiento que ha comenzado por dar nacimiento a las leyes existentes”.

Como se mencionó al inicio del presente capítulo son muy diversos los referentes teóricos que tratan de explicar lo que la institución representa en la vida particular de todo sujeto; se plantea la necesidad de coacciones para mantener la existencia de las mismas; otras, en mayor número, postulan que la trayectoria de vida de los sujetos se da a través de las instituciones sin que se tome conciencia de ello, tanto en el plano de lo real y concreto, como de lo simbólico; en donde las diferentes connotaciones le darán una cosmovisión particular, indispensable para su vida en sociedad, cubriendo la necesidad de seguridad, de pertenencia, de identidad, como satisfactores primarios y protección contra la ansiedad.

Se hace preciso considerar que todo sujeto desde su procreación, se ubica dentro de una horizontalidad institucional y en la conjunción o relación de fuerzas; las formas de pensar, de actuar, en todo ámbito social y cultural se encuentran preestablecidas por una institución; la familia, cultura, sociedad, religión, grupo, escuela cualesquiera a la que se aboque nuestro análisis, la institución se manifiesta por comportamientos y modos de pensamiento desde un contexto colectivo, no personal, que se encuentran constituidos por una herencia del pasado, de la historia de las instituciones en que el sujeto se ha constituido como tal; por medio de una educación, y una cultura, que se ha venido transmitiendo de generación en generación. La permanencia de las instituciones en el tiempo y en el espacio depende de las relaciones que mantienen con los sistemas culturales y con los modos de producción materiales y simbólicos de cada sociedad.

I.1 INSTITUCIÓN ESCOLAR

³⁵ P. Ricoeur, 1983. Freud: una interpretación de la cultura. p. 54

ANTECEDENTES HISTORICOS

La institución escolar es una de las grandes normas universales que rigen al individuo, y como tal, juega un papel trascendental en el proceso del desarrollo del niño y tiene una repercusión decisiva en la constitución de la personalidad del mismo, tan relevante como la familia, el sistema social, y la religión. Al respecto Durkheim³⁶ declara: “cada sociedad, en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a la gente con una fuerza generalmente irresistible...”

Durkheim, bajo su postura funcionalista, considera los procesos educativos como hechos sociales -fenómenos generales-, con existencia propia, independientes de sus manifestaciones individuales, externos a los individuos y con capacidad de ejercer una acción coercitiva sobre sus conciencias...

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social, que tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño, cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exige de él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial a que está particularmente destinado”.³⁷

La educación como tal se generó como uno más de los eventos que tuvieron lugar a través de los procesos de socialización y adaptación del hombre al medio natural, generados a partir de la interacción con su entorno físico y social ante la necesidad de transmitir sus experiencias a las nuevas generaciones. La aparición o pertinencia de la institución escolar al servicio de la sociedad pasó por un proceso muy largo para su establecimiento y obedeció a un momento preciso de la historia que fue utilizado por los que se proponían hacerla llegar a toda la población, puesto que la cultura se consideraba como un bien que se debía preservar y sólo accedían a ella quienes iban a ocupar determinadas funciones sociales como funcionarios o sacerdotes con motivo de que se les dotaba de conocimientos, fines y valores determinados, restringidos para el resto de la sociedad.

El desarrollo de la ciencia que se manifestó en la Edad Media, propició un gran interés en la sociedad por su difusión. La Ilustración del siglo XVIII planteó la idea de la igualdad del origen de los sujetos y la posibilidad de que la enseñanza estuviera al alcance de todos, como medio de mejorar a la población y aún cuando algunos de estos ideales fueron retomados por la Revolución Francesa, estas acciones no tuvieron éxito porque no daban respuesta a las necesidades de ese momento histórico, en el que los sujetos se ocupaban del trabajo artesanal o agrícola y llevaban a cabo sus labores en la propia casa o en el campo, dando lugar a poder convivir dentro de estas actividades gran parte del día con sus hijos.

³⁶ Durkheim. E., citado en: J. Delval. 1996. La función de la enseñanza en *Crecer y Pensar*, p. 18

³⁷ Idem.

La transmisión de experiencias que se llevaba a cabo de forma directa en las acciones cotidianas de subsistencia en los grupos, sufrió cambios frente al auge de la industrialización que generó en los sujetos la necesidad de insertarse en una gran diversificación de actividades, dando lugar a la reducción de interacciones y transmisiones culturales directas dentro de los procesos de socialización de las nuevas generaciones dando lugar al surgimiento de instancias que tomaran a su cargo la tarea educativa. Cabe señalar que inicialmente, a lo largo de la historia existieron diversos “especialistas” en los procesos de educación o socialización de forma no directa como fueron: los tutores, mentores, institutrices y otros, quienes generalmente de forma personalizada, transmitían el conocimiento a los niños o jóvenes a su cargo.

El crecimiento y desarrollo económico que alcanzaron las comunidades, fue propiciando la complejización de la transmisión de forma directa de los conocimientos a las generaciones jóvenes. (Es relevante considerar que afortunadamente, esta práctica no ha desaparecido del todo y es posible llegar a disfrutar su enorme riqueza, principalmente dentro de los grupos primarios como son la familia, el grupo de iguales y los grupos de los centros de trabajo).

Los cambios generados por la emigración del la vida rural a la urbana, motivó carencias de atención hacia los niños, agravadas por la inserción de las madres a los ámbitos laborales, que paulatinamente en relación a la oferta de mano de obra de las mujeres, fue imposibilitando los períodos de atención a los niños-niñas quedando más desprotegidos-das. La proliferación de maquinaria en las fábricas generó la disminución de mano de obra infantil y la inserción de los padres al trabajo por horarios prolongados, dando lugar a que un gran número de niños-niñas y adolescentes se encontraran vagando por las calles, generando la necesidad del establecimiento de la escuela como un lugar para mantenerlos ocupados y vigilados.

Aún cuando, en Francia e Inglaterra ya se había comenzado a proponer la generalización de la enseñanza por algunos teóricos preocupados por el papel de los niños-niñas en la sociedad, el acceso real a la escuela surge dando respuesta a una necesidad de la población, atendiendo intereses económicos, pero al mismo tiempo, se convierte en la vía para enseñar a las nuevas generaciones a aceptar el orden establecido, y los valores dominantes de las minorías.

La escuela como institución social, recibe el encargo de atender y canalizar el proceso de socialización y consecuentemente la transmisión de conocimientos. Factores que establecen la necesidad de que el Estado comience a tener influencia en la educación, para crear un sistema destinado a adaptar a niños y jóvenes al mundo social vigente y propiciar una educación tendiente a preparar a los sujetos a ser capaces de crear y recrear los recursos del medio, pero también los valores del orden prevaleciente. Al respecto, A. Pérez Gomes,³⁸ argumenta:

³⁸ Ángel I. Pérez Gómez 1996. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia en : J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, p.18.

“Concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad, convirtiendo a la escuela en un campo propicio para transmitir y hacer respetar el orden establecido, cuyos objetivos han persistido bajo un ideal de institución liberadora al posibilitar el saber para todos bajo el significante social de ser la escuela la instancia encargada de transmitir conocimientos por medio de procesos de enseñanza- aprendizaje sistematizados.”

El problema educativo se aleja más de ser un problema didáctico o psicosocial y se convierte en un problema político, se determinan soluciones políticas, no soluciones congruentes con las necesidades reales de los educandos de las clases populares para acceder a un conocimiento que le permita comprender su entorno y comunicar sus deseos desde la diversidad de sus capacidades; ante esta realidad, la institución escolar representa un privilegio y un filtro de las clases dominantes, validando la brecha entre el trabajo intelectual y el trabajo físico, que marca una gran distancia a la propuesta marxista en el sentido de que la educación debería preparar hombres polivalentes para enfrentarse a la vida. La postura de Marx y Engels, y de otros teóricos como Gramsci, en el sentido de pensar en una transformación de la institución escolar, correspondería a pensar en una transformación de la sociedad; -utopía que en la vida actual se presenta más lejana de alcanzar-.

LOS FINES DE LA EDUCACION

La reflexión sobre los fines de la educación y sobre lo que son las cotidianidades de las aulas es una tarea compleja y polémica. La institución escolar tiene una larga historia de encuentros y desencuentros tamizados por intereses socioeconómicos contextuales que han marcado tendencias específicas. La horizontalidad de la educación inmersa en los procesos históricos en la gran mayoría de los países, así como su implicación en la subjetividad de los sujetos, la hacen punto de análisis y crítica, para comprender, el surgimiento de movimientos tendientes a la búsqueda de una escuela diferente, sus fines y alcances de la institución escolar actual. Los postulados filosóficos de la educación están fundamentados por la sociedad, el Estado y las relaciones económicas que permiten, argumentar y sustentar ante la sociedad su hegemonía bajo líneas ideológicas, a través de transmitir orientaciones informales, vigentes, en cuanto surgen de las prácticas educativas y de sus actores principales. Otras acciones se enmarcan en leyes y reglamentos que tienen una vigencia relativa, es decir, suele cumplirse lo que es posible o se desvirtúan las normas en aras de realizar las funciones en situaciones sociales y políticas realmente existentes. En la escuela se sanciona a quienes muestran actitudes, comportamientos o intereses que no corresponden con los modelos tradicionales del ser mujer o ser hombre y como las autoridades responsables de este entorno fomentan la creación de estigmas o burlas a quienes actúan diferente.

“Cuando se estudia históricamente la manera cómo se formaron y se desarrollaron los sistemas de educación, nos damos cuenta que dependen de: la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias del Estado, de la industria..., si los separáramos de todas estas causas históricas quedarían incomprensibles”³⁹.

Como todo hecho social, la educación tiene un papel relevante en la estructuración psíquica del niño. El niño-la niña, recibe una formación y se le exigen ciertas funciones dentro de toda cultura o sociedad. La institución escolar conjuntamente con la familia como las instancias sociales primarias, más relevantes representan el acceso a la vida social de todo sujeto.

Al respecto, J. Delval.⁴⁰ postula que: “la educación aparece vinculada con el resto de las actividades sociales, por lo tanto, no tiene un fin único y permanente sino que ese fin cambia con el tipo de sociedad e incluso con la clase o grupo social al que pertenece el educando”. Es preciso señalar que la escuela no es la única instancia encargada de los procesos educativos o de socialización de los sujetos, puesto que esta tarea se lleva a cabo por medio de los procesos de interacción social dentro de las instancias primarias de convivencia como: la familia, los diferentes grupos y los medios de comunicación. Es necesario considerar que la transmisión de contenidos como el intercambio de ideas dentro del proceso de socialización de los sujetos que se considera tienen lugar en la escuela, también tiene lugar en las interacciones sociales fuera de ella.

Dentro de las significaciones sociales otorgadas a la escuela una de las más relevantes es el encargo de promover el desarrollo intelectual del educando, sin embargo es preciso considerar que se da con cierta independencia de la escuela; cierto es que dentro del proceso de escolarización del niño-niña se le pone en relación con un mundo de conocimientos que le posibilita gran número de experiencias útiles. Esto es un hecho fáctico, así como las actividades que dejará de realizar fuera de ella y que llevan a cabo los que no asisten a ella, pero el desarrollo intelectual aparece en el niño-niña dentro o fuera de la escuela y con independencia de lo que se le enseñan en ella. Desde los primeros años de vida el niño-niña va construyendo sus estructuras cognitivas, su rol de hombre o mujer y una representación del mundo exterior, de una manera activa a partir del contexto en el que se encuentran; aún los niños-niñas con discapacidades, construyen su cosmovisión en los mismos contextos, pero con particularidades ya que hay diferencias importantes en sus referentes cognitivos, situación que muchas veces no es contemplada para optimizar su integración o inclusión.

En la escuela (como institución social encargada de la transmisión cultural), los alumnos-alumnas van asimilando modos de comportamiento, disposiciones, teorías, ideas y conocimientos contemplados en el currículum oficial, sin olvidar también que todo ello va modulado por la interacción social en el aula y fuera de ella (es necesario

³⁹ E., Durkheim. Citado en J., Delval. 1996. *Crecer y Pensar*, p.18

⁴⁰ Juan Delval., 1996 *Crece y pensar*. p.30

considerar lo que se encuentra implícito u oculto en el currículum), de tal manera, que el educando se abocará a responder a algunas demandas del proceso de escolarización pero las representaciones y conductas de los niños y las niñas se estructurarán por los intercambios sociales más allá del marco de la escuela. Los educandos, van construyendo así significaciones sociales en torno a las costumbres, normas y valores de la comunidad, las acciones que deben llevarse a cabo para “estar bien”, para ser aceptados y no reprendidos por la autoridad; dentro de este contexto, implícita y sutilmente se combaten las tendencias “desfavorables” para mantener el equilibrio de convivencia y estructura social vigente.

A partir de la práctica pedagógica, determinada por el currículum que comprende los principios y normas de acción del proceso educativo y que vincula la teoría educativa con la práctica (entre lo que se programa y lo que realmente sucede en el aula), el currículum adquiere un lugar preponderante como dispositivo de poder en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Aún cuando sus postulados no son mecánicamente adoptados en el proceso de enseñanza dentro del aula, se encuentran implícitos en las mismas actividades escolares. “Aprender a vivir en un aula supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa”⁴¹. Es en el proceso de escolarización que se le inicia al niño en un ritmo de controles sociales, que exige la vida en grupo “con el fin de evitar el caos en sus conductas”, argumentación frecuentemente sostenida por directores-directoras o maestros-maestras.

Otros elementos relevantes para el educando en la escuela es el aprender a reconocer que la escuela es un asunto serio, puesto que todo lo que realiza allí es constantemente evaluado por otros, ya sea por sus compañeros, o por el profesor; por lo que su vivencias en la escuela se dan en constantes intercambios de funciones, receptores potenciales de elogios, o reproches y sanciones, o como siervos de las autoridades institucionales o de los líderes de su grupo de pares. Esta experiencia fuera de su familia, de vida en grupo, implica aprender a someter sus propios deseos a la voluntad del profesor y a supeditar sus propias acciones al bien común:

*... aprende a ser pasivo y a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en que está inmerso, a tolerar frustraciones mínimas y aceptar planes y políticas de autoridades superiores incluso, cuando su razón queda inexplicada y su significado no está claro. Como los componentes de la mayoría de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y a decir: “-así son las cosas-”*⁴²

Es en el ámbito escolar, en donde el niño aprende que sus experiencias de logros y fracasos, son oficializados y tendrán estrecha relación con el lugar en que se ubicará entre sus grupo de pares y ante los adultos; los educandos estarán en un constante proceso de evaluación durante su escolaridad, y se someterán más que en otros espacios de su vida, a períodos constantes de exámenes o evaluaciones de habilidades,

⁴¹ Jackson, Ph. W., 2001. *La vida en las aulas*, p. 50

⁴² Ibid. pag. 76

destrezas y comportamientos, mediados por la figura del profesor, quien a su vez, deberá transmitirlos a las autoridades de la escuela, y éstas a los padres. Las condiciones bajo las que se comunican los resultados se adhieren a la complejidad de las demandas en las que se encuentran los educandos, quienes se enteran de lo acertado o erróneo de sus tareas, por lo que les comunica el profesor, no para que el educando tengan noción clara de sus errores.

La trascendencia de los resultados obtenidos repercutirá en el lugar de identidad que se le asignará al alumno “bueno”- “inteligente”- “malo” – “flojo”. La conducta del alumno en clase contribuirá considerablemente a la reputación que logra entre los demás, como “listo-lista” o “tonto-tonta”; “timida-tímido o fanfarrón”, “tramposo u honesto”, “favorito-favorita del profesor”; el niño- la niña construye este conocimiento de la misma interacción social y en algunos casos es consciente y lucha por el lugar de reconocimiento que desea mantener. La motivación que adquieren los educandos puede ser tanto extrínseca al tener que ver con realizar sus tareas escolares y comportamiento a partir de las gratificaciones que aportará en forma de buenas notas y aprobación del profesor; como la motivación intrínseca que tiene que ver con la realización de las tareas escolares por el placer que surge de la propia tarea, como el presentar un comportamiento aceptado por la autoridad. El educando hace uso del poder o el estatus que le da ser el-la “más inteligente de la clase”, “el-la que siempre responde bien”, o “el-la que siempre levanta la mano para pasar al pizarrón”, acciones que son reconocidas por los compañeros de clase y por la maestra.

Fue una constante observar juicios de valor y el discurso de los y las maestras quienes muestran estar mediatizados por los estereotipos tradicionales de género; suelen estar propensos a detectar aquello que están esperando encontrar: tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas y técnicas, por lo que deben estar más interesadas por la literatura o la enseñanza doméstica. Y en consecuencia actúan de forma diferente: las niñas, por lo general, reciben menos atención y menos tolerancia hacia la indisciplina que los niños, sobre todo en las actividades de manualidades, así como en conocimiento del medio, matemáticas, español; aún cuando estas características no se observa dentro del aula, indistintamente del sexo, las niñas y los niños presentan diferentes aptitudes y actitudes a las diversas actividades áulicas y las programadas fuera de ella.

También es preciso tomar en cuenta que el conocimiento adquirido en la escuela es un arma social y como tal es utilizada por el escolar para su bienestar. Con el “saber” logra un reconocimiento entre los demás y aprende que puede ser un factor importante para la transformación de la sociedad. El aprendizaje puede contribuir al bienestar humano y facilitar que los hombres vivan mejor y sean más libres; el conocimiento -la ciencia- ha sido el medio para liberar al hombre y hacerle menos dependiente de la naturaleza y lograr avances técnicos y científicos para una vida más cómoda pero tiene su contraparte: la ciencia se encuentra subrogada a directrices económicas, que en más de los casos revierten la calidad de vida del mismo hombre, como es el caso de las acciones depredadoras contra el medio ambiente en la búsqueda de la satisfacción

de las necesidades de la especie humana, dando origen a daños irreversibles que afectan directamente la calidad de vida a nivel mundial.

En las sociedades globalizadas, la escuela ha sido una institución especializada, con una organización formal, conocimientos específicos y agentes especializados, con programas, contenidos educativos y técnicas pedagógicas. Las antiguas relaciones de maestro-aprendiz, fueron abandonadas por una nueva ideología economicista: tener educación abría la posibilidad de participar en el progreso y en el desarrollo, por lo que dentro de las significaciones sociales, el papel de la escuela ha sido el preámbulo para adquirir los conocimientos básicos y las habilidades necesarias para la incorporación al trabajo calificado. Cabe señalar que estos contenidos fueron encontrados reiterativamente en los discursos de los padres entrevistados para esta investigación, quienes asumen que la falta de escolaridad los ha dejado fuera de un trabajo estable y bien remunerado y fuera de toda posibilidad de inserción a un contexto de mayor nivel económico.

Es preciso considerar que dentro de una sociedad industrializada llega a ser imprescindible el que los obreros sepan leer y escribir para poder seguir el manejo de las máquinas y el conocimiento de operaciones básicas, además de ser uno de los determinantes del nivel de desarrollo de la misma sociedad. La educación formal se constituye como uno de los derechos humanos de todos los sujetos. En la actualidad dentro del mercado laboral, es uno de los requisitos indispensables para la inserción a todo tipo de empleo, determinándose su categoría o nivel de contratación, en relación con el nivel de estudios que comprueben haberse cursado. Al respecto, Pérez Gómez⁴³ argumenta cierta ambigüedad en los fines de la institución escolar:

“Los objetivos manifiestos de la educación están en relación a preparar a los alumnos/as para su inserción futura en el mercado de trabajo, generándose ciertas discrepancias desde diferentes posturas teóricas, con referencia al papel de la institución escolar en la sociedad como de sus acciones educativas en relación a los enunciados y significaciones sociales que se asignan a: “preparar para su inserción al mercado de trabajo” o de “promover igualdad de oportunidades” o “de movilidad social”, plantea requerimientos contradictorios a los procesos de socialización en la escuela, dentro de los requerimientos del ámbito económico como las demandas del ámbito político dentro de una sociedad democrática bajo los supuestos de derecho todos los individuos son iguales ante la ley y las instituciones”.

La pobreza y las desigualdades sociales se han llegado a interpretar como consecuencia de la falta de educación, por lo que la educación se pensó como un medio eficaz para la transformación socio-cultural: la escuela fue encargada de transmitir cierto tipo de conocimientos, pero también generó expectativas de estilos de vida diferentes a los existentes. De manera particular en México, Vasconcelos a inicios

⁴³ Angel I., Pérez Gómez, Op.cit. p.19.

del siglo XX consideró a la escuela como el medio para apartar a la población del fanatismo, la ignorancia, la superstición y la pobreza, por lo que el deseo de modernización fue el eje rector de los fines y los métodos de los programas educativos, asignándole la misión de enseñar a pensar, inculcar hábitos de trabajo, de higiene, diversión, un modo de interacción sociocultural diferente; es decir, “generar ciudadanos distintos”⁴⁴.

En la sociedad contemporánea, el análisis crítico de lo que la escuela puede hacer para mantener o eliminar las desigualdades sociales se centra en dos polos, por un lado, los conceptos sobre reproducción de K.Marx han sido las bases estructurantes de las teorías socialistas de la enseñanza.⁴⁵ Los teóricos radicales, retoman este sustento teórico, en el desarrollo de una ciencia crítica de la educación; analizan la visión liberal de la enseñanza, bajo la perspectiva, de que la escuela funciona como instrumento de la reproducción social y cultural de la legitimación de ideología capitalista y sus prácticas dominantes, manteniendo el orden establecido, bajo una hegemonía ideológica de la clase privilegiada que sustentan el control de la economía. La contraparte, conformada por teóricos, filósofos y pedagogos progresistas determinados como liberales, postulan que la educación pública ofrece posibilidades de desarrollo personal, movilidad social y poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos; bajo la tendencia de ver en la escuela el instrumento para la liberación del hombre y para el progreso social, por lo que su campo de acción se centra en un ámbito de: conflicto -lucha y resistencia- que Giroux⁴⁶ denomina “teoría de la resistencia” construcción teórica e ideológica valiosa que proporciona una perspectiva importante para el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad, ámbito de las utopías, que posibilitan la realización de cambios.

Durante los últimos años del siglo XIX y primeras décadas del XX, tuvo lugar el surgimiento de gran número de escuelas y producción de ensayos pedagógicos en diferentes lugares del mundo, bajo la tendencia de establecer una escuela al servicio del pueblo, una pedagogía popular tendiente a procurar la formación e interacción social del niño, teniendo en cuenta las necesidades del mismo, a partir de conceptualizar el proceso escolarizado del niño, como generador de la libertad y felicidad del hombre. Cabe señalar que este movimiento tuvo un retroceso (1930-50) ante la recesión económica, la situación política y la Segunda Guerra Mundial.

La perspectiva radical, ubica a la escuela dentro del ámbito de la institución, por lo que debe entenderse en una relación sincrética con el Estado y la economía Althusser⁴⁷ argumenta que la escuela lleva a cabo dos formas de reproducción fundamentalmente: la reproducción de habilidades y reglas de la fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones de producción, que se definen en el contexto del programa formal. Los teóricos de la -reproducción- aportaron importantes análisis de la naturaleza

⁴⁴ Jean Meyer, -- El ministerio de Vasconcelos en: *La Revolución Mexicana*, p.140

⁴⁵ H. A., Giroux, 1985, *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la reproducción: artículo crítico*. p.38

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Louis, Althusser.1969. citado en: ibid. p.41

política de la enseñanza y su relación con la sociedad en el poder. A pesar de no haber alcanzado una ciencia crítica de la enseñanza, su relevancia, estriba en haber señalado la relación de las acciones de resistencia que se gestan ante lo establecido, entre los actores del ámbito escolar.

Los educadores radicales, ven en los objetivos de la enseñanza la vía para la integración de una sociedad de clases al servicio de la producción capitalista en donde la escuela es considerada como punto nodal de la cultura y la sociedad, considerando tres aspectos esenciales:

- 1) proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificado en clases, razas y sexos.
- 2) son reproductoras en el sentido cultural, puesto que funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses.
- 3) forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado, en donde las escuelas son percibidas como fábricas o prisiones; los escolares y maestros actúan sin convicción propia de esta realidad, escindiendo la potencialidad del quehacer humano, así como la noción de resistencia, con una visión nula de posibilidad de cambio.

Retomando lo anterior dentro del trabajo de campo, me pareció muy interesante las respuestas que daban los niños y las niñas ante el cuestionamiento sobre: ¿qué les gustaría ser de grandes? muy pocos respondían alcanzar alguna profesión; los niños asumían su condición económica y sus aspiraciones estaban directamente relacionadas con la misma, es decir, cercanas a poder satisfacer sus necesidades primarias dentro de su realidad. En una de las actividades con uno de los grupos de 2º. grado, con una edad promedio entre 7 y 8 años respondían alcanzar los oficios que tienen sus padres o familiares cercanos: trabajar en una fábrica en donde hacen refrigeradores, o en donde hacen coches, o hacen medicinas; ser policía, velador, bombero, soldado, carpintero, hojalatero, componer coches, mesera, peinadora, modista; la mayoría de los niños deseaban ser jugadores de fútbol, las más reiterativas en las niñas : ser enfermera o maestra. Uno de los niños respondió con mucha convicción: ¡voy a ser barrendero de los que llevan un bote naranja en un carrito y tocan las puertas y les dan dinero por llevarse su basura!

Al respecto, Bourdieu y Passeron⁴⁸ postulan que la pretendida escuela única está dividida en dos redes contrapuestas: las que producen el mayor número de trabajadores manuales y las que produce a los trabajadores intelectuales; argumentan que esta división, no se gesta en la escuela, la escuela solo reproduce lo que se gesta en la sociedad. Es preciso reconocer que no obstante todos los movimientos internaciones

⁴⁸ Bourdieu y Passeron 1977, citado en ibid.p.44

para ubicar a la escuela como un posibilitador de mejorar las condiciones de vida, como un derecho que deben disfrutar todos los sujetos, la institución escolar reproduce lo ya existente en la sociedad, siendo posible observar como durante los primeros años de educación básica al niño se le enseña a aceptar las normas sociales, impuestas por los adultos donde la obediencia es un valor prioritario a inculcar. Al respecto Jules Celma⁴⁹ lo expresa así:

...chicos van cotidianamente a hacerse socializar, encuadrar, regimentar, en una palabra: "educar". Esos lúgubres lugares, esos templos de la docilidad, de la abdicación y de la esclavitud mistifican todavía a una multitud innumerable de gente, de educadores, de padres. El adulto, que perdió la conciencia de sus primeros deseos, ignora que éstos existen en sus descendientes. En nuestra sociedad jerarquizada, la gente se divide en dos campos: los amos y los esclavos, los empleados y los empleadores, los poderosos y los débiles, los educadores y los educandos. "La educación es la misma para todos". Se aprende a aceptar esta visión del mundo: algunos se volverán amos y otros esclavos. Hay que señalar que esta distinción entre amos y esclavos no es tan clara, como parece. Cada uno es allí un poco amo de alguien y siempre esclavo de alguna cosa, basada sobre la humillación, la represión, la igualación de todos en seres uniformes, idénticos en sus deseos artificiales, idénticos en sus neurosis, en sus comportamientos, en sus reacciones, la educación aparece como uno de los mejores pilares de nuestra sociedad, una de las mejores garantías de poder. El poder adapta, forja, modela, moldea, cuela, forma, arregla, condiciona, rectifica, deforma, petrifica la estructura de carácter del recién nacido porque éste se integre en los diferentes órganos de la sociedad. La sociedad los desocializa, los culpabiliza, los acompleja, los neurotiza...

INSTITUCION ESCOLAR E IDEOLOGIA

Otro aspecto relevante a considerar dentro del ámbito de la enseñanza es el estar saturada de normas, valores, principios y actitudes que no se explicitan en el currículum formal. El cual, de acuerdo con los planteamientos que hacen Giroux y Penna⁵⁰, - el condicionante de la experiencia educativa, lo que está oculto del mismo, es mucho más amplio y de gran sutileza, que el mismo profesor no se percató de lo condicionante de su actitud en la práctica docente y tiene un papel destacado en la configuración de significados y valores -.

⁴⁹ Jules, Celma. 1975. *Diario de un educador*: pp. 8-10

⁵⁰ H. A. Giroux, op.cit. p.40

El trasfondo de la tendencia educativa formal, se deja ver a partir de la aparición del análisis desde la teoría de la reproducción, dentro de una perspectiva pesimista acerca de la contribución de la escuela a la transformación y mejora de las condiciones de vida de la población. Bowles y Gintis⁵¹ sostienen que la escuela lleva a cabo dos formas de reproducción fundamentales: a) la reproducción de habilidades y b) la fuerza de trabajo que se encuentran implícitas en el programa formal o currículum que considera como el programa de actividades planificadas debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente, que suelen ser la guía del profesor en su actividad educativa; consideradas también como las metas de aprendizaje en determinado ciclo escolar.

Gimeno Sacristán hace hincapié en el hecho de:

“ en una misma currícula se imparten los contenidos a niños-niñas con diferentes intereses y necesidades tendientes a la persistencia de un proyecto global de educación con la pretensión de un proyecto socializador, formativo y cultural, presentándose ante la sociedad y ámbito escolar, como una opción históricamente idealizada en un entramado cultural, político social y escolar investido de valores y supuestos, velando el conflicto real de intereses que subsisten en la sociedad, así como los valores dominantes que rigen los procesos educativos, sin considerar las necesidades reales de los niños-niñas ” ⁵²

El papel de la educación en la vida de los sujetos, es un analizador importante dentro del imaginario social, puesto que si bien es cierto que “el saber es una riqueza que todos tenemos derecho de poseer”, también es cierto, que el conocimiento siempre está apareado con la transmisión de la ideología económico-social; sus contenidos, liberan al sujeto al permitirle comprender las explicaciones de los fenómenos natural, los procesos de los adelantos científicos, cómo utilizar la naturaleza para su bienestar, pero al mismo tiempo, lo someten, alienándolo ideológicamente, razón por la cual, los principios que guían el currículum en la institución escolar, pueden parecer contradictorios, o adversos por inalcanzables, si no se consideran las características sociales e intelectuales de los educandos y se fincan propuestas del mejoramiento de las condiciones de vida de la población sobre el nivel o promedio de aprendizajes que alcancen los educandos del país.

A través de las actividades que se encuentran en el currículum, la escuela educa y socializa a los educandos a partir de orientaciones tanto en sus objetivos como en contenidos y actividades planeadas.

*“en el currículum se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa: ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos, que tomados en su conjunto muestran la orientación general del sistema educativo ”*⁵³

⁵¹ Ibid. p. 41

⁵² Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez. 1996. *Comprender y transformar la enseñanza*. p.18.

⁵³ César Coll.1995. *Psicología y Currículum*. P.21

Podemos entender que la institución escolar a través del currículum oficial, organiza las prácticas educativas dentro del marco del modelo económico, bajo el discurso legitimador de formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos de comportamiento que se construyen dentro de la sociedad a la que se pertenece; pero también pueden ser considerados como la vía soterrada entre poder y dominio, así como entre enseñanza y economía en una función de mediador y legitimador de las relaciones, con perspectivas particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales y valores que sustentan la lógica y la racionalidad capitalista. Los niños-las niñas también aprenden las reglas del “buen comportamiento”, en otras palabras; -la actitud que debe adoptar cada sujeto en la división del trabajo-: el conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres.

La trascendencia de estos mensajes radica en sus atributos aparentemente universales, que surgen como parte de los silencios estructurados y subordinados en el ámbito económico, repercutiendo en la construcción de las subjetividades de los educandos a partir de que el poder se encuentra en manos de los grupos económicamente dominantes, por lo que se tiende a reproducir intrínsecamente las desigualdades de clase y sexo que funcionan para satisfacer los intereses económicos en donde los niños-las niñas “diferentes” se enfrentarán a mayores retos para alcanzar la utópica “igualdad de oportunidades”. Esta realidad se pudo observar en el trabajo de campo: los niños-niñas de menores recursos como los que presentan necesidades especiales reciben un trato diferente en el salón de clases, en los espacios de juego y aún en la interacción con los maestros; suelen ser descalificados se les llega a tener tolerancia o hasta compasión; el discurso de la “inclusión” no borra las diferencias que presentan y que les impide insertarse en las actividades de la misma forma que los niños “normales”, aún cuando la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”⁵⁴ se aboca a encontrar en la educación el medio que contribuya a lograr el progreso social, económico y cultural, así como, la tolerancia y la cooperación internacional:

...Reconociendo que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres de todas las edades y en el mundo entero.

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional...

En cuyos acuerdos manifiestan la relevancia de la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje entre otros elementos:

Artículo I. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje

1.- Cada persona – niño, joven ,adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (lectura y escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje

⁵⁴ Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje en: *La integración educativa en el aula regular*, p. 32.

*(conocimientos teóricos y prácticas, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo..*⁵⁵.

2.- *La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística...*

3.- *Favorece la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes....*

4.- *La educación básica es más que un fin en si misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación...*

No obstante la magnitud de este instrumento jurídico internacional y de los acuerdos a los que se llegaron con la finalidad de atender el problema de los marginados bajo el compromiso de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de manera universal, la difusión y puesta en marcha de las reformas sobre la realidad que se vive en la cotidianidad del trabajo en las aulas, está muy distante de alcanzar las acciones que se plantean.

La posibilidad de observar directamente el trabajo dentro de las aulas de las tres escuelas, me permitió comprobar que sigue vigente lo que décadas atrás postulaban al respecto, Bowles y Gintis⁵⁶:

...bajo la perspectiva de la correspondencia, los patrones de valores estructurados jerárquicamente, las normas y habilidades que caracterizan tanto, a la fuerza de trabajo como a la dinámica de la interacción de clases dentro del proceso económico que se reflejan en la dinámica social del encuentro cotidiano en el salón de clases, en donde la relaciones de la enseñanza y la experiencia subyacente están animadas por el poder del ámbito económico para suministrar diferentes habilidades actitudes y valores a estudiantes de diferentes clases sociales, por lo que las escuelas no solo reflejan la división social del trabajo sino que también reflejan la estructura de clases que se da ampliamente en la sociedad.

Althusser⁵⁷ argumenta cómo la ideología, ejerce el dominio de la clase dominante a través de la escuela en rutinas y prácticas sociales, que estructuran e instrumentan el trabajo diario en las escuelas. En cuanto a la dinámica del modelo reproductor, la ideología, se encuentra desprovista de cualquier noción de intencionalidad puesto que no produce ni conciencia ni obediencia voluntaria, aludiendo a su naturaleza política y

⁵⁵ Resolución adoptada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtiem, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.

⁵⁶ S. Bowles y H. Gintis., citados en: H. Giroux, op.cit., p. 40

⁵⁷ Althusser, citado en: ibid., p. 42

al uso del espacio, del tiempo y de los procesos sociales, según funcionan dentro de marcos institucionales específicos, así como a la fuente de control y poder de clase que se inserta en situaciones particulares. Al respecto, Bourdieu⁵⁸ postula que la relativa autonomía de las escuelas, está influenciada de forma indirecta por instituciones económicas y políticas más poderosas, al estar ligadas a un universo más amplio de instituciones simbólicas que reproducen sutilmente las relaciones de poder por medio de la cultura dominante, ejerciendo así una violencia simbólica por medio de la cual la cultura se convierte en el vínculo mediador entre intereses de la clase dominante y la vida cotidiana, mostrando también los intereses económicos y políticos de ésta clase como elementos necesarios y naturales del orden social. La educación se presenta como el transmisor de los beneficios de una cultura valiosa.

También, Baudelot y Establet⁵⁹ validan esta postura, manifestando que la principal función de la institución escolar es la de reproducir ideologías legitimadoras por lo que se encuentra unida a la maquinaria de dominio y reproducción aunque se atisba una posibilidad de resistencia mediante las utopías contra la ideología capitalista. Si bien reconocen el papel de la escuela como instancia legitimadora dentro de una relación estrecha con la producción de fuerza de trabajo en la acumulación del capital, también reconocen que los estudiantes se encuentran inmersos en un modelo económico de reproducción sin resistencias, por lo que consideran a la institución escolar como un sitio social conformado por ideologías en lucha, que no sólo se dan en el ámbito de la escuela, sino en la sociedad, a partir de valores y relaciones sociales, y de la combinación de ideologías hegemónicas y de oposición, formadas en la familia; y a través de las redes sociales en las que interactúan, dentro de la cultura a la que pertenecen.

En la actualidad, esta resistencia a la que se adecuan las familias, la depositan o transmiten a sus hijos, tanto en los discursos como en las significaciones sociales que dan a las situaciones o hechos del contexto social en el que viven. Esto se pudo observar en relación a los reclamos que llevan a cabo las familias, tanto a la escuela, como a los maestros, pero, continúan llevando a sus hijos-hijas a la escuela, considerándola la vía esencial para revertir su realidad.

Al respecto, los teóricos de la resistencia, han intentado demostrar a través de estudios etnográficos, que los mecanismos de la reproducción socio- cultural, nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos, como el hecho de que no todos los estudiantes de la clase socioeconómicamente baja se someten a los contenidos de los programas oficiales, sino que los refutan y proclaman demandas de cambio (ejemplo de ello, fue el movimiento estudiantil de 1968).

Así mismo, han intentado analizar el modo como las estructuras socioeconómicas instituidas, propias de la sociedad dominante, funcionan a través de las mediaciones de

⁵⁸ Bourdieu, citado en: idem.

⁵⁹ Baudelot y Establet., citados en: idem

clase y cultura para dar forma a las experiencias antagónicas que tienen los estudiantes en su vida cotidiana, considerando que los planes de estudio no solo están al servicio de este sector de la población, sino que se filtran los posibles emancipadores de la ideología dominante. Analizan desde una noción dialéctica la intervención humana: la dominación como proceso, no puede ser ni estática ni completa; los sujetos reprimidos no son pasivos frente a la dominación, la gente media responde a la conexión entre su propia experiencia y las estructuras de dominio, por lo que lo utópico, puede convertirse en realidad. Claro ejemplo, fue la acción pedagógica que llevó a cabo Paulo Freire en el Movimiento de Educación Popular en Brasil y más tarde en Chile. Por su repercusión en la pedagogía de nuestra región latinoamericana le dedicaremos un análisis más detallado de su visión sobre las posibilidades de cambio y transformación que pudiera tener la institución educadora por excelencia: la escuela⁶⁰.

Paulo Freire en su propuesta se alinea a la crítica ideológica y establece las bases para una educación al servicio de la liberación revolucionaria; pero más allá de la implicación educativa que alcanzó su propuesta pedagógica, está su lucha por la reivindicación del hombre sojuzgado, inexpressado, conquistado, al latinoamericano, a quien dedicó su labor pedagógica, no solo instruyéndolo, sino fomentado una acción por medio de la cual el hombre se pudiera descubrir o encontrar a sí mismo y a su entorno. Partiendo de una toma de conciencia y una reflexión para realizar cualquier acción, manifiesta: "...la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo".⁶¹

Freire le da gran relevancia a la palabra, la palabra liberadora de la subjetividad coercionada, la palabra que pronuncia la cosmovisión del oprimido y permite transformar su realidad, lo que hace posible mediante sus dos pilares pedagógicos: la alfabetización, que representa el aprendizaje del código lingüístico y la concientización o desciframiento de la realidad vivida. Sostiene que el hombre no se hace en el silencio, ni en el monólogo, es mediante el diálogo como el hombre llega a afirmarse. Retoma la palabra como elemento de reconocimiento del otro, así como el derecho de todos. A lo largo de su obra, postula que todo sujeto, puede y debe decir "su palabra" y luchar para que un "otro" no la pronuncie por él. Sus postulados tienen gran riqueza de resignificaciones sociales para el hombre conquistado, sometido, que ha sido callado por las voces de los poseedores de sus riquezas naturales y culturales y a quienes se les ha permitido que se expresen en nombre de ellos. El método de aprendizaje de Paulo Freire no era sólo reproducir las palabras ya existentes, era crear las que le permitían hacer conciencia de la realidad para luchar por su emancipación:

⁶⁰ Ante el impacto político que origina la alfabetización de gran número de pobladores de las zonas más pobres y reprimidas de Brasil y con ello, el derecho al voto en contra del gobierno opresor, Freire es apresado por algunos meses impidiendo más que su labor pedagógica, despertar el espíritu crítico de un grupo social habitualmente mudo, acatador y sometido; por lo que opta por su diestierro en Chile. Ahí continúa con su tarea alfabetizadora bajo un gobierno en proceso democristiano que permeaba la reivindicación de la población analfabeta. Freire logra en dos años relevantes resultados en gran número de la población, lo que hace acreedor a Chile de un reconocimiento de la UNESCO, por ser una de las naciones en el mundo que mejor había superado el analfabetismo

⁶¹ Paulo Freire. 1990 *La educación como práctica de la libertad*, p.7

*“No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, -reflexión y acción-. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. Pero, a la vez, nadie dice la palabra solo decirla significa, decirla para los otros. Decirla significa necesariamente un encuentro de los hombres. Por eso, la verdadera -educación es diálogo-. Y este encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político. Por la misma razón, nadie es analfabeto, inculto, iletrado, por elección personal, sino por imposición de los demás hombres, a consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra”.*⁶²

Freire sustentó una pedagogía en la que el individuo aprendiera a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana que el mismo sujeto vivía, mismas, que le aportaban experiencias útiles para generar situaciones de aprendizaje. No pretendía una pedagogía para el oprimido, sino que emanara de él. El sujeto debe construir su realidad a través de las circunstancias que generan el devenir cotidiano; estas producciones le permiten reflexionar y analizar el mundo en que vive, pero no para adaptarse a él, sino para reformarlo y hacerlo conforme a su demanda histórica.

La propuesta de Freire implica dos momentos distintos de manera progresiva: el primero se refiere a tomar conciencia de la realidad que el individuo vive, como ente oprimido sujeto a las determinaciones que los opresores imponen; el segundo, es la iniciativa de los oprimidos para luchar y emanciparse frente a los opresores, es decir, para Paulo no es suficiente, que las vivencias de los oprimidos se queden en la simple toma de conciencia de la realidad, ya que tienen el derecho y la necesidad histórica de combatir contra ese status establecido. La empresa del oprimido se concretiza a través del aprendizaje que la escuela realmente debe darle. Freire argumentaba que “la educación no puede ser un acto mecánico mediante el cual el educador -deposita- en el analfabeta palabras, sílabas o letras”⁶³. La labor de los maestros debe encaminarse a que los aprendizajes sean realmente significativos para el niño/ña, que a través del conocimiento les sea posible reflexionar sobre la realidad que les permita mayor comprensión de su contexto.

Freire postulaba que el individuo que reflexiona se va formando a sí mismo en su interior y crea su conciencia de lucha por transformar la realidad y liberarse de la opresión que lo ha insertado en la sumisión de una “voluntad Divina”. Cuando se adquiere una forma nueva de pensar, su concepción del status social que guarda, se va modificando, pero no es necesariamente una concepción materialista, sino cognitiva, cuya trascendencia se manifiesta en la liberación de la opresión que se encuentra en el

⁶² Ibid, p.16

⁶³ Paulo Freire. *La educación como práctica de la libertad*, p.12

interior de la conciencia del individuo, justificando su presencia. A través del aprendizaje sistemático, además, de leer y escribir, debe aprender a luchar por la superación y la crítica constructiva. Su preocupación era el hombre del silencio de la opresión; su objetivo era liberarlo del conformismo a través del conocimiento, estaba convencido de ello considerando que: “De aprendizaje en aprendizaje se va fundando una cultura de resistencia, llena de mañas, pero de sueños también. De rebeldía, en la aparente acomodación”.⁶⁴

Dentro de un contexto teórico diferente, pero que converge con la tendencia de la pedagogía de Paulo Freire en alcanzar una cultura democrática, gestor de la comprensión y análisis de la sociedad, así como de las bases de su autonomía, en la que se comprenda la necesidad de reflexión acerca de las significaciones imaginarias sociales instituidas, de lo que tiene su efecto, y que el sujeto percibe, así como del espacio público como expresión psicológica del equilibrio social contra el orden establecido, traemos aquí a Cornelius Castoriadis, desde los referentes de su formación como filósofo, economista, sociólogo y psicoanalista, pugnó por una sociedad más justa, antiautoritaria; desde su filosofía de autonomía creativa tanto individual como social.

Sus experiencias vitales en Europa, ante la población reprimida, silenciada, le permitieron sistematizar sus postulados del sujeto sociohistórico, sometido desde una perspectiva histórico-política como psicoanalítica. De forma similar a Paulo Freire en América, coinciden en ser gestores de acciones y obras que permean las utopías, a partir del conocimiento que adquieren los sujetos, a través del cual, les permite tomar conciencia y revelarse activamente ante la represión. Su cuestionamiento a los regímenes autoritarios fue desarrollado de forma extensa en su obra, construida a partir de reformular las categorías del discurso emancipador desde posturas que restituyan al individuo la capacidad de cambio. Su corolario teórico fundamental y revolucionario que se sustenta en su definición de “imaginario” como la creación incesante de figuras, formas, imágenes, y esencialmente indeterminada de forma social, histórica y psíquica, que crea la misma sociedad y de las que se desprende la “realidad” y “racionalidad” que se construye a partir de ellas como seres sociales, en la integración de representaciones, en gran medida inconscientes a lo largo de toda la vida de cada sujeto.

Castoriadis⁶⁵ cuestionó enfáticamente a los autores “posmodernos” por su “servilismo” ante el momento histórico que se vivía, y criticó “la era del conformismo generalizado”. Se manifiesta como parte activa generadora de la posibilidad de cambio a partir del proceso de aprendizaje, de la reflexión y manifestación de acciones a favor de la sociedad reprimida:

⁶⁴ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza*, p. 103

⁶⁵ C. Castoriadis. 1992. Entrevista publicada en la Revista Archipiélago. España, p12

...desde la perspectiva del proyecto de autonomía, hemos definido los propósitos del psicoanálisis y de la pedagogía como, en primer término, la instauración de otro tipo de relación entre el sujeto -reflexivo, sujeto de pensamiento y de voluntad- y su inconsciente; es decir, su imaginario radical; en segundo lugar, como la liberación de su capacidad de obrar, de formar un proyecto abierto para su vida y de trabajar en él. Podemos de manera similar, definir la intención de la política, primeramente, como la instauración de otro tipo de relación entre la sociedad instituyente y la sociedad instituida, entre las leyes dadas siempre y la actividad reflexiva y deliberante del cuerpo político y, luego, la liberación de la creatividad colectiva la cual permite formar proyectos colectivos para empresas colectivas y trabajar en ellos. Y podemos señalar el lazo esencial entre ambos que constituye la pedagogía, la educación, la paideia: pues ¿cómo podría existir una colectividad reflexiva sin individuos reflexivos?.../La democracia, en el pleno sentido de la palabra, puede ser definida como el régimen de la reflexividad colectiva .⁶⁶

Al respecto, podemos encontrar, que los postulados de la resistencia consideran que las escuelas son instituciones relativamente autónomas conformadas por ideologías en lucha, que tienen en parte sus raíces en la antagónica relación de clases y en prácticas estructuradas que dan forma al funcionamiento cotidiano de sus instituciones. Ahí en donde se gestan comportamientos de oposición para la enseñanza. Son espacios de contradicciones, que alcanzan a dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante y funcionan como ámbitos políticos, culturales, ideológicos con una relativa independencia de la economía del mercado.

... Las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas, reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que puedan ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social. Para aquellos que pudieran argumentar que ésta es una meta partidaria, respondería que tienen razón, puesto que es una meta que se dirige a lo que debiera ser la base de todo aprendizaje: la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos⁶⁷

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN EL SIGLO XXI

En la actualidad la sociedad en el contexto mundial presenta constantes cambios en diversos ámbitos propiciados por la globalización; la interacción comercial, cultural, científica, acciones que han dado lugar a manifestaciones sociales más dinámicas y competitivas, que demandan mayor preparación educativa y cultural a las nuevas

⁶⁶ Idem. p16.

⁶⁷ ibid., p. 65

generaciones para enfrentar los retos que se presentan. El desarrollo social y el acceso a las oportunidades de la vida económica de los niños-niñas y jóvenes puede percibirse en relación a las posibilidades de integrarse al conocimiento de diversas disciplinas tanto científicas como tecnológicas y humanísticas con el fin de que cuenten con elementos necesarios para una mejor convivencia en las sociedades democráticas, por lo que la institución escolar debe abocarse a favorecer su desarrollo integral.

Al respecto, la UNESCO ha enfatizado desde la década pasada el quehacer de la educación en el ámbito internacional, el cual debe comprender todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender a hacer), valores humanos y principios (aprender a ser), y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir). Desde estos aspectos considera a la práctica docente como el recurso más valioso para posibilitar que niños-niñas-jóvenes y adultos, logren alcanzar estos objetivos. Como resultado de los compromisos establecidos en el marco internacional, la escolaridad obligatoria (educación básica), se ha ido incrementando. En la actualidad, abarca la educación primaria y secundaria e incluso algunos sistemas educativos, uno o dos años de preescolar, como en el caso mexicano; esto, con el propósito de alcanzar un mejor logro en las siguientes etapas. Es decir, la educación básica se ha ido ampliando de manera progresiva hasta alcanzar 9, 11 o más años de escolaridad. Además ha sido evidente que todos los países centran sus esfuerzos en extenderla a toda la población en edad escolar; es decir, en alcanzar la cobertura universal.⁶⁸

Los planteamientos de la Educación Básica proponen alcanzar las utopías. Pueden llegar a ser una vía del desarrollo humano desde el cual permita hacer retroceder la pobreza, la exclusión así como aprender a hacer uso de la palabra que pugne por lograr transformar las perspectivas de vida de las nuevas generaciones. El término de educación básica en la mayoría de los países hace referencia a educación obligatoria y ha venido adquiriendo enorme relevancia particularmente a partir de los años cincuenta, que inicialmente aludía específicamente a la educación primaria.

En el momento actual, la “sociedad del conocimiento” como se menciona en el *Informe Mundial hacia la sociedad del conocimiento*, se encuentra en un contexto en donde el acceso, la disponibilidad y la aplicación del mismo es el medio para que los niños-niñas y jóvenes principalmente, alcancen mejores oportunidades a lo largo de su desarrollo.

...en paralelo a esta evolución hacia las sociedades del conocimiento, en las ciencias sociales, a nivel mundial, se han desarrollado enfoque más integrales del concepto de desarrollo humano que involucran muy diversos aspectos del crecimiento y la educación de los niños y jóvenes

⁶⁸ Programa de la Reforma Integral de Educación Básica. (PRIEB). 2009. Taller de formación docente en el Distrito Federal/guía de trabajo, p.9

para favorecer en ellos el desenvolvimiento de todas sus capacidades y potencialidades. La intención es dotarlos de elementos necesarios para una mejor convivencia en las sociedades democráticas...

Para lo cual, la educación debe favorecer al desarrollo integral en cuatro dimensiones:

- De habilidades lectores, matemáticas científicas y tecnológicas superiores, que les permitan pasar del pensamiento simple al complejo, para que sean capaces de comprender, resolver situaciones y problemáticas interrelacionadas y sistemáticas, en un contexto incierto y cambiante,*
- De la salud psicológica y afectiva desde primeras etapas de la infancia, para el adecuado desenvolvimiento socio-afectivo y cultural, que favorezca el respeto por sí mismo, para aprender a interrelacionarse mejor, y autorregular sus emociones para la resolución de conflictos de manera pacífica, con ello mejorar los escenarios áulicos, su entorno y su mundo.*
- Del juicio ético y moral de los niños-niñas y jóvenes, vinculado con el aprecio y el respeto de las personas bajo los principios y valores de la sustentabilidad, la democracia, los derechos humanos, la equidad de género, la práctica de la tolerancia, de las libertades, la diversidad y el pluralismo, cuestiones que formarán a las nuevas generaciones como ciudadanos comprometidos con su entorno político, social y ecológico para consolidar una cultura cívica que dé contenido y sustancia nuestras instituciones incluyentes.*
- De la creatividad, la imaginación, la sensibilidad artística, el desarrollo física y la armonía corporal a través de la Educación Artística y Física.⁶⁹*

Estos elementos nos permiten corroborar el rumbo o sentido, que principalmente desde la década pasada se pretende dar a la educación como un proceso integral con la finalidad de cubrir todos los aspectos de la vida a través de la institución escolar con conocimientos formales y científicos.

La actual reforma educativa establece y se apropia de estos cambios a escala internacional que han tenido lugar a través de conferencias, foros acuerdos y reuniones para innovar con objetivos que posibiliten la cobertura y calidad para la educación básica. Resumimos estos hitos:

⁶⁹ La Formación que requieren las generaciones del Siglo XXI. Sociedad del Conocimiento y Desarrollo Humano. En: *Programa de la Reforma Integral de Educación Básica. (PRIEB). 2009. Taller de formación docente en el Distrito Federal/guía de trabajo.* p.12-13

1990 en Jomtien,, Tailandia: Conferencia Mundial Educación para Todos.

Por primera vez se enfrenta el problema de los marginados. Se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una visión ampliada para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona – niño-joven o adulto- Así mismo confirió a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común.

1994- “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (n.e.e).

Con base en la declaración se favorecen los principios de educación para todos, la educación integradora y la atención a los niños con necesidades educativas especiales (n.e.e).

1996,- Informe a la UNESCO por La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors.

La educación básica tiene que llegar en todo el mundo a los adultos analfabetos, a los niños y también a los niños que abandonan la escuela antes de tiempo. Además puntualiza que los contenidos educativos de este nivel tienen que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría de conocer para poder acceder más tarde a la educación durante toda la vida.

2000 - Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar.

El objetivo principal de este foro fue evaluar los resultados obtenidos con los acuerdos de Jomtien, reiterando el compromiso de cada país para atender de manera inclusiva la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. La comunidad internacional reafirmó su compromiso de asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015, señalando la necesidad de diversificar la oferta educativa con el fin de asegurar la educación y fortalecimientos de los grupo culturales minoritarios

2000. Cumbre del Milenio. Objetivos de desarrollo de la ONU para 2015

En el ámbito educativo destacan: lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. Este último objetivo tiene, como uno de sus indicadores, eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005 y en todos los niveles de la enseñanza para el 2015.⁷⁰

⁷⁰ Op. cit, p. 8

I.1.1 INSTITUCIÓN ESCOLAR EN MÉXICO

En este subcapítulo se presenta un esbozo de los acontecimientos más relevantes de la historia de la educación en nuestro país como los significantes sociales que se han construido en torno a ella, siguiendo el análisis sociopolítico realizado por el Doctor Pablo Latapi,⁷¹ y ampliando sus planteamientos desde otras perspectivas histórico-sociales.

Es relevante considerar que los significantes sociales que han estructurado la historia moderna de la escuela pública en nuestro país han estado directamente relacionados con los hechos históricos y la diversidad de corrientes políticas que han gobernado a este país. Sumándose a la tarea de transmitir conocimientos, se le ha delegado la creación y fundamentación de una cultura que sustente las propuestas políticas, económicas y sociales de cada uno de los movimientos sociales o proyectos gubernamentales.

A partir del período postindependentista, durante el siglo XIX, la contraposición de tendencias conservadoras, liberales, (liberales, liberales radicales y jacobinos), y moderados; donde los jacobinos pugnaban por desaparecer contenidos obstaculizadores a un Estado progresista, los moderados defendían la neutralidad laica de la escuela, considerada en el Art. 3º. de la entonces actual, Constitución de 1857. Es decir la pugna se estableció a partir de la pretensión de que la escuela se encargara de fortalecer las tendencias políticas propias.

En 1867, al instaurarse la República Federal, el gobierno se afilió a los principios de la filosofía positivista considerando que la escuela debería ser laica y científica, elementos que se consideraban eran indispensables para favorecer al orden social establecido, así como, al trabajo productivo.

En las últimas décadas de 1800, en los congresos, se insistía en la conformación de la “Escuela Nacional Mexicana” con el encargo de crear al ciudadano mexicano, preciso para la realización y construcción de la tan buscada conformación de la nación y una nacionalidad que pudiese ser reconocida en el exterior. Esta conceptualización se reflejaba en el pensamiento de Justo Sierra,⁷² en el que plasmaba su convicción de considerar a la educación como la herramienta central en la salvación del país: “la escuela no sólo es instructiva sino principalmente educativa”.⁷³ Él asumía que la

⁷¹ Pablo Latapi Sarre (1927-2009), Doctor en ciencias de la educación por la Universidad de Hamburgo, Alemania. Fue pionero de la investigación educativa en México: en 1963 fundó el Centro de Estudios Educativos, coordinó el Programa Nacional de Investigación Educativa del Conacyt y se desempeñó como asesor de varios secretarios de Educación Pública. Su obra escrita especializada y de divulgación, fue sobresaliente en el escenario educativo mexicano. Fue investigador nacional emérito del Sistema Nacional de Investigaciones y en 1996, recibió el Premio Nacional de Filosofía y Ciencias Sociales.

⁷² Guillermo de la Peña, 1998, Educación y Cultura en México del Siglo XX en: Pablo Latapi Sarre, 1998. *Un siglo de educación en México*, p. 51

⁷³ Idem. , p 48.

escuela tenía el encargo de formar sentimientos, actitudes y el intelecto encaminados al amor y progreso hacia la patria y a sus héroes y la identificación de las virtudes. La veneración de las fiestas nacionales propiciaría la sustitución de las festividades religiosas en el imaginario popular. Estas fiestas iniciadas en la década de 1870, fueron propagándose con mayor intensidad al implantarse Justo Sierra como titular del Ministerio Federal de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, ocupándose de promoverlas en los estados del país. La riqueza que lograron estas festividades, fue la posibilidad de llevar a cabo la interacción entre gobiernos locales, la sociedad civil y la escuela.

En esta época la educación se asocia con la idea civilizadora y democrática, por lo que se asumía como una obligación del Estado; el propio ministro Baranda en 1887 manifestaba: “el primero de los deberes es educar al pueblo, sin olvidar la educación preparatoria y la profesional, que ha recibido el impulso que demanda la civilización actual...” Justificaba: “el Ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción primaria porque prepara el mayor número de buenos ciudadanos”⁷⁴.

No obstante el gran impulso que alcanzó la educación bajo el ministerio de Justo Sierra quien enfatizó la enseñanza pública primaria nacional, se criticó el centralismo que lo caracterizó, al destinar mayor presupuesto al Distrito Federal y a los territorios federales, generando un desarrollo inequitativo entre regiones y entre centros urbanos y rurales, situación que aún prevalece en la actualidad.

Entre los problemas que presentaba la población del país al inicio de la revolución (hacia 1910), la falta de educación era uno de los más graves. La mayoría de la población era iletrada y la desigualdad era muy acentuada. Dentro de una población de 15 millones, 12 millones eran analfabetas y sufrían los efectos de la ignorancia apareados con la pobreza y la miseria. La atención de este problema ha sido el propósito de acciones sociales y políticas en diferentes momentos de la historia, a través de la organización de campañas para erradicar el analfabetismo, tarea que en la actualidad no ha logrado ser del todo cubierta en algunas regiones del país.

Durante el periodo armado de la revolución, la administración de la educación enfrentó graves problemas de inestabilidad política. Entre 1911 y 1940, se sucedieron 16 presidentes y con ellos, 29 secretarios de Educación Pública, conjuntándose el problema de propiedad de la tierra y principalmente la relación conflictiva del Estado con la Iglesia que se centraba en la educación.

Pablo Latapí⁷⁵ señala desde un enfoque sociopolítico que, la educación nacional, se ha conformado como una amalgama de tradiciones e intereses sobrepuestos, con valores y orientaciones vinculadas de forma determinante con la filosofía de cada uno de los actores que intervinieron, así como de su vinculación con la comunidad y el Estado, dejando ver ideales políticos o concepciones en relación al desarrollo del país,

⁷⁴ Jorge Padua N. 1998, *La educación en las transformaciones sociales* en: op. Cit. p. 87

⁷⁵ Pablo Latapí Sarre, 1998. *Un siglo de educación nacional: una sistematización*, op.cit. p.21

que han sido difícilmente llevadas a cabo y que aún en la actualidad se plantea su persistencia por imponerse.

Se aboca a considerar cinco proyectos ⁷⁶ que considera han determinado su identidad:

- a) El original de Vasconcelos (1921-1923), adicionado por la experiencia de la educación rural de los años que siguieron a la Revolución y del cual quedan valores fundacionales como: la vinculación de la educación con la soberanía y la independencia, el sentido nacionalista, el carácter popular y laico y su profunda intencionalidad de integración social. Asumió del ejemplo soviético la necesidad de elaborar un sistema estructurado que contemplara las actividades educativas del preescolar a la universidad y en la cultura todas las actividades artísticas.
- b) El Tecnológico (1928) orientado a la industrialización que bajo la influencia de Moisés Saenz fue puesto en marcha desde Calles y Cárdenas. Se hace evidente en el predominio de los valores urbanos, la preocupación por el trabajo y la productividad, el pragmatismo y el énfasis en la formación científica. Pablo Latapí asume que la influencia de la globalización comercial y los requerimientos de una “modernización normada por los valores de mercado, la eficiencia y la competitividad, le han añadido nuevos matices.”
- c) El Socialista (1934-1946), cuya relevancia fue el dejar referentes advertibles aún en el compromiso del Estado con la enseñanza pública y en la democratización de su acceso, la perspectiva del valor de la educación para la equidad social.
- d) El de la “Escuela de Unidad Nacional” (1943-1958), unidad entendida como tolerancia y la aceptación del pluralismo. Incorporó a la filosofía educativa actual los principios de libertad, democracia como forma de vida, justicia y la aspiración a la convivencia pacífica en el plano internacional. Actualmente ha sido reforzada por el respeto a los derechos humanos, así como por el carácter que adquiere de la pluralidad étnica y pluricultural del país y el énfasis en la formación de valores y la formación moral.
- e) El “Modernizador”, se inicia en el sexenio del Presidente Echeverría, (1970-1976). La reforma educativa echeverrista, “Educación para Todos” y “Primaria para todos los niños” continúa en los dos siguientes sexenios dándose de 1976-1982 los procesos de desconcentración y descentralización; en la década de los ochenta se enfatizó sobre la eficiencia y la calidad de la educación y a partir de 1992 la federalización.

Al profundizar en cada uno de los hechos que retoma Latapí en estos proyectos, se posibilita encontrar sucesos o acciones específicas a cada momento de la historia de

⁷⁶ Idem. p. 23

México que permiten una mayor visibilidad de las construcciones sociales imaginarias sobre los fines que se han construido en torno a la institución escolar.

El Proyecto de Vasconcelos. (1921-1923)

José Vasconcelos fue un seguidor de los ideales de Justo Sierra en torno a considerar a la educación como la herramienta que daría posibilidad de cambio al país. En 1920 fue nombrado rector de la Universidad Nacional y secretario de Educación Pública en 1921. Bajo la Ley Federal de Educación, formalizó la nueva estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP), diseñada por él mismo en la que dejaba ver su multifacética concepción pedagógica.

La inteligencia, de Vasconcelos, fue muy destacable, al respecto, Meyer⁷⁷ menciona: “Vasconcelos tuvo una personalidad de riqueza inabarcable, admirable por la superioridad de su inteligencia, su grandeza y el ardor de sus pasiones”. Además de ser uno de los más grandes escritores de la lengua española, su formación jurista se vio enriquecida por la lectura que realizó durante su exilio estadounidense: de Plotino a Lunacharsky, incluyendo a Henry Jorge, Marx y Lenin, Gorki y de Kempis a Tagore⁷⁸.

Vasconcelos dejó un gran legado de acciones a favor de la educación y la cultura de nuestro país. El presidente Obregón vio en las acciones de Vasconcelos la realización de la imagen que quería darle al país, razón por la cual, le brindó los medios para llevarla a cabo. Sin embargo, por instancias del mismo Obregón, su ministerio duró sólo tres años, en los cuales Vasconcelos llevó a cabo un gran esfuerzo por la alfabetización de niños y adultos, la formación de un nuevo tipo de maestros y su revaloración social; un concepto diferente de educación, adoptando los principios de la “escuela activa”.

Fomentó la integración de las subculturas indígenas, la enseñanza técnica, en la que consideró la cuestión femenina; la rehabilitación del trabajo manual, fundó bibliotecas, propició la edición y distribución de libros clásicos editados en México, pugnó por enseñar y difundir: la pintura, escultura, música y el canto, gestándose en ese momento histórico la pintura mural mexicana, logrando socializar el arte que había estado recluso por situaciones políticas de pintores y escultores como Roberto Montenegro, Alfredo Ramos Martínez, Alfaro Siqueiros, Clemente Orozco, el francés Jean Charlot, y poco después Diego Rivera. Así mismo construyó estadios y albercas, fomentó las artes, impulsó la relevancia de la Universidad a quien dio su lema: “Por mi raza hablará el espíritu”.

También luchó por reformar la dieta de los mexicanos a partir de la escuela, atendiendo su propia argumentación: “un vientre hambriento no tiene orejas”⁷⁹.

⁷⁷ Jean Meyer, El ministerio de Vasconcelos en: *La revolución mexicana*. p. 139.

⁷⁸ Idem.

⁷⁹ Ibid. P.140

Todas sus acciones se fundamentaban en sus ideales por engendrar a - *un hombre nuevo*-. Al respecto Meyer menciona "Vasconcelos pensaba que todo se reducía a un problema de educación, de ilustración, de persuasión, y trabajaba para la eternidad".⁸⁰ Así mismo, Meyer aclara que estos postulados retomados de las propias *Memorias de Vasconcelos*, lo remiten a manifestar que, el combate que libraba el Maestro desde su ministerio "era el de un pueblo adolescente, obligado a defenderse contra los imperialismos económicos, políticos, culturales y al mismo tiempo contra la opresión interna".⁸¹

Pablo Latapí asume que para Vasconcelos, la visión de la cultura era el factor de liberación y de dignificación de la persona, a partir de lo que el mismo Vasconcelos postulaba. Así mismo, menciona Latapí⁸²: "*se tendió a la adquisición de nuestra identidad mestiza y la afirmación de nuestra vocación latinoamericana*" por lo que se le considera el - *fundador de un modelo cultural de Estado* -, el que aún persiste.

Proyecto Técnico (1936)

La aparición de este proyecto está determinado por los referentes de la política de industrialización del gobierno de Calles, en el que se favoreció a las áreas técnicas del sistema educativo, tendencia que persiste hasta el periodo cardenista. Su surgimiento estuvo motivado a partir de considerar que la Universidad no respondía a las pretensiones educativas de Calles y Cárdenas.

Este proyecto está caracterizado por la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1936, construido como alternativa de educación postsecundaria para la clase trabajadora. Se pretendía la vinculación de la educación y el empleo en todos los niveles de la enseñanza nacional para industrializar al país y se manifestó en la necesidad urgente de la formación de técnicos y profesionales que dieran respuesta a las necesidades del momento histórico por el que atravesaba el país, principalmente la industria petrolera nacionalizada en 1938, así como para los sectores de construcción, energético y comunicaciones.

El IPN se conformó de varias escuelas profesionales ya existentes: Medicina Homeopática, Ingeniería, Comercio, a las que se adhirieron las escuelas prevocacionales y vocacionales, siendo así establecida como una dependencia de la SEP. Del IPN se derivaron los primeros institutos tecnológicos regionales, que después pasaron a depender de la SEP en el ámbito de la investigación, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav).

⁸⁰ Ibid. p.145

⁸¹ Idem.

⁸² Pablo Latapí Sarre, op. cit. P.26

El Proyecto Socialista. (1934-1946)

Esta propuesta estaba inspirada en la escuela racionalista en las ideas del anarquista Francisco Ferrer Guardia quien sostenía que la enseñanza debía orientarse al trabajo por lo que debía transmitir un pensamiento de solidaridad y justicia, en la escuela debía darse mucha libertad al niño, pues la educación era conceptualizada como el resultado “natural” de las influencias del medio y de las reacciones del niño.

Este proyecto⁸³ había surgido décadas atrás y se había dado lugar a algunas manifestaciones violentas por su persistencia, impregnado de los antecedentes del pensamiento de marxista, que dieron el sustento para llevar a cabo una reforma agraria radical y el avance de los derechos laborales tendientes a la transformación de las estructuras sociales de nuestro país así como reforzar los grupos opositores del poder de la Iglesia católica. Tuvieron lugar varias propuestas desde diversos ámbitos tanto políticos como educativos. La Comisión de Educación había propuesto reformar el artículo 3º. Constitucional dentro del Plan Sexenal 1934-40, proyecto que fue desalentado por “desadaptado e irrealizable” por el presidente Abelardo Rodríguez ; que más tarde este mismo proyecto fue retomado por el presidente Calles y aún lo extendió a la enseñanza universitaria, encargando a Narciso Bassols, Secretario de Educación, de su redacción, aún cuando no fue precisado el concepto de educación socialista, el texto fue aprobado.

Al tomar la presidencia Lázaro Cárdenas también lo asume ante su política económica y agraria, encontrando congruencia en su orientación. A través de los Secretarios de Educación, García Téllez y Vázquez Vela, quienes no se ocuparon de las ambigüedades que se venían arrastrando en relación a: *¿cómo conciliar la implantación de una educación socialista en un país de estructura capitalista?*⁸⁴, sólo se avocaron a apoyar el carácter popular de la educación y su función emancipadora, su obligatoriedad y gratuidad; promovieron el predominio de la razón y las explicaciones científicas para combatir los dogmas y fanatismos, la capacitación para el trabajo y la importancia de formar valores y actitudes colectivas como la solidaridad sin que se alcanzaran cambios trascendentes en la educación en México.

En 1941 el Secretario de Educación Vejar Vázquez, propuso algunos cambios tendientes a lograr más calidad que cantidad en la educación nacional, así como la incorporación de la educación privada bajo los postulados vasconcelistas en relación a enfatizar en lo espiritual que lo material, en el contenido de la enseñanza bajo los dos pilares en los que deseaban se asentara la nueva política educativa “espiritualidad y reconstrucción moral”⁸⁵.

⁸³ Ibid. p. 25.

⁸⁴ Ibid. p. 29

⁸⁵ Jorge Padua N. 1998. en: op. cit. p. 115

El período de transición de los gobiernos de Cárdenas a Ávila Camacho, durante la década de los cuarentas se aboca a fomentar la unidad, la formación de la nacionalidad y el rechazo a cualquier tipo de ideología contraria a estos principios.

Proyecto “Unidad Nacional” 1942-1970

Este proyecto aparece bajo un nuevo orden social, el fin de la II Guerra Mundial, que influye en un énfasis en la educación urbana (con el descuido de la rural), tendiente a apoyar el auge en el proceso de industrialización en nuestro país, aunada a la política de conciliación nacional del presidente Ávila Camacho, continuada por Alemán y Ruiz Cortines, quienes favorecieron el orden político y la estabilidad en nuestro país, a partir de procurar la institucionalización la transmisión y el ejercicio del poder gubernamental y favoreciéndose una economía mixta entre el sector público y privado.

Ávila Camacho se ocupó de ampliar las gestiones realizadas bajo la Ley Orgánica de 1939⁸⁶, tendiente a superar las confrontaciones provocadas por la educación socialista; neutralizando las posturas antirreligiosas, propiciando los valores de democracia, y nacionalismo, cooperación y fraternidad universal, así como la integración de los indígenas y la ampliación del conocimiento científico, para lo cual después de algunos desaciertos, los secretarios de educación Sánchez Pontón y Vejar Vázquez se vieron en la necesidad de renunciar a su cargo por presiones políticas en relación con la represión que habían ejercido contra los maestros defensores de la educación socialista. En 1943, se le encomienda a Torres Bodet, Secretario de Educación, un nuevo texto del artículo 3º. ampliando la Ley Orgánica que había realizado Vejar Vázquez en 1941.

En el último año del sexenio, bajo el cargo de Secretario de Educación, Torres Bodet, (quien había sido secretario privado de Vasconcelos) logró la aprobación del artículo 3º, mismo que persiste hasta el presente, eliminando el término “socialista” e incorporando principios de una educación “humanista”; integral, laica, nacionalista y democrática, tendiente a coadyuvar y a suprimir las discriminaciones y privilegios, favoreciendo la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional, aún cuando se mantuvieron restricciones para algunas agrupaciones religiosas y de los ministros de culto en cierto tipos de educación.⁸⁷

La estabilidad política durante estos gobiernos posibilitó la expansión del sistema educativo, así como la creación de instituciones educativas para atender la demanda de la población y la construcción de locales escolares; se estableció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y se dio impulso a la enseñanza técnica. Esta orientación continuó en los siguientes sexenios con los secretarios: Gual Vidal de 1946 a 1952 y José Angel Ceniceros de 1952 a 1958, quien añadió dentro de la ideología nacionalista el término de: “escuela de la mexicanidad”, que había promovido

⁸⁶ Guillermo de la Peña, 1998. en: op. cit. p. 77

⁸⁷ Pablo Latapi Sarre, op. cit. p. 29.

en el sexenio anterior, el presidente Miguel Alemán. Así mismo Torres Bodet, se avocó a continuar esta tendencia a su regreso al frente de la SEP de 1958 a 1964

En la actualidad, la unidad nacional sigue existiendo dentro de las construcciones sociales imaginarias de gran parte de la población, que se conjugan con los discursos de apertura a la diversidad e inclusión, que fortalecen el sentido de los discursos de la enseñanza. Contemplar la unidad nacional, es asumir nuestra identidad como mexicanos no obstante las grandes desigualdades: étnicas, lingüísticas, ideológicas, políticas, culturales y económicas persistentes en nuestro país.

Proyecto Modernizador (1970....)

Pablo Latapí⁸⁸ postula que el proyecto modernizador surge en el sexenio de Echeverría en 1970, y continúa los dos sexenios siguientes para redefinirse en el gobierno salinista. Las características esenciales del proyecto son: la reforma educativa de Echeverría, el impulso a la universalización de la enseñanza primaria en sus propuestas de: “Educación para Todos” y “Primarias para todos los Niños” de 1976-1982 y los procesos de desconcentración y descentralización que culminan con la “federalización” de 1992, enfatizados por los lemas de “eficiencia y calidad” durante la década de los 80’s.

Esta reforma se encuentra íntimamente relacionadas con los compromisos y acuerdos establecidos en contextos internacionales en los que México ha participado a partir de su apertura a los modelos económicos neoliberales y de globalización de las últimas décadas, específicamente dentro del contexto de educación.

En el caso específico de nuestro país, el Doctor Latapí plantea que el establecimiento de esta reforma fue la respuesta a las inconformidades sociales y las insuficiencias educativas denunciadas en el movimiento estudiantil de 1968, y nunca fue definida de forma sistemática, comprendida como un proceso permanente que contemplaba todo tipo de acciones y asignándole dos grandes objetivos sociales a la educación: *Transformar la economía y la organización social...e instaurar un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades.*⁸⁹

Dentro de los cambios en el ámbito educativo se asume el constructivismo psicológico, como el posibilitador de la participación activa del educando, la estimulación de su iniciativa, responsabilidad y capacidad creativa. Se establece que los planes y programas de estudio deben ser estructurados con objetivos precisos y el aprendizaje debe ser evaluado rigurosamente, sin tener relevancia en donde haya sido adquirido; se pretende desarrollar en los alumnos, la capacidad de análisis, pensamiento crítico, inferencia lógica y deducción con la finalidad de preparar a los estudiantes para el trabajo socialmente productivo en su vida adulta.

⁸⁸ Ibid, p.32

⁸⁹ Ibid. p.33,

La reforma de los planes y programas de estudio se llevó a cabo de manera integral, contemplando todos los niveles escolares, aún cuando no con la misma intensidad y se atendieron los sistemas abiertos; se sistematizó la planeación y se modernizaron los instrumentos; con menor intensidad fueron revisados los procesos de evaluación y se establecieron nuevos modelos de educación media superior (Colegio de Bachilleres y superior (Universidad Autónoma Metropolitana y la Autónoma de Aguascalientes); también se dio impulso a la enseñanza tecnológica y se contempló una nueva edición de los libros de texto para el nivel de primaria siguiendo cinco criterios:

- 1) Carácter permanente de la educación a lo largo de la vida
- 2) El desarrollo de la actitud científica
- 3) La conciencia histórica
- 4) La relatividad de todo conocimiento para adaptarse al cambio y preparación para una convivencia tolerante
- 5) El énfasis en el aprendizaje activo – “aprender a aprender”

Así mismo, el autor, menciona que algunas de las características de este proyecto fueron retomadas en las reformas económicas y sociales impulsadas en el sexenio de corte neoliberal del presidente Salinas, plasmadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB, 1992) y en la Ley General de Educación de 1993. Al respecto, Latapí los resume en tres planos:

- a) El más amplio en donde la educación se relaciona con las nuevas coordenadas políticas, económicas y sociales, que impone la apertura y la globalización de la economía, en donde la educación diluye su articulación con el Estado.
- b) El de amplitud intermedia que establece: la “federalización” o descentralización de la enseñanza básica y hace hincapié en la vinculación con la comunidad, tendiente a impulsar la participación de la sociedad y de los padres de familia.
- c) El plano pedagógico: en relación con el acontecer cotidiano en las aulas, tendiente a procurar la calidad educativa sustentándose en tres elementos:
 1. La atención al maestro, que considera la reforma de la enseñanza normal y del sistema de actualización y superación, la evaluación y promoción del magisterio sobre nuevas bases así como, el incremento de su salario.
 2. La restructuración de los planes y programas y la reelaboración de los libros de texto con muy claras y novedosas orientaciones curriculares.
 3. La introducción gradual de evaluaciones externa.⁹⁰

Sobre la atención a la población docente, en los años 90's, fueron diseñados más de 10,000 cursos, con el fin de atender la actualización y mejora de este sector, en las

⁹⁰ Pablo Latapí Sarre, op. cit. p. 34

diferentes sedes de educación. Estos cursos fueron la base para el sistema de promociones para los maestros que se estableció a partir de 1992, además, a partir de 1997 han estado disponibles los Cursos Nacionales de Actualización, que al ser de carácter autodidacta; resultan ser opciones interesantes y practicables para algunos sectores de la plantilla de profesores de primaria y secundaria, pero también inviables y lejanos para muchos otros, cuando se toma de manera instrumental para la promoción salarial.

Algunas de las acciones específicas de las autoridades escolares, en su tarea de procurar la profesionalización o nivel de preparación de la plantilla docente, se ha dirigido particularmente a aspectos fundamentales para cubrir las necesidades de la enseñanza básica, considerando sin embargo que para todo docente es también relevante aprender con profundidad aspectos del desarrollo infantil, la organización de los alumnos en el aula, necesidad y las posibilidades de una enseñanza diferenciada, la evaluación del aprendizaje, la auto evaluación del centro escolar, la introducción de las nuevas tecnologías como auxiliares didácticos. Sin embargo, es preciso considerar que el contexto personal al que pertenecen la generalidad de los maestros de educación básica oficial, suelen ser factores relevantes que les dificultan involucrarse en estudios autodidactas, semi-escolarizados o escolarizados.⁹¹

La experiencia e investigación sobre cómo aprenden los maestros, indican con nitidez que se necesita bastante más que cursos aislados para que puedan formarse de manera continua a lo largo de su vida profesional. Se requiere de la existencia de: cursos, seminarios, diplomados y otras opciones de estudio de manera permanente, particularmente en un país como el nuestro, donde una parte importante de los profesores no recibieron o reciben en la escuela normal, una formación inicial suficiente para enfrentar con éxito los retos de la enseñanza y el propio desarrollo profesional. Aunado a su realidad económico-social, el nivel cultural, las necesidades de su vida personal como madres y/o jefes de familia, resultan ser barreras significativas para desarrollar sus habilidades de enseñanza repercutiendo directamente en su compromiso con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos; situación que se agrava cuando pretendiendo una mejora económica, los maestros atienden alumnos en dos turnos, repercutiendo directamente en el nivel o calidad del proceso educativo por la inherente fatiga que esta acción les ocasiona.

Considerando la trayectoria que ha seguido la historia de la educación en México, el proyecto, “modernizador” que plantea Latapí, sigue vigente en cuanto a sus principios y fines, con las innovaciones, y adiciones que de forma oficial se han venido realizando, para atender los planes de desarrollo de cada sexenio, así como a los intereses o tendencias del aparato gubernamental en turno y consignas de la política educativa internacional dentro del contexto de la educación básica, cuyos objetivos han sido esencialmente de: obligatoriedad, cobertura calidad e inclusión.

⁹¹ Alba Martínez Olivé, 2005, En busca de una mejor opción para la formación de las maestras y los maestros en servicio, en: *Educare Nueva Época*, No.1, p.14.

Dentro del actual proceso de renovación educativa, una de las metas es la de ofrecer a todos los mexicanos, en edad escolar, una educación básica que por lo menos esté integrada por un año de preescolar, los seis de primaria y los tres de secundaria, tendiente a ampliar y mejorar el nivel de escolaridad de la población. Las acciones de los últimos años se han ocupado de extender la cobertura y mejorar la calidad de la educación básica en todo el territorio nacional, principalmente a partir de la adscripción al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que estableció las condiciones para la actualización de contenidos, planes y programas de estudio; el mejoramiento de los materiales didácticos y libros de texto, la revaloración social del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el fomento de la participación social en la educación, con la finalidad de hacer posible una mejor educación formando individuos más preparados y responsables, capaces de aprender a adecuarse continuamente a nuevos entornos y afrontar los desafíos que demanda la sociedad en la actualidad.

Con el propósito de dar respuesta a estas demandas, tuvo lugar la expedición de la Ley General de Educación, en donde se precisa la distribución de la función social educativa, conteniendo disposiciones generales aplicables a las órdenes de gobierno, estableciendo las normas en torno a la equidad en la educación, al proceso educativo a la educación que imparten los particulares, a la validez oficial de estudios y certificación de conocimientos, a la participación social en la educación y señala infracciones, sanciones y procedimientos administrativos.

Los elementos más relevantes de estas acciones en el mejoramiento de la calidad educativa fue la reformulación de los planes y programas de estudio de primaria y secundaria, que fueron aplicados en el ciclo 1992-93, con nuevos enfoques como el dar prioridad al desarrollo de competencias y actitudes para el aprendizaje, así como reorganizar la formación y el estudio de las áreas del conocimiento y consecuentemente como se ha mencionado la renovación de los libros de textos gratuitos. La SEP dio a conocer estas innovaciones en el Plan y Programas de Estudio 1993⁹² plasmando los Propósitos Educativos Nacionales. (1993)

Uno de los principales propósitos del Plan y los Programas de Estudio de 1993, fue estimular las habilidades necesarias para el aprendizaje permanente; se procuró que la adquisición de conocimiento estuviera asociada al ejercicio de habilidades intelectuales y reflexión en oposición al modelo informativo que se seguía anteriormente. Así mismo dentro de los propósitos de la escuela primaria se contemplaron otras funciones sociales y culturales, dando prioridad al dominio de la lectura y escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y uso de la información.

En el citado Plan se pretendía que los maestros de los niveles educativos comprendidos bajo este rubro trataran de:

⁹² Plan y Programas de estudio 1993 *Educación Básica Primaria*.

- asegurar que los niños-niñas desarrollaran las habilidades intelectuales para aprender permanentemente y con independencia, y para actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana
- adquirieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, tuvieran una visión organizada de la historia y la geografía de México
- se formaran éticamente
- desarrollaran actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Los contenidos del Plan y Programas expone los propósitos formativos de la asignatura y rasgos de enfoque pedagógico, organizándose los contenidos de aprendizaje por grado considerando dos aspectos esenciales: asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades que se ejercitarán de manera continua y los contenidos que se organizan de forma convencional.

Con el fin de facilitar la tarea educativa, se reorganizaron las asignaturas del Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria en cinco Ejes Curriculares, (especie de filtros, que permitieran conocer, utilizar y relacionarse con el mundo o entorno real de los niños-niñas):

- Comprendiendo el entorno natural, social y cultural
- Expresando nuestras ideas y conociendo las de otros, a través de la escucha y la lectura
- Cuantificando, clasificando y ubicando espacialmente a la realidad
- Conviviendo con los otros
- Reflexionando sobre nuestras acciones y pensamientos.

A partir del trabajo colegiado los ejes fueron después reorganizados curricularmente:

- Comprensión del medio natural, social y cultural
- Comunicación
- Lógica matemática
- Actitudes y valores para la convivencia
- Aprender a aprender

Los ejes de competencias se complejizan progresivamente. Cada ciclo de la educación primaria tiene sus competencias articuladas entre sí, en forma progresiva, de tal manera que cada uno se convierte en el antecedente del siguiente. Las competencias de cada ciclo se presentan con sus indicadores. Los indicadores son señales que proporcionan información acerca del grado de desarrollo de la competencia.

Otra de las propuestas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje fue el Mapa de Competencia en donde se establecen los alcances de aprendizaje que los educandos deben de presentar en cada ciclo escolar dentro de cada uno de los Ejes Curriculares. Cabe aclarar que los propósitos educativos nacionales expresados en el Plan y

Programa de Estudios de la Educación Básica a partir de septiembre de 1993⁹³ tuvieron vigencia hasta la operación del ciclo 2008-2009, bajo algunas modificaciones o adiciones principalmente establecidas en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, cuyo propósito es dar realización plena a los principios y mandatos contenidos en el Artículo Tercero Constitucional y en las disposiciones de la Ley General de Educación que introduce innovaciones trascendentes, y especifica los objetivos y las estrategias generales establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 y los planes consecutivos de acuerdo a cada sexenio.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1995-2000⁹⁴

Las acciones de este Plan (1995-2000) tiende a los anhelos de libertad, justicia y el medio para superar la pobreza y la desigualdad a través de la educación; se propone mejorar permanentemente la educación mediante la mayor preparación de los maestros, mantener vivo el compromiso y llevar a cabo acciones a favor de la población indígena y cultural de país que ha dado origen a la educación bilingüe y bicultural. Se retoman los principios de libertad de cátedra y de investigación, planteados como autonomía científica en sus orígenes por Justo Sierra, que con ellos se pretende dar sentido y fortalecimiento a las instituciones de educación superior actualmente.

Este programa define un conjunto de acciones para consolidar innovaciones que están en proceso siguiendo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. La federalización ha favorecido la prestación de los servicios y ha hecho posible la aplicación de acciones innovadoras diversas de acuerdo a las características de cada estado y región, sin que haya sido afectada la unidad de la educación nacional

Considerando el acelerado desarrollo tecnológico que da por resultado la obsolescencia rápida del conocimiento y de la preparación adquirida, se postula que la educación deberá disminuir la cantidad de información, a cambio de reforzar valores y actitudes que permitan a los educandos su mejor desarrollo y desempeño, así como a concentrarse en los métodos y prácticas que les faciliten aprender por sí mismos.

Así mismo, se deberá fomentar la necesidad de que la educación deba ser un proceso a lo largo de la vida, para lo cual deberán crearse los mecanismos para institucionalizar la educación permanente a gran escala, debiéndose fortalecer desde la educación básica el aprecio por el conocimiento científico y técnico.

Otros de los aspectos de los que alude este Plan de Desarrollo es en relación a los procesos de politización, resultado del desarrollo social y de la mayor independencia social e información para lo cual la educación deberá fomentar valores y actitudes que devengan en conductas auténticamente democráticas y contribuyan al respeto y

⁹³ Cabe mencionar que el modelo educativo vigente durante la práctica de campo, base de esta investigación estaba regido por los referentes de la Reforma Educativa de 1993 y las adiciones contenidas hasta el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

⁹⁴ Gobierno del Presidente Ernesto Cerdillo

vigencia de los derechos humanos en todos los ámbitos de la vida social. Así mismo la mayor conciencia de la situación de la mujer y de sus potencialidades como factor esencial en solución de muchos de los problemas ancestrales y en la modernización de las sociedades, ha identificado el tema de su educación como el de mayor importancia para superar su rezago, lograr su incorporación plena a las nuevas oportunidades de vida y por su crucial posición familiar, promueva el cambio de comportamientos, percepciones, hábitos, prejuicios y discriminaciones.

Señala también la necesidad establecer una nueva conciencia y cultura ecológica que detenga la destrucción del medio ambiente y garantice la cooperación de la población en las acciones de mejoramiento ambiental.

Podemos encontrar que los propósitos fundamentales del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 son básicamente, la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación, bajo un referente de desarrollo humano pretendiendo lograr equidad en el acceso a las oportunidades como establecer condiciones que permitan su aprovechamiento.

EL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2001 -2006⁹⁵

Se consideró a la educación como la prioridad más alta para el desarrollo del país, que fue reflejada en la asignación de recursos con el fin de hacerla cualitativamente diferente y asegurar que el aprendizaje, el conocimiento y la instrucción estuvieran al alcance de todo niño-niña, joven o adulto, garantizando que en todo centro educativo se estudiara y en todo centro educativo se aprendiera. Las reformas se orientaron para alcanzar un sistema informatizado, estructurado, descentralizado con instituciones de calidad con condiciones dignas, y profesionalización docente.

Un elemento central de la acción del gobierno para alcanzar la cobertura media superior y superior de los países con los que se tiene más contacto, será el énfasis en la participación social, -los padres de familia, el sector productivo, las asociaciones- en el logro de la transformación, promoviendo la gestión y autonomía escolar en proyectos de innovación o mejora. El reconocimiento y aprecio social por la educación de calidad es el reconocimiento más significativo para alumnos y maestros y da el apoyo para realizar reformas complicadas pero necesarias. Este plan pretendió asegurar que cada escuela contara con:

- a). Una comunidad que participara en los aspectos que deben mejorarse.
- b). Escuelas dotadas de capacidad e iniciativa propia a fin de que conformen un sistema para trabajar con la flexibilidad necesaria para ofrecer una mejor oferta educativa.

⁹⁵ Gobierno del Presidente Vicente Fox.

c). La implicación de todos los sectores de la sociedad en el establecimiento de metas claras y compartidas sobre los objetivos, contenidos, instrumentos y alcances de la enseñanza, para los aprendizajes de cada nivel de la educación y para contar con procesos eficaces y estimulantes para la capacitación de los maestros que vinieran acompañados de los incentivos correspondientes para poner en práctica dicha capacitación.

Esta estrategia de reforma educativa, descansa en el principio de que al tener mayor capacidad de iniciativa y autoridad en la toma de decisiones y al existir mayor participación en la sociedad civil en los avances educativos, el rendimiento de cuentas de las escuelas, los maestros y las instituciones se volvería una práctica común y un mecanismo para garantizar la calidad y el impacto educativo, al mismo tiempo que constituirá un paso más en la emancipación de México y los mexicanos. El Plan de Desarrollo 2001-2006 se sustenta bajo un enunciado que en el mismo, se menciona: “la educación es el instrumento más importante para aumentar la inteligencia individual y colectiva así como para lograr la emancipación de las personas y de la sociedad”.⁹⁶

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2007-2012⁹⁷

Establece la igualdad de oportunidades, apostando a reforzar la capacitación de los profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades objetivos y herramientas educativas en todos los niveles para contar con una plantilla certificada.

La intención es fortalecer la capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de la elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo. Principalmente para ello se diseñarán acciones específicas dirigidas a fortalecer la formación inicial y la capacitación continua del personal docente estableciendo un mecanismo anual de rendición de cuentas sobre las áreas de capacitación de los maestros por plantel escolar a nivel primaria, secundaria, y educación media superior.

Por otra parte la Ley General de Educación en su artículo 11 establece “además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y atenderá directamente mediante sus organismos -descentralizados o bien por cualquier otro medio- todos los tipos de modalidades educativas, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación” y el decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su artículo Cuarto, “dispone que las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal establecerán los mecanismos necesarios para la coordinación con los distintos órdenes de gobierno y concertación con los diversos grupos sociales y de los particulares con la finalidad de

⁹⁶ Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (Vicente Fox Quesada)

⁹⁷ Gobierno del Presidente Felipe Calderón

promover su participación amplia y responsable con la consecución de los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012.

El Objetivo General del Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) es: promover el establecimiento de condiciones técnicas pedagógicas y organizativas en las escuelas públicas que impartan educación secundaria de todas las entidades federativas que favorezcan la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en el país.

Objetivos Específicos:

a). Promover el fortalecimiento, la capacitación, la consolidación y el desarrollo de los Equipos Técnicos Estatales, responsables de la implementación, el seguimiento y la evaluación de la Reforma en las entidades federativas participantes, dotándolas de recursos que aseguren el cumplimiento de sus funciones y actividades profesionales.

b). Promover eventos y actividades de actualización y capacitación del personal docente y directivo de todas las escuelas públicas de las diversas modalidades de la educación secundaria proporcionándoles recursos que les permitan cumplir las funciones y actividades de enseñanza y gestión escolar que les corresponde para la adecuada implementación de la Reforma.

c). Promover y respaldar el desarrollo de procesos y actividades de acompañamiento presencial en las escuelas de educación secundaria: acciones de asesoría y supervisión pedagógica, dotación de materiales seguimiento evaluación y retroalimentación relacionadas con la implementación de la Reforma de Educación Secundaria y con la puesta en marcha de la propuesta curricular en el 2º. y 3er. grado en las escuelas inscritas en la PEI.

EN EL PROGRAMA NACIONAL DE DESARROLLO 2007-2012⁹⁸

Se aboca a fortalecer la capacidad de los mexicanos por medio de la provisión de educación suficiente y de calidad para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidad y compromiso que les permitan salir adelante en un mundo cada día más competitivo. El Programa Nacional de Desarrollo, establece la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.

En la articulación del Plan Nacional de Desarrollo con el Programa Sectorial de Educación (PSE), se hace énfasis en el avance por medio de la competitividad y el desarrollo sistemático; demanda que el Sistema Educativo Nacional forme a sus futuros ciudadanos como personas, como seres humanos conscientes, libre irremplazables, con

⁹⁸ Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

identidad, razón y dignidad, con derechos y deberes, creadores de valores y de ideales. En la escuela, los alumnos han de encontrar las condiciones adecuadas para el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades; de su razón y su sensibilidad artística, de su cuerpo y de su mente de su formación valoral y social; de su conciencia ciudadana y ecológica. Así también el sistema educativo debe brindar a los alumnos la mayor cantidad de capacidades y habilidades para enfrentar con éxito las dificultades del acceso a las oportunidades sociales.

EL PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN, (2007-2012)

Menciona que:

- Se impulsará una profunda reforma educativa.
- Se promoverá la evaluación de los actores y procesos para su mejora.
- Se operarán instrumentos de evaluación innovadora cuyos resultados permitan diseñar e implementar acciones y programas eficaces para corregir las deficiencias y limitaciones.

Entre los factores importantes para asegurar el éxito de los planteamientos mencionados se encuentran:

- mejorar la preparación de los maestros.
- para asegurar la reforma educativa (mayor calidad)
- contar con más opciones educativas. (equidad).
- Incorporar a la tarea educadora a las organizaciones de la sociedad civil a los colegios de profesionistas, al sector privado y a los medio de comunicación para mejorar la pertinencia

Se contempla que el sistema educativo debe responder a las necesidades y demandas de la sociedad mexicana, así como a los actores y los requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la globalización haciendo énfasis que en este tipo de sociedad la competitividad de los países depende en buena medida de la fortaleza de su sistema educativo y de su capacidad general de aplicar nuevos conocimientos para lo cual se pretenden seis objetivos esenciales:

1. Elevar la calidad educativa en donde la evaluación será fundamental.
2. Ampliar oportunidades educativas
3. Impulsar el desarrollo y utilización de las TICs (tecnologías de la información y de la comunicación)
4. Ofrecer una educación integral que equilibre valores competencias y conocimientos.
5. Ofrezca una educación pertinente que promueva el desarrollo sustentable, la competitividad y el empleo.
6. Fomentar una gestión escolar particular que corresponda a los diferentes actores sociales y educativos y que permita la rendición de cuentas a la sociedad.

En los postulados de cada uno de estos planes se encuentran tendencias comunes como se mencionó anteriormente y ofrecen determinada particular que da sustento a su pertinencia; avocándose principalmente a: la calidad educativa, formación del magisterio, coparticipación de la sociedad, inclusión, permanencia y la utilización de las nuevas tecnologías, exaltación de los valores que se van complementando con las acciones previas todas con la finalidad de alcanzar la excelencia educativa, que no obstante, esta diversidad de acciones no ha sido posible lograr en el sistema educativo de nuestro país.

EVALUACIONES

Las acciones de evaluación educativa dentro del programa de modernización educativa, se dirigen a informar tanto a las autoridades sobre el cumplimiento de las políticas y los objetivos sectoriales, como a la comunidad de maestros, alumnos y padres de familia, sobre el aprovechamiento académico y el funcionamiento de los planteles. Así mismo expresa que la evaluación educativa investigará sobre los diversos componentes del Sistema Educativo Nacional y los resultados del proceso enseñanza –aprendizaje, siendo éstas razones básicas para orientar la toma de decisiones y promover la participación de autoridades, educadores y ciudadanos en la evaluación de los servicios educativos. No obstante, se llevan a cabo diversas acciones de evaluación en el Sistema Educativo Nacional, sin que se observe a la fecha un marco conceptual que las agrupe.

Dentro de este ámbito, uno de los aspectos que es preciso mencionar dentro de la operatividad de la educación, es el alto índice de reprobación que se venía presentando. Ante este fenómeno, las autoridades escolares de nuestro país, restringieron el número permitido de alumnos a reprobado, por grupo, en cada ciclo escolar, aún cuando, los alumnos no hayan logrado alcanzar a cubrir las competencias establecidas para el grado que cursan, considerando que bajo los lineamientos de la reforma (1993), el alumno podrá alcanzar a cubrir las competencias curriculares al revisar las del grado siguiente. Bajo este argumento, se les pasa de grado sin que tengan los contenidos curriculares o “competencias básicas”. La escuela que presente números significativos de reprobados es sancionada, y debe llenar una serie de formatos ante la SEP para justificarlos, por lo que los maestros evitan reprobar a sus alumnos. La preocupación del maestro es ¿a cuál de los niños-niñas que no alcanzaron los objetivos del curso, puedo o debo reprobar? En los últimos años esta situación ha sido evidenciada ante los resultados del Programa de evaluación ENLACE. (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), implementado por la SEP.

El sistema educativo mexicano se encuentra sujeto a diversos mecanismos evaluación⁹⁹, nacional e internacional; uno de ellos es la prueba PISA, (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés). Cada tres años evalúan las

⁹⁹ Alianza por la calidad de la Educación, 2008, *Prioridades y Retos de la Educación Básica*, p.22

competencias de los estudiantes en áreas de matemáticas, español o ciencias. De acuerdo con estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las pruebas PISA realizadas en los últimos años revelan que los contextos socio-económicos no siempre son determinantes en el éxito de la calidad educativa. Escuelas ubicadas en zonas con niveles socio-económicos bajos, no siempre producen malos resultados educativos, suele ser relevante pero no determinante.

La prueba ENLACE, antes citada, evalúa los conocimientos de los alumnos a partir del 3er. grado de primaria y el nivel de secundaria, de todo el país. Además de ser una herramienta para evaluar y equiparar los logros obtenidos por los educandos, está orientada a propiciar aprendizajes individuales y organizacionales dentro del aula y escuela, con el fin de contribuir a la mejora educativa a nivel nacional, de acuerdo con lo establecido en los Planes y Programas (1993).

La información que se refiere a los niños- las niñas y jóvenes evaluados, abarca tres aspectos básicos:

- a) confrontación del resultado individual con las referencias -a nivel nacional, estatal y por estrato- de las clasificaciones de la escuela.
- b) nivel de logro del estudiante.
- c) contenidos temáticos en los que el alumno se muestra -no apto-.

Con esta evaluación las escuelas podrán conocer el nivel de logro de sus educandos, por grado y asignatura, mediante porcentajes; la difusión se hará a través de un Sistema de Consulta de Resultados por Internet, además de enviarse a los centros escolares correspondientes por medio de las autoridades educativas locales. Gracias a este instrumento, estarán en condiciones de comparar los resultados de sus estudiantes con el rendimiento de otros que se encuentran en contextos socioculturales diferentes. Y contarán con información útil para equiparar las condiciones académicas de sus alumnos, con relación a cómo concluyeron el grado inmediato anterior.¹⁰⁰ Este programa ha sido muy cuestionado tanto en su estructura, como en los criterios para su aplicación; no obstante, permite observar resultados alarmantes del nivel de aprendizaje alcanzado por los educandos, a pesar de todas las reformas y acciones tendientes a potencializar la educación en el caso particular de nuestro país.

EDUCACION INCLUSIVA

La “educación inclusiva”¹⁰¹ se enmarca dentro de la política hacia la calidad educativa, como un proceso de innovación bajo protocolos internacionales dentro del modelo de economía abierta y manteniendo la consigna política de “considerar a la educación como la principal vía de acceso a mejorar el nivel de vida de todos los

¹⁰⁰ Citado en: *Educare*, Año 2, número 5, agosto 2006, p.58

¹⁰¹ Escuelas que acogen a todos los alumnos, cualquiera que sean sus características desventajas y dificultades.

sujetos”. La lógica de la inserción de todos los niños al ámbito escolar, se vincula al crecimiento personal y social implícito en la educación, a través de procesos de asimilación e interiorización de conceptos y destrezas prácticas, normas y valores dentro de una cultura determinada, exaltándose por la procuración de los derechos de los niños-niñas a partir del establecimiento de dicha Ley en 1990.

El impulso de la “Educación Inclusiva”, fue una de las acciones socialmente importantes derivada de los acuerdos y políticas internacionales tendientes a procurar el bienestar de las poblaciones, consensando que:

*“el derecho a la educación es un derecho humano básico” como uno de los fundamentos de una sociedad más justa, y tendiente a eliminar: el etnocentrismo, el autoritarismo, el especialismo, el dogmatismo, los estereotipos; otorgando especial atención a los sectores de la población, que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacitados, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros.*¹⁰²

Considerando que dentro de los propósitos principales de la reforma de educación básica se contempla:

“mejorar la calidad y fortalecer la equidad en la prestación de servicios educativos; con el fin de lograr esta finalidad y como parte de un proceso global de reforma, se han puesto en marcha diversas acciones entre las que se encuentra un programa destinado a atender específicamente a grupos de población en situaciones de marginación o en riesgo de fracaso escolar”.

Al respecto cabe aclarar que el temario abierto sobre educación inclusiva¹⁰³ contempla “habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas”, considerando que educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos -formal y no formal- que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas y propiciar mayor formación a los maestros.

Dentro de esta tendencia internacional, la educación inclusiva se propone asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos cualquiera que sean sus características o dificultades individuales:

¹⁰² Secretaría de Educación Pública. 2000. Integración educativa en el aula regular; principios, finalidades y estrategias. p.9

¹⁰³ UNESCO, 1996. *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Marco de acción*, p. 6-12

“acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías étnicas lingüísticas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas.

Estas escuelas inclusivas...deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada a los recursos y una relación con sus comunidades ...

Las escuelas comunes con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr una educación para todos, además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejora la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-beneficio de todo el sistema educativo... ”¹⁰⁴

Es preciso enfatizar que uno de los grupos de población vulnerable e insuficientemente atendido ha sido el grupo de niños-niñas que requieren de apoyos especiales para desarrollar plenamente sus potencialidades como seres humanos, y para alcanzar los máximos logros educativos posibles, por lo cual se ha impulsado la integración de los niños-niñas con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, cambiando así la tradición de atenderlos en servicios de educación especial, bajo contextos clínico¹⁰⁵.

INTEGRACION EDUCATIVA¹⁰⁶

Una de las acciones internacionales tendientes a consolidar la calidad educativa, fin principal de la reforma de la educación básica, se centró en fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo sin tomar en cuenta la condición social de la región en la que habiten o del grupo étnico al que pertenezcan o las capacidades físicas y/o intelectuales que presenten los educandos, principios plasmados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Atendiendo este propósito, se han establecido programas destinados a atender específicamente a los niños-niñas que requieren de apoyos especiales para desarrollar

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ Idem

¹⁰⁶ La operatividad del ciclo escolar 2006-2007 en el que se llevó a cabo la presente investigación, se encuentra inscrito en esta tendencia educativa.

sus potencialidades cognitivas y de interacción social en escuelas regulares y con ello también lograr sensibilizar a los demás educandos sobre el respeto a las diferencias.

La integración educativa conlleva a considerar cambios significativos en el personal de educación especial, quienes se deberán asumir como parte constitutiva del personal de la escuela regular, con una tarea específica de facilitadores de los procesos de enseñanza entre los niños-niñas con “necesidades educativas especiales”, (n.e.e.) y el maestro de grupo y fundamentalmente, procurar un cambio en la concepción de discapacidad, adecuándola a las formas de trabajo de la escuela regular.¹⁰⁷

Para contextualizar el párrafo anterior, cabe mencionar que a principios del siglo XX hasta los años 60's dominaba una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico, por lo que se consideraban como obstáculo difícilmente modificable. Se requería una identificación precisa de los trastornos, mediante pruebas e instrumentos de evaluación y una atención especializada e individual a cada “paciente” y era precisa una educación individualizada, dando lugar a la aparición de escuelas especiales. A pesar de esta selección, fue hacer posible la conceptualización de que el sujeto con discapacidad era educable bajo una respuesta educativa apropiada. Había antecedentes de resultados satisfactorios, décadas atrás, con la apertura de escuelas para niños-niñas con deficiencias auditivas y visuales.¹⁰⁸

Las escuelas especiales atendían dos tipos de alumnos: los que presentaban discapacidad sensorial o física (ciegos, sordos o con dificultad de desplazamiento) y los que manifestaban un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el de sus compañeros, por lo que se les determinaba “fuera de la norma”. Dentro del contexto de educación “normalidad” se relacionaba con capacidad intelectual, sólo medible con instrumentos para este fin; por lo tanto, “anormalidad” se consideraba en función de la distancia promedio esperada, considerando las habilidades y capacidades de acuerdo a la edad. El diagnóstico del nivel de capacidad del niño-niña entre estas dos categorías era el determinante para derivar al niño-niña a la escuela que requería.

La respuesta educativa para los alumnos con inteligencia “límitrofe” o “baja” fue la “escuela especial”. La relevancia que alcanzaron las pruebas de inteligencia estandarizadas a nivel internacional en los programas escolares y contenidos curriculares, dio origen al fenómeno de la “reprobación”, fortaleciendo la idea de que algunos niños-niñas no estaban capacitados-das en términos cuantitativos para asistir a la escuela regular,¹⁰⁹ se derivaban a la escuela especial. Las escuelas especiales se organizaron buscando la homogeneidad, creándose escuelas según el trastorno del niño-niña, de acuerdo con el diagnóstico emitido. Además estas escuelas:

¹⁰⁷ Integración Educativa. 2000, op.cit. p.25

¹⁰⁸ Ibid. p.42

¹⁰⁹ Gómez -Palacio, 1996, integración del deficiente mental superficial. (no publicada) citado en: op. cit., p. 26

- sólo se ubicaban en ciudades grandes debido al costo del equipo especializado que requerían generando con ello gastos a las familias
- la integración social no era favorecida por las características de atención
- la separación de los alumnos obstaculizaba la integración de los mismos a la sociedad
- la señalización o “etiquetado” de enfermedad para los niños-niñas atendidos en estas escuelas¹¹⁰

Los aspectos favorables que pueden encontrarse en estas escuelas fue la aceptación de la sociedad en relación al reconocimiento de posibilidades de atención a las discapacidades, favoreciendo la educación de los niños-niñas con estas características. Un hecho relevante en este ámbito fue el surgimiento en los años 60's de una corriente normalizadora “que defendía el derecho de las personas con discapacidad para llevar una vida igual que el resto de la población en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social bajo la estrategia de “integración.”¹¹¹. Este término ha sido difundido internacionalmente como “normalización” en relación a que todo sujeto tiene el derecho a ejercer y utilizar los medios como le sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva.

Se argumentó que la “integración” o “normalización” de las personas equivalía a ejercer su derecho de llevar a cabo las actividades cotidianas como la mayoría de los sujetos; vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida y capacidades, la posibilidad de elegir, de vivir en una casa dentro de una comunidad y no en un centro de internalización, acciones motivadas y reforzadas por diversas declaraciones internacionales como:

- El informe de la UNESCO de 1968, que define el dominio de la educación especial y hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social
- La Declaración de la ONU sobre los Derechos del Deficiente Mental de 1971, que establece los derechos de las personas con discapacidad a recibir atención y educación que le permitan desarrollar su potencial.
- La Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Impedidos de 1975, que reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas de asegurar su bienestar y rehabilitación.
- La Declaración Universal de la ONU sobre los Derechos Humanos de 1987, que define la igualdad de oportunidades, sin importar el tipo de problema o el país.
- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990.

¹¹⁰ Integración educativa 2000., op.cit, p. 28

¹¹¹ Ibid, p. 29

- Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de 1993, que afirma que los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar porque la educación de las personas con discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza.
- La Declaración de Salamanca de 1994. Sobre Educación para Todos. (Referida anteriormente, que hace énfasis en impartir la educación a niños-niñas, jóvenes y adultos con n.e.e.).¹¹²

La corriente normalizadora, se abocó a experiencias de integración educativa en diversos países. La UNESCO, por su parte, se encargó de promover a nivel internacional esta práctica, teniendo como resultado la adhesión de España en 1980 y varios países de América del Sur.

Los antecedentes de México¹¹³ en la práctica integradora tuvieron lugar en los últimos años de la década de los 60's. y continuaron algunos eventos que fueron dando sentido a la aceptación a las diferencias:

- En la década de los 70's, se implementaron en las escuelas regulares los "Grupos Integrados" de primer grado, con el fin de apoyar a los niños-niñas con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas,
- En los años 80's, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) sustentaba su política bajo la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración, atendiendo a niños-niñas con ceguera y sordera en escuelas especiales.
- A principio de los 90's, la DGEE, elaboró un proyecto de integración educativa bajo cuatro modalidades de atención con necesidades educativas especiales
 - a) en el aula regular.
 - b) en grupos especiales dentro del aula regular,
 - c) en centros de educación especial
 - d) en situaciones de internamiento.
- En 1991 se promovieron en el ámbito nacional los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), con los propósitos de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con la integración educativa; antecesores de otras acciones en los años posteriores teniendo como finalidad la calidad y la cobertura educativa a nivel nacional.¹¹⁴

Las acciones de la filosofía integradora se encuentran, como ya se mencionó dentro de los contenidos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, específicamente en el Programa Nacional de Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con

¹¹² Ibid p. 32

¹¹³ Ibid. P. 33

¹¹⁴ Ibid.. p.34

Discapacidad en el que se plantearon acciones como el del Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad con el fin de tener un referente confiable y desde éste programar acciones.¹¹⁵

EDUCACION ESPECIAL

Con relación a la Educación Especial en nuestro país de manera específica, su reorientación se establece bajo el marco internacional de integración, y de los planteamientos del Acuerdo Nacional para la Educación Básica, establecida en la Declaración de Salamanca sobre los Principios y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (n.e.e.), siendo fortalecida por la promulgación de la Ley General de Educación (1993), que en su artículo 41 señala:

*“la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes; procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social”, por lo que el quehacer de los Servicios de Educación Especial es, mejorar la calidad de la oferta educativa en su carácter de modalidad de apoyo, para lo cual debe acompañar los procesos de enseñanza de las escuelas regulares, proponiendo diversas estrategias y recursos para responder a las n.e.e. que presenten los alumnos”.*¹¹⁶

Al contemplar la atención de los servicios educativos a menores de edad con discapacidad, bajo los lineamientos que se establecen en la reforma, favorece la integración a los planteles de Educación Básica regular. Se complementa con acciones establecidas en programas de atención a las diferencias y el uso de materiales, métodos y técnicas específicas a cargo de la Dirección General de Educación Especial, quien se encarga de realizar las acciones pertinentes para cubrir los requerimientos para la atención a la diversidad, procurando enfatizar el trabajo colaborativo de todas las personas que intervienen en el proceso educativo de los niños-niñas, por lo que también, esta Dirección procura la participación y la orientación a padres o tutores, así como a los maestros y personal de escuelas de Educación Básica regular que atiendan alumnos con n.e.e.

Bajo estas acciones, Educación Especial, desapareció como sistema paralelo, conjuntamente con la actuación de escuelas y docentes especiales y se asume como parte de Educación Básica, bajo las adecuaciones pertinentes. El desarrollo de la gestión escolar se avocó a propiciar condiciones, cuya base fuese el trabajo colegiado y participativo de todos los involucrados, considerando el proyecto escolar de cada escuela como la herramienta para organizar la actividad educativa de manera

¹¹⁵ Ibid. p.33

¹¹⁶ Lineamientos técnico pedagógicos de los servicios de educación especial en el D.F. p. 18

colegiada, a través de reuniones de academia y consejos técnicos consultivos para crear espacios de reflexión teórico metodológica de la labor educativa.

Estas acciones tienden a consolidar los principios filosóficos de la integración educativa:

1) *Respeto a las diferencias:*

La valoración de las diferencias humanas, sin que su fin sea eliminar las diferencias, sino aceptar su existencia como distintos modos de ser dentro de un contexto social, en donde cada uno de sus miembros, puede llevar a cabo el desarrollo máximo de sus capacidades.

2) *Derechos humanos e igualdad de oportunidades:*

Contar con las mismas oportunidades de vida dentro de lo que consideramos la “normatividad” (la igualdad para todos).

3) *Escuela para todos:*

Cambiar la actitud de la sociedad frente al individuo más o menos excepcional en lugar de cambiar atributos inherentes de la persona, puesto que esto puede no ser posible.¹¹⁷

Cabe hacer énfasis que el concepto de “necesidad educativa especial” se contrapone a la actuación centrada en el déficit. Requiere llevar a cabo acciones metodológicas específicas para atender y dentro de un contexto lo más normalizado posible en el entendido que todos los alumnos presentan necesidades educativas (ya sean especiales o no), considerando que el déficit no es lo más relevante, sino únicamente uno de los elementos a considerar para planear y llevar a cabo una respuesta educativa adecuada.

Retomando lo anterior, se considera que un-una alumno-alumna tiene necesidades educativas especiales (n.e.e.) cuando:

*Presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada), y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo*¹¹⁸

Las necesidades educativas especiales, pueden obedecer a diferentes causas, ya sea estén asociadas a condiciones personales de déficit sensorial; de déficit motor; del desarrollo trastornos del

¹¹⁷ Integración educativa en aula regular ..., p. 42

¹¹⁸ Sánchez Canillas, J.F.2003. Supuestos prácticos en Educación especial, p. 25.

comportamiento; sobredotación intelectual; situaciones sociales o culturales desfavorecidas, y otras.

Además se considera que las necesidades educativas de los alumnos no son estables y no siempre son permanentes, ya que se pueden ir agravando, o por el contrario paliarse y extinguirse a partir de lo cual se pueden considerar relativas, cambiantes y con un carácter interactivo entre el niño y su entorno.¹¹⁹

Tomando en cuenta lo antes mencionado, el Sistema Educativo Nacional, atendiendo de manera particular, lo establecido en los principios rectores del modelo de “Escuela para Todos” expresados en el Plan Nacional de Educación 2001-2006:

Educación para todos,
Educación de calidad y
Educación de vanguardia,

A través de la Dirección de Educación Especial, (DEE), se asumen los compromisos establecidos de avocarse a posibilitar la calidad educativa y consolidar una escuela con capacidad de atender a la diversidad de la población de manera permanente, dentro del ámbito de la política internacional y nacional de integración, dando origen a reorientar sus acciones, buscando generar las condiciones técnicas, materiales y de infraestructura para atender la demanda educativa que estableció la reforma, llevando a cabo sus servicios por medio de:

- . Los Centros de Atención Múltiple (CAM)
- . Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
- . Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)

El CAM es un servicio escolarizado de Educación Especial que atiende las necesidades de aprendizaje, de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales que no logran la integración a la escuela regular. La atención se da a través de la elaboración de programas y materiales de apoyo didáctico, así como de recursos adicionales necesarios para el logro de su autónoma convivencia social y productiva, dentro de sus modalidades: Básico y Laboral. (En el presente ciclo escolar, 2009-2010, se está piloteando CAM Secundaria).

En relación a la génesis de la USAER, como ya se mencionó, tuvo lugar con el cambio de enfoque de la atención a personas que presentan n.e.e., y la integración pasó a ser una estrategia para lograr la equidad en la calidad de la educación básica considerándose el medio para alcanzar la calidad y la inclusión en la educación.

Los supuestos de la USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular), como instancia de apoyo a la educación básica, bajo el requerimiento de reconstruir

¹¹⁹ Ibidem, p.27

la forma de realizar su quehacer y fortalecer su intencionalidad educativa. Posiciona al docente, a los alumnos y padres como redes protagonistas de la labor institucional, al reconocer que el principal fin de esta actividad es el aprendizaje de los alumnos. Como lo es en particular, la Educación Especial en el Distrito Federal, ámbito en el que se llevó a cabo la presente investigación, es relevante y hasta necesario tomar en cuenta las condiciones sociodemográficas, económicas y políticas que repercuten en los servicios educativos de esta ciudad, aunado a la diversidad de población que se atiende en las escuelas de Educación Básica. El caso particular de la zona en la que se ubican las escuelas comprendidas en el trabajo de campo realizado, como se citó en otro apartado, las caracteriza un nivel socio-económico y cultural muy bajo, problemáticas familiares y delictivas que atraviesan los referentes de las n.e.e. de los niños y niñas que asisten a estas escuelas y que forman parte de las barreras de acceso a la currícula escolar de los niños y niñas atendidos.

También cabe considerar los cambios acelerados en la sociedad que caracteriza a las grandes ciudades del siglo XXI que implica transformaciones en los ámbitos cultural, económico, social, laboral y tecnológico. Es una de las ciudades con mayor densidad de población con gran diversidad de características y graves contrastes económicos, un gran número de población flotante que debe desplazarse a las zonas industriales de la periferia diariamente, que hacen evidentes las carencias como los retos para atender las necesidades y requerimientos de una población diversa y muy numerosa.

Cabe señalar que la Ciudad de México, por su trayectoria histórica de haber sido la principal sede de diversos proyectos educativos nacionales, reflejo de una política centralista a pesar del carácter republicano del país, puede considerarse una de las entidades del país con mayor infraestructura y con mayor número de instituciones educativas sin que por ello, deje de ser un gran reto el atender los acuerdos y compromisos de la reforma para la Educación Básica en los rubros de calidad y equidad, a una población de diversidad cultural, étnica, lingüística de procesos cognoscitivos, de personalidad por discapacidad, o por alto potencial para el aprendizaje, entre otras:

Se espera que a través de la cultura de la diversidad en la escuela, se posibilitará vivir las diferencias entre las personas como algo valioso, solidario y democrático. A partir de la diversidad cultural, étnica, lingüística, procesos cognoscitivos, personalidad, condiciones de discapacidad, alto potencial para el aprendizaje entre otras surgirán necesidades educativas diversas y en algunos casos se plantearán como especiales en el sentido de la respuesta específica y pertinente de acuerdo a las características personales y las formas de enseñanza dentro de un contexto social y cultural específico, en una escuela que se adapta a las diferencias (y no al revés), entonces se estará considerando a la escuela como un agente de transformación social¹²⁰

¹²⁰ Lineamientos Técnicos Pedagógicos de los servicios de Educación Especial en el Distrito Federal. p. 35

En cuanto a los apoyos técnico-metodológicos se avocan a seguir un enfoque curricular abierto y flexible bajo diversas metodologías de trabajo pedagógico que permita adecuarse al apoyo de las n.e.e. desde el aula regular, permitiendo el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas de los alumnos en ámbitos integradores con referentes de aprendizajes significativos, procurando ambientes promotores de aprendizajes.

CAPEP, ofrece apoyo a los alumnos de los jardines de niños, que por situaciones: físicas, sensoriales, sociales, familiares, escolares, entre otras; presentan alguna dificultad para realizar las actividades que le plantea la educadora. Para la atención de estos alumnos, cuenta con especialistas en las áreas de: aprendizaje, lenguaje, medicina, psicología, psicomotricidad, ortopedia dento-facial, trabajo social y con docentes - orientadoras.

EL APOYO DE LA USAER A LA ESCUELA REGULAR

La USAER, tiene el encargo de:

promover el fortalecimiento de la escuela al apoyar la atención de las n.e.e., al trabajar conjuntamente con la escuela diferentes estrategias psicopedagógicas para mejorar la calidad de la educación, de tal modo que todos los alumnos cuenten con las oportunidades necesarias para lograr aprendizajes relevantes para su vida y los profesores puedan diversificar sus procesos de enseñanza. Concibe a la escuela como un todo, reconoce a la reflexión sobre la práctica como el detonador de cambio educativo y centra sus acciones en propiciar que la escuela regular reconceptualice y asuma la propuesta educativa de manera flexible; trascendiendo de la atención individual a coadyuvar en la transformación de las escuelas como espacios abiertos a la diversidad con un trabajo conjunto y de colaboración.

El proceso de atención o proceso de apoyo a la escuela regular, es llevado a cabo en las escuelas que se asignan a cada unidad de apoyo y éste se lleva a cabo a partir de valorar lo que se hace, se dice y se sabe de la escuela en su contexto, haciendo emerger los esquemas que poseen los participantes o equipo interdisciplinario respecto a la tarea o ámbito a abordar. Se deben establecer objetivos y expectativas ajustadas a los casos particulares, para así llegar a una definición compartida de cada problema a abordar, así como procurar que los profesores del grupo sepan el por qué y para qué de las acciones a realizar por los especialistas, con el fin de lograr un trabajo colaborativo entre todos los profesores que intervienen.

El equipo de apoyo conformado por los especialistas, (psicóloga, maestra de lenguaje, y trabajadora social), denominado "equipo paradocente" y el docente de apoyo conforman el Equipo de Apoyo Interdisciplinario que llevará a cabo su función a partir de la necesidad de atender la complejidad de factores que intervienen en los

procesos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos con n.e.e.. El equipo paradocente realiza la atención de los niños que así lo requieren de forma itinerante, en cada una de las escuelas asignadas a la Unidad a partir de su especialidad su tarea específica:

Psicólogo/a:

El campo de acción es el desarrollo cognoscitivo y socio-afectivo de la población escolar con n.e.e. así como la instrumentación de estrategias psicopedagógicas para fortalecer habilidades de razonamiento como de interacción social tanto del educando como la relación familia-escuela, con la finalidad de potencializar la inserción del alumno a la currícula del grado que cursa.

Maestro/a de Lenguaje:

Participa en el proceso de integración de los alumnos que presentan dificultades de lenguaje, que interfieren en sus habilidades y competencias comunicativas que obstaculizan los procesos de aprendizaje, así mismo realiza funciones de asesoría, ejecución e información al interior de la Unidad, a los profesores de la escuela regular, como a padres de familia, implementando estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas.

Trabajador/a Social:

Su quehacer es en los ámbitos comunitarios y sociofamiliares que interfieren en el proceso de aprendizaje de los alumnos, realizando estrategias de manera colaborativa, asesorías e información a los profesores de la escuela regular, a padres de familia y a la comunidad.

Docente de Apoyo:

Su función es proporcionar atención al Sistema de Educación Regular para posibilitar eficazmente la integración educativa de los alumnos con n.e.e., aportando recursos metodológicos alternativos para las actividades de aprendizaje en las clases y brindar orientaciones a padres y maestros, es la figura de vinculación entre el equipo de apoyo interdisciplinario y el profesor de la escuela. Por tal motivo, es asignado-a a una de las escuelas de manera permanente, acción que le permite el conocimiento de las necesidades y organización de la población escolar.

Cuando se detecta que algún alumno-alumna presenta dificultad de acceso al contexto escolar y al currículo, es preciso establecer conjuntamente con la escuela regular acciones viables y pertinentes que favorezcan la atención a las n.e.e., con el fin de que el educando reciba una educación de calidad con equidad en relación a los demás niños de su grupo; USAER organiza el trabajo en los ámbitos: aula y formas de enseñanza, la organización y funcionamiento de la escuela y la relación entre la escuela y las familias. El apoyo en el aula regular, se establece por medio de una relación interpersonal entre el profesor de grupo y el maestro de apoyo para impactar de forma directa en la práctica docente y en las relaciones que establecen el profesor y los alumnos, puesto que las estrategias se establecen de acuerdo a las necesidades que presenta determinado alumno-alumna, su operación beneficia en forma indirecta a todo

el grupo, propiciándose de esta forma una acción preventiva en un ambiente colaborativo.

El trabajo colaborativo, maestro de grupo- USAER, implica para esta unidad de apoyo, la necesidad de organizar su participación en el aula regular sustentando un enfoque teórico que le sirva para analizar e intervenir en los diferentes ámbitos de la escuela. Así mismo el recurrir al enfoque constructivista constituye un referente que de manera reflexiva, guía al profesor de grupo y personal de la USAER para tomar decisiones fundamentales y específicas bajo las que se organiza el proceso de enseñanza en el aula y desde el cual, tanto el equipo de apoyo, como el mismo maestro de grupo comparten la elaboración de unidades didácticas o la elaboración del avance programático, o bien, la elaboración de instrumentos de evaluación,

Otra modalidad del trabajo considerado en menor proporción, es la posibilidad del trabajo en el “aula de apoyo” (espacio físico, es el área asignada y/o adaptada por la escuela, para llevar a cabo las actividades inherentes a la USAER en la misma escuela), que puede asumirse como un apoyo psicopedagógico posterior al trabajo en el salón de clases, para esta modalidad existe la consigna de procura sacar el menor tiempo posible al alumno del aula. Uno de los aspectos más relevantes que se debe tener en cuenta en este proceso de atención es que:

en ambas modalidades de apoyo no se brinda un trabajo de nivelación académica o regularización del alumno, el propósito es brindar estrategias que se consideren pertinentes para promover en el alumno las habilidades cognoscitivas y de comunicación que le permitan una mejor integración al aula regular¹²¹

Uno de los aspectos relevantes que es preciso considerar como esencial es la determinación de las n.e.e. que tiene como finalidad la definición de los tipos de apoyo que se brinda a la escuela y de manera particular y principalmente al educando para la atención de las mismas. Así mismo es preciso considerar que tanto la planeación para la articulación de las actividades de la Unidad a efecto de optimizar y agilizar el apoyo que se brinda, abre un espacio de compromisos conjuntos generados desde el Proyecto Escolar y el Plan de Trabajo tanto de la escuela como de la USAER. El otro aspecto es la necesidad de Seguimiento y Evaluación de los Procesos de Trabajo de la USAER a partir de la sistematización de los resultados de las evaluaciones y seguimiento de las acciones de cada uno de los integrantes de la Unidad de Apoyo con el fin de rescatar las experiencias técnicas que permitan determinar las prioridades en la atención de las n.e.e. con la perspectiva de garantizar los procesos de trabajo de la Unidad.

De forma concreta las Acciones del Proceso de Atención de la USAER, comprenden:

¹²¹ Ibid. p. 65

1. Llevar a cabo la Evaluación Diagnóstica.
2. Elaboración del Perfil Grupal con la generalidad de los alumnos de cada grupo.
3. Detección de alumnos que presentan n.e.e.
4. Realizar el Ajuste a la Propuesta Curricular para facilitar el acceso a los niños que presentan n.e.e. en determinado grupo.
5. Llevar a cabo una Evaluación Psicopedagógica, si la acción anterior no fue suficiente para el acceso de estos niños a la currícula.
6. A partir de los resultados obtenidos se procede a la Determinación de la n.e.e..
7. Determinación de Apoyos de acuerdo a las n.e.e. atendiendo los tres ámbitos: Aula, Escuela y Familia.
8. Se incorporan las Adecuaciones Curriculares al programa de actividades de aula
9. Operación de las Adecuaciones.
10. Evaluación de los Apoyos.¹²²

Estas acciones se explicitarán de manera más amplia en el capítulo de intervención.

Cabe hacer una precisión en relación a la contextualización del concepto de las n.e.e., de los niños con los que se trabajó, puesto que bajo este aspecto se llevaba a cabo el programa de atención por parte de la USAER. La postura inclusiva -en donde el término n.e.e. resulta contradictorio- amplía el ámbito de la integración escolar, que implica la inclusión de poblaciones marginadas y excluidas por la desigualdad social, trátase de mujeres, indígenas o migrantes, adaptando los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos. La inclusión tendría realmente efecto cuando la propia escuela regular, sin necesidad de que intervenga E.E. acepta al alumno con discapacidad lo cual corresponde a una acción más congruente en el ámbito de derechos del niño y de la niña a los servicios educativos

Al hablar de inclusión, es preciso considerar que se deberá incidir sobre las “barreras para el aprendizaje”, que remite a los obstáculos que se encuentran en el entorno, dificultando el acceso a la currícula por el educando, mientras que las n.e.e., se refieren a obstáculos internos, propios del sujeto, que como se mencionó, pueden ser con alguna discapacidad específica o sin discapacidad, que venían siendo atendidas por E.E. a través de la USAER para favorecer su integración a la escuela regular.

Al respecto Eliseo Guajardo¹²³ hace una precisión:

“no hay por qué diferenciar las n.e.e. ligadas o no ligadas a la discapacidad. Se prefiere relacionar más bien las n.e.e. al currículo básico. La interacción entre el alumno y el currículo es lo que puede o no propiciar las n.e.e. y no una discapacidad, ya que hay casos de n.e.e. sin discapacidad. Y para ser coherente con el principio de denominar estas

¹²² Producto del trabajo colegiado de la USAER *con base en: Como detectar a los alumnos con n.e.e., en *Integración educativa en el aula regular*. p-79-85

¹²³ Eliseo Guajardo 2009, *La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*.

dificultades en función de las necesidades y no de una característica del niño -su etiqueta- serían sólo aquellas que para resolverlas requieren de la intervención de un apoyo adicional o diferente. Esto es, no todas las dificultades frente al currículo son n.e.e., sólo aquellas cuya solución depende de un apoyo o intervención adicional”.

A manera de cierre de este capítulo, me parece relevante adherirme a una serie de reflexiones que realiza en su obra el Doctor Pablo Latapí - gran conocedor de este tema-, y que a través de una mirada retrospectiva de lo que ha sido la historia de la educación en México, permite visualizar de forma sintética, sus fines, logros, fortalezas y debilidades y de manera particular, el imaginario social construido por los diferentes sectores de la población. Latapí argumenta que la historia de la educación en México, ha estado orientada por eventos o hechos que han influenciado al Estado sobre sus decisiones en torno a la política educativa, sin que lleguen a considerarse acciones unilaterales ni homogéneas, pero que han sido el impulso que han dado lugar a procesos específicos en la demanda sociales que dan lugar a conflictos, entre otros elementos, influyendo sobre la tendencia de la educación. Argumenta que la historia del discurso político-ideológico de los gobiernos nos permite ver el deber ser, con lo que cada gobierno ha justificado sus acciones sin que la sociedad tenga acceso a una explicación clara de los hechos.¹²⁴

De esta manera, los gobiernos han utilizado los servicios educativos como instrumentos mediadores para alcanzar sus fines; podemos encontrar que en cada época los diferentes sectores de la sociedad han construido significantes diversos en torno a la función de la educación pública con la expectativa de una vida mejor a partir de llevar a cabo enriquecimiento de su capital cultural, adquisición de otras destrezas, incorporación a otros ámbitos del entramado social y algunos casos movilidad social como el movimiento estudiantil de 1968, que llegó a tener cierto impacto y el gobierno se vio obligado a llevar acciones en el desarrollo del sistema educativo.

Para el maestro, otro de los elementos relevantes en el desarrollo del sistema educativo en nuestro país es el del magisterio que a partir de fines de la década de los 40's, su actuación ha estado mediada ante el gobierno por el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), que se fue consolidando como la fuerza de mayor representabilidad de este sector; su relevancia se consolidó a partir de su acción de defensa del magisterio contra los abusos de autoridades, caciques locales y garantizarles un salario digno ante las deficiencias y precariedad de los erarios estatales y municipales .

Sin embargo, durante el proceso de su función el SNTE, fue excediendo los límites de su naturaleza y ha ido controlando la profesión docente, funcionando como un monopolio mediando y controlando los intereses laborales, profesionales, técnicos y

¹²⁴ Pablo Latapí Sarre, Un siglo de educación nacional: una sistematización en: *Un siglo de educación en México* p. 35.

políticos hasta alcanzar la representatividad dominante y hasta insustituible ante los gobiernos de la república. Su crecimiento tuvo lugar dentro de la SEP y en sus direcciones generales en los estados, mediante el control de muchos puestos de mando y generó una doble confusión de atribuciones y de personas que impiden la claridad de las gestiones que se llevan a cabo entre las partes representativas si son de índole sindical, laboral o estrictamente educativas, en la actualidad, toda acción o decisión de la autoridad educativa, de carácter técnico, administrativo o político debe ser previamente consultada con la representación sindical.

Latapí, argumenta que el poder que tiene el SNTE ha sido a partir de diversos convenios y complicidades entre los gobiernos y esta representatividad sindical, a partir de apoyos estratégicos brindados de forma antidemocrática a partir del control que ha ejercido sobre sus agremiados prestando “ayudas” clientelares y electorales a partir de la alianza SEP-SNT a determinados sectores políticos, fuera del beneficio de la calidad educativa del país.

El proceso histórico de la educación en México ha estado configurado según la posición de Latapí, en relación con las diversas tendencias progresistas y conservadoras contempladas dentro de la institución educativa nacional, que como en toda institución coexisten y postulan diversas tendencias o propuestas de reformas, así como la influencia internacional con modelos financiados por contribuciones extranjeras u organismos internacionales como el Banco Mundial y otros. Cada sexenio se procuran reformas, justificando necesidades de ajustes o cambios por las diversas corrientes políticas que asumen el poder del Estado, sin que por lo menos sean sustentados en una corriente teórica-pedagógica innovadora. Otro de los conflictos menos visibles, es la pugna de feudos burocráticos, que en cada sexenio luchan por el control de los puestos y la distribución de los recursos económicos, que suele entorpecer la función educativa.

Desde otra perspectiva, las tendencias de cambios se han enfrentado con resistencias encubiertas o manifiestas de diversa índole ideológica como lo fueron los conflictos entre la iglesia en relación a la educación privada, la orientación socialistas, los textos gratuitos, la educación sexual o bien tendencias laborales o políticas que han llegado a los cotos de poder constituido manifestado en la resistencia a los medios electrónicos. Finalmente otro de los conflictos recurrentes es el choque de corrientes: la nacionalista vs. aquellas que proponen se conformen de acuerdo a determinadas tendencias internacionales.

Es preciso mencionar que la urbanización provocó una de las principales transformaciones estructurales en la sociedad. A finales del siglo coexisten estructuras agrarias, industriales y postindustriales y cada una posee sus propias lógicas y contradicciones así como, en cada una de ellas sus procesos educativos repercuten de forma diferente, en relación a los aspectos: económicos políticos y sociales del contexto en que se encuentre el educando. Persiste un gran número de educandos con el estómago vacío, como los que observó Vasconcelos. Desafortunadamente, en la actualidad, es la realidad de gran número de escolares de las escuelas públicas en

nuestro país; las acciones de las políticas públicas de apoyo alimentario como los “desayunos” o “meriendas” no alcanzan a favorecer a gran número de escolares, puesto que los deficientes programas de distribución no llegan a favorecer a los niños que más lo requieren.

Los problemas del crecimiento de la pobreza en las últimas décadas así como las pautas culturales que han llevado a mayor abandono o menos posibilidades de la interacción familiar, dan por resultado que un número considerable de educandos llevan auestas, problemáticas emocionales a causa de: familias fraccionadas, o padres delincuentes, o adictos, caso particular de los niños con los que se trabajó en esta investigación.¹²⁵

¹²⁵ No sin considerar otros elementos como: la mayor parte de los grupos indígenas de México vive en condiciones de pobreza y marginación, que concentran un número considerable de los analfabetas del país, y que el mayor número corresponde a las mujeres que deja ver la falta de equidad entre los géneros; la migración rural-urbana que dificulta la atención de los servicios educativos ante el carácter estacional de los patrones migratorios, todos ellos elementos no menos importantes para considerar en el ámbito de la educación en México, pero que no se abordarán en esta investigación.

I. 2 INSTITUCIÓN FAMILIA

Con el fin de contextualizar el entorno en donde se encuentran inmersos los niños y las niñas considerados en la presente investigación, se intentará hacer un recorrido por los diversos referentes teóricos sobre la familia, incidiendo sobre la función e imaginario social que se ha construido, principalmente, por los adultos que se hacen cargo de los niños y niñas, a partir de observar que aproximadamente el 50% de esta comunidad educativa las necesidades de supervivencia, las necesidades afectivas, así como la relación familia-escuela, suelen no ser cubiertas por los padres:

“El nacimiento biológico no basta, pues para hacer un ser humano del biológicamente nacido, se necesita la socialización, que se inicia no con el nacimiento, sino antes de éste. Solamente socializado puede vivir y desarrollarse... Es la aceptación del individuo por la sociedad en alguna forma de familia y sobre todo al principio por la madre, no necesariamente la madre biológica. Quiérase o no, la existencia del hombre depende del factor social y subjetivo de la adaptación, factor que ninguna ley, por bien hecha que esté puede garantizar”¹²⁶...

La definición de familia implica una gran diversidad de significados e interpretaciones en donde resulta difícil encontrar convergencias debido a la movilidad de los roles que van asumiendo sus integrantes en los diferentes momentos de su desarrollo y la influencia que cada uno de estos movimientos va teniendo en la política social económica: tanto en la unidad conyugal, grupo doméstico, como en la red extensa de parentescos a través del tiempo, que pueden considerarse como manifestaciones de la familia y a partir de que son parte de una institución que la sociedad reconoce como tal y por tanto tiene derecho de contemplar y exigir lazos de lealtad y autoridad.

Los estudios etnográficos muestran que la estructura familiar ha sufrido cambios a causa de la emigración a las ciudades y de la industrialización. El núcleo familiar era la unidad más común en la época preindustrial y aún sigue siendo la unidad básica de organización social en la mayor parte de las sociedades industrializadas modernas. Los cambios que se perciben en la familia moderna con relación a las familias de épocas pasadas, han sido con relación a sus funciones, composición, ciclo de vida y rol de los padres a partir de la influencia que han ejercido: los rápidos avances tecnológicos, los conocimientos y la información al alcance de más individuos, han facilitado la maduración psicosexual de los sujetos y las relaciones interpersonales que se despliegan en toda sociedad, no solo dentro de la familia, sino también de una generación a otra, validando los postulados de Freud, con relación a la transmisión de la cultura como medio por el cual el individuo se convierte en el portador de la herencia

¹²⁶ Igor A., Caruso. 1993. *Narcisismo y socialización, fundamentos psicogenéticos de la conducta social*. p.22

cultural y reviven las “huellas que el destino biológico e histórico de la humanidad ha dejado como precipitados en el ello.”¹²⁷

En el ámbito familiar se sintetizan múltiples características humanas, biológicas, demográficas, económicas, psicosociales, técnicas y culturales. Es en este ámbito en donde la vida psíquica surge y se desarrolla en una trama vincular que existe antes del nacimiento de cada sujeto, en donde la persona se expresa en todas sus facetas y donde se espera ser aceptado en su totalidad.

Dentro del imaginario social se le considera como un lugar social del amor o como la unidad fundamental de convivencia entre un grupo de adultos y niños-niñas, así como un espacio vital de protección y un lugar de pertenencia.

Es la familia quien dirige los procesos fundamentales del desarrollo psicológico y la organización de la vida afectiva y emotiva del niño-niña, además de ser conformado como sujeto por su familia. Para Kurt Lewin¹²⁸ es un grupo pequeño en donde los padres fungen como líderes; así mismo, da importancia al orden en que nacen los hermanos y como asumen ese lugar, que tienen que ver con las características de composición e interacción de la misma, y cómo afecta la interdependencia de los esposos a las regiones centrales del espacio vital de los integrantes de la misma familia, los diferentes significados que los esposos otorgan a hechos o eventos específicos, la relación entre los integrantes que está en estrecha relación o sintonía con los cambios en el orden económico.

Así mismo, como institución, valida la supremacía del “jefe de familia”, quien culturalmente refrenda, día a día la inequidad de los géneros, pese al contexto de la vida moderna. La familia vista así, es un espacio de interacción de géneros y generaciones; ésta representa un espacio de construcción de la identidad personal, del desarrollo emocional y de la transmisión de la ideología hegemónica, sobre la institución matrimonial, con sus contratos y prácticas sociales. Es el primer lugar donde se perpetúan los roles que la sociedad ha establecido para hombres y mujeres, la familia, día a día va estableciendo y normando los diferentes comportamientos, obligaciones, actividades que deben llevar a cabo sus hijos o hijas según su sexo: a las niñas se les potencia la sensibilidad, el miedo, la obediencia, la dependencia, la afectividad, comportamientos femeninos. A los niños la agresividad, la competitividad, la independencia, la fortaleza física y emocional.

La familia como institución social, se encuentra inscrita dentro de la cultura, de la misma forma que las funciones paterna, filial, y el maternaje; implican lugares asignados por un orden social y simbólico que regula y determina la vida de los sujetos, y es atravesada por el espacio y por un tiempo histórico-social.

¹²⁷ Theresé Benedek. 1970. La familia como campo psicológico en: *Parentalidad*, p. 119. (retoma esta frase de los trabajos de Freud, publicados en Londres por J. Strachey en 1961).

¹²⁸ Kurt Lewin, La psicología social de la familia, citado en: *Enrique Gracia Fuster y Gonzalo Musitu Ochoa, Psicología Social de la Familia*, p. 27

En toda sociedad existen diversas estructuras y prácticas, regidas por las instancias económica, política e ideológica, generalmente con el predominio de la instancia económica, como parte de la infraestructura institucional que regula y define lo que está establecido como lo racional y deseable para los individuos, dentro del orden social vigente; el grupo familiar, ya no se encuentra en el centro del proceso de producción en muchas partes del mundo, pero sigue existiendo como unidad de consumo, lugar de vida en común y como sistema de reproducción tanto de la especie como ideológica. La familia, es un elemento clave en la generación del consenso normativo de integración dentro del orden hegemónico de la sociedad.

Dentro del ámbito de interacción social en el que se organiza en forma conjunta la vida cotidiana, es una institución estrechamente involucrada en la construcción de patrones de comportamiento, que han sido establecidos y determinados históricamente, obedeciendo a fines económicos, políticos y religiosos. Implica un conjunto de relaciones de pareja, de filiación (padres a hijos) y fraternales (entre hermanos) que no son inmutables, sino cambiantes, sobre todo en función de los cambios de la conyugalidad, en la particularidad en que se forman y se relacionan las parejas siguiendo o sometándose a las normas sociales, de acuerdo a la ubicación geográfica y momento histórico en que se encuentren. Godelier¹²⁹ postula que existió una intervención humana deliberada en las regulaciones de las uniones sexuales, lo cual influyó en la organización ulterior de la sociedad:

"...a instauración del tabú del incesto respondería a la necesidad de lograr que la sexualidad no interviniera de forma disruptiva respecto de las jerarquías basadas en las diferencias sexuales y estarias, a fin de garantizar la reproducción de la sociedad. Por lo que el parentesco es una consecuencia de la prohibición del incesto, ya que es necesario registrar los vínculos filiatorios y consaguíneos, para identificar las uniones permitidas y diferenciarlas de las prohibidas. Estas relaciones específicamente humanas se convierten en soporte de obligaciones o derechos, y determinan la identidad social de los individuos."

Es así que los sistemas de parentesco se sustentan a partir de formas concretas de sexualidad socialmente organizada y a la vez las reproducen. La división sexual del trabajo, creada en principio en función de la mejor supervivencia del grupo, generó diversas formas de opresión y explotación de mujeres y jóvenes por parte de los hombres adultos, subordinación que prevaleció por muchas generaciones.

No obstante de las diversas teorías sobre el estudio de las relaciones sexo-género, sustento de los movimientos feministas, y la reivindicación del papel de la mujer, aún podemos observar la dominación masculina en las significaciones imaginarias de diversos contextos sociales, un claro ejemplo se constató, en las relaciones que llevan

¹²⁹ Godelier Maurice, 1990. citado por Irene Meler en: La familia, antecedentes históricos y perspectivas futuras en: Mabel Burin e Irene Meler, *Género y Familia, poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. p. 41

algunas de las familias de los niños observadas en esta investigación, los padres de los niños atendidos, tienen un lugar privilegiado de autoridad aún cuando no son ellos quienes cubran las necesidades vitales de su familia o su presencia física no está en casa (los padres que se encuentran presos), regulan las actividades de las madres y de los hijos y son las madres que además de someterse a las determinaciones de la pareja, someten a los niños-niñas y es él, quien tiene un lugar privilegiado; en algunas ocasiones ese lugar de privilegios lo comparte con el primogénito varón por medio del discurso de la madre reproduciendo así los arcaicos patrones culturales de la primacía del hombre.

A través de varias generaciones prevaleció el papel de la familia como sujeto y objeto de gobierno; puesto que tanto la mujer, los hijos y el personal de servicio estaban bajo la representación o en algunos casos sometimiento al jefe de familia, y de la misma manera, éste se encontraba, y aún se encuentra, en una relación de dependencia dentro del entramado social.

Es a partir de su representatividad, que la familia se inscribe en grupo de pertenencia, como la comunidad, grupo religioso, como antaño, se inscribía en un bloque de dependencia de tipo feudal o religioso, y/o comunidades aldeanas; la función de familia continúa en cierta medida constituyendo un tejido de relaciones de dependencia indisolublemente privadas y públicas, una red de hilos sociales que organizan a los individuos en torno a la conservación de una condición (a la vez oficio, privilegio y estatuto) otorgada y reconocida por grupos sociales más amplios, puesto que la familia es la mínima organización política posible, intercalada directamente entre las relaciones sociales de dependencia, globalmente afectada por los sistemas de obligaciones de honores de “favores y desfavores” que agitan las relaciones sociales.

La familia está -implicada, y es al mismo tiempo implicante- en ese juego móvil de lazos, bienes y acciones debido a las estrategias de alianzas matrimoniales y de obediencia a intereses económicos, intereses actualizados bajo otras características, pero que aún mantienen a la sociedad en una especie de *-guerra civil-* permanente de la que es testimonio la “actualizada y fantástica importancia del recurso de lo judicial”¹³⁰ que mantiene el orden establecido.

Como grupo humano, a través de la historia moderna, la familia, ha tenido el encargo social universal de la procreación, la crianza y la socialización de los hijos dentro de la característica de ser un grupo familiar elemental, (parientes de primer grado). Su importancia en la actualidad, dentro de la ideología hegemónica radica en de generar las aspiraciones, valores y motivaciones de los individuos, además de ser responsable de su estabilidad emocional, tanto en la infancia como en la vida adulta, mediando un compromiso emocional a partir de la proximidad de sus integrantes. El imaginario familiar idealiza en ella relaciones satisfactorias a partir de lo cual se espera la promoción de la educación de los hijos, la potencialización del bienestar material de

¹³⁰ Donzelot J., 1998, Gobernar a través de la familia en: *La policía de las familias*, p.51

todos sus miembros, así como la salud física y mental de los mismos. Es preciso reconocer que la existencia y función de la familia, en la vida moderna, es más amplia que la sola reproducción biológica de las sociedades, puesto que la incorporación de nuevos miembros al tejido social se determina por las interacciones socioculturales.

La identidad familiar¹³¹ es lo que da forma a las normas ideales de la familia: la línea de acceso, autoridad, diferenciación sexual, división del trabajo y actitudes en la crianza de los hijos. La identidad psíquica de un grupo familiar, o grupo determinado, es la forma en que tienen un cierto equilibrio los elementos de igualdad o diferencias entre personalidades de los miembros de la familia. En algunas familias, el interjuego de los miembros en sus roles familiares enfatizan las tendencias hacia la igualdad, o diferenciación; en otras, puede prevalecer la pauta opuesta. Así mismo, en algunos grupos familiares, las diferencias pueden estar tan intensificadas como para crear una barrera que perjudica gravemente la matriz para la identidad psíquica y la estabilidad del comportamiento de sus integrantes, razón por la cual, las diferencias deben ser consideradas conjuntamente, como el producto de complejos procesos interdependientes, a partir de la continuidad, la identidad y a través del tiempo.

La estabilidad en el grupo familiar se da a partir de la capacidad que tenga la pareja de manejar sus diferencias con relación a las expectativas construidas en las etapas previas a la vida en pareja o familiar, conjugadas con sus referentes culturales de las familias de origen que contribuyen a una producción narcisista que realiza la ilusoria homologación entre la subjetividad propia de cada sujeto y el ideal que cada uno tiene, por lo que el campo simbólico ordena y estructura las identificaciones imaginarias mediante el narcisismo.

La familia, desde el sentido común, o imaginario social, es conceptualizada como la unidad de sujetos que comparten una residencia común y su estructura está determinada por vínculos de afecto, identidad común y apoyo mutuo. Estos supuestos son el referente de familia en la sociedad contemporánea; sin embargo existe una gran diversidad de formas de familia por lo que es difícil nombrar como tal, a la diversidad de formas de vida en común o a los acuerdos de vida doméstica. El asumir y determinar como familia a esta diversidad contemporánea implicaría la aceptación de dicha diversidad así como cierta renuncia a la adhesión de la concepción moral para asumir una forma de familia sobre otra, como es el caso de las familias de: homosexuales, cohabitantes, reconstruidas o monoparentales que siguen concibiendo hijos de diferentes progenitores. Bajo este imaginario social tradicional, estas familias diferentes, independientemente de su funcionalidad y de la ley de convivencia, la misma sociedad las designa como diferentes y fuera de la supuesta norma social.

¹³¹ Bereinstein. 1989, citado en: Gracia Fuster, 2004, *Psicología Social de la familia*. "Identidad familiar: posee una representación psíquica única, cada miembro del grupo familiar está capturado por los otros que se entrecruzan con el propio, en una trama de significantes compartidos, este discurso familiar, remite a una estructura inconsciente que organiza y determina el funcionamiento de las relaciones familiares". p.50

En la actualidad, resulta difícil considerar una norma o modelo único de “convivencia familiar” a partir de diferencias demográficas, económicas y condiciones del hogar, que tiene efectos directos entre desarrollo y forma de las familias, al respecto Rapaport y Rapaport¹³² considera cinco fuentes de diversidad:

- 1) Organización interna: diversos patrones del trabajo doméstico o del trabajo fuera del hogar.
- 2) Cultura: variaciones en las conductas, creencias y prácticas a partir de afiliaciones culturales, étnicas, políticas o religiosas.
- 3) Clase social: diferencias en la disponibilidad de recursos materiales y sociales.
- 4) Período histórico: resultado de las experiencias particulares que tienen las personas nacidas en un tiempo determinado
- 5) Ciclo vital: cambios como resultado de los sucesos que tienen lugar a lo largo del ciclo vital en determinadas familias, sucesos, predecibles, que siguen cierto orden en el tiempo y en la interacción de los sujetos que la constituyen, organizados bajo normas sociales.

En este contexto; la teoría de ciclo vital define las características de estas etapas que tienen lugar principalmente como consecuencia de necesidades biológicas, sociales y psicológicas de cada uno de sus miembros constituidos por todos los eventos y períodos de tiempo (estadios) entre eventos que atraviesa una familia, Mattessich y Hill¹³³ tienen la perspectiva de que la familia atraviesa por:

1. Nueva pareja (sin hijos).
2. Familia con hijos (niños-niñas pequeños-ñas o en edad preescolar).
3. Familia con niños-niñas escolarizados-das (uno o más en edad escolar)
4. Familias con niños-niñas en educación secundaria (uno o más en la adolescencia)
5. Familias con jóvenes adultos (uno o más con edades superiores a los 18).
6. Familias con hijos-hijas que ya han abandonado el hogar.
7. Familias con padres en edad de jubilación.

No obstante de la riqueza descriptiva, de las etapas por las que suele atravesar la familia, su visión es muy normativa y no da respuesta a la enorme variación en las estructuras familiares y experiencias que son el resultado de los cambios demográficos y sociales en las sociedades occidentales contemporáneas como el incremento en el número de divorcios, nuevos matrimonio y familias monoparentales, o con ausencia de ambos padres en los que las abuelas o tías se hacen cargo de los niños y/o la reducción en las tasas de natalidad o de matrimonios, además de poder acomodar las variaciones en el desarrollo de la familia debido a las variaciones en los valores, prácticas y metas de diferentes grupos sociales y culturales.

¹³² Rapaport y Rapaport .1982, citado en: Cambio y diversidad de la familia. en: Gracia Fuster, E.(2004), *Psicología Social de la Familia*.p.47

¹³³ Mattessich y Hill. 1987, citado en: Ibid. p. 134.

Para la sociología, una familia es un conjunto de personas unidas por lazos de parentesco. Los lazos principales son de dos tipos: vínculos de afinidad derivados del establecimiento de un vínculo reconocido socialmente, como el matrimonio que, en algunas sociedades, sólo permite la unión entre dos personas mientras que en otras es posible la poligamia; y vínculos de consanguinidad, como la filiación entre padres e hijos o los lazos que se establecen entre los hermanos que descienden de un mismo padre. También puede diferenciarse la familia según el grado de parentesco entre sus miembros:

- a) Familia nuclear, padres e hijos (si los hay)
- b) Familia extensa, además de la familia nuclear, incluye a los abuelos, tíos, primos y otros parientes, sean consanguíneos o afines.
- c) Familia compuesta, es sólo padre o madre y los hijos, principalmente si son adoptados o tienen vínculo consanguíneo con alguno de los dos padres.

Existen sociedades donde al decir “familia” se hace referencia a la familia nuclear, y otras en las que se hace referencia a la familia extensa. Este significado es de origen cultural y depende en gran parte el grado de convivencia que tengan los individuos con sus parientes. En muchas sociedades, también se presentan familias unidas por lazos puramente afectivos, más que sanguíneos o legales. Entre este tipo de unidades familiares se encuentran las familias encabezadas por miembros que mantienen relaciones conyugales estables no matrimoniales con o sin hijos.

Aún en la actualidad, como ya se mencionó, la familia, sigue desempeñando funciones esenciales, tanto para los miembros de la familia como para la sociedad. Vista desde la perspectiva del funcionalismo estructuralista, toda institución social debe asegurar el bienestar de los individuos y de la sociedad de la que esos individuos forman parte. Al desempeñar funciones esenciales, se le considera como una institución universal en beneficio de la supervivencia humana.

Al respecto, Parsons, ¹³⁴ desde una visión rígida, menciona que la familia nuclear en las sociedades industrializadas modernas cumple solo dos funciones: la socialización de los hijos y la estabilización de la personalidad de los adultos; siendo el sexo la base fundamental de la diferenciación de las funciones entre los cónyuges, además da origen a un sistema ocupacional. En oposición a Parsons, David Morgan¹³⁵, criticó de inadecuados estos conceptos a partir de que el funcionamiento positivo lo considero como “normal” y el negativo es considerado como “anormal”. En la actualidad la postura estructuralista ha sido reemplazada por diversas posturas sistémicas, principalmente considerando una gran similitud a un sistema orgánico, que trata de mantener el equilibrio ante las presiones externas; de la misma manera la visión que parte de la teoría ecológica del desarrollo humano se centra más en la relación con el entorno externo.

¹³⁴ Talcott, Parsons citado en: Ibid. 128

¹³⁵ Morgan David, citado en: Ibid p. 130

De acuerdo a los postulados de Suzanna Smith¹³⁶, una familia puede conceptualizarse como un sistema porque:

- a) Los miembros de una familia se consideran partes interdependientes de una totalidad más amplia; la conducta de cada miembro de la familia afecta a todos los otros miembros de la familia.
- b) Para adaptarse, los sistemas humanos incorporan información, toman decisiones acerca de las distancias alternativas, tratan de responder, obtener una retroalimentación acerca de su éxito y modificar la conducta si es necesario.
- c) Las familias tienen límites permeables que las distinguen de otros grupos sociales.
- d) Las familias, al igual que otras organizaciones sociales, deben cumplir ciertas tareas para sobrevivir, tales como el mantenimiento físico y económico, la reproducción de los roles familiares y laborales, y el cuidado emocional.

De esta manera, las familias no obedecen a términos estáticos o estructurales a partir de que sus elementos se encuentran dinámicamente relacionados entre sí y con el entorno, por lo que es preciso centrar los procesos, y los patrones de esos procesos en el tiempo. Así mismo, las cualidades de las familias surgen de la interacción de sus partes y, por tanto, son emergentes, así como la desorganización se refleja en patrones repetitivos que pueden ser observados en el tiempo. De los patrones pueden deducirse las reglas que gobiernan el sistema y que contemplan un conjunto de normas para mantener y regular las relaciones entre los elementos componentes de la familia, así como para mantener y regular las relaciones con su entorno.

Al respecto Broderick,¹³⁷ menciona que los sistemas familiares también están interconectados con sistemas más amplios o “supra-sistemas”, los cuales incluyen la red de relaciones familiares más extensas: el ámbito laboral, vecindario y escuelas. Además, los supra-sistemas también incluyen las subculturas raciales, étnicas o regionales; en general, esta teoría da mayor énfasis a la totalidad de la familia más que al individuo dentro del sistema. Al definir la totalidad del grupo familiar como sistema, la teoría de sistemas puede utilizarse para comprender mejor procesos intrafamiliares como el funcionamiento familia, el conflicto familiar, la comunicación familiar, la cohesión familiar e integración de los miembros de la familia o la adaptación al cambio.

A partir de las últimas décadas del Siglo XX se enfatizó el estudio del rol social de las familias, en el caso particular de América Latina con relación al envejecimiento de la población, las perspectivas de mayor posibilidad de educación de los hijos, así como la fecundidad adolescente y la permanencia de los hijos en la familia, elementos que han impactado la estructura de la familia, motivando la creación de nuevas responsabilidades en la protección de sus miembros, asumiendo, como labor propia, parte de las deficiencias del sistema de protección social, manifestándose la necesidad de crear nuevos modelos de familia que superen los modelos que han

¹³⁶ Suzanna Smith. 1995, citada en: Ibid. p. 141

¹³⁷ Broderick, Calfred. 1993 citada en: Ibid. p.125.

existido tradicionalmente, puesto que la identidad familiar debe adecuarse a las nuevas estructuras y dinámicas sociales.

De manera particular en nuestro país, durante las últimas décadas, han tenido lugar cambios que han diversificado arcaicas formas familiares instituidas: el *hombre proveedor* – la *mujer madre y cuidadora*; así mismo, se ha desarrollado una tendencia de crecimiento de las familias con jefatura femenina y se ha reducido el tamaño promedio de las mismas.

Aún así, se sigue considerando a la familia como pilar clave en el registro de bienestar, puesto que es la familia la que da respuesta a la población ante la insuficiencia de los servicios de protección, por tanto, la familia juega roles claves de protección y reproducción del bienestar social, respondiendo de forma inmediata a las necesidades reales de sus integrantes. Un claro ejemplo se pudo constatar en las acciones de los miembros de las familias de menores recursos, como algunas de las familias con las cuales se llevó a cabo esta investigación, observándose la movilización de sus integrantes para conseguir el sustento diario en la llamada economía informal: vendedores ambulantes, franeleros, las mujeres, madres o hijas, se afilian a algunas familias como personal de servicio, o se dedican a vender diversos artículos; los hijos: limpiaparabrisas, lavacoches, u optan por la emigración.

Así mismo podemos encontrar grandes y variadas desarmonías de las relaciones del individuo con la sociedad como parte de la familia. El papel de la familia proyecta una generalización de confusión de la identidad personal; aún existe la brecha entre las generaciones de los abuelos que fueron educados bajo otras consignas sobre las perspectivas de la familia, como de las relaciones entre padres e hijos dentro del grupo como tal, dando origen a una gran incongruencia de las expectativas que cada uno de los miembros espera obtener; esto genera una falta de adaptación entre los individuos como en las familias; provocándose un desequilibrio entre ambos y con la consecuente perturbación de las funciones familiares básicas, observándose una notable inseguridad dentro y fuera de la familia.

Algunas parejas o familias siguen patrones desde un lugar de conformismo con las costumbres de los antecesores, otras realizan acciones impulsivas rápidas, llegando a enfrentarse a situaciones equivocadas, algunas más, se mueven indistintamente entre momentos de pasividad y en acciones de cambios súbitos; de igual forma, ambas fases se perciben con serias frustraciones y desorientaciones. Este pudiera ser el caso en donde ambos padres se ausentan del hogar y son las abuelas, quienes tratan de cubrir, dentro de sus posibilidades la función parental, acción que permite mantener la identidad de esa familia.

Cabe aclarar que en varios de los grupos familiares con los que se llevó a cabo esta investigación, fue otra de las constantes encontradas, puesto que, ante la ausencia de los padres por diversas causas, (desapego emocional, enfermedad, farmacodependencia,

muerte), la función parental es atendida por : tías, madrinas, pero principalmente por las abuelas quienes además de cubrir los satisfactores básicos de supervivencia, mantienen un fuerte vínculo afectivo con los niños-niñas, no obstante de que en la generalidad de estos grupos, prevalece una situación económica precaria, se adhieren a las significaciones sociales imaginarias y tratan de cubrir las funciones que componen el imaginario social de una familia en nuestra cultura.

Con respecto a las relaciones familiares, Castells,¹³⁸ menciona que en la sociedad actual es frecuente observar crisis matrimoniales, disoluciones de los hogares, de parejas casadas, pero con antecedentes de divorcios o separaciones previas, el retraso en la formación de parejas así como de la vida en común sin matrimonio, la aparición de una gran variedad de estructuras de hogares, impactando el modelo clásico de la familia hegemónica tradicional. Actualmente se ha incrementado la tendencia a que nazcan más niños-niñas fuera del matrimonio y que las mujeres limiten el número de hijos; o las familias se conforman a partir de: “tus hijos, los míos y los nuestros”; y aún biparentales, dentro de estas variaciones, faltaría agregar que en algunos casos los hijos se quedan bajo la tutela de la abuela por la ausencia de ambos padres.

Pero con todo ello, es posible observar, que no es la familia la que se está destruyendo, puesto que muchos divorciados y divorciadas vuelven a casarse, Edward Shorter,¹³⁹ argumenta que: lo que no se sostiene, es la idea de la -unión de por vida- a partir de: La tendencia actual hacia la búsqueda de placer erótico y la independencia económica de las mujeres. El autor asume que la familia nuclear será reemplazada por la pareja libre, una diada marital sujeta a espectaculares fusiones, sin la recriminación de familiares o amistades al llegar a ser lo cotidiano.

Laura Balbo¹⁴⁰ desde una mirada economicista sostiene que la construcción de la subjetividad se relaciona estrechamente con el modo de producción, en la medida que de la misma forma que en el capitalismo los adultos son socializados para atender el bienestar de su propia familia quien depende de ella; en donde los conflictos vinculares y subjetivos derivan de situaciones también conflictivas entre las estructuras productivas y las instituciones y procesos relacionados con la satisfacción de necesidades. Una vez que el estatuto de trabajadora fue aceptado y reconocido por la sociedad, la mujer fue adquiriendo mayor reconocimiento y poder mediante el trabajo remunerado que la fue conduciendo a aceptar ocupaciones inicialmente diseñadas para el desempeño masculino, viéndose en inicialmente en la necesidad de desarrollar adaptaciones flexibles entre la disposición subjetiva que requería el hogar y la actitud necesaria para el ámbito laboral, situaciones que al paso de su superación profesional y

¹³⁸ Castells, citado en Sunkel Guillermo. 2006. *El papel de la familia en la protección social en A.L.*, Santiago de Chile, p.121.

¹³⁹ Edward Shorter, 1977, La familia occidental actual. , en: *Enrique Gracia Fuster y Gonzalo Musitu Ochoa, op. cit. p.52*

¹⁴⁰ Laura Balbo. 1976, *Ibid*, p. 54.

personal ha ido organizando y delegando algunas de sus funciones, de acuerdo a su contexto socio-económico, ya sea a la participación de los miembros de la misma familia, al personal de servicio o recurriendo a la infraestructura electrónica de la vida moderna, superando así antiguas tareas femeninas.

Otro aspecto en el cambio del papel de la mujer fue la experiencia transmitida implícita o explícitamente por sus madres en relación a la vida doméstica de dependencia, sumisión y trabajo no remunerado que en cierta medida, ha sido el referente para el cambio del proyecto de vida en relación a calificarse para el trabajo remunerado y lo que éste implica. Es posible considerar que el trabajo posee la categoría de ser el emblema de la adultez social, lo que posibilita la independencia económica de la esposa o pareja.

Así mismo el proyecto de vida del varón ha sufrido cambios ante los referentes de sus padres en cuanto a la vida laboral y el distanciamiento que éste le ocasionaba en la relación con su familia. Las actividades laborales o profesionales de la mujer lo han llevado a contemplar diferentes perspectivas de la relación entre el trabajo y la familia.

A diferencia de las parejas tradicionales en las que se observa una estricta división sexual del trabajo -en donde la presencia del padre es fuerte simbólicamente en tanto proveedor idealizado por la madre, reproduciendo los patrones culturales de la diferencia de géneros y de la participación en las necesidades del hogar-, las parejas “innovadoras” o actuales, cuya caracterización puede ser el dominio masculino atenuado, comparten la crianza de los hijos, y el cuidado del hogar, aun cuando la función del padre sea el de auxiliar de la madre, a partir de que ambos puedan tener diferentes aptitudes para la crianza y las necesidades del hogar, ante los hijos, son ambos los que propician los cuidados y cubren sus necesidades físicas y afectivas adquiriendo una nueva perspectiva de la participación de los padres.

En algunas parejas, llega a generar graves problemas, asumir la alternancia de los roles establecidos para cubrir las necesidades (lavar, planchar, el aseo del hogar, la llevada a la guardería o escuela de los niños, la organización económica, las compras de comestibles, la preparación de alimentos, los pagos de servicios...) que requiere la vida en familia, principalmente para el hombre, aún ubicado narcisistamente en el antiguo papel de “jefe de familia”, el hecho de que ambos ocupen el papel de proveedores económicos, genera fuertes conflictos al verse obligado a compartir tareas domésticas. Como si con el hecho biológico de parir hijos, la mujer naciera sabiendo cocinar, planchar, lavar, coser, actividades que socialmente se han determinado como “trabajo femenino” generando resistencia de los hombres a realizar de forma compartida el trabajo doméstico por conceptualizarse socialmente como “femenino” generándole serios conflictos a su “masculinidad, por lo que se convierten

en factores desencadenantes de crisis conyugales, a partir de los arcaicos pero aún fuertes referentes culturales de algunas familias.

Desde una perspectiva psicológica, la función de la familia está íntimamente relacionada con la teoría psicoanalítica del desarrollo de la personalidad de todo individuo, en el proceso primario de relación de objeto, punto de partida para la metapsicología de la relación de objeto de Freud¹⁴¹ *introyección e identificación* y su influencia sobre la organización de la personalidad; el autor postula que “el carácter del yo es un precipitado de investiduras de objeto, resignadas y contiene un registro de las elecciones de objeto del pasado” en donde siguiendo su modelo de desarrollado, en el que considera al desarrollo, como un proceso que ocurre dentro del sistema cerrado del aparato psíquico del niño-niña y que pasa de la infancia a la madurez. Spitz,¹⁴² (entre otros teóricos psicoanalistas infantiles), da gran relevancia las primeras interacciones de la madre con el hijo y postula que a partir de las comunicaciones no verbales entre madre y niño, éste, recibe estimulación para su desarrollo mental-afectivo; base de la estructuración psíquica de todo sujeto. Las introyecciones e identificaciones son procesos primarios por medio de los cuales se desarrollan estructuras mentales, constituyendo “puentes teóricos entre biología y personalidad, y entre personalidad y grupos sociales”¹⁴³

Dentro de la mirada psicoanalítica, Benedek¹⁴⁴ menciona que desde el abordaje biológico de la psicología se proporciona el marco dentro del cual; biología, psicología y sociología se pueden dilucidar como un continuum, y para poder adentrarse al tema de la familia, es preciso considerar los procesos transaccionales entre progenitores, y entre ellos y sus hijos este núcleo, “*la pareja*” representa un “*sistema*” mientras que la personalidad de cada uno, representa un subsistema, que bajo los supuestos de lo que es la vida conyugal o de pareja, estos subsistemas se soldan mediante las adaptaciones recíprocas que se desenvuelven en la vida de pareja o matrimonio, la que se aumenta con la parentalidad.

¹⁴¹ Freud S., citado en Therese Benedek. 1970. La familia como campo psicológico en: *James Anthony y Therese Benedek comp. Parentalidad*, p.125.

¹⁴² Spitz, René 2003, El primer año de vida del niño.

¹⁴³ Sunkel, G. citado por Therese Benedek. en: op.cit. p. 121

¹⁴⁴ Benedek, therese., op.cit. p. 120

CAPITULO II

DESARROLLO INFANTIL

Ante la necesidad de analizar la constitución psíquica y física de los niños-las niñas y de sus necesidades específicas en el proceso de enseñanzas-aprendizaje, que permita comprender elementos en la génesis de sus necesidades educativas, se hizo necesario revisar los elementos que intervienen en los diferentes procesos de desarrollo del niño-la niña, con el fin alcanzar una mejor comprensión tanto de los referentes de sus características especiales como de las perspectivas de vida a las que pueden acceder los niños y niñas con n.e.e.

Retomando lo anteriormente expuesto, es preciso considerar que el nacimiento de un niño o una niña tiene una gran diversidad de connotaciones sociales, las pre-representaciones construidas por sus padres, a partir del contexto familiar al que pertenezcan, mismos que serán los determinantes en la cosmovisión que el niño-niña llegue a construir así como sus expectativas de vida.

“El estadio más temprano del desarrollo humano y de la futura socialización (integración del hombre en la sociedad), no empieza con el día del nacimiento. La nueva persona nace dentro de una sociedad, por obra de dos personas y su existencia es condicionada directa e indirectamente en gran parte antes del nacimiento”¹⁴⁵.

El ser humano desde el momento de su nacimiento, se enfrenta a una diversidad de eventos, que no había experimentado en su vida intrauterina; estados de desequilibrio o privaciones que deben ser superados de manera inmediata a través de acciones o experiencias que son las que van a permitir percibir el ambiente así como las formas en las que va reaccionando. Es preciso reconocer que desde el momento de su nacimiento, el niño demanda satisfacer necesidades fisiológicas como oxígeno, control de temperatura, sueño, alimentación; algunas suelen ser atendidas de manera autorregulativa y otras como la de alimento y cobijo son cubiertas por las personas de su entorno que están a su cuidado, siendo éstas, determinantes en la constitución psíquica y social del niño-niña.

La identidad de género¹⁴⁶ se establece más o menos entre los dos y tres años, cuando el niño-la niña adquieren el lenguaje verbal, mucho antes que del conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su

¹⁴⁵ Igor A. Caruso. 1996. Narcisismo y socialización. p. 15

¹⁴⁶ Marta Lamas, 2009, mimeo.

cosmovisión; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de "niño" o de "niña", comportamientos, juegos, etcétera. Después de establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume como perteneciente al grupo de lo masculino y una niña al de lo femenino, ésta se convierte en un filtro por el que pasan todas sus experiencias.

La existencia de aspectos ontogenéticos y filogenéticos en todos los individuos determinarán en gran medida las características de éstos, mismos que se conjugan con los códigos, leyes, costumbres, así como religiones que se determinan a partir del grupo social al que pertenecen, también, el momento y espacio histórico en que nace, y la clase socioeconómica que determinará en gran medida, el lugar que ocupará dentro de su grupo social, todos estos son aspectos relevantes que se deben contextualizar para poder comprender tanto la historia del desarrollo de cada niño como su comportamiento en su interacción con el entorno.

Los primeros días el niño-la niña sólo se aboca a tratar de alcanzar un equilibrio en su entorno, tiene la capacidad de sentir y percibir los estímulos del ambiente, a partir de su sistema sensorial, responde a estímulos exteroceptivos. Recurre al llanto, manoteo, pataleo, y otros movimientos que son reflejos o reacciones innatas, producto de la dotación biológica que le permitirán llevar a cabo un proceso de adaptación a su medio. Los reflejos, tienen lugar a partir de las primeras integraciones sensoriales.

Las sensaciones del tacto son las más importantes, presentándose como fuentes de satisfacción emocional; el tacto entre el recién nacido y su madre es esencial para el desarrollo cerebral y para el *vínculo madre-hijo*; aspecto que la psicología aborda como evento relevante para la vida psíquica de todo sujeto, conformándose como el "*facilitador*" con el cual el niño-niña podrá insertarse en el entorno en que se encuentra, tanto biológico como social. Las respuestas innatas con las que nace el niño la niña representan bloques de construcción para el desarrollo de habilidades más avanzadas, a partir de la integración sensitiva, las respuestas se van presentando progresivamente más complejas.

La herencia y los factores de desarrollo se denominan: "*mundo interno*"; el *mundo externo* es el entorno real, lo que sucede alrededor del sujeto; es su "*entorno o medio*". Es a través de la instancia psíquica del "*yo*" que tiene que irse adaptando al medio en el que se encuentra. Existen adaptaciones normales o patológicas que son muchas veces el mejor esfuerzo de una persona para afrontar sus circunstancias con el medio interno que posee.

El desarrollo del niño-niña comprende una sucesión de eventos en un orden predeterminado, secuencial, universal. Ontogenéticamente recapitula parcialmente la evolución. Es un proceso continuo; no es estático ni rígido, sus características principales son los cambios en la conducta que se van haciendo más complejos, y se van integrando jerárquicamente. Como proceso se asocia a cambios en el tiempo. Se ordena en fases, los niveles fases o etapas, presentan una constante.

El desarrollo se relaciona con: crecimiento, maduración y conducta y algunas veces se utilizan como sinónimo, por lo que es importante definirlos:

- Conducta es cualquier cambio mensurable de la actividad interna o externa de un organismo.
- Crecimiento se considera como el aumento de peso, talla y volumen.
- Maduración se refiere a la optimización de la función, originada por el aumento del soma, la mielinización y crecimiento dendrítico.

El concepto de desarrollo constituye un enfoque particularmente útil para identificar y rastrear las causas de la enfermedad mental en niños-niñas; este marco de referencia habrá de aplicarse de un modo integral al estudio de las diferentes etapas del desarrollo en la infancia.

El desarrollo puede ser estudiado desde diferentes aspectos por: *etapas*, *fases*, o por *secuencias*.

Las *etapas*: son la representación de un período de tiempo durante el cual un conjunto de procesos o de rasgos se distinguen y se diferencian cualitativamente de cualquier conjunto de procesos que lo precede o siga.

Fases: se refiere a amplios periodos diferenciados por características que son reconocidas o establecidas culturalmente, en las cuales existen cambios necesarios para pasar a la siguiente fase como: recién nacido, infancia, adolescencia

Secuencias: consiste en una serie de eventos relacionados, donde cada uno, causa o permite el desarrollo del siguiente.

Los principios¹⁴⁷ del desarrollo son: direccionalidad, irreversibilidad, diferenciación integración.

Si consideramos que el desarrollo se refiere a los cambios en la conducta y en el crecimiento; cuando se desea saber el nivel de desarrollo del niño-niña se debe especificar el o los aspectos a evaluar, el período o edades que se miden. Existen diversos instrumentos que nos proporcionan distintos indicadores relevantes del desarrollo; ya sea por edad, aspectos globales del desarrollo o áreas particulares.

Piaget¹⁴⁸ postula que el desarrollo cognitivo del niño-niña presenta cambios íntimamente relacionados con sus procesos de maduración, presentando características diferentes de conocimientos y cada una presenta una forma particular la de enfrentarse al mundo; siempre cuentan con tres componentes: el contenido, la función y la estructura, y tres clases de conocimientos: el físico relacionado

¹⁴⁷ Jean, Piaget. 1994, sistema epigenético y desarrollo de las funciones cognoscitivas en: *Biología y conocimiento*, p. 15

¹⁴⁸ Ibid., p.30

directamente con las propiedades de los objetos; el conocimiento lógico matemático es el que se logra a partir de las “acciones” efectuadas con los objetos; el conocimiento social es el conocimiento de las cosas creadas por la cultura. Para Piaget es de gran relevancia a la coordinación de acciones motoras sencillas en donde la sensopercepción es predominante en la actividad mental del niño-niña, algún retardo en la conducta sensorio motriz representa un indicador de disfunción orgánica.

El niño-niña presenta conductas específicas directamente relacionadas con su nivel de maduración pero invariablemente las clases de conocimiento dependen de acciones físicas o mentales, teniendo presente que las acciones que más favorecen el desarrollo son aquellas que generan desequilibrio y conducen a esfuerzos para restablecer el equilibrio. La asimilación y el ajuste son los agentes del equilibrio, mecanismo autorregulador del desarrollo cognitivo del niño-niña. Así mismo, menciona que existen cuatro factores con sus correspondientes interacciones que son necesarias para el desarrollo: la maduración, la experiencia activa, la interacción social y el equilibrio. Aunque el desarrollo cognoscitivo es un proceso continuo puede dividirse en tres etapas¹⁴⁹ a fin de analizarlo y describirlo:

Esta primera etapa la divide en 6 estadios que abarca desde su nacimiento hasta los 24 meses de edad aproximadamente, en las que se podrá observar el avance gradual del desarrollo del niño-niña desde sus reflejos innatos con los que nace que son la base de la construcción del conocimiento con el que podrá adaptarse interactuar con su medio. El final del 6º. estadio se identifica con la aparición del lenguaje dando lugar a un gran cambio favorecedor a su desarrollo intelectual posterior. Aparece con una función más amplia, denominada función semiótica, que posibilita la utilización de signos o símbolos en lugar de los objetos.

2ª.) *Etapas de llamada de preparación y organización de las operaciones concretas* (2- 11-12 años). Esta etapa se divide en:

a). *Subperiodo preoperatorio* (18/24 meses a 7/8 años) llamado por Piaget de la *inteligencia intuitiva o subperiodo preoperatorio* en donde el niño-niña adquiere el dominio del lenguaje y empieza a insertarse en la sociedad adulta, a pesar de que su razonamiento es egocéntrico. El niño-niña afirma sin prueba y no es capaz de dar demostraciones de sus creencias, para el niño el universo es cambiante y lo representa erráticamente, no es capaz de manejar operaciones con clases o con categorías de objetos, no alcanza a comparar de forma correcta un conjunto de elementos con otro en el cual está incluido. No diferencia lo físico de lo psíquico, lo objetivo de lo subjetivo. Entre los 4-5 años presenta organizaciones representativas, fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre asimilación a la acción propia. Va estableciendo invariantes en las transformaciones a las que se somete al mundo físico, el número se conserva independiente de la disposición la sustancia independientemente de las modificaciones de forma, los objetos pueden ser clasificados de acuerdo con varios criterios sin que éstos se interfieran y sin que sea necesario que la clase esté reunida en

¹⁴⁹ Juan Delval, 1994, *Desarrollo humano*. p.130

el espacio o tenga una configuración espacial. De los 5 a los 7 años alcanza regulaciones representativas articuladas

b). *Subperiodo de las operaciones concretas* (7-11 años), en esta etapa se pueden observar diversas características. Los procesos de razonamiento del niño-niña se vuelven lógicos. Lo que Piaget llama "*operaciones lógicas*" El niño-niña de esta etapa es capaz de tomar decisiones cognoscitivas y lógicas, es capaz de descentrar sus percepciones y tomar en cuenta las transformaciones, lo más relevante es el predominio del razonamiento sobre la percepción. También logra ser más social, menos egocéntrico alcanzará los esquemas para las operaciones lógicas de seriación y clasificación y se perfeccionarán los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad. El niño-niña va a confiar menos en los datos de los sentidos, en las apariencias perceptivas, y va a tener en cuenta las transformaciones que se realizan sobre lo real. Ya es capaz de llevar a cabo *operaciones reversibles*.¹⁵⁰ No obstante esas operaciones con clases y relaciones están todavía restringidas a la manipulación de los objetos o situaciones concretas que conoce de antemano. En esta etapa el niño-niña tiene la capacidad para elaborar razonamientos con respecto a dos formas principales de reversibilidad, éstos son la inversión (problemas de hasta 3 variables) y la reciprocidad en donde puede deducir situaciones a compensaciones.

3ª.) *Etapas de las operaciones formales* (11/15 años o más), se adquiere las operaciones básicas que hacen posible el pensamiento científico: va a ser capaz de razonar no sólo sobre lo real sino también sobre lo posible, ya es capaz de citar eventos que no han sucedido, aparece el razonamiento hipotético deductivo. Al término de esta etapa el sujeto ha adquirido los instrumentos intelectuales del individuo adulto, podrá ser capaz de incrementar sus conocimientos, habilidades y técnicas de pensamiento, presentará mayor rapidez familiaridad en la resolución de algunos problemas.

El desarrollo cognitivo se presenta a partir de una dotación mental básica a todos los sujetos, pero que guarda una estrecha relación con el ámbito que lo rodea desde sus primeros momentos del nacimiento,

La memoria va en orden creciente que tiene que ver con la posibilidad de recuperar un esquema relacionado con la experiencia presente del niño-niña y su retención en la memoria activa del infante mientras la compara con el objeto o estímulo actual en un intento de comprender la discrepancia, la aparición del mundo en los niños-niñas tiene que ver con la incapacidad de resolver la incongruencia entre el acontecimiento discrepante y el conocimiento que posee el niño, no obstante el esfuerzo por conseguirlo

¹⁵⁰ Una operación es una acción que se puede internalizar o sobre la que se puede reflexionar, mentalmente reversible, esto es, que puede llevarse a efecto en una dirección o en la dirección contraria; Para Piaget, las operaciones son el resultado, no la causa del crecimiento de la inteligencia. La irreversibilidad es la característica más definida de la inteligencia. Si el pensamiento es reversible, entonces puede seguir el curso del razonamiento hasta el punto del cual partió

Para Piaget el afecto tiene varios aspectos entre ellos los sentimientos (amor, odio...)y los aspectos expresivos (sonrisas, lágrimas), con relación al desarrollo intelectual se presentan dos aspectos del afecto, la relación con la motivación o estimulación de la actividad intelectual y el aspecto que tiene que ver con la selección, puesto que la actividad intelectual siempre se dirige a determinados objetivos o sucesos. El afecto tiene gran influencia en el desarrollo intelectual, puesto que acelera o disminuye la velocidad del desarrollo y determina en que contenidos ha de enfocarse tal actividad. El afecto por sí mismo no puede modificar las estructuras cognoscitivas, (esquemas), pero puede influir sobre qué estructura va a modificarse. Toda conducta tiene tanto elementos afectivos como cognoscitivos. El conocimiento que logra el niño es el resultado de la asimilación de la experiencia en los esquemas afectivos como de las estructuras cognoscitivas.

Vigotsky¹⁵¹ señala el carácter indisoluble de la influencia de la sociedad en que vive. Independientemente del contenido de pensamiento del niño-niña, las funciones psicológicas superiores (pensamiento, razonamiento solución de problemas y memoria lógica), se realizan en colaboración con los otros, lo que conduce al concepto de zona de desarrollo próximo que indica el nivel al que puede acceder un individuo con ayuda de los otros. Este autor postula que durante el desarrollo del niño-niña aparecen nuevos elementos y fuerzas que lo modifican: la intervención de los padres y los maestros. La acción del adulto imprime dentro de la mente del niño cambios muy importantes aunados al legado cultural a la que pertenece.

Este autor analiza el desarrollo cognitivo del niño abocándose a los procesos psicológicos superiores (PPS) que se originan en la vida social, es decir las actividades compartidas con otros; para el autor es trascendente el análisis de estos procesos a partir de la internalización de las prácticas sociales, lo que enfatiza la relevancia que tiene el ámbito social en el desarrollo del niño-niña, por lo que lo concibe como un proceso culturalmente organizado, necesario e inaplazable puesto que los PPS son histórica y socialmente constituidos.

Vigotsky¹⁵² clasifica los procesos cognitivos en dos ámbitos, los procesos psicológicos “rudimentarios” que tienen que ver con las capacidades por la dotación ontogenética y los procesos psicológicos superiores (PPS) o “avanzados” que se alcanza a partir de la internalización de actividades socialmente organizadas, en donde lo social intervendrá como un factor inherente a la constitución de los PPS, su intervención no será como un factor coadyuvante o como un factor incidente sobre los procesos de desarrollo de naturaleza diferente por lo que la constitución de los PPS aparece como un proceso intrínsecamente social con su propia legalidad irreductible que no pueden ser procesos elementales de explicación biológica dentro de una generalización u homologación de las especies, es preciso considerar la distinción ontogenética entre las leyes biológicas y la formación socio-cultural de personalidad del niño.

¹⁵¹ Ricardo, Baquero.1997. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, p 33

¹⁵² Ibid. p.35

En la conformación socio-cultural-emocional del niño, la actividad lúdica, tiene un papel muy relevante desde los primeros días de vida extrauterina del niño-niña. El juego se ubica dentro de un diálogo de interacción con el adulto, lo que confiere una significación social, aún cuando, para el adulto el juego no tiene relevancia dentro de sus categorías. El juego durante el proceso de desarrollo del infante, desempeña una función esencial en la formación de la personalidad y el desarrollo de la inteligencia; está relacionado con el crecimiento, la afectividad, la motricidad, la socialización del niño y la incorporación de su identidad social...

El desarrollo del niño durante la primera infancia (los primeros 24 meses de vida), la adquisición del lenguaje es uno de los logros más relevantes del niño-niña pequeño-ña y es una característica de todas las culturas, puesto que ha sido a través de éste, que los hombres han podido transmitir y comprender de una gran variedad de mensajes. El lenguaje, permite a las personas comunicar, informar significados, intenciones pensamiento y peticiones, así como organizar sus pensamientos y expresar sus emociones. El lenguaje interviene en los procesos cognoscitivos, de pensamiento, memoria, razonamiento, solución de problemas y planeación de actividades.

El niño-niña desarrolla la aptitud para el lenguaje con gran rapidez, puesto que el niño-niña dice sus primeras palabras de 12 a 18 meses de edad y a los 4 años son capaces de expresar pensamientos muy complejos, cierto es que es preciso considerar la maduración biológica de cada niño-niña en la que se sustenta la función cognitiva .

Piaget considera el lenguaje uno de los logros trascendentes en la evolución cognitiva del niño-niña, las primeras expresiones del niño-niña muestran su nivel de pensamiento y su nivel de comprensión del entorno en relación proporcional a su nivel cognitivo.

Desde la postura vigotskiana, las primeras etapas del habla del niño-niña son solo un medio de comunicación con el medio que lo rodea, más adelante es el medio con el cual organiza sus experiencias y regula sus propias acciones por lo que la actividad del niño se ve mediada por la palabra.

Para Vigotsky con la adquisición, interiorización y desarrollo del lenguaje, el niño-la niña va construyendo su pensamiento, mismo que se origina en las motivaciones, es decir en los deseos y las necesidades, intereses y emociones. Su lenguaje se va presentando más social. La concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, permite el estudio sistemático de las relaciones entre el crecimiento de la capacidad de pensamiento del niño, su desarrollo cultural y toma de conciencia.

Los niños-las niñas de 2 a 6 años aprenden muchas palabras y las utilizan sin conocer el significante que tienen para el adulto, puesto que se basan en cualidades sensibles como tamaño, forma, textura, movimiento obedeciendo a los rasgos sensibles del objeto, los significados se van modificando a las leyes de maduración que permiten la evolución de la complejidad en los pensamientos del niño capaces de percibir,

comprender cada significado y significante cultural de los objetos. Durante los años de escuela la generalidad de los niños-niñas va mostrando adelantos en la comprensión y producción de leyes gramaticales como conectivos, conjunciones, preposiciones, tiempos, sin dejar de considerar que antes de superar todas estas normas pasan largos procesos de ensayo y error para la comprensión de las relaciones semánticas y sintácticas dentro de su escolarización a pesar del temprano inicio de la elaboración de las estructuras de expresión, siendo trascendentes las interacciones con el entorno social así como las funciones cognoscitivas del pensamiento la formación de conceptos, solución de problemas recorren una trayectoria común en la que el funcionamiento en determinado nivel, tiene implicaciones previsibles para el desenvolvimiento

A partir de los 24 meses de edad, el niño-niña comienza a tratar simbólicamente al mundo, es capaz de formarse una concepción del yo, comprende el lenguaje que ha iniciado a utilizar lo que va permitiendo al niño-niña a tratar a otros niños o niñas como personas iguales a él o a ella.

A medida que el niño-niña se va desarrollando va construyendo ideas fragmentarias sobre sí mismo-misma y sobre el ambiente físico y afectivo que lo rodea, el aprendizaje de los hábitos de limpieza, la llegada de un hermano, la pérdida o distanciamiento de seres queridos van generando angustia por su incapacidad de comprensión lógica de los eventos que se presentan; pasa por una etapa en la que muestra una credulidad extrema y se ve sometido a las ansiedades provocadas por sus fantasías sobre todo su entorno, sostenido por una estructura mental muy imperfecta

Es importante tener presente que el niño-la niña reacciona ante lo que lo rodea, las interacciones sucesivas entre las secuencias de maduración del lactante, determinadas biológica y genéticamente, además de las influencias de la experiencia, es el resultado de cada fase del desarrollo y cada una, depende de todas las anteriores, así como de la interacción entre distintas líneas de esta última, es decir; actúa en el medio en el que se encuentra. Existe una adaptación gradual; ocurre un equilibrio dinámico que logra la culminación de una tarea o conducta, de acuerdo a las características de cada etapa o proceso madurativo. Así mismo, se debe considerar que dentro del proceso del desarrollo aparecen alteraciones infantiles de manera frecuente, en niños evaluados como sanos, estos trastorno suelen ser pasajeros y solo se ubican dentro de una etapa específica por lo que se consideran como característica propia de la misma etapa.

También en cierta medida, es preciso reconocer que en el curso del desarrollo normal, el ritmo de desarrollo es específico para cada niño, depende del crecimiento y del funcionamiento del sistema nervioso, el que está estrechamente ligado a factores genéticos, de nutrición y de su entorno particular. Para que el niño-la niña logre adquirir diversas habilidades se requiere que el sistema nervioso central se encuentre con la madurez necesaria que le permita aprender conductas específicas para cada etapa del desarrollo, pero el despliegue de esta madurez se encuentra íntimamente relacionado con las circunstancias en que se encuentra el desarrollo emocional del niño-de la niña.

La interacción social con los adultos es fundamental; primero establece relaciones con su familia y después con niños-niñas de su misma edad o menores que él (compañeros sociales); paulatinamente se interesa por formar parte de la vida cotidiana y del aprendizaje diario, su inclinación por los contactos sociales nace de su creciente independencia y de una autoconciencia en donde cobran significativamente confianza los sentimientos orientados a lo social y que le van sirviendo de guía a sus posteriores comportamientos. Así mismo, es preciso mencionar que, es a través del lenguaje de la madre que el niño-niña se inserta en la cultura por la transmisión de códigos, normas prohibiciones que la madre transmite al hijo-hija.

Lacan¹⁵³ le da gran relevancia al lenguaje de la madre en la constitución psíquica del niño, plantea que es la madre, quien hace posible por medio de la interacción con el hijo-hija en la cotidianidad, la introducción al mundo de ese nuevo ser, es por medio del lenguaje que va introduciendo al hijo-hija a su realidad, es la que nombra al bebé como un ser independiente, como también es ella quien por medio del lenguaje citará lo que no está allí, (al padre), porque es la palabra la que puede reemplazar a las cosas y a los otros; el lenguaje es un sistema que tiene su propia relación independiente con el mundo de las cosas.

Si bien para el estudio de todo sujeto se hace preciso fraccionar su observación en aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales, también es preciso considerar que las características que va presentando a lo largo del desarrollo, no se manifiestan de manera aislada y de alguna forma estas características en su comportamiento serán las que determinaran la personalidad del mismo; misma que tiene estrecha relación o convergencia de manera global con: factores constitucionales, los propios del desarrollo, que de alguna forma se han descrito, y factores situacionales o ambientales; que corresponden a todas las circunstancias que ocurren alrededor del niño-de la niña y que influyen sobre su herencia o sobre su maduración de manera determinante, el desarrollo psicológico, que tienen que ver con una serie de cambios constitucionales y aprendidos que conforman la personalidad del niño. Cuando el SNC se encuentra en un determinado nivel de maduración se manifiestan nuevas funciones, ejercicios o experiencias que pueden originar grandes cambios en el desarrollo del niño.

Dentro del escenario psicoanalítico Freud¹⁵⁴ se establecen cinco etapas en el desarrollo psicosexual, en éstas, se resalta el órgano o función que proporciona un placer especial y que por lo tanto despierta el interés del niño-de la niña en un momento específico de su evolución, y da mayor trascendencia a las tres primeras. Freud postuló que los niños están expuestos a los riesgos de la fijación; por lo que sí reciben poco o demasiada gratificación en alguna de estas etapas, puede quedar fijado emocionalmente y puede necesitar ayuda para salir de ésta etapa. La evidencia de

¹⁵³ J.Lacan, 1996, citado en J. David Nasio comp. *Grandes psicoanalistas*, Tomo II, p. 126

¹⁵⁴ Sigmund Freud, La teoría psicosexual de Freud en: Lois, Hoffman, Scott Paris y Elizabeth Hall. 1997. *Psicología del desarrollo hoy*, p. 30

fijación en la niñez se refleja en la personalidad adulta con características derivadas de alguna de las etapas:

ETAPAS DE DESARROLLO PSICOSEXUAL

<i>ORAL</i>	<i>ANAL</i>	<i>FÁLICA</i>	<i>LATENCIA</i>	<i>GENITAL</i>
Del nacimiento a 12-18 meses. La principal fuente de placer de los bebés se orienta hacia las actividades de la boca como chupar y comer. El placer de succión es un placer autoerótico. Es el tipo de placer narcisista primario, autoerotismo original en el que el sujeto no tiene todavía noción de un mundo exterior diferenciado de él. El niño ama al igual que a sí mismo el pezón, el chupón. Aún no adquiere la noción de los límites de su propio cuerpo	De 12-18 meses a los 3 años. La retención y la expulsión de sus heces produce placer en el niño. Esto puede ser el descubrimiento del placer autoerótico masoquista que es uno de los componentes normales de la sexualidad. La zona de gratificación es la región anal.	De 3 a 6 años. Época del romance familiar. El complejo de Edipo en los niños y el de Electra en las niñas. La zona de gratificación se desplaza hacia la región genital. Esta etapa es determinante en la estructuración de la personalidad psíquica del sujeto	De 6 años a la pubertad. Etapa de transición hacia otras más turbulentas. La represión del interés sexual erótico va a permitir a la personalidad liberada desplegar toda su actividad consciente y preconsciente en la conquista del mundo exterior.	De la pubertad a la edad adulta. Se caracteriza por la organización sexual definitiva que se constituye después de la pubertad. Se trata de un placer del órgano que subordina a un placer de la función reproductora

El NIÑO-LA NIÑA ESCOLAR

El niño-la niña de educación básica del nivel primaria, (actores de esta investigación), se ubican entre los 6 y los 12 años de edad. De acuerdo a la postura piagetiana los niños-las niñas pasan del nivel preoperacional (de 2 a 7 años) al nivel de operaciones concretas (de 7 a 12 años).

A los 6 años los niños y las niñas han consolidado una serie de logros que serán los referentes de todo un conjunto de nuevos descubrimientos, es decir, a partir de reconstruir los conocimientos ya alcanzados, se presentarán diversos cambios, de los cuales los más relevantes serán del dominio cognoscitivo. En esta etapa, entre 6 y 7 años, el niño-la niña se ve muy influenciado-da por la percepción restando importancia a las transformaciones entre una situación y otra, una de las herramientas principales con las que cuenta es el lenguaje, que conjuntamente con el pensamiento, juegan un papel determinante en su proceso de desarrollo cognitivo, e interacción social. Podemos considerar que la experiencia de la escuela en sí, impulsa los cambios ayudando al niño-niña a salir de un mundo de experiencias concretas a un mundo simbólico de palabras y números.

En cuanto a las relaciones interpersonales suceden varios cambios importantes: su inserción a la escuela, da lugar a una interacción con adultos y principalmente con niños-niñas de su misma edad, (el grupo de pares), así como su inserción al aprendizaje formal, el permanecer varias horas en la escuela interactuando con el grupo de pares, propicia la conformación de un pequeño grupo de amigos o en ocasiones es sólo con un compañero-a con el o la que tenga más afinidad. El contexto escolar tiene gran relevancia en el proceso de socialización de los niños y las niñas, así como el grupo de pares, quienes cumplen diferentes funciones como agentes socializadores:

- se proporcionan información unos a otros acerca de conductas para diversas situaciones
- sirven de modelos de conducta que pueden ser observadas o imitadas,
- proporcionan una oportunidad para aprender a interactuar con compañeros de la edad,
- a relacionarse con un líder,
- a enfrentarse a la hostilidad y al dominio,
- a cierta edad, llegan a cumplir funciones psicoterapéuticas, al escuchar o ayudar a tratar sus problemas personales y ansiedades

El otro período de consolidación de la niñez ocurre entre los 7 y los 12 años. Piaget lo denomina de las -operaciones concretas- acentuando los cambios cognitivos graduales que tienen lugar en el transcurso de estos años, los conocimientos que alcanza el niño - la niña, son en su mayoría prolongaciones o consolidaciones de los conocimientos que construyó de los 5-6 o 7 años y que se van complejizando a la par del proceso madurativo-cognoscitivo que es favorecido por el proceso de enseñanza. Durante esta etapa de la niñez, al acceder a la información a través de la lectura de libros, o de indagación de otras fuentes y de concentrarse en asuntos que sólo indirectamente tiene significación para el niño o la niña, les permiten apropiarse de conocimientos del mundo exterior, en algunos casos, los escolares se convierten en grandes expertos en determinados campos del conocimiento o de la cultura generándose en ellos un favorecedor autorreconocimiento desde temprana edad.

En el aspecto físico el niño-niña continúa creciendo, aún cuando de manera más lenta en relación a sus primeros años. La relación con los compañeros se va centrando progresivamente en su mismo género y se observan cambios mínimos en su conducta en todo este período, a excepción del desarrollo moral que continúa evolucionando hasta alcanzar la autorregulación de sus conductas.

Desde los principios piagetianos, se ha postulado que desde los 5 hasta los 12 años de edad; el concepto de justicia del niño-niña pasa de ser una noción rígida e inflexible de bien y de mal, aprendida de situaciones específicas en que se han producido infracciones morales, esta se le reconoce como moral heterónoma. Desde estos principios, el concepto de juicio moral en el niño se vuelve más flexible a través del proceso de desarrollo, a partir de ir alcanzando mayor habilidad de razonamiento, el niño-la niña puede deducir que hay excepciones para las reglas, logra entender que

hasta el mentir puede tener una justificación, es decir se va alcanzando una moral autónoma; al respecto este autor propone tres grandes períodos en el desarrollo del sentido de la justicia en el niño, determinado de acuerdo a su rango de edad:

- 7- 8 años, la justicia está subordinada a la autoridad de los adultos, bajo una noción rígida e inflexible
- 8 - 11 años, el niño va adquiriendo igualitarismo progresivo
- 11-12 años durante el cual la justicia puramente igualitaria se ve atemperada por consideraciones de equidad o de justicia racional.¹⁵⁵

Dentro del ámbito del psicodesarrollo, Freud llama a este período de -latencia-, a partir de que la sexualidad que presentaba el niño-la niña en sus primeros años, entre los 6 y los 12, parece estar sumergida o reprimida favoreciendo el despliegue de otras actividades en el niño-niña:

LATENCIA

Desde el psicoanálisis, la latencia es una fase psíquica, fisiológicamente determinada comprendida entre la declinación de la sexualidad infantil (5-6 años) y el comienzo de la pubertad (11-12 años), que representa una etapa de detención en la evolución sexual, en la que se observa una disminución de las actividades sexuales, la desexualización de las relaciones de objeto y de los sentimientos y la aparición de sentimientos como el pudor y el asco, y de aspiraciones morales y estéticas. La reorganización de las defensas del yo dan lugar a una situación de condiciones estables, donde el niño-la niña se comporta de manera educable y cierta disposición a seguir indicaciones de los adultos; considerando que los factores hereditarios, históricos y filogenéticos están implicados profundamente.¹⁵⁶

La latencia, es el período donde el niño-la niña logra una autonomía en diferentes ámbitos, así como, por iniciativa propia, el niño-la niña comienza socializar y a interactuar con los demás, logrando superar diversos obstáculos que le impedían el desarrollo de sus capacidades cognitivas. La latencia se divide en: Latencia temprana(6-8 años) y Latencia tardía (9-12 años).

El niño-la niña alrededor de los 6 años ya ha adquirido habilidades que le permiten observar, interpretar y registrar los sucesos del mundo tanto externos como internos y controlar sus respuestas ante los mismos, ya ha adquirido la capacidad de intentar controlar y dirigir sus impulsos que años atrás dominaban sus acciones, su estructuración yoica organiza sus acciones, dando lugar a una conducta más social.

¹⁵⁵ Juan Delval, 1998, Desarrollo moral en: *Desarrollo humano*, p. 446

¹⁵⁶ Charles Sarnoff. 1976. *Structure of Latency* Latency. Cap. 2. p.15

*“La reducción de la fuerza de los deseos sexuales ha librado al niño de una de sus peores angustias,”*¹⁵⁷ Evento que permite al niño de esta etapa dirigir su acciones y pensamientos hacia diversas tareas como el aprendizaje escolar, actividades de creatividad, de representaciones teatrales, elaboración de escenarios, juegos de construcción a diferencia de los juegos a los que recurría en su primeros años.

Las relaciones de absoluta dependencia y exaltación en la que conceptualizaba a los padres, se vuelve más atenuada, aunado al desarrollo de la inteligencia que progresivamente va aumentando propiciando alcanzar un sentido de la realidad más complejo, logra comparar las características de sus progenitores con los de otros niños-niñas, logra establecer relaciones con otras personas que ejercen autoridad sobre él o ella como son los maestros y autoridades de la escuela con lo cual logra analizar que sus progenitores no son lo todo poderoso que él-ella había conceptualizado puesto que ellos se ven sujetos a ciertas autoridades de nivel superior en donde él-ella los observa de alguna manera desvalidos.

Estos hechos propician, que sus temores que en etapas anteriores lo-la habían atemorizado a perder el amor o ganar su castigo por la desobediencia, se vean disminuidos. Sin embargo, durante la etapa anterior, el niño-la niña ha estado acompañado-da de las enseñanzas de normas, órdenes y prohibiciones por parte de sus padres que lo-la han conducido a comportamientos similares a ellos, por lo que este proceso de identificación será el referente de la estructuración que tiene que ver con las actitudes morales y éticas que ejercerá la función de conciencia moral del niño-de la niña, (superyó), mientras subsista cierta relación de dependencia emocional con los progenitores, será constantemente reforzada por las acciones educativas que los progenitores ejerzan sobre él o ella. Cuando este periodo termina la conciencia moral de los progenitores será quien gobierne al niño-la niña desde su interior. Anna Freud¹⁵⁸ plantea que:

“cuando los niños llegan a la edad escolar sin que se haya producido en ellos este proceso de identificación con las figuras parentales, puede considerarse que se hallan retardados en su desarrollo moral por lo tanto se hallan al nivel de infantes en lo que concierne a su conducta social”.

Esta instancia psíquica le permite al niño-niña apropiarse de las leyes de su cultura, debido a que el niño-niña introyecta estas normas, no es necesario como sucedería con un niño-niña en la etapa edípica, en que la madre o el padre estén detrás de él-ella para indicarle que es lo que debe o no debe hacer, un niño-niña en latencia -se esfuerza por comportarse de manera que los adultos lo-la aprueben aún cuando ellos no estén- lo cual es un rasgo de autonomía. Si bien un niño-niña en latencia aún debe comprender muchos rasgos sutiles y complejos respecto a lo “bueno” o lo “malo”, el superyó que acaba de desarrollarse en su estructura psíquica le posibilita adaptarse a las normas de la

¹⁵⁷ Anna Freud. 1992. La conducta durante el período de latencia en: *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente* p. 90

¹⁵⁸ Idem.

sociedad, haciéndolo un niño-una niña educable, capaz de adaptarse a las normas sociales.

Durante la latencia, las pulsiones sexuales (deseos edípicos) son sublimadas, es decir, el deseo del sujeto es redireccionado, pasa de lo sexual a lo intelectual “debido al crecimiento de la fuerza en la prueba de la realidad”¹⁵⁹. Los derivados de los deseos sexuales y agresivos se pueden encontrar en otras actividades, como la práctica de un deporte u otras disciplinas físicas, a esta edad aparece en el niño-niña, un gran deseo por aprender, y gran disponibilidad para escuchar y atender a los adultos; disponibilidad de crear vínculos de amistad, niños con niños y niñas con niñas e involucrarse en actividades artísticas, culturales y relacionadas con el medio ambiente.

Durante la latencia temprana, el niño-niña recurre a las fantasías para elaborar situaciones cotidianas que le producen gran angustia; dichas fantasías son un medio para enfrentar una realidad dolorosa o preocupante. Hacia el final de la latencia tardía, (11 o 12 años) va abandonando las fantasías y se articulan con situaciones reales y con objetos reales. La estructura de la latencia se desintegra y la realidad es la salida obligada para la descarga de las pulsiones, produciendo relaciones objetales con el mundo para su propio beneficio.

Esta etapa cobra una gran importancia para el desarrollo del niño-niña, debido a que funciona como un filtro entre la fantasía vivida por el niño-niña y la realidad a la que deberá enfrentarse posteriormente, es durante la latencia, que se crean los mecanismos suficientes, para comprender la ley primordial, (prohibición del incesto) creando así una falta, que impulsa posteriormente, a buscar en el afuera lo que no puede obtenerse de los padres y facilitando de este modo un vínculo con ellos, que ya no es de su competencia, y dando paso a la posibilidad de establecer relaciones exogámicas, es decir, “Se acepta la ley de prohibición del incesto y la indicación de la exogamia”¹⁶⁰

DESARROLLO AFECTIVO DEL INFANTE

Las respuestas que presenta el niño-niña en los primeros momentos de su nacimiento ante los estímulos del medio, son en un nivel de reflejos, no tiene imagen del mundo, como tampoco el referente de estímulos afectivos.

Los estímulos que recibe en los primeros momentos de su vida extrauterina son completamente ajenos a todo su aparato sensorial; es preciso transformarlos en experiencias significativas para que el niño-niña pueda ir reconociendo el entorno en el que se encuentra, lo que se logra, mediante la interacción con todo lo que le rodea para que pueda ir añadiendo una a una las experiencias y pueda construir una imagen coherente de su medio.

¹⁵⁹ Charles Sarnoff., 1971, op. cit. Cap. 2, p. 20

¹⁶⁰ Idem.

La capacidad que le da la madurez orgánica, misma que le permite ir reconociendo y guardando huellas némicas de los estímulos que le propicie su medio, será la forma con la cual, el-la recién nacido-da ira construyendo los referentes congruentes a su entorno por lo que es indispensable el apoyo de la madre o de quien cumpla esta función, puesto que el-la bebé no tiene la posibilidad de realizarlo. El apoyo y la protección material que propicie su comodidad exterior, serán los que le ayudarán a regular los estímulos internos, dependiendo de la calidez con que se le brinde la atención a sus necesidades cotidianas, (hambre, frío, calor, cambio de pañales), posibilitarán la descarga de su tensión, es decir; modificando las condiciones adversas que puedan presentarse en su entorno serán las que paulatinamente le permitirán la reducción a su tensión.

Toda la interacción con el medio es necesaria para el despliegue de las capacidades del- de la recién nacido-da, sin embargo el factor más relevante es la reciprocidad entre la madre y el hijo-hija. Esta relación es nombrada por Spitz como: “diálogo” que es la secuencia de: acción-reacción-acción, lo que permite al bebe de pocas semanas transformar los estímulos sin significado en señales significativas.¹⁶¹

A las 4 o 5 semanas, el rostro humano es un precepto visual privilegiado entre muchos otros, es a quien dedica su atención de manera prolongada; Aproximadamente a las doce semanas, la madurez y desarrollo psicológico del niño-niña, permiten responder al rostro del sujeto con una sonrisa, primera manifestación de conducta activa, cierto que se deben reunir algunas particularidades como: el rostro se muestre de frente, no tiene que ser la totalidad de la cara pero si el signo que se compone de: la frente, los ojos y la nariz, todo ello en movimiento y que el niño-niña pueda verlos; Se ha comprobado que esta respuesta se presenta únicamente ante esta gestalt, en este primer momento, no es solo a la madre pudiendo ser cualquier adulto que esté cerca del- de la bebé y cumpla las condiciones de un indicador gestalt para que se presente esta respuesta. El reconocimiento del semblante de la madre, se presentará meses después.¹⁶²

Podría pensarse que la interacción en la díada madre - niño-niña, es asimétrica, puesto que la madre atiende todas las carencias que presenta el-la bebé, pero psíquicamente, el bebé proporciona lo que la madre necesita, hecho que equilibra la relación. Desde su nacimiento, la madre proporciona al-la bebe todo lo que necesita, ella media en toda percepción, acción, intuición en todo conocimiento, es decir, de acuerdo a varias investigaciones desde las pocas semanas de nacido, el bebé logra ir superando el caos de los primeros días a través de las atenciones de la madre, empieza por seguirla con la mirada, y va recurriendo de todo su aparato sensorial para ir la percibiendo, la huele, la oye, siente sus caricias, la calidez de sus cuidados, lo que le posibilitará un significado siempre creciente.

¹⁶¹ René, Spitz. 2003. op.cit.p. 50

¹⁶² Idem

Retomando lo anteriormente expuesto, es preciso resaltar que la esencia de un ambiente emocional favorable, está en directa proporción a la calidez de los cuidados que la madre brinde al- a la bebé, desde los primeros días de nacido-da, la ternura otorgada al bebé redundará en un aspecto relevante y determinante en la vida futura del niño-de la niña al percibir: la compañía, el cariño, el amor que la madre le otorga; el niño-niña responde de la misma manera. El amor y afecto con que la madre atiende al-a la bebé, propician que represente para ella, algo muy valioso y determinante en su vida afectiva.

La madre, si bien es, la figura más significativa en las primeras relaciones del-de la bebé, existen otros sujetos en su entorno, como es el padre, los hermanos los abuelos y otros parientes que también pueden tener una gran significación afectiva en la vida del-de la niño-niña, las relaciones afectivas entre los adultos y otros niños-niñas, aparecerán pautas de conducta correspondientes a la cultura particular a la que pertenezca el niño-la niña. Es preciso reconocer que, tanto el niño-niña como su madre, se encuentran inmersos en una cultura y en un medio económico y social, y con la identidad de una familia, que es la que determinan, en gran medida el ámbito psicosocial y en consecuencia el actuar del niño-niña, así como su estructuración psíquica, lo que a su vez establecerá en gran medida los rasgos de su personalidad, así como los referentes para las interacciones y respuestas que el infante vaya presentando en el proceso de socialización con su entorno.

De acuerdo con las investigaciones longitudinales que realizó el Dr. Spitz,¹⁶³ se conocen los alcances que tiene en la estructuración psíquica del niño, la ausencia de la interacción y cuidados de su madre, observándose conductas como lloriqueo constante en un inicio y más adelante retraimiento y otras conductas no presentadas antes del citado evento; independientemente de la causa, o si el sustituto para los cuidados maternos era inadecuado o prácticamente no existentes, el daño en la salud emocional del niño se presentaba en proporción a la duración de la privación; principalmente en las secuencias o etapas que se presentan para el establecimiento del “*objeto de amor*” u “*objeto libidinal*” dentro de la teoría psicoanalítica y su trascendencia en la salud emocional de todo sujeto.

Una de las conductas características del ser humano es la necesidad del establecimiento de vínculos. La tendencia a mantener cierta proximidad con respecto al objeto, que va desde mantener el contacto físico en algunas circunstancia hasta la interacción o comunicación en otros casos, son conductas que se inician con los primeros días de vida extrauterina; el bebe manifiesta conductas activas de búsqueda, de proximidad y contacto como el acercamiento, la conducta señalizadora, como la sonrisa, el llanto y el llamado, por el cual espera como respuesta, que su madre o quien cumpla esta función, se aproxime a él. Se postula que los adultos, a pesar de estar recubiertos por conductas aprendidas, responden a las señales rudimentarias del bebé; es preciso considerar que existen diferencias en la capacidad de respuesta de cada madre, algunas llegan a ser insensibles incluso ante las señales urgentes del- de la bebé, otras son más sensibles y logran establecer vínculos muy específicos a partir de las señalizaciones del bebé.

¹⁶³ René A. Spitz, 2003. Patología de las relaciones de objeto en: *Primer año de vida del niño*. p.152

Los vínculos afectivos del niño-niña ha sido un tema muy estudiado por diferentes psicólogos infantiles, desde muy diversos referentes, la relevancia en las relaciones afectivas desde los primeros días de nacido del ser humano, suelen ser temas obligados por los psicólogos del desarrollo; como los estudios llevados a cabo por John Bowlby¹⁶⁴ en el año de 1969 y Mary Ainsworth, en 1978, principalmente. Ellos observaron tendencias innatas en los recién nacidos para manifestar su incomodidad y lograr la atención de los adultos por medio del llanto; aún cuando los investigadores antes citados se ubican dentro de un escenario biologicista, resaltaron eventos, que representan las bases de los sistemas de la conducta social que empiezan en la familia.

Desde este referente, y considerando la mayoría de las culturas, la madre se encuentran implicada en la vida de sus bebés por un cierto tiempo en una relación simbiótica, marcando un apego, o vínculo muy estrecho entre el bebé y el adulto que le propicia el cuidado.

Las atenciones que el adulto preste al niño ante sus demandas, irán siendo fortalecidas selectivamente y otras acciones irán debilitándose, las experiencias que el adulto proporciona al niño, generalmente le son agradables y reducen las carencias por las que atraviesan, estas acciones propician cierto apego y receptividad a recibir atenciones de ella; al respecto Bowlby y Ainsworth¹⁶⁵ postulan que el niño-niña nace con una propensión biológica a comportarse según estilos de vida que promueven la proximidad y el contacto con su figura materna, por lo que el vínculo se desarrolla como una consecuencia tanto de las primeras conductas innatas y de la cercanía de la madre y no como consecuencia de la dependencia. Es aquí en donde el niño inicia a desarrollar vínculos con las personas que interactúa, convirtiéndolos en objetos fundamentales para su constitución yoica; aprenderá valores, motivos, conductas que conformarán los rasgos esenciales de su personalidad y de su estructura psíquica, lo subjetivo que se instaura en el sujeto como el producto del ingreso del niño al mundo simbólico, plasmado en el lenguaje y transmitido a través del vínculo intersubjetivo con el otro.

Al final del primer año de vida es posible encontrar conductas discriminatorias hacia los adultos, presentando una preferencia por alguien en específico, no obstante la indiferencia que le llegue a mostrar el adulto. Esta selectividad perdurará en el tiempo, actuando de manera específica ante la persona elegida, sin que dependa de la respuesta del adulto hacia él, el niño-la niña buscará la proximidad de la figura elegida en una incesante búsqueda de seguridad, vínculo que propicia la reducción de ansiedad, una base segura en su proceso de desarrollo. El vínculo del niño-niña pequeño-ña, hasta los 18 meses aproximadamente, es preferente con la madre o quien está a su cuidado y en el segundo año de vida suele ser con objetos inanimados. Los autores que han estudiado ese fenómeno afirman que los vínculos iniciales constituyen de alguna forma, las bases de las relaciones sociales posteriores del sujeto.

¹⁶⁴ J. Bowlby 1969 y M. Ainsworth 1978. citados en op.cit. p.155

¹⁶⁵ Idem

Las síntesis de los referentes teóricos sobre el proceso de desarrollo afectivo en el niño representan líneas de reflexión sobre la trascendencia de la génesis de este proceso en la vida de los sujetos, no obstante, existen otras propuestas de análisis del mismo, pero todas tienen que ver con la relevancia de los primeros cuidados y acompañamiento que reciba el sujeto desde el inicio de su vida, sin restar importancia a cada una de las secuencias de desarrollo posterior, puesto que el ser humano es un ser social y depende del grupo al que pertenece, el tener un lugar que le permita reconocerse para reconocer a los otros.

ORIGEN DE LOS TRASTORNOS INFANTILES

En el ámbito emocional, se sientan los precedentes desde la vida intrauterina así como desde los primeros minutos del nacimiento, por lo que se observa que desde los primeros meses el niño-niña depende para su futuro desarrollo emocional e intelectual, de los estímulos y cuidados afectivos de la gente que conoce bien y que lo conoce a él, principalmente de la madre o de quien está directamente a su cuidado, la pérdida de la madre tiene efectos adversos de larga duración o pueden ser permanentes.

El bebé-la bebé suele presentar problemas con sus expectativas relacionales si las experiencias vividas en el seno de la relación padres-niño-niña no le han dado la certidumbre íntima de que sus necesidades de dependencia pueden ser satisfechas, la incertidumbre de sus necesidades de dependencia puedan ser adecuadamente satisfechas, que tiene que ver con las repercusiones ulteriores de las alteraciones de esta certidumbre íntima del bebé y por tanto con el vínculo entre una preocupación continua que tiene que ver con la dependencia y la constitución de un tipo de personalidad o carácter.

La patología psíquica en la temprana infancia suele ser una patología que se despliega a partir de los primeros vínculos del bebé, y de manera más precisa de la calidad con los que éstos se lleven a cabo, por lo que las alteraciones en la vida emocional del bebé tiene directa relación con las interacciones entre la madre y el niño-niña desde que es concebido-da, y en mayor medida desde los primeros meses en donde la estructura psíquica del infante se constituye; siendo las bases para establecer que las relaciones insatisfactorias, ya sea incorrectas o insuficientes, podemos decir que son patológicas por lo que tienen que ver con factores cualitativos y cuantitativos.

En las primeras, se puede encontrar que la personalidad de la madre no es capaz de atender o cubrir de manera satisfactoria las necesidades del bebé, bien puede ser por una personalidad dominante dentro de la relación con su hijo-hija, que la lleve a ser incapaz de propiciar una relación cálida normal, o bien porque sus características, se inclina a perturbar dicha relación, razón por la cual, la madre se convierte en un

agente provocador de la enfermedad, a lo que Spitz denomina “*enfermedades psicóticas de la infancia*”¹⁶⁶

En lo relacionado a la insuficiencia de las relaciones entre la madre y el hijo-la hija, se ha comprobado lo dañino que es privar a los infantes de la figura y cuidados de la madre; específicamente el privar a los niños-niñas en el primer año de vida, tiene como consecuencia graves perturbaciones emocionales, es como si se le hubiera retirado un elemento vital para su supervivencia. El perderla y no propiciarle un sustituto adecuado, que el niño-niña acepte, representa la privación de sus dotaciones libidinales. Es decir, en el curso normal del desarrollo tanto los impulsos agresivos como libidinales se descargan en la estructura de la interacción física entre la madre y el hijo-hija, el no contar con esa figura provoca daños irreversibles en la psique del niño-niña.

Margaret Mahler,¹⁶⁷ menciona que el origen de la psicosis infantil, así como la adulta y la del adolescente tiene que ver con la ausencia o distorsión de la relación simbiótica entre la madre y el bebé; la autora plantea que la primera relación entre la madre y el-la bebé es como de una asociación funcional de los dos organismos, establecida para sobrevivir, en la cual, el-la bebé se encuentre en un estado de no diferenciación entre el afuera y el adentro o entre el yo del no yo; Desde ese estado de omnipotencia, el-la bebe trata de reducir su tensión por medio del llanto, la defecación, el toser, vomitar..., ante los cuales recibe gratificaciones de la madre, por medio de sus atenciones van propiciando el diferenciar entre experiencias placenteras de las no placenteras, es a través de la percepción del yo primitivo que van quedando depósitos de memoria de ambas, esas respuestas, gratificantes o no, serán las que permitirán al bebé seguir un proceso de individuación.

Las secuencias de gratificación-frustración promueven la estructuración psíquica del niño-niña, la madre tiene la función de un “*yo auxiliar*” en este proceso; de no ser así, el bebé-la bebé recurre a desarrollar recursos de forma prematura, ante la ausencia de ese escudo protector que es la madre se propicia la patología de carácter, que presenta pacientes de tipo esquizoide. Así mismo, es la madre la que posibilita la identificación primaria, el reconocimiento del propio niño-niña como un sujeto separado de su madre, paso obligado en el proceso de individuación del sujeto, y despliegue de habilidades adaptativas dentro de un desarrollo normal.

Así mismo, el psicólogo y psiquiatra infantil Donald Winnicott¹⁶⁸ postula que el niño-niña nace con un contenido innato para ser constituido como sujeto íntegro, pero depende de un maternaje satisfactorio, que dé respuestas satisfactorias, el papel óptimo que debe presentar la madre, es el de prestarle su yo al niño-niña, para que

¹⁶⁶ Ibid. p.158

¹⁶⁷ Margaret, S., Mahler. 1980. *Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación*, p. 30

¹⁶⁸ Donald W. Winnicott. 2002. *La capacidad de estar solo en Los procesos de maduración y el ambiente facilitador, estudios para una teoría del desarrollo emocional*. p. 46

su experiencia, le permitan fantasear con su realidad y sostener lo que el niño-niña ya tiene, plantea que la madre, que no es suficientemente buena, no es capaz de instrumentar la omnipotencia del infante, de modo que repetidamente falla en dar satisfacción al gesto del-de la bebé, en lugar de ello, lo reemplaza por su propio gesto, que adquirirá por la sumisión del infante, dando origen a la estructuración de un falso yo, a partir de la ineptitud de la madre para sentir las necesidades de su bebé, provocando que no tenga lugar una catexia de los objetos externos, que lo lleva a ser un infante aislado, retraído, vive de modo falso que puede detectarse desde muy temprana edad por perturbaciones en la alimentación y en otras funciones.

A partir de los postulados de Margaret Mahler¹⁶⁹, que coinciden con los puntos de vista presentados por Winnicott y Spitz, es posible asumir que ningún organismo puede vivir en un vacío, que no es posible que el ser humano viva carente de objetos. La desorientación en la que se encuentra el recién nacido, lo imposibilita para diferenciar el mundo interno del externo por lo que como se ha citado debe ser auxiliado por la madre, la carencia de este apoyo en los primeros días -*autismo primario*-, suscita la angustia, que afecta al organismo en una etapa tan temprana de madurez que alcanza a destruir la percepción de la madre como funcionando a su favor, por lo que ese representante del mundo externo, parece no ser percibido por el niño-niña, al grado que el bebé como ser corporal parece no distinguirse de los objetos inanimados del medio y su regresión no ocurre a una fase normal del desarrollo humano, se vuelve a sí mismo, sin establecer relación con el exterior.

La conducta de un niño-una niña con un problema emocional puede observarse a partir de que el comportamiento del niño-niña se observa perturbado, El terror nocturno persistente, los hurtos, el orinar en la cama, la negativa a ir a la escuela, son síntomas previos a las manifestaciones patológicas más graves en el niño-niña. Los trastornos psicológicos, se manifiestan mediante síntomas generalmente en la conducta del niño o la niña, actúan como mensajes disfrazados, no tienen ningún sentido general, y no son los mismos en todos los niños- todas las niñas, la aparición y significación es personal y específica para cada niño o niña. Los desórdenes de comportamiento en el niño, llegan a ser ubicados en: desórdenes de comportamiento neurótico debidos a ansiedad excesiva; o trastornos producidos por una sociabilización defectuosa.

Cabe llevar a cabo un paréntesis, con el fin de reflexionar sobre lo anteriormente expuesto y las conductas de la generalidad de los niños de esta intervención, con lo que es posible ubicar las particularidades en que se lleva a cabo la relación madre- hijo, dando una pauta para comprender en gran medida la génesis de las conductas disruptivas que presentan, son los medios a través de los cuales manifiestan una gran necesidad de afecto.

Los síntomas neuróticos han sido estudiados desde diferentes perspectivas por lo que pueden encontrarse diversas explicaciones, una de ellas es a través del psicoanálisis. Los desórdenes de comportamiento neurótico son muy comunes, motivo por el cual, en

¹⁶⁹ Margaret Mahler, op. cit. p. 24

sus hogares pueden ser calificados dentro de cierta *normalidad*, además de estar apegados a los patrones del comportamiento social establecido en determinada familia o comunidad; generalmente se suman eventos de ansiedad a lo largo de su desarrollo como:

- Ansiedad primaria, un temor de disolución o ruptura, causada por el conflicto generado ante las necesidades interiores y las provisiones ambientales inadecuadas, que comienzan ya en la etapa oral.
- Ansiedad ligada a la vergüenza y a la pérdida del amor propio, derivada del conflicto entre los impulsos primitivos y su prohibición exterior, que aparece en la etapa anal.
- Ansiedad causada por el sentimiento de culpabilidad, originada a partir del conflicto entre los impulsos primitivos y los dictados de la conciencia, que empiezan en la etapa genital. (Complejo de Edipo).

La ansiedad se produce cuando existe un conflicto, ya sea entre los deseos e impulsos Interiores de un lado, y el mundo exterior del otro, o entre impulsos interiores y la propia conciencia. (Cuando la ansiedad se torna insostenible, entran en acción los mecanismos de defensa, siendo la represión el mecanismo fundamental).

En general los desórdenes de comportamiento del niño-de la niña pueden derivarse de deficiencias en el proceso de socialización a que están expuestos normalmente todos los niños y niñas, como a la falta de experiencias esenciales al comienzo de la vida, pero de forma particular de relaciones continuas con la madre durante los primeros años de vida. Así mismo pueden surgir cuando se cría al niño-niña en una subcultura cuyas normas difieren de las de la sociedad general a la que tendrá que ajustarse cuando sea mayor.

Existen ciertas constantes en los trastornos de los niños-niñas como son: a) frecuentes y variados desórdenes de comportamiento; b) algunos síntomas específicos aparecen tanto en la primera infancia como en la pubertad; c) niños y niñas suelen tener problemas diferentes en el comportamiento que exhiben, y d) el niño o la niña presenta diferente comportamiento en casa y en la escuela. Un alto índice de niños escolares mojan la cama y se muerden las uñas, o presentan otro tipo tics, en menor número cometen hurtos.

La timidez, la hipersensibilidad, las rabietas, el negativismo y los caprichos alimenticios son especialmente comunes durante los años preescolares y vuelven a serlo en la pubertad. La etapa genital de desarrollo emocional y posteriormente, la adolescencia son periodos de tensión para muchos niños y niñas, observándose también en la pubertad y la transición a la adolescencia registrándose en tales periodos con más frecuencia los trastornos de comportamiento.

Es relevante tener presente que los padres y maestros tienen sensibilidad diferente ante los comportamientos de los niños-niñas, ya sea que los síntomas estén determinados por las situaciones, como sentirse inhibidos en el hogar y no en la escuela o que sean obedientes y dóciles en el hogar, y se muestran rebeldes y difíciles en la escuela por lo que suelen no coincidir con sus valoraciones sobre la existencia de trastornos en los niños-niñas, principalmente en torno a: tristeza, retraimiento, espíritu solitario, tendencias obsesivas, sobreactividad, desobediencia y somnolencia.

Los sentimientos y emociones van regulando la afectividad hasta dar acceso a la voluntad como la operación afectiva superior. Es decir, llega un momento del desarrollo en que el niño o la niña deciden qué es valioso y qué se rechaza, la voluntad impulsará las acciones para alcanzar lo que se prefiere y para proteger de lo que se desea evitar. De manera paralela a las estructuras cognitivas, las estructuras afectivas permiten constituir maneras estables de sentir y reaccionar. Es de esta forma que los sentimientos y los valores constituyen a las personas, con las particularidades de reaccionar, sentir y actuar a partir de la conceptualización que han llevado a cabo de su entorno. En todos los actos de conocimiento se conjugan en el mundo interior de cada sujeto, sentimientos; necesidades afectivas que se desplazan hacia los objetos del entorno permitiendo realizar nuevos aprendizajes, comprender nuevos fenómenos, plantear hipótesis y aventurarse en nuevas experiencias.

Principalmente en la escuela, los niños y las niñas se interesan por el acceso al conocimiento, por la comprensión de los fenómenos que observan, pero también puede ser el lugar en que se conviertan en indolentes ante los hechos, apáticos ante los descubrimientos; es en donde aprenden a valorar la vida colectiva y la colaboración, o donde encuentran que es mejor competir contra otro y ganarle siempre.

II.1 EL JUEGO INFANTIL

En un escenario de niños y niñas es obligado abrir un espacio al juego por la gran relevancia que tiene a lo largo de su proceso de desarrollo y estructuración psíquica, además de ser más que un medio de recreación el juego es un medio de expresión no sólo del niño o la niña, sino de todos los sujetos a lo largo de la vida.

El juego infantil tiene un papel esencial en el psico-desarrollo del niño de la niña, puesto que está íntimamente ligado al desarrollo del conocimiento, de la afectividad, y motricidad, así como de su proceso de socialización, podemos afirmar que el juego invade su vida desde la primera infancia y se podría decir que acompaña la niñez, pero el juego en esencia, acompaña toda la vida del sujeto.

Por medio del juego, el niño-la niña lleva a la acción las potencialidades de las estructuras por las que atraviesa, como parte de la etapa de plasticidad cerebral en que se encuentra; va experimentando con su propio cuerpo y con simples interacciones con los objetos *del entorno, a partir de movimientos rudimentario, generados por la ley del efecto y del autoconocimiento corporal (mueve los dedos, produce sonidos, se alcanza un pie)*, con este juego, prueba y experimenta día a día nuevas acciones superando las que previamente se habían establecido. Este juego aparece desde los primeros meses de vida; a partir de los pequeños movimientos que realiza, va experimentando con su propio cuerpo los posibilitadores de funciones fundamentales que darán paso a las funciones de mayor complejidad, como la marcha, el lenguaje, la imitación, y otros. La ausencia de juego es un indicador de alguna alteración en el proceso de desarrollo del niño o de la niña.

No obstante la trascendencia del juego en el psicodesarrollo infantil, la actividad lúdica del niño, es frecuentemente, considerada por los adultos de irrelevante, al ser calificada como “*un no trabajo*”, dentro de las categorías sociales.

Dentro del psicoanálisis, Lebovici dice que: “ el juego comienza por los juguetes, porque son objetos dados por la madre que los tolera o se divierte con el juego del niño”,¹⁷⁰ el juego comienza cuando la madre da los sonajeros o juguetes al niño-niña, para ella, los juguetes suelen, no ser relevantes, lo importante es el juego que se propicia con ellos. La trascendencia en el proceso de socialización del niño-la niña se inscribe en el diálogo con la madre o con el adulto lo que está lleno de significación social.

Henry Wallon¹⁷¹ le da al juego un papel muy relevante en el proceso de maduración del niño- la niña; sostiene que el juego del recién nacido, puede considerarse como la herramienta con la que se puede evaluar el grado de normalidad de todas las

¹⁷⁰ Serge, Lebovici y Michel Soulé. 1978. El psicoanálisis y el juego del niño, en: *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*, p. 105

¹⁷¹ Henry Wallon, citado en: *Ibid.* p. 108.

funciones del bebé, a partir de la integración paulatina del manejo de los objetos cercanos, como lo es el sonajero; el niño va encontrando un placer sensorial cada vez mayor en directa dependencia a sus procesos madurativos que permitirán a su vez respuestas diferentes que suelen ser cada vez más placenteras, estimulando su interés y aumentando la actividad senso-motora, posibilitando la racional, y aunado a todo ello encontrara en esas primeras acciones lúdicas, descarga a sus tensiones y momentos propicios para la relación objetal *madre-hijo-hija*.

El juego permite al niño-niña construir un mundo aparte, evadir la realidad para poder entenderla, siendo el ámbito del juego, la anticipación del mundo real, por medio del cual, el niño-niña se prueba física y mentalmente, esto le permite acceder a su autonomía, e ir afirmando su estructura yoica. Los juegos de fabricación llevarán a cabo la integración de las etapas anteriores, se va ejercitando en transformar para construir nuevos objetos.

Wallon¹⁷² postula una clasificación de los juegos correlacionándolos con las etapas evolutivas, existiendo una progresión funcional que determina la sensación de las etapas de los juegos en el proceso de evolución, así podemos ver: juegos funcionales, los juegos de las primeras etapas de desarrollo, juegos de ficción, cuando juegan a ser: médicos, bomberos, albañil, maestra, enfermera, juegos de adquisición los que le permiten percibir y comprender a los seres humanos y a las cosas que los rodean por medio de sus sentidos y la razón, le gusta escuchar relatos cuentos, aprender canciones, se aboca a explorar su entorno y conocer la cultura a la que pertenece

La importancia del juego, a lo largo del desarrollo infantil, forma parte de la cultura de cada pueblo, aún cuando algunos se han convertido en juegos universales y muchos pueden ser reconocidos como un legado de generación en generación. Cabe reconocer que el niño-niña lleva a cabo sus juegos impregnado de lo que vive en su entorno, por lo tanto nos permite observar ciertas pautas culturales, vivenciales y aún bajo ciertas condiciones, el juego puede también ser un código de la historia de cada pueblo.

Algunos teóricos, han , tratado de ligar el juego con la evolución de la cultura humana, es decir el niño-niña al jugar reaccúa la transición de la humanidad desde la etapa de la caza y de la recolección, hasta la sociedad industrial actual; lo que presupone un progreso lineal en el paso de una etapa de la civilización a la otra, mucho más de lo que la historia de la civilización nos enseña.¹⁷³

El juego cumple una función muy relevante a lo largo del proceso de socialización y adaptación sus primeras organizaciones en grupos pedagógicos, equipos de juego, equipos de trabajo, con un fin común al grupo en el que se distribuyen o asumen papeles y se posibilita la colaboración más eficaz para alcanzar el éxito común, para cumplir con una tarea establecida al grupo. Las tareas asignadas a niños y a niñas no parten de explicaciones biológicas de la diferencia de sexos; está en estrecha relación a

¹⁷² Idem,

¹⁷³ Johan, Huizinga. 1972. *Homo ludens*. p. 15.

patrones establecidos socialmente. Así mismo por medio del juego se asume y practica lo que está establecido a cada rol social. Los niños juegan bruscamente, con mayor contacto físico y menos contacto verbal. Las niñas se centra más en seguir patrones de comportamiento, reglas y mayor contacto verbal.

El juego se convierte en el medio que el niño-niña utiliza para practicar nuevas capacidades, y para ensayar realizaciones ya obtenidas, es decir podemos observar que el niño-niña repite constantemente una acción que le resultó interesante, o significativa, esto le permite adquirir control sobre ésta, conduciéndolo hacia una actitud más madura y efectiva, convirtiendo al juego en una actividad que produce crecimiento en otras actividades.

Cabe aclarar que el juego infantil como tal, debe darse en un ámbito de libertad, opuesta al trabajo serio, los temas del juego no deben tener la razón fuera de sí mismo, debe ser una actividad a realizarse por sí misma, no debe determinarse un fin preestablecido que no sea el del propio juego, no obstante contengan un trasfondo pedagógico, psicológico y cultural y sus resultados puedan ser analizados.

De acuerdo a Piaget,¹⁷⁴ el juego posee un contenido simbólico comprendiendo tres funciones:

- 1º) ofrece al niño-niña un medio para asimilar a los esquemas ya conocidos experiencias nuevas o discrepantes;
- 2º) permite la expresión de emociones, hecha bajo control.
- 3º) es un modo integral de resolver problemas, de sentir, de aprender a dominar, o de experimentar nuevos papeles.

Es posible observar que el juego simbólico puede ser identificado a través de las generaciones y a través de las culturas. El centro del juego simbólico, es el símbolo, y es precisamente por éste, la razón principal por la cual ciertos juegos simbólicos se gozan y juegan tanto. Los símbolos son objetos o imágenes que tienen varias capas de significado. Cuando un objeto inanimado como una muñeca (o una botella, calabaza) se torna, por la imaginación del niño, en un símbolo, la interrelación con la muñeca tiene para el niño-niña más sentido que el simple nivel de conducta. Piaget nos dice que por lo menos hay tres grupos de símbolos que están ligados con sentimientos personales profundos: 1) Los relacionados con el cuerpo del niño-niña, 2.) relacionados con los papeles y con los sentimientos familiares y 3) los relacionados con el nacimiento de los bebés.

Para Piaget¹⁷⁵, el juego es una forma de asimilación, que empieza desde la infancia y continúa a través de la etapa del pensamiento operacional concreto, el niño-niña usa el juego para adaptar los hechos de la realidad, a esquemas que ya tiene; es decir que cuando los niños experimentan cosas nuevas, juegan con ellas para encontrar los

¹⁷⁴ Jean, Piaget. 1984, *Psicología de niño*, p. 66.

¹⁷⁵ Idem.

distintos caminos cómo el objeto o la situación nuevos, se asemejan a conceptos ya conocidos. Piaget¹⁷⁶ considera al juego como un fenómeno que decrece en importancia en la medida en que el niño-niña adquiere las capacidades intelectuales que le permitan entender la realidad de manera más exacta.

Desde la visión psicoanalítica se considera al juego como una expresión simbólica de deseos y como un medio para intentar dominar o recrear experiencias que causan tensión. Ambos son un desahogo para las emociones. Freud y Erikson, le dan al juego una connotación muy diferente a ser sólo un medio para la asimilación que postula Piaget. Para el psicoanálisis, el juego es una creación de oportunidades específicas, tendientes a dominar situaciones, que aún, en el plano de la realidad, le es imposible superar.

Para D. Winnicott¹⁷⁷ el jugar tiene una especial trascendencia en la constitución del niño-niña, el autor postula, que el jugar tiene un lugar y un tiempo, en el proceso de desarrollo afectivo, emocional y social del infante, un espacio potencial entre el-la bebe y la madre, directamente proporcional a la calidad de las primeras experiencias vividas; la asociación psicosomática y la realidad exterior, determinados por las propias vivencias observables objetivas. Winnicott determina el juego como la salud del niño-niña, porque facilita su crecimiento mental; en la capacidad que presente el niño-niña para jugar, esta la posibilidad de evaluar si está sano o no, además, el jugar, le posibilitará las relaciones de grupo, razón por la cual, en psicoterapia, tiene un papel relevante.

El autor concibe una fusión entre el niño-niña y el objeto de forma subjetiva, que la madre comprende y sabe validar lo que el niño-niña quiere encontrar en el objeto. El niño-niña manipula el objeto de diversas formas, lo repudia y lo reencuentra, repitiendo indefinidamente estas acciones, Winnicott¹⁷⁸ plantea que la relevancia está en que la madre participe en este juego del niño-niña con el objeto, y ser ella misma en el momento en que lo encuentre. Es preciso que la madre esté presente y dispuesta al juego del niño-niña, esto permitirá al niño-niña cierto control mágico, sentir omnipotencia de los procesos subjetivos al percibir un estado de dominio real de confianza, que la madre posibilita con su presencia, constituyéndose un campo de juego intermedio, lo que para el niño es el dominio de lo mágico. Siempre y cuando, el juego sea para la madre la expresión del cariño por el niño-niña.

La confianza que el niño-niña siente de la cercanía de la madre a pesar de que ella no esté presente, pero el que puede evocarla a partir del mismo juego, en el que está implícita su presencia (de la madre), posibilitará más tarde que el halla decido su propia manera de jugar. Para Winnicott el juego es una experiencia siempre creadora y en el continuo de espacio tiempo, una forma básica de vida.

¹⁷⁶ Juan, Delval. 1998. op.cit. p. 291

¹⁷⁷ Donald, Winnicott, 1979. *Realidad y juego* p. 27

¹⁷⁸ Ibid, p. 71

El juego se ubica dentro de un diálogo de interacción con el adulto, lo que confiere una significación social, así mismo, el juego desempeña una función esencial en la formación de la personalidad y es importante para el desarrollo de la inteligencia; está relacionado con el crecimiento, la afectividad, la motricidad, la socialización del niño-niña, así como en la incorporación de su identidad social; a partir del trascendente papel que tiene el juego en los procesos constitutivos del niño-de la niña, puede ser utilizado como una herramienta operativa, que brinda posibilidades a la práctica educativa como un medio para el aprendizaje del desarrollo integral del niño-de la niña; por medio del juego se han elaborado, constructiva y creativamente, pruebas físicas y mentales que permiten observar la conformación de su autonomía y la afirmación del “yo” como elemento esencial para la conformación de su personalidad futura. En la etapa preescolar el juego debe ser el eje organizador de la actividad educadora, y en la primaria el sendero por el cual se arrije actividad cognitiva.

II.2 LA ACTIVIDAD LÚDICA Y SU PERTINENCIA EN EL AULA (EL DISPOSITIVO LÚDICO Y SU PERTINENCIA EN EL AULA)

Dentro de las actividades cotidianas que llevan a cabo los niños y las niñas a lo largo de todas las etapas de su desarrollo, el juego, por regla general, está implícito en ellas, no obstante, resulta difícil marcar una separación entre -crear y jugar-.

Retomando lo expuesto en el apartado anterior, al mencionar que -jugar es hacer- y si hacer implica haber aprendido qué hacer, podemos encontrar que la relación entre juego y aprendizaje se da de manera natural, un espacio en cual, -jugar y aprender- confluyen en acciones que permiten superar obstáculos, por medio de los cuales los educandos pueden encontrar caminos para avanzar.

A partir de retomar desde el contexto del escolar los referentes teóricos sobre el juego, es posible inferir que la actividad lúdica favorece: la observación, atención, el razonamiento lógico, la fantasía, la imaginación, la investigación, los conocimientos, las habilidades, los hábitos, la creatividad. Así mismo, en cuanto a lo volitivo del proceso de desarrollo se favorece: la iniciativa, las actitudes, el seguimiento y aceptación de normas, el respeto, la perseverancia, la responsabilidad, la audacia, sistematicidad, la cooperación y descentración (ponerse en el lugar de los otros), la lealtad, el ir adquiriendo seguridad o autoafirmación en la medida de las destrezas alcanzadas por medio de los juegos llevados a cabo por el niño o la niña, por lo cual, es posible asumir que la actividad lúdica puede conceptualizarse como un potencializador del aprendizaje.

Por varias generaciones el juego ha constituido la base de la educación del hombre de manera espontánea, al favorecer la transmisión de las normas de convivencia social y las tradiciones, razón por la cual se le ha llegado a conceptualizar como el creador de la cultura. Dentro de este ámbito el juego aparece como elemento constante de la historia de la cual parte el lenguaje, la competición, el derecho, la guerra, el saber, la poesía, la filosofía y el arte.¹⁷⁹

Para el psicoanálisis, fundamentalmente, la actividad lúdica es el espacio de la proyección de impulsos sociales no aceptados o no comprendidos por el niño. Es Winnicott quien realiza un estudio profundo sobre la actividad lúdica, lleva al juego a un ámbito universal, en el plano correspondiente a la salud del individuo, el facilitador de su crecimiento, el hilo conductor de las relaciones de grupo, este autor concibe al juego dentro de un tiempo y un lugar específico, además de no formar parte de lo interno del individuo, pero tampoco lo ubica fuera de él, no es el “no yo”, es decir el otro, la madre que el niño introyecta en su subjetividad, ese que no es él, que está fuera de sus dominio mágico, por lo tanto, Winnicott postula que -para

¹⁷⁹ Johan, Huizinga. 1972. op.cit. p. 61.

dominar lo que está afuera, es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. “jugar es hacer”.¹⁸⁰

Winnicott¹⁸¹ se interesa por analizar el momento en que se inicia el “jugar” en la vida del hombre y lo ubica en los primeros días de la vida del infante, cuando aún no ha diferenciado su “yo” su propio ser, su persona, de su “no yo”; el otro ser, su madre, por ser ella quien satisface todas sus necesidades tanto físicas como afectivas, que validan y apuntan a hacer real, lo que el niño-niña está dispuesto a encontrar en ella y le permiten cierta experiencia de control mágico, una “omnipotencia” en la descripción de los procesos intrapsíquicos.

El papel de la madre, y no precisamente la madre biológica, sino esa figura de acompañamiento, dispuesta a interactuar en el proceso de desarrollo de la vida del niño-niña, quien le permitirá pasar de la simbiosis de sus primeros días de vida extrauterina, a una diada (madre-hijo-hija) llena de confianza, de omnipotencia de los procesos intrapsíquicos, con su correspondiente dominio de lo real. Es aquí, en este espacio y a partir de la confianza en la madre, que aparece la idea de lo mágico, en donde el niño comienza a experimentar la omnipotencia. Winnicott llama a este espacio “*campo de juego*”¹⁸² porque es: *precisamente aquí en donde el juego comienza*. Un espacio potencial existente entre la madre y el hijo-hija, la magia que surge de esta intimidad fundada en la confianza del hijo-hija hacia la madre, en donde la base de esta edificación es el amor de la madre hacia el hijo-hija, y será el basamento en el cual el niño-niña podrá llevar al plano de lo simbólico la presencia de la madre en donde podrá jugar con su presencia y su ausencia; más adelante, el niño-niña construye una sobre posición de dos zonas de juego; en la que se encuentra el juego de la madre con él, pero que él ubica en el mismo espacio; mas adelante descubrirá su propio modo de *jugar*, de hacer cosas por él mismo. *-jugar-*.

Existe una marcada relación del ámbito lúdico a elementos infantiles, el juego siempre lo ubicamos entre niños, sin considerar que lo referente al campo lúdico puede tener en el adulto, el mismo efecto de develación del inconsciente, es decir, que en la capacidad de jugar está implícita el grado de salud de todo individuo.

Encontramos grandes prejuicios con relación a concebir al adulto jugando, el adulto que se encuentra formando parte del engranaje del modelo económico está muy distante su posibilidad de *jugar*. El *no jugar* del adulto,¹⁸³ es un elemento impuesto por el rol que cada adulto representa dentro del modelo económico que lo rige, el que “*cosifica*” dentro del orden social imperante, que suele estar muy distante de sus particulares deseos. No es real que el adulto no desee jugar; puede verse más bien como sometimiento a la demanda social que inhibe la creatividad, que reprime el jugar, que solo puede salir del engranaje cuando se pierde la capacidad de ser productivo económicamente hablando, la vejez, que determinará su

¹⁸⁰ Donald, Winnicott, 1979. op.cit. p. 64

¹⁸¹ Ibid. p.147

¹⁸² Ibid, p. 65

¹⁸³ Johan Huizinga, op. cit. p. 14

inutilidad al sistema. El no jugar es solo sometimiento *-al deber ser-* impuesto por una demanda social que tuvo lugar en sus primeros años de vida, pero si el adulto logra realizar un desplazamiento a su cotidianeidad y accede al campo lúdico, en un cierto momento y en un espacio propicio; igual que el niño-niña, podrá simbolizar su subjetividad y su objetividad, el adentro y afuera de su vida diaria; podrá hacer cosas, - *"jugar es hacer"* -.

La realización de una actividad lúdica, hacer cosas con objetos, con elementos concretos, con personas, marcan una gran brecha entre los discursos largos y tediosos, que suelen automatizar, limitar la creatividad de los alumnos. El juego, la utilización de dinámicas, vivencias que permitan acceder a esa *-tercera zona -* desde la cual podremos al adentro y el afuera de cada alumno y cada maestro-maestra, para transitar acompañados ante la currícula. Un hacer que modifique la relación, la realidad, en que se encuentra el alumno-alumna - profesor, con sus compañeros, autoridades; una dinámica que le permita una renovada auto-construcción, modificarse dentro de un espacio lúdico que comprende desplazamientos de acciones concretas dinámicas en contraposición a imágenes congeladas, dentro de exposiciones de extensos discursos ante cuerpos, inmóviles, ausentes, que *-el jugar-actividad-hacer,* pueda facilitar el tránsito entre lo *- interno-*, las expectativas ante lo desconocido; que agrede, coerciona y lo *-externo-*, el afuera que comprende la posibilidad de la apropiación del conocimiento, del espacio y currícula.

Es importante que el niño-niña escolar o el-la adolescente no se mire solo-sola, que logre sentir los puntos coincidentes de sus compañeros, de los profesores, que identifique su implicación como educando, de una manera dinámica, que pueda sentirse acompañado rescatando y reelaborando esa tercera zona que propone Winnicott, un espacio lúdico facilitador, de omnipotencia de sus procesos psíquicos, de la producción creativa, que le permitan una ubicación real y concreta del papel de escolar, que la actividad lúdica funja como el sendero por el cual pueda fallar y volver a intentar las veces que sean necesarias para arribar a la apropiación de determinado conocimiento, que le permita llevarlo al plano de los procesos de la actividad cognitiva.

CAPITULO III

INTERVENCIÓN

INTRODUCCIÓN:

Como se ha mencionado, la posibilidad de estar dentro del escenario escolar para la realización de esta intervención, fue por la inserción previa y de manera oficial como psicóloga de Educación Especial para Educación Básica específicamente en la Unidad de Apoyo a la Educación Regular “A”¹⁸⁴ (USAER “A”) de la SEP, la función de este cargo es la de evaluar y atender a los niños que presentan dificultades o necesidades educativas especiales (n.e.e.) para acceder o seguir el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al grado en el que se encuentran inscritos, teniendo como referentes los planes y programas de educación primaria, para lo cual se debe considerar las características específicas del proceso de desarrollo en el que se encuentre cada uno de los educandos, así como los contextos: familiar y escolar; con la finalidad de proponer recursos o estrategias metodológicas necesarias para posibilitar la inserción del niño a la currícula correspondiente, claro está, siguiendo ciertos lineamientos y normas establecidas por la institución. Bajo este encargo profesional, fue posible llevar a cabo la intervención en el campo de manera holística e interdisciplinaria; es decir con los niños, los maestros y las familias.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA

El equipo de los especialistas, especificado anteriormente, (psicóloga, maestra de lenguaje, y trabajadora social), denominado “equipo paradocente” y el docente de apoyo (en aprendizaje), conforman el Equipo de Apoyo Interdisciplinario, siendo una de las características principales de Educación Especial; diferenciándose de otras modalidades educativas, a partir de la necesidad de atender la complejidad de factores que intervienen en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos con n.e.e.

Dentro de esta estructura, el equipo paradocente realiza la atención de los niños que así lo requieren de forma itinerante, en cada una de las escuelas asignadas a la Unidad a partir de su especialidad, sin embargo, su tarea específica, debe llevarse

¹⁸⁴ Por aspectos de confidencialidad de los sujetos con los que se trabajó se omiten las identificaciones del equipo de trabajo de USAER “A” y de las escuelas como ya se había hecho mención al inicio del presente trabajo.

interdisciplinariamente bajo una constante intercomunicación entre todo el equipo y durante todo el proceso siguiendo las acciones establecidas oficialmente dentro de la SEP-Educación Especial con una perspectiva inclusiva.

Como se cita anteriormente, este proceso es llevado a cabo en las escuelas que se tienen programadas para su atención, a partir de valorar lo que se hace, se dice y se sabe de la escuela en su contexto, haciendo emerger los esquemas que poseen los participantes o equipo interdisciplinario respecto a la tarea o ámbito a abordar. Se deben establecer objetivos y expectativas ajustadas a los casos particulares, para así llegar a una definición compartida de cada problema a atender, así como, procurar que los profesores del grupo sepan el por qué y para qué de las acciones a realizar por los especialistas, con el fin de lograr un trabajo colaborativo entre todos los profesores que intervienen con los niños, a partir de los procesos de atención, retomando los lineamientos técnico pedagógicos de los Servicios de Educación Especial, en los que se han establecido de manera oficial. actividades secuenciales, que deben observarse como son:

1. *Evaluación Diagnóstica*: Se colabora con el maestro titular en la evaluación de los referentes de conocimientos que presenta su grupo, por medio de alguna dinámica lúdica o por la aplicación de cualquier instrumento previamente acordado.
2. *Perfil Grupal*: Se analizan las necesidades del grupo y se encuentran las distancias entre los propósitos a lograr el punto de partida del grupo (competencias curriculares), se analizará la información conjuntamente y se conformará la evaluación inicial o perfil grupal.
3. *Detección de Alumnos candidatos al apoyo*: Se identifican las condiciones específicas de alumnos con posibles desempeños significativamente diferenciados en relación de estilo de aprendizaje, competencia, curricular motivación para aprender.
4. *Ajuste a la Propuesta Curricular*: El docente titular realiza los primeros ajustes a su planeación con el fin de que los alumnos detectados con dificultades en los procesos de aprendizaje, puedan acceder a la currícula en la que se encuentran inscritos. USAER apoya en la observación de la respuesta de los alumnos a los ajustes y las formas en que el maestro los instrumenta para retroalimentar las prácticas.
5. *Evaluación Psicopedagógica*: Una vez que se hayan agotados los recursos con los que cuenta el maestro titular, se aplica de manera interdisciplinaria, o por el área que se requiera de acuerdo a las dificultades del niño, la evaluación psicopedagógica (procedimiento para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los niños, con la finalidad de contar con elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño al que se evalúa. Se observa y analiza los ámbitos aula,

escuela y familia en los que el niño se encuentra con el fin de obtener información más precisa de las dificultades del niño.

6. *Determinación de la n.e.e:* Con el análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica, se determinará cuáles son los requerimientos adicionales o diferentes que presenta el alumno para acceder a la currícula.
7. *Determinación de Apoyos:* Después de determinar las necesidades educativas especiales, de manera colaborativa, entre maestro titular y USAER, se establecerán los apoyos o adecuaciones curriculares pertinentes, ya sean de acceso o a los elementos del currículo (metodología, evaluación, contenido y/o propósitos) a nivel escuela, aula y/o familia.

La tarea o campo de intervención para el psicólogo dentro de este punto, ya sea de manera individual o grupal de acuerdo a las necesidades del niño o los niños es de avocarse a atender:

-*Ámbito Aula:*

- a). desarrollo cognoscitivo, emotivo, físico y socioafectivo;
- b). el desarrollo de valores y actitudes;
- c). identificación de estilos de aprendizaje y
- d). motivación para aprender.

-*Ámbito Escuela :*

- a). relaciones y formas de organización;
- b). estilos de trabajo del personal;
- c). expectativas;
- d). pautas de educación.
- e). intereses y actitudes
- f). relaciones con escuela y docente

-*Ámbito Familia:*

- a). percepción de las n.e.e;
- b). estrategias para el apoyo educativo;
- c). expectativas;
- d). pautas de educación;
- e). intereses y actitudes;
- f). relación con la escuela y docente.

8. *Adecuaciones Curriculares:* Una vez que se establecieron los apoyos, se deberán incorporar las adecuaciones curriculares al programa de las actividades de aula del docente titular, considerando prioridades y de manera colaborativa se toman en cuenta criterios para su diseño.
9. *Operación de las Adecuaciones:* La puesta en práctica de las adecuaciones curriculares se realizará al interior del aula o de la escuela, con base en los acuerdos establecidos entre el docente titular y la USAER, quien dará seguimiento a los resultados de la operación de la implementación de las adecuaciones.

10. *Evaluación de los Apoyos*: Después de poner en práctica las adecuaciones curriculares, se evaluará la efectividad de los apoyos, para lo cual se determinará de común acuerdo cuando, cómo y quien lo realizará.

La atención que se da a los niños, como ya se manifestó, se evalúa en tres momentos del proceso: inicial – intermedio – final; con el fin de conocer si los procesos de atención que se planearon y llevan a cabo causa algún impacto en la problemática del niño atendido y van generando cambios significativos que les permitan insertarse en la currícula en la que se encuentran inscritos, al llevarse a cabo la evaluación final de cada ciclo escolar, se determina la necesidad de su continuidad en el siguiente ciclo o se finiquitará la atención.

La posibilidad de estar dentro del escenario de: -institución escolar-educación especial-, me permitió llevar a cabo una lectura con mayor profundidad que por la propia demanda oficial debía atender. No obstante, es necesario mencionar las limitaciones o restricciones oficiales y no oficiales, establecidas por los propios componentes del equipo de trabajo de la USAER “A” en lo referente a no llevar a cabo trabajo clínico, sino únicamente pedagógico, con una restricción en los grados de libertad para la intervención al cuestionar o indicar estrategias de atención con maestros, sólo mediante oficios por parte de la directora; *no* brindar atención a todos los niños que lo requieren, solo a los que aprueban y derivan las maestras de apoyo...

Mi inserción dentro de este escenario pedagógico, no obstante las limitantes citadas, era llevar a cabo dentro de un modelo de inclusión preestablecido, la atención a las demandas para posibilitar el desarrollo cognoscitivo emotivo, afectivo, tanto físico como socioafectivo, así como, el desarrollo de valores y actitudes, detectando estilos de aprendizaje y motivación para aprender; específicamente de los niños para los que solicitaban atención de la USAER. y procurar su principal objetivo de: “proporcionar “un servicio de apoyo a la escuela, docentes, padres de familia y a los alumnos; propiciando un trabajo colaborativo, que contribuya a disminuir las barreras de aprendizaje y la participación, logrando así una educación de calidad”, estableciendo con ello, grandes expectativas a la realización de las actividades que se retoman en cada ciclo escolar

Al inicio del ciclo escolar y como parte de las funciones oficiales establecidas o propósitos del trabajo en aula, el profesor titular del grupo debe elaborar la *evaluación pedagógica inicial* de su grupo, que retomará como diagnóstico, a partir de la misma, examinará las competencias curriculares, los conocimientos previos y el rendimiento escolar, para con ello, elaborar su planeación, misma que se concretará en su avance programático. De la puesta en práctica de su planeación, el profesor puede detectar la necesidad de recurrir a apoyos educativos adicionales para aquellos alumnos que presentan mayor dificultad en el enfrentamiento al currículum, en el contexto de su grupo de pertenencia, éste es el medio por el cual la USAER se incorpora con la finalidad de brindar el “apoyo pertinente” a los educandos que en su caso lo requieran,

participando en la generalidad de los casos conjuntamente con la primera evaluación que realiza el profesor del grupo, previo acuerdo entre ambos.

El apoyo de la USAER se inicia, con una evaluación psicopedagógica mediante la cual se recaba la información suficiente que permita verificar si efectivamente, el niño-niña, presentan n.e.e, y de ser así, determinar los “apoyos adicionales” o específicos de manera individual al educando y grupal que favorezcan a todos los niños de ese grupo, que les permitan potencializar sus capacidades o habilidades cognitivas y de socialización dentro del ámbito escolar.

Implícitamente se deben analizar dentro de un ámbito general de la escuela, las relaciones y formas de organización, estilos de trabajo del personal docente, las estrategias de atención a los alumnos con n.e.e. y las expectativas y actitudes de los maestros; y a través del trabajo directo con los niños, llegar a conocer el ámbito de la familia de procedencia cómo son percibidas las n.e.e. de los niños, las acciones que se llevan a cabo, las expectativas o actitudes, así como las relaciones tanto con las actividades escolares como de forma particular con el profesor en turno.

La intervención en el aula, bajo mi investidura de psicóloga, se inicia a partir de la derivación que los maestros de apoyo realizan de cada uno de los niños que manifiestan las características diferentes al resto del grupo; no obstante también psicología participa en las primeras observaciones de evaluación de los grupos, esencialmente de los que las maestras han manifestado alguna problemática de conducta en sus primeras interacciones. Estas primeras acciones son importantes tanto para detectar las particularidades del niño como las estrategias de la maestra, que serán relevantes para determinar tanto las n.e.e como las estrategias de atención en el aula.

Los siguientes pasos serán: observación no participante en el grupo, y si el caso lo requiere, se inicia las entrevistas psicológicas al niño-niña, maestros y padres para iniciar con la evaluación, y los pasos establecidos anteriormente, a partir de los cuales se determina y planean interdisciplinariamente las acciones a seguir. La atención específica a los niños que así lo requieran, debe seguir los lineamientos de la educación inclusiva, evitando marcar diferencias entre los educandos, por lo que los apoyos a las necesidades especiales debe darse por medio de actividades en grupo llevando a cabo estrategias dirigidas a favorecer la necesidad del niño diagnosticado, como al resto del grupo.

En la operatividad de los últimos ciclos escolares se han considerado dentro de las acciones de apoyo, algunos programas colaterales que se operan con el fin de enriquecer las estrategias de apoyo al trabajo en el aula, estos programas son herramientas con estrategias lúdicas que favorecen la atención de diversas problemáticas socioambientales que suelen ser factores que interfieren en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Para estas actividades se recurrió principalmente a:

- *Contra la Violencia Eduquemos para la Paz, por ti por mí y por todo el mundo.*
Carpeta didáctica elaborada por el Programa de Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres A.C. con el objetivo de brindar herramientas teóricas y metodológicas para resolver los conflictos de manera constructiva en los ámbitos escolar, familiar y comunitario.
- *Educando en las Virtudes.*
Programa organizado en tres carpetas didácticas, una por cada ciclo, contiene una serie de valores programados para trabajarse con objetivos para cada semana, con los niños y niñas. También contempla recursos en las mismas dinámicas para trabajarse con maestros y padres. Editado por Grupo Educare. SEP.
- *Programa Educativo de Prevención Escolar – PEPE-*
Tiene como propósito capacitar a las personas que intervienen en los procesos educativos con herramientas que favorezcan el desarrollo de los niños y jóvenes disminuyendo en ellos la incidencia de diversos riesgos de carácter psicosocial, especialmente los relacionados con el consumo de drogas. Este programa está compuesto por varios fascículos que abordan o guían la discusión de diferentes temáticas o plantean estrategias lúdicas para el trabajo con los niños.

Cabe aclarar que:

1. *La información recabada de las historias o vivencias de los niños que se relacionan en el proceso de atención, se presentan con un formato de entrevista clínica de casos con el fin de presentar la mayor información de manera concreta.*
2. *En un primer momento de esta investigación se llevo a cabo una selección de los casos que se consideraron como más representativos de la problemática a analizar, sin embargo, dada la trascendencia de los elementos que aparecen en los casos no seleccionados, se consideró importante presentar en un anexo, una relación de los casos más relevantes con el fin de ampliar los referentes encontrados durante el trabajo de campo de la presente investigación.*

PROCESO DE INTERVENCIÓN

Con la mayoría de los maestros que se llevó a cabo la intervención específica en las diferentes escuelas, se contó con la disposición y colaboración de las y los maestros de grupo de los niños atendidos, motivados por el interés de contar con el apoyo en la atención de los niños con n.e.e, compartiendo sus observaciones y llevando a cabo las sugerencias se pudo lograr un trabajo colaborativo.

Una de las experiencias en el trabajo grupal: constituido por 3 niñas y 15 niños; cuyas edades fluctuaba entre 8 y 10 años de la escuela "Blanca" con los niños de 3er. grado ante una situación de "conductas problemáticas". El profesor reportaba: falta de atención, conductas impulsivas, faltas al seguimiento de instrucciones, al respeto entre el grupo, así como discusiones y peleas constantes entre ellos, y además el reporte específico en relación con el comportamiento de Marco, alumno de 9.8 años, con el problema de falta de control de esfínteres generando continuas burlas y rechazo de sus compañeros:

Nombre del niño: Marco Antonio R. Z.

Edad: 9.8 años.
Escolaridad: 3º. Grado
Domicilio: Centro

Padre: F.R.
Edad: 32 años
Profesión: Albañil

Madre: M. R.R.
Edad: 27 años
Escolaridad: primaria sin concluir
Ocupación: Vende dulces en el mercado de manera informal
(se ubica en uno de los pasillos internos con una mesa pequeña)

Hermanas:
11 años vive con la familia del padre
5 años vive con ellos, (hija de 2ª. pareja de la mamá)
Escolaridad jardín de niños (cercano al mercado).

*) Hay presencia de figura paterna a través de la 3ª. pareja de la madre, pero no vive con ellos, conviven esporádicamente, se ven todos los días en el lugar de trabajo de ambos (mercado); ayuda a la señora con algunos de los gastos y cuidados de los niños. Tiene 48 años, es Diseñador Gráfico jubilado y atiende los baños del mercado en donde vende dulces la señora.

Presentación y Aliño:

Marco presenta peso y talla adecuados a su edad, su complexión es mediana, pelo castaño, su pelo siempre muy corto, (lo rapan frecuentemente), ojos oscuros, tez morena clara, se observa regularmente limpio y con ropa muy usada pero adecuada a su edad, como la generalidad de los niños de esta escuela. Se observan cicatrices pequeñas en sus mejillas, nariz; las manos siempre las trae muy sucias al llegar a la escuela.

Problemática:

Marco presenta madurez y capacidad intelectual dentro del nivel normal esperado para su edad, que le permite acceder en un nivel adecuado a la currícula del grado en que se encuentra inscrito. No así su inserción social al grupo escolar; ya que presenta: faltas a la disciplina que impone el maestro, difícilmente sigue las indicaciones del maestro para el trabajo de aula, y muestra constantes conductas agresivas con sus compañeros fuera y dentro del aula, presenta enuresis y en ocasiones encopresis.

Historia de Vida del niño:

La madre refiere que el niño nació a término, vía natural, en un centro de salud, lo amamantó hasta el año aproximadamente, se sentó y gateó en los tiempos esperados comparándolo con otros niños, refiere la madre comenzó a gatear antes de lo esperado.

La unión de los padres fue libre, acordaron vivir juntos a partir del embarazo de la primera hija, siempre vivieron en casa de la familia paterna.

La madre del niño refiere que el padre es albañil, y cada vez que se iba a emborrachar, (los sábados, día de pago), regresaba a su casa muy agresivo, la insultaba y la golpeaba, siempre estaba muy lastimada, razón por la cual después de una de estas golpizas se fue de la casa dejando a sus hijos al cuidado de su suegra y tías del niño, cuando Marco tenía dos años aproximadamente, ella lo iba a visitar a distancia, cuidando de no ser vista, porque toda la familia estaba muy disgustada con ella, pero observaba que el niño andaba siempre arrastrándose en la tierra, entre las gallinas; es ésta la razón de las cicatrices en su cara, las aves lo picoteaban al quitarles los maíces. Relata la madre que aun cuando el niño lloraba ante esta situación, no le propiciaban ninguna atención.

La madre relata que en la casa paterna, no lo llevaron al jardín de niños; a los cinco años y medio lo inscribieron a primaria, pero el niño reprobó. La madre planteó la necesidad de ayudar al niño en sus aprendizajes, razón que aceptó la abuela para entregárselo aún sin consultarlo con el padre. Así fue que lo llevó a vivir con su segunda pareja, con la que ya tenía una hija; sin embargo, en la relación con la segunda pareja, también había golpes e insultos para la madre y para los hijos, razón por la cual, la señora decidió separarse, principalmente por el maltrato que le daba a Marco.

La relación de Marco con la hermana mayor era buena en casa de la familia paterna, pero no así con la hermana menor, a quien siempre hace llorar por quitarle sus cosas o la molesta, siendo celoso y agresivo con ella.

En esta escuela ingresó al 2º. año, no presentó problemas de aprendizaje, pero frecuentemente tiene falta de control de ambos esfínteres, a pesar de su edad, provocando cierto rechazo o burlas de sus compañeros, razón por la cual, los golpeaba o aventaba y siempre era sancionado por su conducta agresiva.

En la actualidad, el niño tiene muchos problemas de conducta con sus compañeros, con quienes se pelea frecuentemente, aún cuando se apoyan en clase, comparten los materiales, interactúa en los juegos y actividades de la escuela, pero cuando lo agreden, verbal o físicamente, o “lo ven feo”, responde con agresión, esto aunado a la trayectoria de Marco del ciclo anterior, etiquetado como “el niño peleonero” y a quien “le gana en los pantalones” ha dado origen a una interacción difícil para el niño tanto con compañeros como con las autoridades.

La pareja actual de la madre, aún cuando parece ser de manera convencional (sólo mantienen ciertas convivencias), el señor, funge como la figura paterna para el niño, quien lo acepta y se refiere a él como su padre ante sus compañeros, convive con él, lo acompaña en la realización de su trabajo, y el niño lo llega a consultar en algunas inquietudes. El señor es quien ha atendido los citatorios de la escuela apoyando a la madre para que no pierda la venta de su puesto, el niño acepta de buena manera que este señor tome este papel.

Resultado de la Evaluación:

Marco presenta falta de control interno, impulsividad manifiesta que provocan conductas “problemáticas” que interfieren los procesos de enseñanza –aprendizaje dentro del ámbito escolar, específicamente en la relación con los otros alumnos ante las conductas agresivas que lleva a cabo. Así mismo su autoestima se encuentra descalificada por sus propias vivencias, agravándose, por los frecuentes castigos o llamadas de atención y burlas de sus compañeros.

El niño ha vivido en diferentes entornos, pero siempre rodeado de golpes e insultos la ausencia de una figura de padre en su edad temprana, como figura afectiva que transmitiera conjuntamente con la madre, normas y límites sociales, el abandono de la madre, la indiferencia de su familia paterna, ausencia principalmente vínculos afectivos, y una convivencia sin agresiones, eventos que le han dejado huellas en su estructura psíquica como las muchas cicatrices que se observan en su rostro. Todo ello es el origen de la ausencia del control de sus impulsos y consecuentemente de sus conductas antisociales.

Intervención con la madre:

De acuerdo a los lineamientos, se buscaba el acercamiento con los familiares de Marco, para trabajar colaborativamente en las necesidades de los niños, en este caso, la madre sólo asistió las dos primeras veces que se le citó, y siempre fue acompañada de su

hija y de su pareja o amigo, las entrevistas subsecuentes, se llevaron a cabo con el amigo de la mamá quien siempre se mostró interesado por apoyar al niño, a él se le dieron las sugerencias para establecer las conductas deseadas en la interacción social del niño, solicitaba algunos consejos o indicaciones ante ciertas conductas a seguir con Marco; observándose el seguimiento de las mimas, puesto que en la siguiente sesión comentaba al respecto.

Expectativas de la madre en torno a la escuela:

“Que Marco aprenda a comportarse y termine su primaria para que pueda encontrar un buen trabajo”.



Proceso de Intervención:

En la observación que se realizó acompañada por la maestra de apoyo en el trabajo de aula de los niños, pudimos comprobar abiertamente lo reportado por el profesor del grupo: se faltaban al respeto, gritaban dentro del aula para cuestionarle al profesor lo que no entendían, comían frituras y refrescos, que a veces derramaban en la mesa manchando sus materiales, no obstante el profesor daba instrucciones al respecto, los niños en el momento de que se volteaba al pizarrón continuaban realizando las mismas acciones sancionadas, la presencia de la maestra de apoyo y la mía, no les originó ninguna limitante, la conducta que presentaba Marco destacaba entre los alumnos: preguntaba gritando, se paraba continuamente, discutía con sus compañeros, se insultaban de manera verbal y con muecas y señas. Se procedió a llevar a cabo las acciones previas establecidas para iniciar la atención.

La intervención en el grupo fue a partir de la “tarea” de realizar la atención, una sesión por semana, retomando las actividades recomendadas en los manuales antes citados, sobre temas de autorreconocimiento, respeto, solidaridad y la solución de conflictos sin violencia, que permitieran a los educandos interactuar bajo una relación de respeto y cordialidad para sentar antecedentes de conductas más asertivas y respetuosas, en la solución a los conflictos que se les presentaban.

Apertura del Proceso de Intervención –Atención

Sesión I

Al presentarnos ante el grupo a la hora indicada, el profesor inició el encuadre que continuamos, maestra de apoyo y yo; comunicando a los alumnos, tanto la finalidad de la intervención como las acciones a seguir; se les dieron todas las aclaraciones pertinentes como herramienta facilitadora para la circulación de información; la disposición de los lugares de los niños no se cambió a petición de profesor como media precautoria contra el ruido que se generaría para los otros grupos, por lo que cada alumno permaneció en el orden acostumbrado en el aula.

La tarea u objetivos manifestados en el encuadre fueron: “vamos analizar un conflicto y buscar como solucionarlo con la participación de todos y también vamos a analizar el papel que desempeñemos cada uno de nosotros al proponer como resolverlo sin acciones agresivas”. Cada uno o una, va a pensar en un conflicto, ya sea de casa, con los papas, o en la escuela con los compañeros, o con los profesores. Ustedes pueden proponer un tema, si están de acuerdo, alzan la mano. Todos los niños guardaron silencio, a excepción de Marco que gritando cuestionaba sobre lo mencionado, se paraba, caminaba fuera de su mesa, alguno de los niños le decía que se quitara porque lo tapaba, sin que él atendiera la petición, ante la llamada de atención del profesor, se sentaba, pero al minuto volvía a pararse y cuestionaba en voz alta, o daba opiniones al respecto:

Trabajo en el aula:

Marco	¿Maestra yo escojo un problema y todos votamos? (daba connotación de maestra a la psicóloga)
Psicóloga	Eligen un problema de su familia o uno de la escuela
Psicóloga	Sí, comencemos para que te quede claro.
Marco	¿De la familia?
Diego	¿De la escuela?
Mtra.Apoyo	¿Quién vota por familia? -11 niños alzarón la mano -Les explicó que este sería el tema -Muchos silencios... intercambios de miradas entre los niños Pensemos un problema que tenemos con los papas para que entre todos acordemos cómo podría solucionarse.
Psicóloga	Muchos silencios... intercambio de miradas entre los niños.
Marco	¿Puede ser cualquier problema?
Psicóloga	Sí, uno que tu pienses o de los que pasan frecuentemente
Alberto	¿Puede ser que te mandan por algo y tú te vas a las maquinitas?
Marco	¿Puede ser que te manden por algo y se te perdió el dinero?, no te lo gastaste, neta que lo perdiste.
Psicóloga	Hay dos propuestas, por cual deciden?
Marco	¡Por la mía! , el resto del grupo guardó silencio...
Psicóloga	¿El grupo está de acuerdo?
Psicóloga	Les propongo, anotemos en el pizarrón el problema y las ideas de cada uno de ustedes para resolverlo, vamos a dividir con una línea; de un lado escribimos lo que pensemos es o lo que reflexionemos que no lo es, ¿les parece bien? -todos contestaron: siiiii
Psicóloga	Ustedes van a decirme ¿cómo podríamos decir a nuestros padres que perdimos el dinero?.
Marco	Pues... se me perdió.
Uriel	Pero te van a dar de chi..., y no te van a creer
Marco	Pues les enseño mis bolsas y mis manos, ¿de dónde me lo van a sacar?

Mtra. de apoyo	¿Qué sugieren que escribamos?
	- algunos gritaron -lo perdí-
Mtra. de apoyo	¿Qué les parece para que quede más claro escribimos
	-la verdad- pero¿ en qué lado lo escribimos?
Grupo	Se continuaron los silencios o hablaban en voz baja, comentando sucesos al respecto, se manifestaba la ansiedad de algunos , como si desearan preguntar o comentar pero ante el cuestionamiento de las maestras, sólo intercambiaban miradas con sus compañeros pero no se atrevían a participar.
Grupo Uriel	silencio.....
Alberto	No te van a creer que lo perdiste, ... tienes que pensar otra cosa
Armando	Pero ¿qué?, lo que digas no te lo van a creer, te van a pegar de todos modo
Luis Fernando	¿A pegar?, a mí me corren de la casa hasta que regrese con él
Grupo	A mí me lo descuentan de lo que me dan de domingo....
	-hubo participaciones esporádicas, dando soluciones, que entre ellos mismos se contradecían, a veces pronunciaban algunas palabras descalificándose o queriendo imponer sus ideas...no mejor le decimos que nos lo robaron, no porque te van a decir que fuiste muy pen.....
Mtra. Apoyo	¿Qué pueden hacer para que les crean? ¿hay alguna forma?, yo opino, que resulta menos complicado decir la verdad, ...
Grupo	-mantuvo el silencio - alguno de los niños mencionaba algo, pero ante la indicación del maestro que levantarán la mano y aportaran su idea, desistían...
Marco	- continuaba, levantándose y aportando ideas, entre lo que mencionaban sus compañeros, te pegan, no te creen, te mandan a buscarlo,
	-no obstante las continuas llamadas de atención del profesor, no manifestaba cambio en su comportamiento.
Grupo Psicóloga	-silencio prolongado..,
	¿Alguna vez a alguno de ustedes perdió dinero de algo que les enviaron a comprar?
Luis Alberto	Si el dinero de las cervezas, como iba corriendo se me cayó y no lo encontré, y mi papá, me pegó
Yair	Yo también, un dinero que me dieron para mi mamá, como corrí se me cayó el billete, mi mamá, me mandó a buscarlo y como no lo encontré , me pegó
Psicóloga	¿Alguno de ustedes quiere contarnos algo más?....
Grupo	-silencios.....
Mtra.Apoyo	El tiempo se acabó, se procedió al cierre de la sesión y se les avisó a los niños que se trabajaría de forma parecida sobre algunos temas cada semana.

Sesión II

Se tomaron acuerdos previos para el cumplimiento de la tarea. Se acordó trabajar en grupo la solución de conflictos, buscando la participación de la mayoría de los niños. La apertura de la sesión la realizó la maestra de apoyo, dando el encuadre de la tarea correspondiente, se entregó una hoja a cada alumno explicando debían escribir sus propias ideas, sobre el tema en particular, bajo indicaciones específicas, retomando el tema de la -solución de conflictos sin violencia- se les cuestionó a los niños si estaban de acuerdo, la mayoría del grupo contestó gritando afirmativamente.

Para las que estábamos llevando a cabo la atención (USAER), los objetivos trazados a trabajar eran: diferenciar un hecho o acto de violencia, ámbito de la violencia así como; número de casos, tipo de violencia, sentimiento que produce y número de casos, encontrar la resolver el problema:

- Psicóloga El problema que trabajamos la semana pasada fue difícil de resolver, ¿qué les parece si elegimos otro que no tenga que ver con los papas ni con el dinero?
Vamos a identificar un conflicto que haya surgido dentro del salón de clases o en la escuela, y vamos a trabajarlo igual. ¿aceptan?
- Grupo -siiiii....
Psicóloga Vamos a tratar de dar respuesta a : ¿por qué surgió el problema?, ¿en dónde surgió, en la familia o en la escuela? ¿cómo se sintieron, que sentimientos provocó?, ¿cómo creen que se podría solucionar ese problema sin utilizar la violencia? .
- Marco -intervino dando varias propuestas gritando: los problemas a veces sólo se arreglan con golpes, si te pegan tu tienes que defenderte;
-mira maestra, si no nos defendemos luego creen que somos p..... o mariquitas, hay que darle sus moquetes al que te provoca.
- Grupo: -silencios....
Alberto Cuando unos cuates Juan y Carlos se enojaron porque perdió su equipo de fut bol se insultaron y se pegaron, Carlos le sacó sangre de la nariz a Juan, luego Juan se quejó con su hermano y cuando salió Carlos de la escuela al otro día, el hermano de Juan y sus cuates, le sacaron sangre de los guamazos que le dieron a Carlos.
- Psicóloga ¿Ustedes creen que eso fue correcto?, algunos sólo movían su cabeza negando, o afirmando, pero no participaban, ¿Cómo creen que se podría arreglar este problema?
- Grupo -Se observaban confundidos, el cuestionarles sobre su acostumbrada forma de actuar, les conflictuaba y se mostraban inhibidos para responder
- Marco Pues yo traía a mis cuates que le golpearan a los cuates de Juan y a él por rajón.
- Uriel Sólo se puede arreglar cuando se vuelvan a dar de golpes Carlos y Juan y queden parejos.

Psicóloga	Entre todos vamos a pensar en algunos problemas y entre todos vamos a buscar las soluciones, lo que cada uno de nosotros crea que serviría para solucionar el problema, ¿están de acuerdo?...
Grupo	-silencios....
Marco	Explicámelos bien maestra, ¿vamos a escribir nosotros eso que dices?, emitió algunas expresiones de desacuerdo: eso es más difícil, yo no me acuerdo de ningún problema, mejor voy al baño, ¿maestro puedo ir al baño?, ante la negativa del profesor, siguió insistiendo...pero, me urge..., se dirigió al profesor y en voz baja repitió su demanda, hasta que el profesor le autorizó salir sólo por 5 minutos. Salió del aula y regresó en el tiempo autorizado, interesado por continuar con la actividad.
Mtra. Apoyo	Dio la indicación de doblar en cuatro la hoja para formar columnas y anotar en cada una: acto de violencia; forma de violencia; sentimientos; cómo se resolvió.
	-se retomaron algunas de las ideas que previamente habían aportado los niños, vivencias de algunos días de la semana a algunos de los niños, la relación con sus amigos de casa o de la escuela y porque se peleaban.
Psicóloga	Vamos a mencionar sitios en donde aparezcan pleitos, realizando una relación de sus aportaciones en el pizarrón:
Grupo	-en el patio de la escuela, en el patio de la casa, en el salón de clases, en el mercado, en la calle, en el fútbol, cuando estamos formados...
Psicóloga	¿Cuál fue la forma de violencia?
Grupo	-amenazas, empujones, gritos, groserías, provocaciones, hostigamiento...
Psicóloga	¿Qué sintieron?, ¿cómo se sintieron?
Grupo	-las respuestas fueron diversas: me dio miedo, me enojé mucho, me dio coraje, pensé en vengarme otro día, lloré, sentí feo, me sentí que no podía hacer nada, sentí que no tenía quien me ayudara.
Mtra. Apoyo	¿Se resolvió su problema?
Grupo	-sólo 2 dijeron que sí se resolvió; 9 respondieron que no.

Se pasó al cierre de la sesión retomando las reflexiones sobre la no violencia que marca el manual antes citado.

El resultado de las aportaciones de los niños fue:

Hechos o Acto de violencia y número de casos: golpes 5, empujones 3, gritos 9, insultos 9, amenazas 2, discriminación 1, hostigamiento 1, exclusión 1.

Ámbito y número de casos: - familiar 6, - Escolar 4, - comunitario 8

Tipo de violencia y número de casos: - física 8, - emocional o verbal 10

Sentimientos que produce y número de casos: - enojo 4, -venganza 4, -impotencia 2, -otros 8

Problemas que se resolvieron: = 2

Sesión III

La apertura de esta sesión se inició con el encuadre, y sin que se reubicaran los niños por la misma causa anterior. La tarea fue trabajar en torno a la Autoestima siguiendo la actividad del manual de “yo soy único-única” trabajando: respeto, cuidado, confianza que nos procuramos, a partir de lo que les gusta y disgusta de su forma de ser; reconocimiento de sus defectos, valoración de sus cualidades; identificación de lo que desearían cambiar tanto a su persona como a su contexto y pensar una forma para evitar ser violentos en sus relaciones:

Desarrollo: en una hoja blanca que se les entregó así como varios recortes de papel de colores en los que se les pidió anotar en cada uno, sus características y las que desearían tener, o las que no les gustaría tener, así como algún cambio en donde viven o con quien viven.

No obstante persistieron las conductas fuera de control por parte de Marco principalmente, y de otros niños en el sentido de que preguntaban en voz alta, se levantaban de su asiento y en general las conductas que habían venido mostrando, por lo menos en estas sesiones.

A partir de que se les pidió primero que se dibujaran en la hoja completa una vez que terminaron, se les pidió que en cada papel escribiera lo indicado y lo pegaran alrededor de su dibujo.

El grupo en general procedió a realizar las demandas, mientras lo hacían, algunos de los niños comentaban la calidad de su dibujo, lo que escribirían, si escribirían o no sus ideas, algunos se reían nervosamente, otros lo hacían cuestionando cada acción, otros no hablaban, pero en general el grupo atendió la demanda.

Al analizar las palabras escritas en sus papeles se encontró: quiero ser mas alto, soy chaparro, soy gordo, soy delgado, no quiero ser gordo, me gustaría no usar lentes, me gustaría correr fuerte, soy inteligente, me gustaría ser alegre, me gustaría ser jugador de futbol; me gustaría ser listo, soy un niño enojón, soy grosero, soy lento, soy listo, soy triste, soy peleonero, soy miedoso, no me gusta leer, me gusta jugar, me gusta correr, me gusta ir de paseo, me gustaría jugar futbol con mi papá, me gustaría vivir en una casa, me gustaría tener el uniforme del América....

Cierre de la sesión: se logró la participación de los niños y de las niñas y se manifestaron motivados a realizar la tarea impuesta; no obstante que los niños se levantaban constantemente de su asiento para pedir algún material, recoger lo que se les caía o cuestionaban en voz alta a los maestros o entre ellos mismos, el clima de la actividad grupal fue de respeto. Se finalizó la sesión a partir de cuestionar a los niños sobre las siguientes preguntas de manera grupal:

¿Para qué sirve hablar de necesidades? - conclusión: para tratar de satisfacerlas

¿Las satisfacen por sí mismo o alguien tiene que ayudarles?

conclusión: deben pedir ayuda.

¿Cuáles son las necesidades de su vida cotidiana que satisfacen solos y solas?

conclusión: tener amigos, verse bien, aprender a jugar fútbol, no enojarse.

¿Cuál es la importancia de aprender a satisfacer nuestras propias necesidades?

conclusión: las podemos hacer cuando queramos

Sesión IV

De la misma manera, se inició con la apertura de la sesión y se les dio el encuadre de las actividades. La tarea acordada fue el manejo de sentimientos y emociones con el fin de que los niños identificaran y entendieran las emociones que se suelen experimentar en diversas situaciones.

En un primer momento se les pidió que expresaran con gestos de su cara: enojo, tristeza, coraje, alegría, paz, sorpresa, espanto y de manera grupal se les pedía recordaran en que ocasiones habían expresado estos sentimientos y emociones.

La participación fue de la mayoría de los niños, en algunos, de manera espontánea, en otros casos se les preguntaba, hubo resistencias, silencios, evasiones, para algunos era más difícil realizar la tarea; constantemente Marco, Uriel y Alberto y veces Jesús, levantaban la mano y contestaban sin que se les diera la palabra. A gritos intervino Marco: ¡los hombres no lloran!; Jesús: ¡tampoco se asustan ante nadie; ni que fueran viejas. Diego; si lloras te dicen “maricón”. Cuando ellos intervenían de esta forma, los demás alumnos empezaban a intentar hacer lo mismo, Ante estas intervenciones el profesor les insistió en que deberían esperar su turno o alzar la mano para contestar, el equipo de USAER, sólo atendía a los niños que levantaban la mano para procurar mantener la disciplina.

La sesión se realizó cumpliéndose los objetivos de la tarea, y el cierre se llevó a cabo a partir de recuperar y reflexionar sobre las aportaciones de los niños, enfatizando en la relevancia de expresar los sentimientos como algo posible y natural para todos, ya fueran hombres o mujeres.

La atención se continuó de manera similar durante el ciclo escolar, con la variante de que la maestra de apoyo tramitó su jubilación y las sesiones las realicé de manera individual, contando con la asistencia del maestro de grupo con quien conjuntamente realizábamos un pequeño análisis de la sesión; a partir de éste, se acordaba la actividad de la siguiente intervención, así como el compromiso del profesor, de retomar, cada día el tema trabajado.

El trabajo sistemático sobre cada una de las temáticas, fue favoreciendo las interacciones del grupo, aceptaban con agrado las intervenciones, en mayor medida las de mayor actividad lúdica; Marco fue logrando algunos controles en su conducta impulsiva; por lo menos en las sesiones que yo realizaba, a partir de la atención que se le brindó, los accidentes en el aula sobre la falta de control de esfínteres, fueron

más esporádicos, sin embargo, sus conductas violentas, la hiperactividad y falta de hábitos de orden y limpieza en su persona y en el trabajo escolar, le generaban sanciones, que problematizaban su vida familiar y/o problematizadas a raíz de ésta, aunada a la estigmatización que había adquirido el ciclo anterior entre los alumnos, aún cuando, se había trabajado la empatía y el respeto favoreciendo la interacción entre los niños, llegaban a nombrarle con palabras alusivas a su problemática, acciones que lastimaban su autoestima.



En la escuela “Verde”, una de las intervenciones realizadas fue con niños también del 3er. grado, constituido por 10 niñas y 11 niños, el rango de edad era similar, entre 8 y 10 años; en el que la profesora del grupo reportaba problemas emocionales en dos de sus alumnos Elena¹⁸⁵ y J. Carlos que interferían en sus conductas en relación a la integración, interacción y en general los procesos de socialización y aprendizaje que se llevaban a cabo en el aula día a día, por lo que se procedió a la atención de ambos, J.Carlos de manera oficial abriendo expediente y Elena de forma extraoficial, por no contar con la aprobación de la maestra de apoyo quien asumía que sólo era una niña “con malos pensamientos”. El hecho de estar en el mismo grupo permitió intervenir en algunas ocasiones directamente con la niña.

Nombre del Alumno: Juan Carlos
 Edad: 8 años
 Escolaridad: 3°. Grado
 Domicilio: Col. Buenos Aires

Padre: Juan
 Edad: 28 años
 Ocupación: Hojalatero – Se encuentra preso

Madre: Marcela
 Edad: 26 años
 Ocupación: Hogar

Hermana: 2 años (bajo el cuidado personal de la madre)

¹⁸⁵ Elena, de 8 años, hija única, cuyos padres perecieron en un accidente automovilístico, un año atrás. La abuela materna se hace cargo de ella, la economía de ambas, es a partir de la pensión del IMSS. No se realizó historia de vida, por no haber sido oficial su atención de acuerdo a la decisión de la maestra de apoyo. Su problemática es falta de atención y seguimiento de instrucciones para el trabajo de aula, aún cuando sus habilidades alcanzan a dar respuestas a las demandas de la curricula del grado en que se encuentra inscrita, su trabajo es a voluntad personal.

Presentación y Aliño:

Talla la esperada para su edad, complexión delgada, tez oscura, ojos grandes, oscuros, pelo negro, peinado, su ropa adecuada y limpia, su apariencia siempre agradable aún cuando denota tristeza y gran sensibilidad.

Problemática:

Estigma y falta de atención e integración. No presenta problemas de aprendizaje en cuanto a comprensión, percepción, razonamiento, pero frecuentemente pierde la atención, no participa si no se lo presiona para hacerlo, siempre se observa retraído, triste, no sostiene la mirada; siempre que se habla en la clase del tema de la familia llora, no acepta sentarse al frente, siempre se ubica en el último pupitre del aula.

Historia de Vida:

La madre manifiesta que en el desarrollo del niño, no se ha presentado ningún evento significativo; nació a término, parto natural sin complicaciones, así como cada una de las etapas las presentó en tiempo y forma; siempre ha sido un niño sano, aún cuando siempre come poco, siempre ha sido tranquilo, no pelea y la relación con los adultos es buena.

La madre, informa que viven en la casa de la familia paterna, compartiendo con los padres y tres hermanos jóvenes quienes se encargan del aspecto económico. La madre del niño atiende los quehaceres de la casa puesto que sus suegros ya son ancianos, la abuela hace la comida y solo ella le ayuda.

La madre relata que el papá del niño hace dos años está preso y desde entonces ella vive con su familia quien se encarga de darle todo lo que necesitan para ellos tres, ella no ha podido trabajar puesto que la niña está muy pequeña y no podía dejarla, además que va a visitar al señor los días marcados de visita y le lleva a los niños.

Entrevista con el niño:

El niño sabe que su papá hizo algo mal (robo de partes de autos), pero no quiere ver a su papá en ese lugar, aun cuando, sí le gusta ir a visitarlo, -porque se ponen a platicar y a jugar-. El niño relata que quiere mucho a su papá, lo extraña, siempre que regresaba de trabajar, jugaba con él, se iban al parque o lo llevaba a comprar una paleta, cuando no trabajaba iban al parque, cuando empezó a ir al prescolar, su papá siempre lo llevaba y su mamá lo recogía y eso le gustaba mucho... (Durante la entrevista el niño no podía contener los sollozos, lo intentaba, pero no lo conseguía, sus lagrimas corrían por sus mejillas).

Con relación a su interacción en la escuela, el niño menciona que siente muy feo cuando los niños le hacen burla porque su papá está preso, algunos compañeros son vecinos y están enterados, y siempre lo están molestando, por eso no juega con ellos, y se niega a trabajar en el salón con ellos; lo hacen llorar y luego lo molestan porque llora... El niño menciona que sus tíos trabajan en la compra y venta de partes de coches

y ganan bien¹⁸⁶. Él quisiera trabajar con ellos para juntar dinero y pagar a un abogado que saque a su papá de la cárcel, pero le dicen que aún está chico para ir a trabajar.

Evaluación:

La dinámica familiar del niño, (principalmente el que el padre esté preso), aunado a los rasgos personales y los particulares del proceso de desarrollo del niño lo llevan a presentar pobre autocontrol de sus acciones, una autoimagen negativa, sentimientos de incapacidad, generalizados a otras áreas, múltiples variables distorsionadoras de expectativas de vida que le dificultan aceptar su situación persona.

Intervención con la madre:

Se intentó en varias ocasiones hablar con la mamá de J. Carlos, pero nunca asistió a los citatorios de USAER; solo iba a la escuela a firmar las boletas en diferentes momentos que el resto de los padres. Había establecido un acuerdo con la maestra de grupo de hacerlo así, puesto que no quería encontrarse con ninguno de los vecinos pues le apenaba su situación o quería evitar que le preguntaran algo de su esposo. La relación con la madre del niño fue, sólo mediante la entrega de algunas recomendaciones o asesorías para apoyar al niño; que se entregaban a la maestra de grupo y ella a su vez las entregaba a la hora que recogían al niño; la señora llegó a hacer algunos cuestionamientos por la misma vía.

Expectativas del niño hacia la escuela

Quiere crecer y terminar su primaria para poder trabajar y juntar dinero para ayudar a su papá a salir de la cárcel pues se necesita mucho dinero para los abogados.



Proceso de Intervención

Después de cubrir los procesos y acuerdos establecidos para iniciar la atención de los dos niños, así como de haber realizado observaciones, participativas y no participativas dentro del aula, conjugadas con la evaluación individual de los niños, se planeó trabajar las necesidades especiales y brindar los apoyos específicos en relación a favorecer la autoestima, el autorreconocimiento y la interacción de estos niños y del grupo en general. Elena requería apoyo en sus habilidades de razonamiento que se veían agravadas por las características de su problemática emocional (ambos padres murieron en un accidente automovilístico y la niña se encontraba bajo el cuidado de la abuela paterna).

¹⁸⁶ La maestra de grupo comentó que de acuerdo a las conversaciones con el niño y el hecho de que el padre esté preso, supone se dedican al robo de partes de automóvil, puesto que esta colonia tiene el referente con esa característica en relación a la principal actividad de la mayoría de los comercios que se encuentra en ésta y algunas calles de la Colonia Doctores, considerando los indicadores del delito de robo

Las estrategias también se retomaron de las carpetas didácticas: “Contra la violencia eduquemos para la paz” y “Educando en las virtudes”¹⁸⁷ conjuntamente con otras acciones desde referentes psicológico que permitieran favorecer el apoyo en la dificultad específica. Las sesiones se programaron una vez por semana en la modalidad grupal, también se llevaron a cabo varias sesiones de atención individual de los dos niños, avocadas a la elaboración de su realidad y de la dificultad para revertirla. No obstante la característica introvertida de Elena, llevó a cabo el relato de sus experiencias negativas, mostraba ansiedad y enojo, reflejándola en el frotamiento de sus manos, o inclinando su cabeza al hablar de las mismas, a veces apagaba su voz llena de sentimiento y en otras hablaba en tono fuerte y molesto, mencionó que no entendía porque no se murió su abuela que esta vieja, en lugar de sus padres que eran jóvenes, pues siempre se mueren primero los viejos, a diferencia de J. Carlos, Elena se mostraba enojada, rebelde ante su situación. J. Carlos mostró mucha sensibilidad, en cada una de las sesiones lloraba al verbalizar su problemática familiar. En las sesiones grupales, se promovía con mayor énfasis su participación, así como la interacción con sus compañeros, no obstante acataba las indicaciones, rehuía a la interacción.

Apertura del Proceso

Las intervenciones en este grupo fueron esencialmente sobre: conocimiento de sí misma y de sí mismo: autoestima y manejo de sentimientos y emociones. que corresponde a la primera unidad del manual *Contra la Violencia, Eduquemos para la Paz*, así como: amistad, solidaridad, respeto, actividades tomadas del manual *Educando en las Virtudes*. En cada sesión se inició con el encuadre de la tarea siguiendo los pasos establecidos dentro del proceso grupal.

La apertura del trabajo grupal se llevó a cabo de manera similar en todas las escuelas, se planteaba como cubrir la tarea establecida mediante el encuadre que se trataba de llevar a cabo de la manera más concreta y con ejemplos para que facilitar la participación de los niños en cada una de las sesiones.

La primera sesión, se trabajó el tema de “yo soy única o único” tendiente a un autorreconocimiento de su personalidad. Se les entregó a cada uno una hoja de papel y 5 papeletas, se le indicó que se dibujaran, y anotaran en las papeletas la descripción de sus características y después las pegaran alrededor de su dibujo.

Los niños siguieron las instrucciones, mientras realizaban la tarea, hacían comentarios de sus producciones, cuestionaba sobre: la calidad de sus dibujos o dudas de los adjetivos que debían anotar, alguno manifestaba abiertamente inquietudes, otros hacían comentarios chuscos, en el proceso de reconocerse se manifestaron ansiedades, se hacían preguntas ¿cómo soy?, ¿soy alto verdad? no soy más alto yo; ¿porque dices que eres güero, si eres moreno?, porque así me dice mi abuelita, ¿pues te dicen pero no eres!, yo te veo oscuro; ¿de que color son mis ojos?, ¿cómo soy?, ¿soy grande?, ¿soy gordo? ¿soy delgada?...

¹⁸⁷ La descripción y objetivo de estas carpetas didácticas se encuentran en la última página de la introducción al proceso de atención e intervención en el aula.

La mayoría de niños y niñas, entre ellos se hacían comentarios o preguntas al respecto, a excepción de J. Carlos que permaneció toda la sesión sin levantar la mirada, solo al momento de cuestionarle si necesitaba ayuda volteaba la mirada, y con la cabeza respondía que no, se observaba ausente, no obstante fue de los primeros en terminar cumpliendo con la tarea encomendada, aún cuando en su trabajo se leía la problemática de su baja autoestima. Por otra parte Elena, también se avocó a realizar su trabajo, silenciosamente, aún cuando preguntó si debía iluminarlo, se observaba muy inhibida, tampoco levantaba la cabeza mientras realizaba su tarea, concluyó su trabajo en un tiempo aceptable. Al cerrar la sesión con reflexiones sobre el tema, tanto Elena como J. Carlos no participaron, hasta que se les cuestionó directamente, haciéndolo con tonos de voz muy tenue, Elena nerviosamente, parecía sonreír cuando se le cuestionaba algo, llegaba a mover la cabeza, pero no verbalizaba ninguna respuesta.

Las sesiones subsecuentes fueron muy similares, este grupo fue ampliando su nivel de participación, los niños del grupo se mostraban motivados al trabajo establecido. La conducta de J. Carlos fue evolucionando a través del mismo proceso de la interacción de día a día con sus compañeros y con el apoyo individual que se le brindó. Tanto Elena como J. Carlos, me buscaban en el recreo, no se atrevían a entablar conversación, pero pasaban frente a mí y me saludaban, algunas veces me hacían preguntas sencillas, pero intercambiaban ideas, esto era un logro significativo en estos dos niños que inicialmente se mantenían alejados tanto de compañeros como de maestros. Elena se acercaba más, se sentaba junto a mí a comer su lonch y ofrecía compartirlo conmigo; J. Carlos faltaba frecuentemente los martes que lo llevaban a ver a su padre, sin embargo no llegó a presentar problemas de aprendizaje relevantes; los cambios que presentó Elena fueron menos significativos pero favorecieron su interacción con sus compañeros lo que permitía la colaboración de los mismos en sus procesos de aprendizaje, así mismo la relación con la abuela fue tornándose más accesible.

Las actividades grupales se llevaron a cabo de acuerdo a la planeación presentada, y la información fue vertida en el expediente de J. Carlos y de este grupo, sin embargo la atención al mismo por parte de psicología, fue suspendida a la mitad del ciclo escolar, por indicaciones de la maestra de apoyo de la USAER, recibiendo la indicación de no atender más a estos niños, en ninguna de las dos modalidades (individual y grupal), “puesto que sus problemas de aprendizaje ya no eran significativos en comparación con los niños de su grupo y sus problemáticas personales, no estaban en posición de que psicología las pudiera arreglar”, por lo cual sólo atendía a los niños cuando me buscaban de manera personal a la hora del recreo para comentar algunas cuestiones personales.



En la escuela “Azul”, a partir de la solicitud de apoyo de la maestra de uno de los grupos de 2º. grado, principalmente de uno de sus alumnos: Jonathan, a quien reportaba la maestra por dificultad en el aprendizaje de la lecto-escritura, no seguir instrucciones,

atención dispersa y graves problemas de conducta, como no permanecer en su lugar e interrumpir la clase por hablar constantemente alterando la disciplina de todo el grupo.

Una vez realizadas las acciones previas establecidas dentro de la normatividad de la unidad de apoyo, para llevar a cabo la intervención con Jonathan, se procedió a la evaluación individual y de grupo, así como la realización de la planeación; considerando que este alumno presentaba problemas de articulación de lenguaje y debilidad visual (uso de prótesis en el ojo derecho desde los 6 meses de edad).

La necesidad apremiante en Jonathan era lograr el control de sus impulsos internos que le permitieran atender y seguir indicaciones así como ampliar sus procesos de atención que redundara en su proceso de aprendizaje:

Nombre del niño Jonathan A. M. E.

Edad: 8 años

Escolaridad 2º. grado

Madre Elvia

Edad: 24 años

Escolaridad preparatoria no terminada

Padre Alberto

Edad 27 años

Escolaridad Técnico en electrónica

Abuela paterna

Edad 64 años

Ocupación Hogar – padece Lupus

Apariencia y Aliño:

Peso y talla adecuado para su edad, complexión regular El aliño del niño es adecuado, llega peinado, limpio El niño presenta deficiencia visual (OMS)* tiene prótesis en un ojo, además debilidad visual en el otro, por lo que requiere anteojos

Problemática:

La maestra reporta problemas de: aprendizaje en el proceso de lecto-escritura; discriminación de sonidos; procesamiento de información; problemas de conducta, atención dispersa, trabaja a voluntad, no cumple con el material.

Historia de Vida:

El niño se sometió a tratamiento por cáncer (ojo izquierdo), a los 9 meses le retiraron el mismo ojo, a los 18 meses. Dos años después le colocaron una prótesis, (donada por la UNAM, quien le hizo seguimiento médico al respecto). Durante su atención médica le dan un Dx: TDA por hiperactividad y recibe atención en pediatría, fonatría, y

medicina general; ha recibido atención y seguimiento médico periódico de oncología en el Hospital General.

Entrevista con la abuela:

La abuela paterna relata que debido a que los padres eran muy jóvenes cuando nació el niño, que fue de una relación fortuita, decidieron vivir juntos, a partir de conocer la noticia de la venida del niño; y ambas familias apoyaron para que se llevara a cabo esta unión. El niño nació bien, pero era un bebé de escasos meses cuando comenzó con la enfermedad y la atención médica en la que fueron acompañados tanto por la familia materna como por ella, que como su hijo es el único y ella no trabajaba por su enfermedad, (lupus), estuvo acompañando a los papás del niño, brindando la atención que el niño requería. Para los papás del niño fue algo muy fuerte, pues estaban muy jóvenes 16 y 19 años, ella comprendía que no supieran responder a la situación, el niño estuvo con tratamientos de quimioterapia desde los 9 meses y antes de los dos años le había retirado el ojo derecho, y más adelante los acompañó para gestionar y recibir la atención médica de la UNAM para que lo colocaran la prótesis.

La abuela refiere que los padres del niño vivieron juntos un tiempo, pero terminaron por separarse, ella se fue a la casa de sus padres y él se regresó con ella, acordando que ella, como abuela paterna, cuidaría del niño por tener más tiempo para dedicarle que la abuela materna, por lo que la mamá del niño se lo llevaría los fines de semana, con el fin de que ella siguiera estudiando o trabajando. La abuela paterna es quien se sigue haciendo cargo del niño, conjuntamente con el padre. Ella refiere que recientemente la madre le ha mencionado al niño que se lo llevará a vivir con ella, manifestándole al niño que: “aún cuando el padre o la abuela se opongan; vendrá por él, cuando esté listo su lugar en la nueva casa para que viva con su nueva pareja y con los dos hijos de éste”.

La abuela refiere que a pesar de que la madre del niño tiene más edad, la considera igual de inmadura que cuando tuvo al niño, y no la considera apta para cubrir las necesidades de la vigilancia médica que requiere el niño, así como las necesidades de convivencia en casa, por lo que han decidido, su hijo y ella, llevar a cabo trámites jurídicos para evitar que pueda llevarse al niño, que definitivamente ¿le quiten el derecho de tenerlo por irresponsable?

La abuela relata que a raíz de este evento, el niño se ha comportado diferente, cuestiona la conducta del padre, cuestiona si es querido por la abuela, dice: “que quiere a su mamá, -pero no sabe si quiere estar todos los días con ella- y no ver a la abuela y al padre a los que ve todos los días y que son con los que siempre ha estado”, refiere que ha observado que no duerme bien, está irritable, angustiado y ha coincidido con los constantes reportes de conducta que le han enviado de la escuela.

Evaluación

Observación en el aula: el niño tiene la disponibilidad de trabajar, manifiesta aceptación para la realización de las diversas actividades, pero trabaja lento, sus trabajos son

deficientes, no atiende órdenes, habla constantemente por lo que la maestra de grupo frecuentemente le llama la atención el material se le cae, no trae el material básico, los cuadernos, pinturas, lucen muy descuidados, se dispone a iniciar las tareas cuando los compañeros ya están muy avanzados razón principal por la que no termina con lo encomendado.

La debilidad visual de Jonathan lo lleva a presentar aspectos diferenciales en los distintos ámbitos del desarrollo. Considerando que el psicodesarrollo de Jonathan es distinto a la generalidad de los procesos de estructuración por los que pasan todos los niños de su edad, así como los procesos de la información son diferentes, se debe considerar que los canales preferentes de entrada de información es el tacto y el oído, por lo que el conocimiento de la realidad no la adquiere de forma sintética, sino analítica, no percibe los objetos de forma global, como un todo, conforma una imagen mental a partir de la información fraccionada que puede obtener de las partes.

La disfunción de Jonathan no tendría que incidir en el desarrollo intelectual, puesto que la disminución visual tiene que suplirse potenciando otros canales como el auditivo o el táctil. El lenguaje en los niños con debilidad visual representa una fortaleza para la construcción y representación del mundo, por lo cual, la historia de desarrollo de Jonathan, aunado a la dinámica familiar y de manera particular su déficit en el lenguaje comunicativo que presenta, repercute ampliamente en el proceso de percepción, de información, adaptación, socialización, en sí, en el desarrollo intelectual del niño, que le problematiza acceder a la currícula escolar en un nivel aceptable.

Intervención con la familia:

La vinculación con la familia del niño, como se mencionó fue únicamente con la abuela, siempre asistió a los citatorios que se realizaron, la señora manifestó interés y reportaba el seguimiento de las sugerencias que se le hacían en torno al comportamiento tendiente a favorecer la interacción social del niño, su discurso con relación al comportamiento de la madre fue muy negativo, pero nunca se pudo comprobar, puesto que al estar ella a cargo del niño, no se pudo establecer la relación con la mamá, o con el padre a quien ella sí disculpaba por no asistir. La abuela siempre era muy participativa con las actividades de la escuela, juntas reuniones o festivales siempre asistía.

Expectativas de la abuela:

Que Jonathan acceda en buen nivel a los conocimientos de su grado y se relacione con los niños de su edad, ella cree que esto es favorable para el niño, puesto que sólo convive con adultos.



Proceso de Intervención

El proceso de intervención se llevó a cabo en el aula principalmente, de manera grupal, el grupo lo conformaban 10 niños y 7 niñas, aún cuando se realizaron algunas sesiones de manera individual con Jonathan, independientes a las entrevistas iniciales. Así mismo, se recurrió a las actividades con los temas de: respeto, autorreconocimiento, responsabilidad, solidaridad, confianza, empatía Unidades I y II del manual *Contra la Violencia Eduquemos para la Paz* y con algunas acciones de los mismos temas del manual *Educando en las Virtudes*.

La apertura de esta intervención se dio en la primera sesión, al trabajar sobre autoconceptos, con la actividad “yo soy única - único”; la tarea consistía en que los alumnos elaboraran el dibujo de su propia percepción, con relación a sus generalidades y particularidades con sus compañeros, por medio de papeletas pegadas al rededor de éste. En esta sesión la conducta que presentó Jonathan fue representativa de las características previamente reportadas, se levantaba de su asiento constantemente, se le caían los materiales de su pupitre, al recogerlos tiraba otros, en voz alta pedía prestado colores, goma, pegamento, todo el tiempo hablaba y cuestionaba, ante las llamadas de atención de la maestra de grupo, permanecía en su asiento breves minutos, pero volvía a las conductas anteriormente sancionadas, si le hablaban sus compañeros contestaba gritando y riéndose, se volteaba la prótesis de su ojo y llamaba por su nombre a sus compañeros para que lo vieran, produciendo gran alboroto entre los niños y niñas.

Su trabajo fue muy pobre y sucio, el sobrante del pegamento mostraba las huellas de sus dedos sucios, la labilidad de sus trazos mostraba falta de coordinación motriz, aún su nombre, que es algo que les enseñan en el ámbito de copia desde el preescolar, no lo lograba realizar, durante la sesión se hizo acreedor de varias llamadas de atención por parte de la maestra de grupo, y fue uno de los últimos alumnos en terminar. El cierre se llevó a cabo retomando la importancia del reconocimiento de sus características a partir de saberse observar y reconocer, de lo que les gusta y lo que les disgusta de su persona. Los objetivos de la tarea planeada se lograron en un nivel aceptable.

Sesión II

En esta sesión llevada a cabo, se procedió a la apertura con el planteamiento del encuadre de las actividades a realizar en las que se retomó el tema del autorreconocimiento, con la actividad “la papa caliente” del manual citado, básicamente consistía en lanzar una pelota de esponja entre los niños, el que la recibiera tenía que nombrar alguna de sus particularidades. La participación se realizó en nivel aceptable, Jonathan se manifestó con conductas similares a la sesión anterior, sin embargo, se logró mantener su atención, siguiendo el trayecto de los niños que interactuaban y de lo que nombraban, en ocasiones criticaba lo

mencionado por sus compañeros, en otras ocasiones, repetía y se reía, en los momentos de su participación, las realizó acertadamente.

Las sesiones siguientes, se daba la apertura de la misma manera, la tarea se iniciaba con el encuadre, se les cuestionaba a los niños sobre la comprensión del tema trabajado principalmente fueron con relación a intereses personales a través de las actividades contenidas en el manual mencionado; tituladas: “navío de intereses”, ¿qué quiero ser?, autoafirmación, así como, las tendientes al manejo y expresión de sentimientos. También las actividades sobre empatía respeto y confianza de la segunda unidad. En cada una se llevaba a cabo el cierre con reflexiones sobre la problemática trabajada de manera grupal.

El comportamiento de Jonathan fue evolucionando; el proceso de desarrollo y madurez, la atención brindada de manera especial y la relación que se estableció con su familia en la parte emocional, acompañada de las particularidades con las que la maestra de grupo trabajaba con sus alumnos, que siendo bastante estricta, mostraba calidez y preocupación por las problemáticas de los niños, así como, el cumplimiento de normas que debía seguir en su clase de educación física, aunadas a las actividades de apoyo sistemático sobre la reflexión y relevancia de seguir conductas y respetar la relación con los demás que psicología llevaba a cabo, (puesto que no obstante, de requerir apoyo por parte de la maestra de apoyo de aprendizaje no se le brindaba), fueron dando origen a algunos cambios en su procesos de socialización en el ámbito escolar, A pesar de sus características de hiperactividad, atención dispersa y la problemática de lenguaje que dificultaba su inserción a la currícula correspondiente de manera significativa; todos estas particularidades requerían de un proceso de atención prolongado, que justificaban ampliamente la continuación del apoyo que se estaba brindando.

No obstante lo anteriormente expuesto, y debido a las mismas particularidades que presentaba Jonathan, su caso fue elegido para presentarse ante las autoridades de Educación Especial; la maestra de apoyo procedió a determinar que ya no se requería el apoyo de psicología en este grupo y con este niño, adjudicándose todo el proceso llevado a cabo con el niño, con el fin de presentarlo como trabajo personal, sin considerar, los requerimientos que hacía la maestra de grupo, solicitando la continuidad del apoyo de psicología, la directora de la unidad de trabajo de la USAER, validó las acciones de la maestra de apoyo presentando ante las autoridades una versión tergiversada y/o “ajustada” a verse “bien” por carecer de cada una de las vivencias que se llevaron a cabo en el proceso de atención, haciendo caso omiso a la existencia de los registros de las acciones correspondientes en el expediente del niño y del grupo. (Desafortunadamente estas acciones son frecuentes en este equipo de trabajo).

El cierre de las sesiones se llevó a cabo bajo los procesos establecidos, observándose un nivel de reflexión de cada una de las temáticas abordadas por parte de la generalidad de los niños del grupo. Así mismo, Jonathan, disminuyó en gran medida las llamadas de atención o sanciones, al lograr controlar minimamente sus acciones

impulsivas, logró mayor organización y limpieza en sus materiales, a partir del apoyo de la abuela; Los logros en los procesos de aprendizaje fueron mínimos, relacionados con la dificultad de lenguaje que presentaba, generando que los procesos de apropiación de conocimientos le fueran muy complejos...



En esta misma escuela, tuvo lugar un evento que requirió el apoyo de USAER, con relación a los problemas de conducta generados por Sandra, alumna del 4º. grado, en el que la propia maestra de apoyo de USAER, determinó a la niña como única causante de la indisciplina que se presentaba, sin respetar el sentido de la tarea (inclusión, no estigmatización, acompañamiento...) encomendada a la USAER, razón de ser de la presencia en esta escuela.

Sandra es una niña que no presenta problemas de aprendizaje, su capacidad y habilidades de razonamiento son altas en comparación con el grupo, su dificultad consiste en presentar rebeldía para acatar órdenes, trabaja bien pero el seguir instrucciones le genera conflicto con los maestros por realizar las actividades a voluntad, se distrae con frecuencia y platica o discute mucho, sus conductas alteran la disciplina del grupo, frecuentemente solicita salir al baño, es contestataria con todos los profesores por lo que suele estar castigada constantemente:

Nombre de la niña: Sandra
Edad 9 años
Escolaridad: 4º. grado

Padre Gerardo
Edad 33 años
Ocupación Mecánico (repara motocicletas)

Madre Rosa
Edad 30 años
Ocupación Empleada y apoya el trabajo del esposo por las tardes

Hermano Gerardo
Edad 6 años
Escolaridad: 1º. grado (en la misma escuela)

Presentación y Aliño:

Peso y talla los esperados para su edad, complexión delgada, tez apiñonada, pelo castaño lacio, bien peinado, cambiando de estilo cada día, no obstante le llega a media

espalda, generalmente cumple con el uniforme de la escuela, llevándolo en buen estado, su presentación y alineo es buena. su apariencia y facciones son agradables.

Historia de vida:

La madre no ha asistido a las citas, solo viene a firmar boletas. (Está embarazada de su tercer hijo).

Sandra refiere que pasa mucho tiempo con su hermano en el departamento, que sus padres rentan, esta ubicado en la azotea de un edificio, (cuartos que suelen estar destinados para el personal de servicio de los departamentos pero en ocasiones son rentados a menor costo por no tener los servicios de manera independiente), con la característica que solo hay un baño para todos los que viven en ese piso, por lo que a veces su hermano tiene que orinar en un bote y cuando se desocupa el baño lo vacían, esta acción la ha observado uno de sus vecinos que va a la escuela en el mismo grupo, mofándose de ella por esta acción, además de haberlo informado a sus compañeros, motivando que algunos de ellos, la molesten, ya sea cuando están en clase o cuando pasan cerca de ella en el recreo, (acción que pude percibir), La niña menciona que a su papá le esta yendo bien en el trabajo y podrán en breve cambiarse de casa. (¿O es lo que desea la niña?)

La situación con los maestros es difícil porque desde que estaba en tercero, los niños la molestan y ella responde y por esa razón siempre la castigan antes el maestro de 3°. y ahora la maestra, debido a que ese compañero siempre dice que ella es la culpable de todo las dificultades en el grupo, y como desde el año pasado la castigaban por conducta, la maestra, retoma ese referente para sancionar a la niña. Agravándose la situación de Sandra dentro de la escuela, a partir de que es una de las maestras prototipo de falta de compromiso y ausencias o retardos constantes elementos que no favorecen el comportamiento de la niña.

La niña manifiesta descalificación en su casa, primero porque considera que su papá quiere más a su hermano, y el próximo nacimiento de su hermana, ha lastimado su autorreconocimiento, dice que prefiere a su hermano, y en su discurso manifiesta una fuerte rivalidad hacia su hermana, por la que se siente aún más desplazada del cariño de sus padres.

Menciona que su mamá le había prometido formar parte del coro de la escuela como premio por haberse portado bien y porque iba a nacer su hermana, pero ahora que se acerca más el nacimiento, ya no se lo permitió, diciéndole que primero era la escuela y que iba a perder tiempo con los ensayos, por lo que ella se siente muy triste y enojada. La maestra de grupo relata que sus habilidades de razonamiento son altas para el nivel del grupo, pero, que es una niña rebelde, que presenta dificultad para atender órdenes, y siempre reclama o cuestiona lo que ella considera injusto, provocando alteración en la conducta del grupo. Sus conductas en la actualidad han estado desbordadas y hasta temerarias.

Evaluación de la niña:

La madurez y capacidad intelectual de la niña es la normal esperada para su edad, La dinámica familiar, en que la niña se encontraba antes del nacimiento de su hermana, era de padres ausentes durante el día con motivo del trabajo de los dos, quedándose con la responsabilidad de cuidar y atender las necesidades de su hermano de 5 años; las características personales de la niña, han motivado dificultades en sus procesos de socialización y adaptación al ámbito escolar, que se han agravado con la llegada a la familia de su hermana, que aún cuando por este proceso la madre ha estado acompañándola, la niña presentó mayor dificultades en sus interacciones sociales al sentirse más desplazada.

Intervención con la familia

Como se mencionó, pese a los citatorios que se realizaron por parte de psicología, vía los maestros de grupo, la mamá no asistió, solo enviaba recados con la niña, los primeros fueron de que tenía que trabajar, más adelante que se sentía indispuesta por su estado, y conforme su embarazo prosiguió, manifestaba malestar como impedimento para asistir; ante la presión que ejerció el director por las conductas de la niña, se presentó con su hija recién nacida en brazos, manifestándose molesta por la presión ejercida para su asistencia, sin mostrar alguna atención ante los planteamientos de la conducta de la niña.

Expectativas que tienen los padres de la escuela:

La maestra relata que las expectativas de los padres son: “Que ella pueda salir bien de su primaria para que siga estudiando”.



Proceso de Intervención

La primera observación y entrevista que realicé a la niña, fue en el patio de la escuela, durante el “recreo”, perseguía a un niño que traía su zapato quien esporádicamente, lo aventaba a al aire y lo recogía pero no permitía que ella lo alcanzara; al detener yo esa acción y cuestionarlos, Sandra me informó que ella estaba sentada con sus amigas en la banca del patio, comiendo su torta y refresco que había traído de su casa, cuando Andrés llegó y la empezó a culpar de haberle robado 5 pesos, como ella lo negó, el se enojó le quitó su zapato amenazándola de tirarlo al bote de la basura, por eso ella lo perseguía para que se lo diera, en ese momento llegó una de las 3 maestras de apoyo de USAER y comenzó a llamarle la atención a la niña, argumentando juegos bruscos con sus compañeros, que la indisciplina no se podía permitir en esa escuela, y acto seguido, la llevó a la dirección, y relató el hecho como si la niña hubiera tomado el dinero, manifestando al director que siempre se le estaba reportando por conducta, impidió que la niña diera explicación alguna, justificándose que, el que siempre contestara, era la causa de que siempre fuera castigada; el director mandó buscar los 5 pesos en su

mochila, sin que la moneda fuera encontrada en sus pertenencias, sin embargo, la niña fue sancionada: de pie 30' fuera de la dirección, sin hablar. Mientras tanto, yo le expliqué a la maestra de apoyo, lo que me habían relatado los niños, como respuesta mencionó que Sandra siempre se portaba mal, y que siempre les hacía bien un castigo con razón o sin ella para que se controlaran, solicitándome que yo no dijera nada al director, porque la iba a poner en mal con él.

Al respecto solicité autorización del director, para hablar con la niña mientras estaba castigada contando con su autorización, llevé a cabo la entrevista, en la que manifesté el constante agravio de este compañero llamado Andrés, que es su vecino, (al contarle al grupo que su hermano orina en un bote por lo que sus compañeros la molestan con ello), además de que siempre le quita su comida, o sus lápices o gomas, diciéndole: "como me gusta me lo quedo" aunque a la salida se lo regresa ante la amenaza de contárselo a sus padres, además de molestarla dentro del aula, haciéndole gestos o insultándola. Al cuestionarle sobre la intervención al respecto por parte del maestro, ella respondió que como la mamá de su compañero, por ser de la mesa directiva siempre pasa a hablar con el profesor, le da más crédito a lo que dice Andrés, que lo que ella le dice, razón por la cual, le ha pedido a su mamá que solicite la cambien de salón, pero no la toma en cuenta.

Procedí a entrevistar a dos niñas y un niño de este grupo, quienes corroboraron lo que Sandra mencionó. Hablé con el maestro, al respecto, respondiendo que no le creyera, porque hacía gala de fantasías, además de que presentaba constantemente problemas de conducta, razón por la cual había solicitado a USAER el apoyo.

Al tratar el problema con la maestra de apoyo para poder atender a esta niña, mencionó no haberla derivado a psicología, porque además de no tener problemas de aprendizaje, le gustaba llamar la atención, agregando: "va para ser buena actriz, porque sabe mentir muy bien). Bajo mi sugerencia de la necesidad de apoyo, se acordó se le atendería de manera grupal.

A partir de este acontecimiento se llevaron a cabo las acciones previas establecidas dentro de la normatividad de la unidad de apoyo, para la intervención con Sandra, se procedió a la evaluación individual y de grupo, así como la realización de la planeación; considerando la problemática personal y la dificultad de la interacción social de Sandra y varios de sus compañeros de grupo, con la intención principalmente de lograr el aprendizaje de control de impulsos internos, que le permitieran atender y seguir indicaciones y llevar a cabo procesos de interacción socialmente establecidos con maestros y compañeros. Una particularidad de este grupo era con relación a débil disciplina con la que el profesor coordinaba a su grupo, quien es reconocido por la dirección de la escuela, como un profesor que no presenta problemas y atiende las normas a seguir dentro de las actividades escolares.

El proceso de intervención, como se mencionó se llevo a cabo en el aula, de manera grupal, el grupo lo conformaban 9 niños y 10 niñas, aún cuando se realizaron algunas sesiones de manera individual, independientes a las entrevistas iniciales, se recurrió a

las actividades con los temas de autorreconocimiento, respeto, responsabilidad, solidaridad, confianza, empatía Unidades I y II del manual *Contra la Violencia Eduquemos para la Paz* y con algunas acciones de los mismos temas del manual *Educando en las Virtudes* incidiendo en respetar el seguimiento de instrucciones.

Sesión I

La apertura de la intervención en el grupo, se dio en la primera sesión, al trabajar sobre autorreconocimiento con la actividad “cómo soy yo”; la tarea era que los alumnos elaboraran el dibujo de su propia percepción, a partir de su imagen mental de sí mismos, y describieran algunas diferencias con alguno-a de sus compañeros-as, anotándolas cerca del área a comparar en su dibujo. En esta sesión la conducta que presentó Sandra, fue de indisciplina; igual que todo el grupo, se levantaban constantemente de su asiento, pedían prestado colores, o hacían comentarios de como se iban a dibujar aumentando el tono de su voz, ante las llamadas de atención del maestro de grupo, permanecían trabajando en su asiento breves minutos y volvían a irrumpir de la misma forma..

Sandra terminó dentro de los primeros lugares, y la realización del trabajo fue satisfactoria. Al término de la sesión se llevó a cabo una reflexión sobre la relevancia de reconocer sus características, observando interés y participación en el seguimiento de la actividad, a partir de saberse observar y reconocer, de lo que les gusta y lo que les disgusta de su persona, sin embargo, terminó por ser reprendida por el maestro de grupo por insultar a una de sus compañeras que le criticó su dibujo.

Sesión II

De la misma forma en que se llevaron a cabo las intervenciones, se dio la apertura de la sesión con el encuadre de lo que se iba a hacer y para que se llevaba a cabo, el tema elegido en esta ocasión fue, autorreconocimiento, realizando la actividad ¿qué quiero ser?, con el fin de que los niños y niñas reconocieran lo que les gustaría ser de grandes por medio de la elaboración de un dibujo en que se visualizaran dentro de esa idealización.

Sandra atendió y siguió la instrucción, aún cuando realizó la actividad hablando en voz alta, como el resto de sus compañeros, participó en la reflexión del cierre de la sesión observándose motivada a verse como doctora.

Los objetivos de la tarea planeada se lograron en un nivel aceptable, el grupo se observó motivado en general hablando acerca de lo que serían 15 años más adelante. La realización de sus dibujos fue rica en comentarios sobre los ideales de su vida futura se preguntaban que serían, que estudiarían, y en donde trabajarían,

Sesión III

La apertura de esta sesión fue a partir de manifestar al grupo se retomaría el tema del autorreconocimiento, y respeto por la diversidad, con la actividad: “la papa caliente” del manual citado, como ya se citó anteriormente, consistía en lanzar una pelota de esponja entre los niños, el que la recibiera tenía que nombrar alguna de sus particularidades. La participación se realizó en nivel aceptable, Sandra como Andrés presentaron conductas similares a la sesión anterior, sin embargo, se logró mantener su atención siguiendo el trayecto de los niños que interactuaban y de lo que nombraban, ambos participaron acertadamente, aunque las características de la actividad motivó dificultades para mantener el orden requerido en la actividad del aula, puesto que todos manifestaban ansiedad por responder, haciendo bromas de las respuestas, se logró la atención en la actividad, así como la participación de todo el grupo.

Las sesiones que se planearon fueron en relación a temas sobre intereses personales con las actividades contenidas en los manuales mencionados; tituladas: “navío de intereses”, autoafirmación, así como, las tendientes al manejo y expresión de sentimientos, también las actividades sobre empatía respeto y confianza de la segunda unidad. En cada una, como se ha mencionado, en el encuadre se establecía en lo que consistía la actividad y su finalidad, los niños cuestionaban en ocasiones, pero generalmente se observó la respuesta favorable en sus interacciones, el maestro, que como condición del apoyo, siempre permaneció dentro del aula en las sesiones, así mismo se llevaba a cabo el cierre, con reflexiones sobre la problemática trabajada.

Durante la primera evaluación que se contempla en los procesos de atención de USAER, la maestra de apoyo reportó la conveniencia de no continuar con la atención a este grupo puesto que no estaban reportados problemas de aprendizaje y la conducta del grupo como de la niña ya no se consideraba necesario atender, por lo que se suspendieron las intervenciones.

Sin embargo, este grupo tuvo un cambio de maestro, quedándose a cargo del mismo una maestra, cuya trayectoria no era positiva a partir de constantes faltas y retardos y poco compromiso con su grupo, por lo que la indisciplina del grupo recobró la necesidad de ser apoyado por USAER a partir de la solicitud de la maestra en turno. Se continuó complementando la planeación previamente organizada y se llevaron a cabo sesiones con los temas de: respeto, empatía, debido a que se acercaba el periodo de vacaciones y no se contaba con tiempo del calendario escolar, para llevar a cabo más actividades. Se dio atención individual a Sandra, a partir de la constante reincidencia en faltas de conducta en relación con el nacimiento de su hermana, se reportaron conductas temerarias de la niña dentro de la escuela, como: ante la ausencia de la maestra se acostó en la cornisa del 2º. piso de la escuela, bromeando, que si la molestaban, se daba un brinco al patio. (planta baja).

Las sesiones bajo las temáticas mencionadas, se realizaron en un nivel aceptable, en ese momento tuvo efecto un cambio de la maestra de apoyo de USAER, tomando su

lugar una maestra muy comprometida quien apoyaba las actividades que se realizaban en el grupo, observándose mayor participación, complejización y reflexión de los niños ante los temas trabajados. Sin embargo como se había establecido la asistencia de la maestra de grupo, durante las actividades de USAER, las constantes inasistencias y retardos de la maestra interfirieron en la realización de la totalidad de las actividades programadas.

Aproximadamente a los 40 días de haber estado a cargo del grupo la maestra recibió la autorización de cambio de escuela, por lo que el grupo fue asignado nuevamente a otra maestra, quien presentaba mayor compromiso por cubrir el programa y apoyar personalmente a los niños.

La nueva maestra, pese a los referentes de los profesores anteriores, trató de apoyar a Sandra y entender su problemática personal, insistió en contar con el apoyo de psicología, buscaba espacios para conversar con la niña y, logró contar con el apoyo de sus padres. Por parte de USAER se le brindó atención individual y grupal haciendo énfasis en actividades sobre respeto y empatía, bajo la programación y características de atención establecidas para cada intervención en el grupo, siguiendo un trabajo colaborativo entre la maestra de grupo, psicología y maestra de apoyo para reorganizar dentro de un clima de respeto y control de impulsos internos el comportamiento de todos los niños del grupo, principalmente de los que presentaba mayor incidencia en conductas que alteraban el proceso de enseñanza-aprendizaje observándose una mejor interacción entre los niños.

La sistematicidad en las actividades de apoyo que se dieron a este grupo, permitió observar algunos de los cambios en las interacciones de los niños, Sandra conceptualizó que sus acciones dentro del ámbito escolar están normadas, por lo que se observó que al levantarse pedía autorización a la maestra, respetaba turnos para participar, su hiperactividad seguía siendo manifiesta, pero iba logrando tener conciencia de sus acciones, fue menos contestataria permitiendo un avance en sus procesos de inserción al grupo de pares en el que se encontraba inmersa.



En la escuela “Blanca”, otro de los niños apoyados, a partir de la solicitud de la maestra de uno de los grupos de 2º; fue Luis, quien presentaba problemas de conducta, dentro y fuera del aula, falta de respeto a las figuras de autoridad de la escuela, como a sus compañeros, por lo que no era aceptado por ellos, observándose como un niño solitario.

La maestra se avocaba a propiciar el trabajo en equipo, por lo que generalmente ubicaba a 6 niños o niñas, por mesa, y era la única forma de que era aceptado bajo indicaciones precisas de la maestra, también fue reportado como un niño muy intrépido en todas sus acciones, sin medición de consecuencias, así como, atención dispersa en la realización de su trabajo en el aula, por lo que, al verse presionado a terminar sus tareas, las realizaba en muy poco tiempo, pero de muy mala calidad, lo

que le restaba puntos en sus evaluaciones, acción que generó problemas con su mamá, puesto que ella, desde su inscripción, había manifestado que su hijo era superdotado y no aceptaba los resultados de las evaluaciones que obtenía el niño.

En las entrevistas realizadas a la madre, siempre manifestó las habilidades de su hijo y su deseo porque fuese reconocido como niño sobresaliente. A partir de las entrevistas y la evaluación realizada al niño, se pudo llegar al diagnóstico de una manifiesta hiperactividad de Luis, aunado a una atención reducida, así como una gran demanda de la madre hacia el niño de aparecer como “superdotado”, demanda en la que se involucra a la USAER para el apoyo correspondiente.

La mamá inscribió al niño 3 meses después del periodo de inscripción el ciclo anterior, en el 1er. año, fue aceptado por que cubría las competencias básicas de lecto-escritura. Así mismo la señora se dirigió directamente con el supervisor de zona de la USAER correspondiente, con el fin de solicitar el apoyo y reconocimiento de las habilidades cognitivas “sobresalientes” de su hijo, acción que generó la orden de atención y valoración del niño, así como el seguimiento de las actividades en el aula, por psicología, llevándose a cabo la historia de vida del niño y la historia de escolaridad.

Nombre del alumno: Luis
Edad: 7 años
Escolaridad: 2º. grado
Padre: la madre no dio información, sólo que no viven juntos
Madre: Elvira
Edad: 34 años
Ocupación: Contadora trabaja en un despacho.

Presentación y Aliño:

Peso y talla, altos para su edad, complexión robusta, tez morena, ojos grandes, pelo oscuro abundante, ropa adecuada, pocas veces cumple con el uniforme de la escuela.

Problemática:

Ingresó a la escuela tres meses después de haberse iniciado el ciclo; presentó problemas de conducta, falta de atención, no sigue órdenes, se levanta de su asiento constantemente, no modula su tono de voz, parece que habla gritando. Falta de respeto a sus compañeros; les quita el material o los descalifica en la realización de las tareas.

Historia de vida:

La madre relata que tanto el proceso de embarazo como los primeros meses del niño fueron los esperados sin complicaciones, nació por cesárea por el tamaño, pero su desarrollo fue normal, en tiempo y forma, menciona que siempre fue muy inquieto, pero que le llamaba la atención que sus aprendizajes eran muy rápidos.

La madre reporta cambios constantes de escuelas. Está siendo atendido por psicología por indicaciones médicas, lo que justifica a partir de las características excepcionales en su proceso de aprendizaje, refiere tener pendiente un estudio, por situación

económica. El niño vive con su madre en casa de los abuelos maternos; el sustento económico está a cargo de la madre quien trabaja en una dependencia del gobierno.

La maestra menciona que el niño se ha ido adaptando de mejor forma a las normas del grupo y presenta más atención a las instrucciones. Al inicio de su inserción al grupo, le era muy difícil controlarlo y hacerlo interactuar con sus compañeros, situación que ha ido mejorando, pero continúa causando problemas en el aula por su hiperactividad.

Su procesamiento de información es adecuado, así como su coordinación visomanual, comprende y ejecuta las tareas, el nivel de su proceso de lecto-escritura se encuentra en un nivel avanzado. El nivel de ubicación dentro de los niños de su grupo, sí esta en el subgrupo de los avanzados, pero no superdotado como lo califica la madre.

Luis presenta poco contacto con la realidad, falta de controles internos, que lo llevan a una impulsividad manifiesta, y conductas agresivas. Su dinámica familiar con falta de estabilidad, el haber pasado por constantes cambios de escuelas y la ausencia de padre, repercute en la falta de adaptación social y la aceptación de normas dentro del ámbito escolar, conjugándose con la alta demanda en que la madre pretende colocar al niño.

El niño percibe a su madre con mucha relevancia pero con nula estabilidad, no alcanza a cubrir las expectativas del niño en cuanto a su función materna. La percibe demandante, poco accesible, hasta con cierto nivel de agresividad. Al padre lo percibe alejado, minimizado, con una relación de compromiso que le tiende a controlar sus impulsos.

Intervención con la Madre:

En el inicio de la atención al niño, la señora se presentaba frecuentemente, sin que se le citara, solicitaba y cuestionaba acerca de la forma de apoyar al niño en cuanto conducta; al tiempo que solicitaba una atención especial para él para lo que ella estimaba como sobre dotación intelectual del niño. A partir de que se le dio el diagnóstico sobre la hiperactividad y dificultad para mantener la atención, del niño, sugiriéndole una atención específica, la señora dejó de asistir a la escuela conjugándose con su embarazo, ya no asistió a las asesorías establecidas.

Expectativas de la madre hacia la escuela:

La madre demanda que la escuela reconozca las habilidades sobresalientes del niño.



Proceso de Intervención

En una de las observaciones realizadas en el aula, los niños debían comentar una nota del periódico o una información de algún tema; la diferencia que se observó fue

notable entre los niños del grupo y Luis, quien llevó una cartulina con las partes constitutivas de la célula, (que había realizado su mamá), cuando fue su turno, con exceso de desorden, en voz muy alta, gritando, solicitó le devolvieran su cinta adhesiva, se la arrebató a uno de sus compañeros, le dio un golpe en la cabeza y con los dientes cortó un trozo, jaló una silla se subió para pegar su cartulina en el pizarrón, rechazó la ayuda que le propuse, mencionó que él sólo podía hacerlo, y no obstante las llamadas de atención y solicitud de la maestra de observar ciertas conductas, se bajó de la silla brincando y comenzó a explicar la estructura y la función de las células como si repitiera una oración, en un nivel de conocimientos no correspondientes a su edad, al cuestionarle al respecto, no supo contestar, se quedó callado, con expresión de no comprender de lo que se cuestionaba, no obstante él lo había mencionado, elemento que me permitió comprobar su capacidad de memoria pero no la apropiación del conocimiento.

Se llevaron a cabo observaciones de su interacción en el aula para atender la demanda de la maestra, acordándose atender las necesidades de Luis de forma individual y grupal. El grupo estaba conformado por 10 niños y 8 niñas, se recurrió a las actividades correspondientes, con los temas de autorreconocimiento, respeto, manejo de sentimientos, empatía y solidaridad, de las Unidades I y II del manual *Contra la Violencia Eduquemos para la Paz*, y con algunas acciones de los mismos temas del manual *Educando en las Virtudes*.

Sesión I

La apertura tuvo lugar con el encuadre para trabajar sobre autorreconocimiento con la actividad “yo soy única o único”; la tarea como se citó en el caso anterior, los alumnos debían elaborar el dibujo de sí mismo, y la relación de sus particularidades sensitivas de las características previamente reportadas y observadas: se levantaba constantemente de su asiento, se le caían los materiales de su pupitre, a gritos pedía le prestaran material, se le terminaba la punta de las pinturas por demasiada presión, al sacar punta, observaba y criticaba el trabajo de sus compañeros, se los quitaba para observarlos mejor, cuando lo reportaban le daba un golpe y se los regresaba, ante las llamadas de atención de la maestra de grupo, permanecía en su asiento breves minutos, pero volvía a las acciones sancionadas.

El cierre se llevó a cabo retomando la importancia del reconocimiento de sus características a partir de saberse observar y reconocer; tanto cualidades como defectos. Los objetivos de la tarea planeada se lograron en un nivel aceptable.

Sesión II

La apertura se llevó a cabo, con el encuadre de la tarea a cubrir, la actividad se retoma del tema de autorreconocimiento, con la actividad “me voy de campamento” del manual citado; básicamente consistía en realizar una relación de los objetos que se requerirían para atender sus necesidades personales durante una semana fuera de su casa; con el objetivo principal que los niños reflexionaran sobre el atender sus

necesidades primordiales y comparar los intereses que cada uno podía tener, tendientes a saber expresar sus intereses y necesidades.

La tarea se logró llevar de acuerdo a lo establecido con la mayoría de los niños del grupo, la conducta de Luis fue similar a la sesión anterior, sin embargo, se avocó a competir con los niños de su equipo para lograr una lista más grande, competencia que lo mantuvo ocupado, manteniendo su atención, en ocasiones criticaba que no sabían escribir sus compañeros o que no se les ocurrían las cosas, la maestra le marcaba que sólo se ocupara de su trabajo, sin embargo logró terminar su tarea en el tiempo marcado. Durante el momento de la reflexión en el cierre de la sesión, Luis leyó su relación, sin que se le diera la palabra, mencionando que había hecho un ejercicio para que su mamá lo llevara de campamento y quería ver si estaba bien, no obstante su conducta, el niño interactuó de mejor manera con sus compañeros de mesa que en algunas ocasiones anteriores.

Las sesiones siguientes fueron con relación a temas sobre intereses personales con las actividades contenidas en el manual mencionado; tituladas: “navío de intereses”, ¿qué quiero ser?, así como, las tendientes al manejo y expresión de sentimientos, también las actividades sobre empatía respeto. En cada una se llevaba a cabo el cierre realizando reflexiones sobre la problemática trabajada.

El comportamiento de Luis en algunas sesiones era accesible, otras, resultaba difícil organizar, por lo que se solicitaba continuamente la colaboración de la madre, en un principio, su asistencia era asidua al llamado que se le hacía, pero después de darle la información de las características de hiperactividad del niño, comenzó por no atender los citatorios de la maestra, ni los de psicología, ante las situaciones de conducta que venía presentando Luis, se le solicitó al director de la escuela citara a la mamá del niño, dándole previa información del caso para tal efecto.

La madre acudió a este llamado de la autoridad y planteó que lo había llevado al médico y estaba siguiendo sus indicaciones con relación a no darle tanta relevancia a los hechos del niño, además informó que estaba embarazada por lo que ya no disponía de tiempo para asistir a la escuela del niño, además de estar con otra pareja a la que también debía atender. Ante esta situación la maestra de grupo y psicología acordamos continuar dando el apoyo a Luis tanto de manera individual como grupal.

Bajo esta situación, se continuó con las intervenciones en grupo siguiendo el programa planeado, tendiente al autorreconocimiento y autoestima, como el del respeto y la empatía, bajo los mismos protocolos de dar el encuadre en el momento de apertura de cada una de las sesiones y buscar en el espacio de cierre una reflexión principalmente de Luis, y del grupo en general. La conducta sin control de Luis estuvo siempre presente, así mismo, en la atención individual, se dispersaba con mucha facilidad, pero seguía la interacción que se pretendía, sin embargo conforme el avance de la gestación de su hermano Luis presentó menos controles internos. Comenzó a presentar faltas de asistencia justificándolas con indisposición de la

madre para llevarlo a la escuela. Después de dar a luz la señora, fue a recoger la documentación del niño sin previo aviso, argumentando que cambiarían su domicilio a la provincia.



Otro de los niños atendidos, en la misma escuela fue Charles de 1er. grado, reportado por la maestra por problema de conducta, aprendizaje, atención dispersa, e incumplimiento de los materiales para realizar el trabajo de aula, además de no cumplir con las tareas de casa.

Este grupo de pertenencia estaba constituido por 13 niños y 9 niñas; la maestra es una persona preocupada por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, solicitó el apoyo de USAER, debido a que ella no había logrado establecer comunicación con la familia ante las situaciones que estaban alterando los aprendizajes de Charles. La madre firmaba la boleta en la dirección de la escuela debido a que no asistía el día establecido para hacerlo. Se gestionó la asistencia de la mamá del niño como primer paso en este proceso de atención, que fue atendido hasta el tercer citatorio:

Nombre del niño	Charles
Edad	6 años
Grado	1º.
Domicilio	Col. Doctores
Padre	Luis – vive en E:U:A.
Edad	48 años
Ocupación	Ex-militar – jubilado
Madre	Alina
Edad	34 años
Ocupación	Promotora de bares de la Zona Rosa ¹⁸⁸
Hermanas	
Edad	15 años (vive con el papá en E.U.A.)
Ocupación	estudiante
Hermana	
Edad	18 años
Ocupación	Trabaja de edecán en eventos sociales

¹⁸⁸ De acuerdo a las narraciones del alumno y el titubeo que tuvo al cuestionar de las figuras masculinas a las que hace referencia el niño conjuntándolas con las referencia de la maestra pare ser prostituta.

Presentación y Aliño:

Peso y talla nivel bajo para su edad, complexión muy delgada, estatura baja, tez morena, ojos grandes, pelo oscuro, ropa adecuada para su edad, pero desaliñada, personalidad inhibida; no sostiene la mirada de frente, baja la cabeza o se voltea cuando habla. Esporádicamente se presenta con el uniforme reglamentario de la escuela.

Problemática:

Dificultad en aprendizaje, no ha logrado la ubicación de sus trazos en el cuaderno, no presenta o sigue los procesos de aprendizaje de la lectoescritura que sus compañeros ya han realizado y superado¹⁸⁹, su memoria mediata e inmediata es muy reducida, su atención es dispersa, no sigue indicaciones, no cumple con el material, ni con las tareas, constantemente se levanta de su lugar a distraer a sus compañeros, siempre llega tarde, no se observa apoyo en casa.

Historia de vida

La madre llegó con bastante aliento alcohólico a la cita, a veces arrastraba las palabras, y se contradecía repetidamente, esta era la 3ª. vez que se le citaba, sin haber asistido, por lo que se realizó la entrevista a pesar de su condición, que era una lectura más a interpretarse como parte del entorno y vivencias del niño.

Relata que cuando se embarazó, no lo sabía, hasta tres meses después, debido que al sentir síntomas asistió al médico pero él, le negó, hasta que ella se realizó una prueba porque los síntomas seguían, por lo que no se cuidó los primeros meses; dice que se inyectó “desinflamatorios” para su espalda por lo que temía alguna complicación en el niño, también se realizó endodoncias con anestesia, mientras estaba en los E.U.A pero todo estuvo bien con el embarazo y nacimiento del niño, que fue en Chicago y estuvo bien atendida en el hospital, pero se tuvo que regresar porque su pasaporte caducó.

Menciona que las etapas de desarrollo fueron en su tiempo y forma, que fue un niño bien portado. Como ella trabajaba, su madre y hermana cuidaron siempre de él, desde pequeño; ella viajaba mucho a Cancún o Chicago, por lo que ella daba dinero para que se cubrieran los gastos de sus hijos, pero al regresar se encontró con gastos no cubiertos y los niños sin atención médica, de dentistas, ortopedia que ella había dejado pagados, y los niños muy descuidados (sucios, uñas negras sin recortar, escuelas con problemas por no haber cubierto colegiaturas ni gastos extras) razón por la que se los llevó a vivir con ella y cambió de empleo para no tener que salir fuera de la ciudad.

Hace la aclaración de que su trabajo es por las noches, por lo que los deja dormidos para irse a trabajar y regresa por las mañanas para atenderlos.

Relata la madre, que el niño no conoce al papá, puesto que radica en Chicago, pero le habla por teléfono frecuentemente y le manda dinero, aunque le ha prometido venir a fines de año a que se conozcan.

¹⁸⁹ Sus compañeros ya escriben y leen frases cortas.

Informa que hay mucha rivalidad de su hermana con el niño, siempre le está celando y reclamando las atenciones que la madre tiene para con el niño, y suele ser agresiva con él y lo cuestiona mucho de todo lo que hace.

Así mismo, relata que el niño se ha mostrado con cierta inteligencia y comprensión en la interacción cotidiana, desde el jardín de niños, no le costaba aprender las cosas, pero sí relacionarse con otros niños, le pegaban y él no hacía nada, por lo que ella le decía que si le pegaban, él les pegara; en la actualidad ha llegado con arañazos en las mejillas por lo que ella se da cuenta que le siguen pegando.

Al mencionarle la necesidad de apoyo de ella para el niño y la supervisión de sus tareas y materiales, mencionó que ella y la hermana del niño, lo apoyaban siempre, el que no trajera el material, era porque se lo robaban en la escuela. Al mencionar de la conducta y lo que se ha observado en el niño, mencionó que el niño tenía muchas fantasías que se solucionarían cuando viniera su papá, porque él siempre le pregunta que cuanto falta para que venga. Así mismo comentó que a veces lleva a algunos “clientes” a la casa para tratar asuntos de negocios, y que el niño conoce bien a uno de ellos, que es el que va con más frecuencia a su casa, y no sabe porque le dice papá, relata la madre que el niño siempre es celoso, de las personas que ella trata.

En la entrevista con el niño menciona que ambos padres trabajan en un bar por las noches, por lo que se quedan solos él y sus dos hermanos gemelos de 5 años. (Luis y Toño) y en el día se quedan dormidos en su cuarto porque están cansados por lo que, Charles, es el que los atiende, les da de comer, pues él sabe cocinar espagueti, o comen la sopa que les deja su mamá, antes de que él se venga a la escuela, él los cuida porque están chiquitos, (él tiene 6 años), así mismo relató que hace su tarea él solo, por las mañanas, antes de comer para venirse a la escuela

Evaluación

La problemática de conducta, así como su atención dispersa e incumplimiento de los materiales se encuentran en relación directa con la dinámica familiar, que no le permite al niño contar con un acompañamiento y supervisión adecuada que favorezca, tanto los procesos de enseñanza- aprendizaje como las pautas de conducta, aunado a una historia de vida, desde su gestación de negación o descuido, la lectura que puede realizarse de la ocupación de la madre, como de la soledad en la que vive el niño; son elementos que permiten encontrar respuestas a las alteraciones en las habilidades cognitivas y de las conductas esperadas para su edad.

Expectativas de la madre en relación a la escuela

Que lo enseñen a leer y escribir y hacer cuentas y que aprenda a defenderse.

Proceso de Intervención

Después de cubrir los procesos y acuerdos establecidos para iniciar la atención del niño, y haber realizado observaciones, participativas y no participativas dentro del aula, conjugadas con la evaluación individual del niño, se planeó trabajar las necesidades especiales y brindar los apoyos específicos con relación a favorecer la autoestima, el autorreconocimiento y su interacción en el grupo, así mismo, el niño requería apoyo en sus habilidades de razonamiento que se veían agravadas por su problemática emocional.

Las estrategias también se retomaron de los manuales *Contra la violencia eduquemos para la paz*, *Educando en las virtudes*, y otras acciones desde referentes psicológico que permitieran favorecer el apoyo en la dificultad específica del niño. Las sesiones se programaron como en todos los casos, una vez por semana en la modalidad grupal, también se llevaron a cabo varias sesiones de atención individual a Charles, avocadas a la elaboración de su realidad. El niño generalmente evitaba la mirada, por lo general al hablar, inclinaba su cabeza y su tono de voz era muy bajo, se mostraba retraído e inseguro, a cada palabra que decía, buscaba la aprobación levantando la mirada y luego volvía a inclinarse.

Las intervenciones en este grupo fueron esencialmente sobre: conocimiento de sí mismo: autoestima y manejo de sentimientos y emociones, que corresponden a la primera unidad de los dos manuales mencionados con los temas de: amistad, respeto autorreconocimiento y solidaridad. En cada sesión se inició con el encuadre de la tarea siguiendo los pasos establecidos dentro del proceso grupal.

La apertura del trabajo grupal se llevó a cabo de manera similar en todas las escuelas, se planteaba como cubrir la tarea establecida mediante el encuadre que se trataba de llevar a cabo de la manera más concreta y con ejemplos para facilitar la participación de los niños en cada una de las sesiones.

Sesión I

En la primera sesión, se eligió la actividad lúdica “yo soy única - único” tendiente a un autorreconocimiento de su personalidad, que como se citó anteriormente consistía en dibujarse ellos mismos y establecer sus diferencias con sus compañeros, aún cuando los niños no sabían escribir, se le pidió hicieran el dibujo de ellos y de un compañero o compañera, que fuera diferente a su género, tendiente a un autorreconocimiento de su personalidad.

Los niños siguieron las instrucciones, mientras realizaban la tarea, hacían comentarios de sus producciones, se cuestionaba de como eran, y buscaban aprobación entre sus compañeros a sus producciones, Charles, realizó figuras muy pequeñas y mal logradas, no obstante se les pidió levantar su mano al terminar, el niño por

momentos observaba a sus compañeros, al preguntarle, solo giraba su cabeza sin levantar la mirada, al momento de cuestionarle si necesitaba ayuda, volteaba la mirada, y con la cabeza respondía que no. Al cerrar la sesión con reflexiones sobre el tema, el niño no participó, hasta que se le cuestionó directamente, haciéndolo con tonos de voz muy tenue pronunciando sólo frases concretas.

Sesión II

En esta sesión llevada a cabo, se retomo el tema del autorreconocimiento, con la actividad “la papa caliente” del manual citado, como ya se había mencionado, consistía en lanzar una pelota de esponja entre los niños, el que la recibiera tenía que nombrar alguna de sus particularidades.

La participación se realizó en nivel aceptable, Charles se manifestó con conductas similares a la sesión anterior, recibió la pelota y volteo a ver a la maestra, después a mí, y ante la petición de sus compañeros la lanzó a una de las niñas, pero no mencionó nada, por lo que se le tuvo que ayudar en las siguientes intervenciones me volteaba a ver, yo le cuestionaba eres alto o bajo, delgado o gordo, moreno o rubio, y así fue contestando ante la demanda de contestar rápido que hacían sus compañeros; el niño en esta sesión logró interactuar un poco más, y entablar un referente de confianza conmigo. Durante las actividades de reflexión para el cierre, se mostró atento a lo que se mencionaba aún cuando no participó hasta que no se le cuestionó directamente, contestando bajo las mismas características de inseguridad.

En una de las entrevistas individuales que realicé, el niño me contó que su papá, no había podido llegar a México, porque había tenido que ir al campo del ejercito a firmar, pero que su mamá le había dicho que sí iba a venir pronto, por lo que él, lo iba a seguir esperando. El niño fue mostrando, algunos cambios, como el que traía su material y parte de su tarea, en las intervenciones que yo hacía a su grupo, me se acercaba a mí, o pedía fuera a trabajar a su mesa, buscaba la aprobación a sus trabajos, consecuentemente al darle reconocimiento a sus logros frente a sus compañeros, fue generando más aceptación entre ellos; además que en el recreo yo lo saludaba y conversaba brevemente con él, o cuando me llegaba a ver primero él, se dirigía a mí me saludaba y regresaba al lugar en el que estaba con la maestra.

No obstante se volvió a solicitar la presencia de su mamá para que lo apoyara en su proceso de aprendizaje en casa, la mamá no asistió, la hermana era quien llegaba a firmar las boletas del niño, argumentando enfermedad de la señora y por medio de la hermana se le daban indicaciones para su apoyo a través de la maestra de grupo.

Las subsecuentes intervenciones en el aula se dieron con relación a temas sobre intereses personales con las actividades contenidas en los manuales tituladas: “navío de intereses”, ¿qué quiero ser?, autoafirmación, así como, las tendientes al manejo y expresión de sentimientos. Las sesiones fueron muy similares, en general era un grupo participativo a excepción de Charles y dos niñas muy introvertidas, los niños del grupo se mostraban motivados al trabajo que se proponía. Charles presentó algunos

cambios, su participación fue progresiva, y aunque su inhibición o inseguridad eran manifiestas, lograba interactuar.

Los días que coincidieron con la visita del padre, de acuerdo a lo que la madre había mencionado en la entrevista, el niño se mostraba ansioso, mucho más inquieto, y su atención más dispersa, al cuestionarle sobre la visita del padre, dio una excusa por la que se iba a tardar más en venir; días después se mostró muy sensible, lloraba sin causa alguna, le mencionaba a la maestra que no quería salir a recreo porque estaba cansado, permanecía en la puerta de su salón, sentado en el piso, al intentar conversar con él, sólo mencionaba que se sentía muy triste, o sólo movía su cabeza para responder a las preguntas que le hacía. El papa, no llegó en el transcurso del ciclo escolar.

La atención que se dio a Charles no fue registrada oficialmente por la maestra de apoyo, bajo el argumento de que ya existían muchos niños en la bitácora de atención y se debían hacer reportes de todos los niños registrados de manera oficial, por lo que tanto la maestra de apoyo como de trabajo social decidieron que era innecesario atender la petición de la maestra de grupo y sólo derivaron al niño a psicología para dar respuesta a su solicitud, pero de manera “económica” sin ninguna responsabilidad de la USAER. No obstante de las características de hiperactividad, atención dispersa y la problemática de lenguaje que dificultaba la inserción de Charles a la currícula correspondiente de manera significativa; requerían de un proceso de atención prolongado, que justificaba ampliamente la atención del apoyo por parte de la USAER.

Charles era uno de los casos de niños con necesidades educativas especiales que requería apoyo de manera interdisciplinaria de todo el equipo de la USAER, además de la intervención de psicología en relación a la problemática emocional que interfería en el acceso a la currícula y en su conducta, debía haberse complementado con el acompañamiento de la maestra de apoyo para sus procesos de aprendizaje, lenguaje para su problemática comunicativa, trabajo social para entablar un seguimiento con la familia; sin embargo, la falta de compromiso y de sensibilización ante las problemáticas de los niños, suele aparecer como una constante en contra de la función social de la escuela y de la razón de ser de la USAER.



De manera general, la intervención de apoyo en los grupos, una vez cubiertos los procesos de evaluación inicial que permitieron conocer el perfil grupal, de cada uno, se siguieron las dinámicas lúdicas establecida en las carpetas didácticas o manuales antes citados, con el fin de favorecer la integración de los mismos así como reforzar el respeto y los valores en las interacciones de los alumnos y alumnas.

El recurrir al dispositivo lúdico, para atender la tarea de USAER/ psicología, en relación a superar problemas de, integración, conducta y autoestima, posibilitó mi inserción en las aulas y fui vista por los niños como parte de los profesores de la escuela, facilitando con, ello las actividades que me había trazado realizar, sin que causara extrañamiento mi presencia entre los alumnos. Estas actividades funcionaron

como tarjetas de presentación ante los niños, revirtiendo los referentes de ver a la psicóloga como la que “atiende a los locos”, o “a los alumnos que se portan mal”, o a “los que no pueden aprender”, de acuerdo a lo expresado por los mismos niños. A partir de este dispositivo, se logró llevar a cabo, en la generalidad de los grupos, dinámicas sobre: empatía o sensibilización a las diferencias, autoestima, integración, reflexión sobre la relevancia de la práctica de valores; Principalmente la participación e integración grupal de la generalidad de los niños, favoreciendo con esto, los procesos pedagógicos. La relevancia de estas actividades fue el interés que despertaba en los niños el deseo de continuar con la actividad (lúdica) por medio de la cual se cubrían gran parte de los objetivos, principalmente, la posibilidad de la inserción al trabajo grupal y la atención a los niños con n.e.e. de una forma que evitaba marcar las diferencias.

Cabe citar una de las intervenciones de la USAER, en la que pudo constarse la pertinencia del dispositivo lúdico dentro del aula, ante la demanda oficial de atender a dos niños de 2º. Grado: Mario y Elmer, por serios problemas de conducta, como primera acción fue contar con los referentes del grupo, por medio de la observación no participante.

La característica de este grupo era estar bajo la atención de una de las maestras que llevan a cabo su tarea educativa de forma rutinaria; desde que entra al salón no se levanta de su silla, sigue la misma rutina todos los días, trabaja con los niños a partir de dibujos en fotocopias; le pide a una de las alumnas que las reparta; después de que ella expuso el tema correspondiente, pide iluminen los dibujos, mientras ella revisa las tareas, los llama para hacerles algunas precisiones así como para regresarles sus cuadernos, no supervisa los trabajos, sólo les pide como conclusión del tema, que peguen sus hojas iluminadas en su cuaderno con el fin de contar con la evidencia correspondiente.

Ubicar a los alumnos de manera individual, y sólo a las dos “niñas bien portadas”, les permite su ubicación de manera binaria, argumentando que debe mantenerlos separados de uno a uno para evitar se copien o platiquen, acción que al no supervisar el proceso de trabajo de los niños, esto se da de manera permanente, esporádicamente les llama la atención por su nombre, evitando con estas acciones la interacción grupal, favorecedora de los procesos de aprendizaje y establecida como potencializadora de los mismos, en los planes y programas.

El grupo se observaba indisciplinado, algunos niños se levantaban constantemente de sus lugares para pedir material, o se salían al baño frecuentemente, sin que ella les pusiera restricciones al respecto; o en su defecto, por largos periodos tiempo se observaban somnolientos, bostezando frecuentemente, casi acostados en las mesitas de trabajo. De manera particular, para los dos niños con hiperactividad el estar dentro de este escenario áulico, resulta ser poco favorecedor; como consecuencia a esta falta de dirección o coordinación de actividades por parte de la maestra, los niños no trabajaban, frecuentemente se levantaban, o se salían del aula, se golpeaban, gritaban, discutían y no atendían instrucciones; a partir de lo cual, los amenazaba con

pasar los reportes de “indisciplina” a la dirección o citar a sus mamás, acciones no llevadas a cabo.

Bajo este contexto se planeó la intervención por parte de USAER, psicología, se recurrió al dispositivo lúdico programado para los primeros 50' del horario de la escuela, a partir de darles el encuadre de la dinámica, los niños se mostraron interesados, abandonando su postura acostumbrada, se observaron diferencias considerables en la interacción grupal, se percibieron resistencias al principio, aparecieron los emergentes como portadores de las inquietudes ante lo desconocido de la actividad, pero se logró la progresión de la tarea.

La comunicación grupal se manifestó abiertamente al término de la sesión, los niños pedían se prosiguiera con la misma, lográndose en el plano particular de los niños con problemas de autorreconocimiento o autoestima, participaran, bajo sus características de inhibición e inseguridad, y en Mario y Elmer, se observó la falta de controles para atender las normas de la actividad, alzaban la voz, levantaban sus manos, se levantaban constantemente de su asiento, brincaban, deseaban la participación constante, se manifestaba ampliamente su narcisismo, o egocentrismo, solo querían figurar ellos, en algunos momentos el grupo los seguía, se hacía difícil recuperar la atención a la tarea, se tenía que recurrir a ejercer el poder desde el lugar de autoridad, suspendiendo la actividad, o recurrir a estrategias lúdicas como: “todos nos sentamos a la de 3 y esperamos que llegue nuestro turno de participar” mientras se contaba se hacía un ejercicio de respiración profunda y se lograban organizar para seguir con la tarea no obstante, de las particularidades de cada niño, el comportamiento del grupo fue totalmente diferente al desgano o la apatía que se había observado previamente en el trabajo de aula de este grupo, aspecto que atrae la reflexión sobre el qué hacer y cómo hacer el trabajo de aula con los educandos, tiene gran relación con la disposición de los maestros a motivar el trabajo participativo de los niños recurriendo a estrategias lúdicas.

Cabe mencionar que en la generalidad de las intervenciones se abrían espacios de reflexión entre los niños y las niñas, manifestadas a partir de sus cuestionamientos y participaciones.

CAPITULO IV

ANÁLISIS

A partir de las acciones metodológicas a las que se recurrió a lo largo del proceso de intervención dentro del escenario escolar, considerando implícitamente a todos los actores que intervienen en el mismo, se lleva a cabo un análisis, que responde a las preguntas problematizadoras del presente trabajo.

El formar parte de manera oficial de la USAER y llevar a cabo las tareas encomendadas como psicóloga dentro de esta instancia, fue muy favorecedor para conocer, indagar, y cuestionar, los referentes en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos, así como de sus familiares y no sólo de la población que presenta n.e.e, sino de los niños que asisten a las tres escuelas seleccionadas como muestra representativa de la operación de las escuelas, durante la operatividad del ciclo escolar 2006-2007, en una de las delegaciones del Distrito Federal.

Los supuestos de la USAER, como instancia de apoyo a la educación básica, de acuerdo a lo establecido oficialmente, se ocupa de reconstruir la forma de realizar su quehacer y fortalecer su intencionalidad educativa, es decir, colocar al docente, alumnos y padres como redes protagónicas de la labor institucional, manteniendo al centro de la actividad, el aprendizaje, posibilitando potencializar las habilidades cognitivas de los alumnos, permitiendo la creación de los propósitos educativos de cada escuela, de acuerdo a las características de su contexto y las particularidades de la comunidad donde se encuentran.

La riqueza de los analizadores, obtenida por la inserción al escenario escolar a partir de la tarea encomendada oficialmente, facilitó la intervención de forma abierta, desde un lugar privilegiado, dentro de una interacción directa, que hizo posible reconocer la prospectiva social así como la operatividad real de la institución y de los diferentes actores que interactúan en este contexto. El trabajo de observación mediante los dispositivos grupal y lúdico, dentro y fuera del aula, facilitó el conocimiento de las acciones y problemáticas, tanto de la función y operatividad de la escuela oficial, de nivel primaria, como del protagonismo real de los diversos actores involucrados y de manera especial, los que se encuentran dentro del contexto de Educación Especial a partir de llevar a cabo la tarea correspondiente como parte constitutiva de la USAER "A".

Con relación a la institución educativa, en el caso particular de Educación Especial, que apoya las propuestas de Educación Básica para elevar el nivel educativo en nuestro país, que contemplan los lineamientos internacionales hacia una educación inclusiva como medio de superación en la calidad de vida de todos los sujetos, fue posible observar la existencia de factores negativos en su operatividad que van desde la falta de cobertura en la infraestructura física, como del número reducido de personal, la

ausencia de compromiso y profesionalización de los maestros que coartan la riqueza de sus programas y el cumplimiento de sus metas, aunados a la herencia de vicios con la que se ha venido conformando, tradicionalmente, la educación básica, asumidos en la operatividad de la tarea de Educación Especial.

Sin embargo, el imaginario social que ha mantenido gran parte de la población en torno a la institución escolar, no obstante las vicisitudes y desacreditaciones para el cumplimiento de las actuales demandas sociales, representa un espacio privilegiado para la inserción de los niños al conocimiento y a la adquisición de destrezas, en donde se plasman los ideales de los padres; la invisten con grandes atributos, constituye, por lo menos para la población con la que se trabajó, obedeciendo a su contexto socio-económico, la única alternativa o posibilidad de revertir la realidad en la que viven la generalidad de familias de los educandos de estas escuelas.

Durante la intervención en las tres escuelas, fue posible encontrar una constante en la concepción e idealización que tienen los padres, y además, asumen como una realidad fáctica, el hecho de que el Estado/Gobierno debe dotar a sus hijos, a través del proceso educativo oficial de la escuela primaria con: educación, normas, conocimientos y destrezas, para que logren insertarse en la cadena productiva. Así mismo, algunos educandos, no obstante su corta edad, recrean lo instituido del papel de la escuela, considerando que al término de su educación primaria contarán con los medios para poder resolver sus problemas de subsistencia; elemento que se deja ver poco congruente con la realidad, puesto que al término de este nivel, el alumno cuenta con una edad promedio de 13 años¹⁹⁰ razón por la cual, sólo podrá obtener algún subempleo o dedicarse al comercio informal.

Un número considerable, de las familias de los contextos escolares observados, envían a los hijos a la escuela, dando el encargo a ésta, de cubrir más allá de los conocimientos académicos, considerando que el educando, debe adquirir las normas y códigos socioculturales para la interacción social (-económico-productiva), únicamente en el ámbito escolar, sin que perciba la corresponsabilidad con la que se debe actuar, sin que perciban la cohesión que ejerce el contexto socio-cultural en que se desarrolla el niño y la niña, y es desde el cual, estructuran su personalidad y proyectos de vida.

Considerando lo citado anteriormente, así como los elementos más relevantes encontrados en el trabajo de campo con relación al imaginario social de las instituciones familia-escuela implicadas directamente en las perspectivas y prospectiva de la calidad de vida de los niños y niñas, como de los procesos de socialización específicamente dentro de las tres escuelas mencionadas, ubicadas en la Delegación Cuauhtémoc, a partir de las observaciones en cuanto a acciones, conductas y discursos de los diversos actores, a través del análisis, se tratará de dar respuesta a las preguntas del planteamiento inicial sobre la *construcción de*

¹⁹⁰ Uno de cada cuatro jóvenes de ésta edad trabajan en sub-empleos en México, dando lugar a una sobre-explotación por no contar con la edad reglamentaria para ser aceptados de manera oficial.

significaciones sociales, así como del imaginario efectivo que los diferentes actores han construido de las dos instituciones: *familia y escuela* y de manera más específica, desde el escenario de educación especial, a partir de la selección de seis casos de los *niños y niñas con n.e.e* atendidos por la USAER.

Cabe aclarar que se eligieron estos seis casos por considerar que representan elementos en común de la generalidad de la población de las tres escuelas en donde se realizó este trabajo de investigación, de manera específica, con los niños que presenta n.e.e: como el formar parte de una “familia” fraccionada, principalmente por la ausencia del padre, o en algunos casos de ambos, dando lugar a que “otros” sujetos que se encuentran en el entorno de los educandos, se conformen de forma emergente en una “familia” quien se asume y cubre parcialmente las funciones de ésta.

Sin embargo, otros casos se consideraron relevantes para contar con una información más amplia de las problemáticas en las que están inmersos los niños y las niñas de estas escuelas, aún cuando no son privativas de ellas, las particularidades del contexto social, físico y familiar de los niños y niñas, determina en gran medida las problemáticas que enfrentan los mismos, y que se deja ver reflejada ampliamente en el ámbito escolar, razón por la cual se consideró importante adicionar una relación con otros casos atendidos en la sección de –anexos-.¹⁹¹

A partir de la observación en los contextos de las tres escuelas se hizo evidente y de forma generalizada la gran diversidad de constructos de familias, en donde una constante es la precaria situación económica, y en general, un entorno sociocultural muy limitado y poco motivador para los niños, estas circunstancias son más graves para los niños con n.e.e, quienes requieren de mayor tiempo y acompañamiento para sus procesos de aprendizaje, repercutiendo de diversas formas, tanto en los procesos educativos de los niños como en el vínculo de la escuela con la familia.

A partir de la relevancia de algunos aspectos encontrados en torno a la comprensión de la adhesión que llevan a cabo algunos padres o familiares de los educandos a la escuela, y del comportamiento de otro sector de padres ante los procesos escolares de sus hijos, así como del papel jugado dentro de este escenario por autoridades escolares y maestros, se pretende conocer las características de la operatividad y nivel de respuesta de la escuela oficial, como de las particularidades de las familias de procedencia de los niños principalmente de los que presentan n.e.e., por lo que se pretende encontrar una respuesta al papel jugado por la escuela y la familia en la estructuración psíquica del niño y la niña y la forma en que éstos la vivencian.

LA ESPERANZA DE LOS POSIBLES

La educación en nuestro país, a través de la historia, ha sido idealizada, precisamente como “*la esperanza de los posibles*”, como una entidad de reivindicación social; ya

¹⁹¹ Se presenta la relación de 11 casos más de los niños que fueron atendidos.

Justo Sierran idealizaba a la educación como la herramienta central en la salvación del país, asumía que la escuela tenía el encargo de formar sentimientos, actitudes, pensamientos y amor, tendientes al progreso de la patria, a sus héroes y la identificación de las virtudes de la población. Siguiendo los ideales de Justo Sierra; Vasconcelos consideraba a la educación como la herramienta que daría posibilidad de cambio al país, para ambos, la cultura era el factor de liberación y de dignificación de la persona.

En los últimos años, podemos observar que los ideales no han cambiado, la educación sigue conservando la finalidad de formar individuos más preparados capaces de afrontar las demandas del mundo moderno, A través de la renovación educativa dentro de los acuerdos internacionales, se comprenden grandes adelantos en favor de la calidad de la educación y de la equidad para todos los sujetos.

No obstante, la institución escolar posee características de ser un reforzador para mantener la organización social regida por intereses económicos internacionales, sus postulados permiten comprender que la educación pública ofrece posibilidades de desarrollo personal y movilidad social; haciendo propicio un ámbito para alcanzar las utopías o ideales a los que se adhiere gran parte de la población en nuestro país.

Además es preciso considerar que una de las características de los sujetos, es el ser dinámico, con capacidad de actuar y mediar sus vivencias entre diversas circunstancias sociales, a las que se ven obligados a enfrentar y superar como es el caso de algunos de los educandos y familiares con lo que se tuvo la posibilidad de trabajar dentro de este escenario. Muchos de los niños y familiares no alcanzan a visualizar su protagonismo para superar sus problemáticas personales; se adhieren a la prospectiva de lograr un mejor nivel educativo, tendiente a mejorar su calidad de vida.

Desde diferentes referentes teóricos, podemos encontrar el papel que tiene la escuela en la vida de los sujetos como herramienta favorecedora a la calidad de vida, que puede diluir el papel reproductor de la ideología económica: los referentes vigotskianos como los postulados de Paulo Freire y Cornelius Castoriadis, sustentan la relevancia que tienen los procesos de aprendizaje formal del escolar, coinciden en ser gestores de acciones y obras que permean las utopías, a partir del conocimiento que adquieren los propios sujetos, a través del cual, suelen tomar conciencia y revelarse activamente ante lo instituido; elementos teóricos que sustentan las bases de “los posibles” para considerar a la escuela, como potencializadora para los ideales de alcanzar una mejor condición de vida.

Así mismo, Vigotsky desde la propuesta de los procesos inter e intrapsicológicos de los aprendizajes, que permiten comprender los procesos para la apropiación del conocimiento; Freire a partir de su propuesta del aprendizaje formal como medio para que los sujetos tomen conciencia de su cotidianidad y logren conocer y reconocer

su realidad mediante la cual puedan actuar y reconstruirla más allá de la toma de conciencia, a través del aprendizaje sistemático que la escuela realmente debe darle, no como una adaptación a su contexto, que fue impuesto desde lo instituido, sino alcanzar las bases cognitivas para enriquecer su razonamiento y habilidades personales en favor de su interacción y reivindicación social. Los postulados de Castoriadis, validan el papel trascendental de los aprendizajes escolares como posibilitadores para la reflexión acerca de las significaciones imaginarias sociales instituidas, del efecto que tiene en los sujetos y que el sujeto percibe, dado por el otro, así como del espacio público como expresión psicológica del equilibrio social contra el orden establecido.

En el ámbito particular de nuestro país, la conceptualización de la educación desde los ideales de Vasconcelos, como de Justo Sierra, fue considerarla como la posibilidad de cambio para el país, la visión de la cultura era el factor de liberación y de dignificación de la persona. Esta investidura de la institución escolar ha persistido en la población pese a diversas posturas o imposturas con las cuales, las diferentes corrientes políticas y económicas han influenciado al Estado sobre las decisiones que las políticas educativas deban seguir sin que la población tenga alguna injerencia.

Uno de los aspectos encontrados dentro del imaginario social, no obstante los bajos índices de calidad de la educación en nuestro país, (de acuerdo con las últimas evaluaciones de Enlace), es el conservar un lugar de construcción de ideales familiares, personales, que se dejan ver como grandes utopías, pero la comunidad se aferra a ellos; además la escuela es la generadora de relaciones, emociones, percepciones y expectativas entre padres-profesores-alumnos, que convoca a una forma particular de relaciones en torno a los procesos de aprendizajes de los educandos.

Se encontró que las relaciones sociales, en general y la relación pedagógica en particular, dan lugar a cierta adjudicación externa o interna de roles, que se manifiestan en el escenario escolar; observándose que a través de las interacciones, vivencias y experiencias compartidas, se va generando una red de vínculos, misma que se conjugan con los referentes particulares y culturales de los sujetos que interactúan, por lo que, la red de vínculos y la red de los referentes culturales, se entretajan para conformar un entramado social específico, particular a cada escuela, y cada una es atravesada por la vida emocional y económica de sus integrantes.

A partir de la observación en las interacciones que llegan a tener las familias de los niños y niñas atendidos-das, se observaron ciertas empatías al reconocer que las problemáticas de algunos educandos son similares a las de sus hijos-hijas por lo que compartían experiencias que les permitían sentirse acompañados emocionalmente ante la problemática de sus hijos-hijas.

Es decir, aún cuando se observan ciertas diferencias en las expectativas y perspectivas de los diferentes actores dentro de la institución escolar, también fue posible encontrar perspectivas y expectativas similares, deseos y escenarios confabulados entre el imaginario efectivo y el instituyente, por parte de los mismos,

que de forma inconsciente crean diversas expectativas positivas en torno a la función de la escuela, misma que transmiten a sus hijos y los motivan a ser parte de este escenario, llevándolos a idealizar proyectos de vida desde su corta edad, favoreciendo, posibilitando o determinando proyectos de vida.

Así mismo, dentro de las connotaciones que se encontraron de manera persistente, o instituida en los discursos y acciones de los diferentes actores de estos escenarios (familia –escuela) es el concebir al conocimiento como a la cultura en general, con un papel neutral y con la finalidad de contribuir al progreso social para la población.

Reconocen que hay diferencias y en un plano verbal aceptan la promoción de un proceso inclusivo, observándose en los discursos de las autoridades de cada una de las escuelas y en parte de las acciones, así como en los escritos que emite y distribuye la SEP entre autoridades y maestros y también se distribuyen a las familias de los educandos, cumpliendo una función de reforzadores del papel benefactor tanto de la institucionalidad gubernamental, como de la institución escolar.

La operatividad de la escuela primaria en el turno vespertino, da la oportunidad de que asistan los niños que por alguna causa no pueden asistir al turno matutino. La población es reducida, los recursos que se le otorgan, están en proporción a los alumnos que asisten ya que son menores que en el turno matutino o en la escuela de tiempo completo. Sin embargo, la infraestructura con la que cuentan las escuelas, permite el despliegue de actividades escolares establecidas en horarios que les son pertinentes a varias familias, o de las que buscan el proceso de aprendizaje de sus hijos en grupos más reducidos, aspecto que favorece la atención que se da a cada niño que presenta n.e.e., por el personal de la USAER.

Durante las intervenciones en las aulas, se pudo observar las interacciones de los niños-niñas, principalmente en los grados de: 1° - 3°, mostraban alegría al encontrarse con sus compañeros-compañeras intercambiaban comentarios sobre la tarea, algunos en tono alto, que tenían que ser reprendidos por la maestra-maestro, otros observaban u oían los comentarios atentos, pero en general mostraban alegría. Principalmente en los grupos de primer año, al ir avanzando en el proceso de lecto-escritura, fue enriquecedor observar como iban avanzando y la alegría que representaba su avance: “yo ya leí el letrero del pesero en el que nos venimos a la escuela”, “yo ya leí el letrero de la calle de mi casa”... “mira, aquí dice ...”. Sin embargo fue posible observar que los niños con n.e.e., más de las veces sólo observaban, otros seguían el proceso de sus compañeros, otros lograban hacer la copia de los trazos que la o el maestra-o, dibujaban en el pizarrón o seguían la “lectura” que llevaban a cabo de manera grupal, repitiendo lo que el grupo decía. En ocasiones los mismos compañeros-compañeras, les explicaban, como debían llevar a cabo la tarea, o les prestaban el material para hacerla. Fue posible observar la gran diversidad de estilos de aprendizaje como las dificultades con las que se encuentran las niñas y los niños para “hacer posible” los aprendizajes.

Uno de los aspectos favorables para los niños con n.e.e. era la posibilidad de interactuar con niños de su edad, no obstante algunos de acuerdo a sus particularidades no le era

fácil la integración, se apartaban y solo observaban pero aún así, desde “afuera” disfrutaban viendo a sus compañeros jugar, aventarse, corretearse. Por regla general los niños-niñas de primer grado se quedaban cerca de la puerta de su salón durante el receso de clases, los niños-niñas de 2°. Y 3°. Se observaban desplazarse por el patio de la escuela con algún compañero con el que habían logrado encontrar alguna afinidad.

*... “Las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas, reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que puedan ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social. Para aquellos que pudieran argumentar que ésta es una meta partidaria, respondería que tienen razón, puesto que es una meta que se dirige a lo que debiera ser la base de todo aprendizaje: la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos”*¹⁹²....

LA ESCUELA INSTITUIDA

Es preciso retomar en este apartado que los significantes sociales que han estructurado la historia moderna de la escuela pública en nuestro país han estado directamente relacionados con los hechos históricos y la diversidad de corrientes políticas que lo han gobernado. Adhiriéndose a la tarea de transmitir conocimientos, se le ha delegado la creación y fundamentación de una cultura que sustente las propuestas políticas, económicas y sociales de cada uno de los movimientos sociales o proyectos gubernamentales que han conformado nuestra nación.

Como toda institución, y de acuerdo a lo ya citado, la educación, tiene un papel relevante en la estructuración psíquica y social del niño. Es a través de ella, que recibe una formación y se le exigen ciertas funciones dentro de toda cultura o sociedad; quien no está dentro de ella, es nombrado analfabeta y está ubicado en el nivel más bajo de la escala social.

Su importancia, pertinencia y permanencia para la población en nuestro país es reconocida por el aparato gubernamental por lo que su operatividad y función son importantes en los planes de desarrollo del país.

A través del proceso de enseñanza formal en la escuela, se refuerzan los códigos de comportamiento, validando lo establecido socialmente para cada género, los maestros y las maestras, cotidianamente en los procesos de enseñanza enfatizan las tareas para niños y para las niñas, de esta forma se van asumiendo como hechos fácticos.

Dentro del imaginario social, la escuela es considerada como una norma universal por lo que se establece y espera que la población en general deba insertarse en ella para

¹⁹² Giroux, H. A., “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: artículo crítico”, en: *Cuadernos Políticos* No. 44., p. 65

recibir conocimientos básicos y el desarrollo de habilidades para la incorporación al trabajo productivo, con el fin alcanzar un mejor nivel de vida.

La institución escolar, se ve en la necesidad de emitir acciones o propuestas que impliquen mejoras a la operatividad de los programas educativos; en el caso particular de nuestro país, corresponde a la SEP, seguir y actualizar los acuerdos internacionales en cuestión de educación, a partir de lo cual, se han llevado a cabo acciones plasmadas por el Ejecutivo Federal; el más relevante de los últimos años, fue el Plan y Programas de Estudios de 1993, complementándose con varias acciones en los años siguientes; todas ellas postulando a realizar cambios necesarios para atender las demandas internacionales y en lo particular, las inherentes a las necesidades de nuestra población, no obstante el énfasis que se ha llevado a cabo en esta tendencia principalmente en las dos últimas décadas, han rebasado muy poco la línea de la demagogia política y han pasado de generación en generación, los persistentes vicios que han caracterizado y caracterizan a la escuela oficial, (un desempeño de la enseñanza desde una postura burocrática, falta de responsabilidad y compromiso de los actores que intervienen en la operatividad de la escuela) consecuentemente, su impacto en el nivel educativo de la población, no ha sido relevante.

Con relación a las propuestas de cambio, los resultados, sólo se observan en las acciones oficiales, como: no negar el acceso a la escuela a los niños-niñas con diferencias físicas o intelectuales, pero aún no se cuenta con la sensibilización o capacitación del personal de la escuela para atenderlos. El reducido número de personal especializado (uno o dos por escuela, y el apoyo de una maestra de lenguaje, una psicóloga y una trabajadora social una vez por semana) de la USAER no alcanza a dar respuesta a todas las necesidades que presentan los niños-niñas con ne.e.; en cuanto la congruencia y continuidad en los programas de los diferentes niveles educativos, no son operados en su totalidad, pero lo más cuestionable es que, los contenidos revisados no le fueron significativos a los educandos, por lo que no hubo apropiación de conocimientos, a pesar de esto, son promovidos sin que hayan adquirido el nivel de aprendizaje mínimo requerido.

Es preciso mencionar que en dos de las escuelas en las que se llevó a cabo la intervención, su población es reducida, (aproximadamente de 100 alumnos, el número mínimo para que permanezca en función) por lo que durante los procesos de inscripción se observa la preocupación del director y/o directora por cubrir el mínimo número de alumnos por grupo para evitar se cierre la operatividad de estas escuelas, por lo que las exigencias que presentan son menores y reciben a niños que han sido expulsados de otras escuelas sin ninguna restricción, cierto es que es un derecho de los niños recibir educación; está establecido inscribir a todos los niños que lo solicitan. Tanto la autoridad de la escuela como los padres de los educandos justifican la atención que requiere el alumno-alumna por la existencia de USAER en la escuela y son matriculados sin establecer algún compromiso de la coparticipación de la familia en los procesos de enseñanza de los niños, elemento que trasciende o interfiere durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en la atención especial que requieren los

niños-niñas como es el aprendizaje de límites y respeto que propicien su interacción social.

Un elemento importante es en relación a la política actual que no contempla la reprobación, *-no debe haber reprobados-*; “Todos los niños deben pasar de grado”, sin importar que hayan adquirido las competencias del grado que promueven, razón por la cual, se encuentra a niños en 6° grado, sin que hayan adquirido la lecto-escritura, generando que un número considerable de educandos siga manifestando dificultades para insertarse en la currícula del grado correspondiente, ya sea por rezago o por no haber desarrollado habilidades cognitivas que les permitan llevarla a cabo, hecho que se conjuga con la falta de conocimientos, estrategias o compromiso de los maestros para atender las diferencias que presentan los niños-niñas y particularmente con los que presentan n.e.e. y a pesar de ello, algunos maestros rechazan el apoyo de USAER. 8 de los 40 maestros que atienden las tres escuelas, rehusaron el apoyo de esta instancia, a pesar de que se habían reportado niños con n.e.e. por parte de la dirección, 10 maestros reportaron la ausencia de necesidades especiales en los alumnos de sus grupos.

Los postulados, dentro de los acuerdos políticos internacionales, tendientes a procurar que todos los sujetos puedan tener acceso a los conocimientos que permitan un desempeño activo desde el punto de vista ciudadano y desde la perspectiva del mercado de laboral, pretendiendo un mejor nivel de vida para todos, representa una gran utopía en la realidad de nuestro país. (Desnutrición, aculturación, carencia del acompañamiento, dificultad para alcanzar un andamiaje de calidad en el aprendizaje de la mayoría de los educandos, íntimamente relacionado y agravado por la deficiente profesionalización de muchos maestros de educación básica).

La educación en México, está determinada por la currícula que comprende los principios y normas de acción del proceso educativo, observándose la tendencia a un proyecto de educación globalizada., es preciso reconocer que el conocimiento siempre estará apareado con la transmisión de la ideología económico-social, manteniendo la reproducción de la sociedad bajo el modelo económico actual y considerando que los planes de estudio oficiales, están determinados a partir de las demandas económicas por parte del sector productivo del país.

El operar los ciclos escolares con una misma currícula para todos los niños y niñas con diferentes intereses y necesidades, así como, referentes culturales muy distantes a los que se encuentran en los contenidos de los programas sin que el maestro-maestra medie la adecuación para la comprensión de los niños-niñas, se convierte en una barrera para que los alumnos puedan seguir los contenidos, principalmente los niños-niñas con n.e.e. por lo cual, la escuela se convierte en mediador y legitimador de las relaciones políticas-económicas con atributos aparentemente universales y simbólicos del bien común, marca grandes diferencias entre los escolares.

Otro de los aspectos que fue posible observar con algunas variantes en todas las escuelas, fue el papel reproductor en el ámbito de la cultura dentro de un sincretismo, que tergiversa las raíces culturales de nuestra población, a partir de que se legitiman formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos de comportamientos, de otras culturas, dejando fuera de los contenidos revisados, en relación con nuestras raíces culturales, no obstante se encuentran dentro de los programas oficiales.

Así mismo, a pesar de que la población sea de escasos recursos en su generalidad, se propician campañas mercantiles que se sustentan en erogaciones económicas que para algunas de las familias resulta difícil atender, aún cuando, para alguno de los niños y niñas sean acciones lúdicas, para otros implica sufrir las diferencias o exclusión, al no poder participar con relación al intercambio de “regalitos” o la cooperación en efectivo para la compra de comida, objetos o materiales determinados, desvirtuando interacciones y enseñanzas de expresión de sentimientos o de reconocimiento ante las personas más allá de una erogación económica que no está a su alcance cubrir.

En relación a los niños y niñas que asisten a la escuela, al inicio del ciclo escolar, la perciben como una de las acciones que deben realizar, los pequeños no logran dilucidar si esto es bueno o malo para ellos, asisten porque así lo han decidido sus padres o familia, es algo que todos los niños y niñas deben hacer sin que se les explique o motive a realizarlo; independientemente que avanzado el ciclo escolar, les seduce el hecho de que la asistencia a la escuela representa el encuentro con niños de su edad, y para “aprender cosas”, otros idealizan que la escuela primaria, les dará todo lo que tienen que saber a partir de lo que les han dicho en su entorno familiar.

Tomando en cuenta el entorno socioeconómico en el que viven, su permanencia en el recinto escolar, les ofrece algo positivo en sus vivencias, un entorno diferente, con espacios, servicios, organización, material y mobiliario que les da identidad, el lograr terminar el nivel de primaria, representa un gran reto, puesto que idealizan que al término de esta etapa educativa, adquirirán destrezas para trabajar remuneradamente.

Para algunos de los niños con n.e.e. con problemas de aprendizaje es un escenario en donde se enfrentan a requerimientos, disciplinamientos que les resulta difícil cubrir, logran observar los avances de sus compañeros que a ellos les resulta difícil alcanzar, hechos que marcan su ubicación dentro del grupo de pares.

A manera de análisis podemos observar que, la SEP, a más de 15 años de haber innovado los Planes y Programas para la Educación Básica, (1993), no ha alcanzado las metas propuestas, a pesar de contar con proyectos, adecuaciones, programas para apoyar la calidad de la currícula básica, como la USAER, con lineamientos que contemplan cada una de las acciones a realizar y con toda una organización de profesionales con programas específicos, fundamentados ampliamente con innovadoras bases teóricas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunadas a las

acciones gubernamentales, proyectos sexenales que podrían ser el motor que potencializara el nivel educativo de la educación pública en nuestro país, en el transcurso del tiempo contemplado, se va diluyendo durante ese periodo sin que su ejecución llegue a lograr el impacto programado.

No obstante, la institución escolar no ha dado la respuesta educativa que la población requiere, se encontró que el imaginario social que tienen los niños de la escuela, es de algo benéfico para ellos y ellas, el de una identidad que los cobija, un lugar de referencia, en el que depositan la necesidad de “ver y de ser mirados”, en su mayoría, los niños de estas escuelas la consideran, si bien un espacio obligado por el que deben transitar todos los niños y niñas, es un espacio en el que despliegan su deseo de saber, de tener amigos-amigas, de “ser y estar” en un lugar que no obstante no todos lo transitan satisfactoriamente, suele ser para los niños-niñas de esta zona, un lugar en el que se sienten seguros y tomados en cuenta. Para los niños con n.e.e. de los primeros grados es el lugar en el que conviven con niños con los que pueden jugar, sus aprendizajes se dan al nivel de la interacción con su grupo de pares, favoreciendo su proceso de socialización.



EL PAPEL DE LOS MAESTROS

La idealización o imaginario social que la población observada tiene del maestro-maestra, es de considerarlo-la como persona respetable, importante en sus vidas, el conocimiento que la población supone debe tener, le hace poseedor de un lugar especial dentro del contexto social, el maestro-maestra cubre muchas expectativas de los padres y de los niños y niñas; llegan a reemplazar a los padres en algunas circunstancias, y en otras, tienen la capacidad de influir en sus decisiones. Para la población infantil los maestros suelen ser idealizados como los sustitutos o suplentes de los padres, a ellos llegan a confiar sus inquietudes y sentimientos.

Lo anterior tiene que ver con la formación, profesionalización y el compromiso con la práctica de cada maestro-maestra, en algunos casos, llegan a convertirse en verdaderos referentes de los niños, principalmente, en el aspecto intelectual y a veces en el emocional, moral y social, como se pudo observar en varios de los niños dentro de los grupos, aunque, en algunos casos los maestros-las maestras no eran precisamente cálidos con los alumnos-alumnas, los niños-niñas en su mayoría, se identificaban a partir de su maestros: “soy de 2º. del maestro Jesús”, “yo soy de la maestra Tere”, o frecuentemente acudían a ellos para plantearles no sólo sus dudas académicas, sino como refugio a sus problemas emocionales, personales o familiares.

La posibilidad de observar el comportamiento de los niños en los grupos y en diferentes actividades como ceremonias, competencias, actividades deportivas y particularmente, dentro del trabajo de aula, permitió conocer gran diversidad de

formas de trabajo o de impartir clase de un número representativo de profesores de cada una de las escuelas: (Azul 46%, Blanca 66% y Verde 50%), logrando constatar la diversidad de características de formación y compromiso con su profesión.

En los casos particulares de los niños atendidos por USAER, se observó que el primer contacto con la escuela, es con el maestro o maestra de grupo, como el caso de Juan que pudo contarle a su maestra sobre su problemática. A pesar de la poca interacción que ella ejercía con su grupo; el niño pudo abrirse y manifestarle lo doloroso que le resultaba que el papá estuviera preso, siendo el medio para que la maestra, que suele ser de las que no solicita apoyo de USAER, se dirigiera a esta instancia para solicitarlo, al no poder contener el llanto del niño. Así como el caso de Charles, a quien al brindarle acompañamiento e instrucciones para su trabajo escolar, dentro del marco de atención individual y grupal desde la USAER, buscaba el acompañamiento, supervisión y aprobación a sus trabajos, mostrando sus producciones, ya fuera a la hora de los descansos, o al entrar al aula; manifestaba, respeto y reconocimiento al apoyo recibido y disposición a trabajar, atribuyéndome la categoría de maestra al mostrarme su material para elegir la actividad a realizar, o en el caso de Sandra que de igual forma buscaba pasar cerca de lo que yo le representaba, para saludar y pedir escuchara sus vivencias, así como el acompañamiento a su trabajo, puesto que no podía hacerlo con su maestra; todo esto son ejemplos de los vínculos que establecen los educando con los maestros.

Como se pudo constatar, existen dos tipos de maestros: los que se ocupan de reproducir los contenidos de los programas sin detenerse a observar los procesos de creatividad y aprendizaje de los educandos, y los que se esfuerzan por lograr transmitir a sus alumnos más allá del programa curricular, mostrando interés por introducir a los educandos a tomar conciencia de la relevancia de los aprendizajes; Es importante destacar que se encontraron maestros, que ponen de manifiesto su gusto y responsabilidad para enseñar y establecer un ambiente favorecedor para los procesos de enseñanza-aprendizaje, al cuestionarlos sobre algún niño-niña, respondían exponiendo la problemática completa del niño o niña, mostrando con ello, el interés que ponen en sus alumnos.

Fue de enorme riqueza observar la diversidad de estrategias que utilizan algunos maestros-maestras en la motivación para los aprendizajes de sus alumnos: recurren a actividades lúdicas en la revisión de los contenidos curriculares, favoreciendo los procesos de integración de los alumnos de su grupo, su grado de compromiso para cubrir los requerimientos de los escolares, se encontró a maestras-maestros preocupadas-os por los aprendizajes relacionados con el aspecto intelectual, así como, por transmitir valores y mostrar su sensibilidad para escuchar las problemáticas de sus alumnos-alumnas, acciones que son benéficas para la vida emocional de los niños-niñas y repercute directamente en la motivación para aprender.

Al respecto se observó a niños que en algún momento habían sido candidatos para atención de la USAER, por su dificultad para insertarse de manera adecuada a las competencias de su grado, sin embargo por medio del apoyo que les brindaba la maestra o maestro lograron paulatinamente, incorporarse a la curricula.

Se encontró que algunos maestros-maestras recurren a diversas estrategias para apoyar a sus alumnos y son capaces de solicitar apoyo cuando lo necesitan, como la maestra de Jonathan, quien no obstante, de ser una maestra con gran experiencia, solicitó apoyo para cada uno de los alumnos que ella percibió con necesidades especiales, sin que esto le causara algún problema o se alejara del interés por la problemática del alumno, mostrando disposición para un trabajo conjunto y llevando a cabo las indicaciones recibidas para la atención del niño. Es también el caso del profesor de Marco, que a pesar, de ser un maestro con licenciatura y especialidad, después de tratar de aplicar estrategias particulares con el niño, y al no tener resultados satisfactorios, solicitó apoyo de las especialistas de USAER y se interesó por el trabajo colaborativo. Ante estos maestros los niños asumen normas y exigencias, y guardan un gran respeto a su persona, observándose en espacios fuera del aula que los alumnos de otros grados que cursaron con ellos, los saludan mostrando alegría a su encuentro.

Este grupo de maestros se tienden frecuentemente a utilizar diversas estrategias para los procesos de enseñanza, principalmente lúdicas, con las que los niños, crean y recrean el conocimiento, mostrando libertad en sus acciones a partir de la coordinación del maestro-maestra, quien sugiere el tema para el juego o trabajo en equipo según sea el caso, dando a los espacios de juego más libertad de acción, se observó como jugando, los niños aprenden a recrear los conocimientos que ya han logrado así mismo se observó como los mismos niños asumen papeles, o tareas dando lugar a la colaboración y solidaridad para alcanzar la meta, o el cumplimiento de la tarea recurriendo a las habilidades de cada niño o bien al intercambio de tareas: "...tu pegas los recortes que yo voy haciendo.... ahora tu recortas y yo pego porque ya te toca....", "yo soy el que compra y tu eres el cajero, pero que Nancy me ayude a contar los pesos porque se pegan..." actitudes que permiten mayores conocimientos y empatía entre los niños.

Desde el psicoanálisis el juego cobra gran relevancia en cuanto a ser una creación de oportunidades específicas, tendientes a dominar situaciones que en el plano de la realidad aún no le es posible superar, pero que muchos maestros, no obstante de su formación no consideran la actividad lúdica enriquecedora de los aprendizajes de los niños-niñas, llevándola, según expresaron a una pérdida de tiempo.

Claro ejemplo de la riqueza de la actividad lúdica en el aula, fue en uno de los grupos de primer grado, organizados en equipos de 5 o 6 alumnos ubicados en mesas seccionales, la maestra a partir de solicitarles un dibujo relacionado con sus acciones del domingo anterior, los introducía a las partes esenciales de una oración y la narrativa a expresar las preferencias de las particularidades y consecuencias del clima, a comunicar sus experiencias y sentimientos abierta y correctamente, a motivar valores como la empatía y respeto a la diversidad de las acciones de los demás, de la importancia de prevenir accidentes, de una forma cálida y respetuosa, mostrando interés por las narraciones que hacían los educandos, cuestionando y propiciando la participación grupal, les permitía ser creativos.

Así mismo, se observó la existencia de otro grupo de maestros que transmiten los objetivos de la currícula en un nivel de sólo reproductores de lo establecido, con prácticas rutinarias, distantes al compromiso personal y social que implica ser maestro; el caso particular de la maestra de Sandra, prototipo de irresponsabilidad en todas sus acciones dentro de la escuela: faltas, constantes, retardos, abandono del aula en horas de clase, pide que los alumnos estén las 4 horas de trabajo de aula: “*sentados y callados*” todo el tiempo; gran incongruencia para niños de 7-8 años, sin que contemple una actividad programada por realizar, su estilo de enseñanza es: seleccionar temas de los libros para que los copien en su cuaderno, sin ninguna supervisión, elementos poco favorecedores para motivar a la niña, y desafortunadamente a muchos otros educandos, forma parte del grupo de maestros que les “preocupa”, solo mostrar a las autoridades de la escuela que cubre el programa, sin importarle que fue lo que realmente aprendieron los alumnos en su clase.

Se encontró que son varios los maestros que imparten sus clases de forma muy pasiva, como el caso de la maestra de 2°. Grado de una de las escuelas: desde que entra al salón no se levanta de su silla, sigue la misma rutina todos los días, trabaja con los niños a partir de dibujos en fotocopias que les reparte y pide iluminen después de que expuso el tema correspondiente; mientras ella revisa las tareas, no supervisa los trabajos, sólo se pide como conclusión del tema, que peguen sus hojas iluminadas en su cuaderno con el fin de contar con la evidencia correspondiente al tema. Sin que medie su interés por conocer, reforzar o evaluar los aprendizajes que el grupo haya adquirido.

Los niños se observan somnolientos, casi acostados en las mesitas de trabajo, que de manera particular, la maestra ordena sean ubicadas individualmente, y en algunos casos con las “niñas bien portadas”, les permite su ubicación de manera binaria, explicando que debe mantenerlos separados de uno a uno para evitar se copien o platiquen, que de todos modos, al no supervisar el proceso de trabajo de los niños, esto tiene lugar de manera constante; además de evitar la interacción grupal como favorecedora de los procesos de aprendizaje; estrategia establecida en los planes y programas. Es preciso enfatizar que un niño con tedio, un niño aburrido durante el trabajo de aula, no aprende.

Para los niños con hiperactividad, el estar dentro de este escenario áulico, representó una barrera más en la superación de su problemática. Esta maestra (como algunas otras encontradas en la observación del trabajo de aula), representa el sector de maestros que coarta la motivación para el aprendizaje de los niños creando barreras en los procesos cognitivos.

Durante el proceso de intervención, también se encontró que hay maestros que recurren a diversas estrategias lúdicas cuando perciben el tedio en ellos, sin dejar de lado la disciplina del grupo, como se observó con la maestra de Jonathan, quien no obstante, de ser una maestra con gran experiencia, solicitó apoyo para cada uno de los alumnos que ella percibió con necesidades especiales, sin que esto le causara algún problema o se alejara del interés por la problemática del alumno, mostrando

disposición para un trabajo conjunto y llevando a cabo las indicaciones recibidas para la atención de cada niño-niña. Es también el caso del profesor de Marco, que a pesar, de ser un maestro con licenciatura y especialidad, después de tratar de aplicar estrategias particulares con el niño, y al no tener resultados satisfactorios, solicitó apoyo de las especialistas de USAER y se interesó por el trabajo colaborativo. Ante estos maestros los niños asumen normas y exigencias, y guardan un gran respeto a su persona, observándose en espacios fuera del aula que los alumnos de otros grados que cursaron con ellos, los saludan mostrando alegría a su encuentro

Estas escuelas cuentan con maestros con una trayectoria reconocida por varios años de servicio en beneficio de los educandos, otros tienen también muchos años de servicio, pero con poco compromiso, permaneciendo en la escuela para cubrir los requerimientos de jubilación, algunos son jóvenes pero de la misma forma, no todos manifiestan conocimientos, compromiso y vocación para la enseñanza, encontrando también, diversidad en la organización y planeación que los maestros establecen para atender los procesos de aprendizaje de los educandos, no obstante, como ya se mencionó, son pasos obligados dentro de los planes y programas oficiales.

También se percibió a maestros que se remiten a su experiencia para la solución de problemas tanto intelectuales como de conducta, considerando que sólo ellos son capaces y responsables de sus alumnos y rechazan cualquier tipo de apoyo como el de la USAER, aún cuando la realidad que deben atender dentro del aula muchas veces les impide tener éxito en su empresa; Un grupo, reducido de maestros se diferencia de los demás por presentar ausencia de responsabilidad en todas las actividades fuera y dentro del aula, como ya se citó, faltan constantemente, llegan tarde, se salen de aula frecuentemente, no desarrollan los programas establecidos causando graves consecuencia tanto en los aprendizajes de los niños, como en la motivación para aprender que en ellos genera la falta sistemática de los procesos del trabajo de aula acompañados por una figura de identidad, puesto que las ausencias de estos profesores son cubiertas por el personal adjunto a la dirección de cada escuela y los niños son atendidos por diferentes profesores ante las constantes faltas del profesor titular.

A partir de la deficiente profesionalización que manifiestan algunos de los maestros observados, que se generaliza a muchos de los maestros de las escuelas de educación básica, es difícil alcanzar un andamiaje de calidad en el aprendizaje de la mayoría de los educandos, observándose, que en ocasiones son los mismos maestros quienes marginan y descalifican agresivamente a los alumnos dentro del aula, sin percibir las consecuencias de sus acciones puesto que se dan en la cotidianidad del mismo trabajo, relacionados con sus referentes culturales.

Al respecto, se encontró a dos maestras de los grupos observados, que recurren a palabras altisonantes en su interacción con maestros y en algunos casos con los educandos, haciendo caso omiso a las sanciones que le hace la autoridad, argumentando que ellas así hablan, repercutiendo en las interacciones y la forma de relacionarse de los propios alumnos. Esta forma de interacción entre maestra y alumnos, se presenta con mayor incongruencia cuando una de las maestras de apoyo de la USAER se

dirige a los niños de la misma forma; y más grave aún cuando no obstante se ha reportado este comportamiento a la directora a cargo, sin que se haya llevado a cabo alguna acción para evitar estas conductas. El hecho de compartir, dentro de esta unidad varios años de servicio, aparece como justificante de estas acciones, dando lugar a un ámbito de *corrupción* o de cierta *impunidad* ante uno de los encargos que el profesor tiene ante la sociedad, que es el de transmitir, establecer y procurar los valores entre niños y niñas.

Se encontró que algunos maestros, manifiestan diferente atención a los niños, de acuerdo con su estrato social; dedican mayor tiempo para apoyar a los niños que pertenecen a determinado nivel económico, marcando diferencias desde cómo se dirigen a ellos para llamarles la atención; el trato llega a ser déspota y autoritario para los niños que provienen de los estratos más humildes. También se observaron diferencias en la atención a los niños cuyos padres procuran atenciones o regalos a los maestros y autoridades, no obstante, existen restricciones oficialmente establecidas para los servidores públicos al respecto.

Así mismo, es importante resaltar que durante el proceso de enseñanza en la escuela, se observa como los maestros y maestras refuerzan los códigos de comportamiento, validando lo establecido socialmente para cada estrato social y para cada género. No obstante de ser mujer frente al grupo marcaba la descalificación al género femenino rebasando la práctica pedagógica, a partir de las interacciones personales que se regulan en el aula. A las niñas les encargaban borrar el pizarrón, recoger y guardar el material utilizado en clase, repartir documentos o exámenes, a partir de determinar a las niñas más responsables, les asignaban esas tareas, encauzándolas en su rol de cuidadoras, se pudo observar como se les refrenda la responsabilidad, control interno, obediencia; a los niños, en cambio, se les posibilita la menor responsabilidad, se les reforzaba la seguridad en sí mismos, aceptaban el que les contestaran que no quería hacer x tarea que les encomendaban, y les consideraban la necesidad de darles más espacio para el juego, en general más hacia su persona.

Uno de los elementos más relevantes de la observación dentro del aula, fue la posibilidad de constatar, que existen maestros que requieren mucho más que uno o varios cursos para su profesionalización, que se conjuga con su realidad económico-social, el nivel cultural, los requerimientos de su vida personal, para desarrollar en un nivel satisfactorio habilidades de enseñanza; esta situación que se agrava en los maestros del turno vespertino quienes en su generalidad trabajan dos turnos, repercutiendo directamente en el nivel o calidad de los procesos educativos y en general en la forma de interacción en el ámbito escolar.

En otro aspecto, se pudo constatar, que al dar seguimiento a los acuerdos de la reforma educativa, desde 1993 se han organizado cursos de actualización para los profesores, en este caso de educación básica, que se han convertido en opciones viables para algunos maestros. Sin embargo, esa “actualización” no ha sido favorable para la práctica pedagógica de un número considerable de maestros que no han logrado revertir los vicios enclaustrados en lo que ha sido la “escuela tradicional” (falta de

conocimientos, de responsabilidad, de compromiso con su profesión), existen maestros que los cursan, con el único fin de cubrir requisitos para su promoción de carrera magisterial, sin que lleguen a aplicar los conocimientos adquiridos en su práctica diaria dentro del aula, enfatizan sus actividades en cubrir los programas, pero no se ocupan y menos se preocupan si los alumnos han llevado a cabo realmente procesos de aprendizajes significativos; observándose que muchos de los maestros necesitan de otras estrategias que movilicen el cambio en una práctica pedagógica más responsable.



EDUCACIÓN ESPECIAL / USAER

Después de 15 años de la reconfiguración, de la USAER, (como se mencionó, esta función se cubría bajo los lineamientos de grupos integrados en los que se atendía de manera independiente a los niños “diferentes”), no se ha logrado impactar el nivel de la educación básica en nuestro país, como tampoco se han diluido las acciones excluyentes para los niños-niñas diferentes. Los resultados de la prueba ENLACE; en los últimos ciclos escolares, se ha podido observar el bajo impacto de las acciones, de esta unidad de apoyo, de acuerdo con el número de reprobados o por el nivel de conocimientos que alcanzan los alumnos de las escuelas que cuentan con USAER, las cuales, no presentan diferencias en los resultados de aprovechamiento en comparación con las escuelas que no tienen este servicio.

Uno de los aspectos relevantes observados dentro del escenario de la Educación Especial, implícitamente en la Institución Escolar, es el manifestar un mínimo nivel de compromiso y equidad en la atención a las n.e.e. de los alumnos y en general en la realización de las tareas educativas; tanto el personal administrativo como especialistas o maestros de apoyo, así como, maestros y autoridades de la escuela regular; se ubican en un escenario en el que eluden la responsabilidad y el desarrollo la tarea encomendada, convirtiendo la tarea de la enseñanza en actividades burocráticas.

Es relevante considerar que, tanto la planeación de las acciones bajo criterios de calidad en la operación de los servicios, como la estructuración y organización que ha llevado Educación Especial en nuestro país, de la misma forma que los planes y programas de la Educación Básica, cubren ampliamente los requerimientos para su operatividad y función, sustentados con programas ricos en fundamentos de teóricos reconocidos; basados en el desarrollo físico y de habilidades y/o capacidades a las que pueden aspirar los niños con diferencias o dificultades para insertarse a la currícula correspondiente

Sin embargo, la operatividad de su programa se ve obstaculizado por diversos aspectos como no lograr atender la demanda de apoyo que requieren las diferentes escuelas, debido al número reducido de especialistas que se encuentran asignados a cada escuela, la falta de reconocimiento a esta actividad de apoyo por parte de los directivos y

maestros de cada plantel educativo, la falta de la coparticipación en las tareas programadas por parte de los mismos maestros de los niños atendidos y de los padres de los niños-niñas.

Lo anterior está íntimamente relacionado con las características que prevalecen en los programas institucionales o dependencia gubernamental, obedeciendo a intereses y códigos de interniveles interinstitucionales; es decir, desde lo políticamente instituido, obedeciendo a intereses y códigos particulares que dan soluciones desde lo “externo”, es decir, su planeación se lleva a cabo desde un interés político, más administrativo que académico, sobre un escritorio y no desde la realidad y necesidad del trabajo de cada aula, razón por la cual, los programas se observan ambiciosos y redundan en la falta de apropiación que impide a los maestros llevarlos a la práctica.

Los maestros, como gran parte del personal de la SEP, los determinan en un nivel de tareas impositivas, que encubiertas dentro del escenario burocrático en que se relaciona el personal de la SEP no la llevan a cabo por lo que las propuestas queda en el escritorio, en donde los maestros realizan los informes que sustentarán un trabajo que en la realidad de la actividad del aula, no se llevó a cabo por diversas circunstancias: que dependen desde la falta de responsabilidad de los maestros de apoyo, por la falta de coparticipación de padres y maestros de grupo o por inasistencias de los propios niños.

Las fallas antes citadas, son generadas a partir del hecho que gran parte del personal de la SEP, no logra visualizar la trascendencia de sus tareas, creando barreras que truncan o desvían las acciones que podrían favorecer los procesos educativos de los escolares, como son: la ejecución de las políticas o programas educativos, las acciones del personal que forma parte de la SEP que generalmente no manifiesta alguna apropiación de su investidura.

Otro hecho es con relación a las cargas de trabajo que son impuestas desde “afuera” del contexto, cubriendo las demandas sólo desde el discurso político- demagógico, que no alcanza a dar respuesta a las necesidades reales de los educandos por el escaso personal encargado de atender a los niños diferentes en relación a las demandas de esta atención, pero principalmente, como se ha hecho mención, por la falta de compromiso y sensibilización de los maestros hacia esta problemática.

Bajo este mismo contexto, se ubica el trabajo que realiza el equipo de los especialistas, (maestra de lenguaje y trabajadora social) y maestros de apoyo, así como algunos maestros de grupo, que consideran al equipo de la USAER como una entidad de maestros a quienes pueden delegar los problemas de aprendizaje que encuentran en sus alumnos sin ninguna corresponsabilidad; o el papel de las autoridades de cada escuela, que descalifican o tergiversan la misión de la USAER y ven en el grupo de especialistas, un equipo de profesores adicional a la plantilla de la escuela, de quienes puede disponer y organizar su trabajo, o bien para darle el encargo de atender la operatividad de sus actividades extracurriculares, muy alejadas de la función de la USAER en las escuelas, conjugándose con diferentes

circunstancia internas y externas para la existencia de grandes barreras para la realización de las actividades de apoyo en el ámbito del “deber ser”.

En el caso particular de la USAER “A”, por ejemplo: los programas que se postulan desde Educación Especial, no alcanzan a cubrir todos los requerimientos para responder a las necesidades específicas de cada una de las escuelas que atiende, no obstante, los planes y programas contemplan gran riqueza en sus contenidos, dejan fuera aspectos de los procesos de ejecución u operatividad a partir de las particularidades de la población a la que se atienden, así como la responsabilidad de quienes componen esta unidad de apoyo como son de manera más específica:

Las Políticas en su Ejecución:

La realización de actividades programadas por algunos de los integrantes de los equipos de trabajo, se ven coercionadas por aspectos burocráticos que determinan seguir una serie de protocolos como: trámites, escritos, llenado de formatos, reportes, entre ellos las llamadas “evidencias” de las acciones realizadas, mismas que diluyen el trabajo frente a los niños, considerando que en algunos casos son falseadas, por presiones ante el “cumplimiento” de las tareas, esto se observa en todos los niveles; tanto por directores, supervisores, maestros de apoyo o especialistas; como si el demostrar en papel las acciones supuestamente realizadas, tuviera más relevancia que el impacto real de sus acciones en la problemática de los niños.

La lógica de estas acciones obedecen a la necesidad respaldar el trabajo del personal que interviene, desde un referente burocrático, justificando las actividades programadas sin que se examinen los resultados de las mismas; esto también es una medida de control, con el fin de que se lleven a cabo las tareas establecidas oficialmente al respecto, parte de estas acciones se realizan pocos días antes de que se termine el plazo de entrega de los informes correspondientes, repercutiendo en la calidad y efectividad de la atención que se da a los niños, además de no cubrir la función de apoyo a los procesos pedagógicos, quedándose en un nivel de evaluación de sus necesidades o de las habilidades que logra presentar en uno o dos días.

Es posible considerar, que el requerimiento de entregar informes, repercuta en llevar a cabo algunas de las acciones de apoyo programadas para estos niños aún cuando sea fuera de lo programado; Sin embargo, es preciso mencionar que en esta unidad de apoyo, también se cuenta con personal con gran sentido de responsabilidad que lleva a cabo sus funciones de atención y seguimiento a los niños con n.e.e., dentro de lo establecido y en los que tienen lugar, resultados favorables. Consecuentemente, los procesos de evaluación y reportes pueden obedecer a los procesos oficialmente establecidos, con adecuaciones inherentes a las necesidades que se presentaron en el proceso de atención de cada niño, en cada una de las sesiones y por lo tanto, los resultados pueden ser congruentes con las competencias reales que los niños logran presentar durante el ciclo escolar.

Atención de las Necesidades:

En lo referente a las acciones del personal que interviene; pudo observarse que el número reducido de personal con que se cuenta por lo menos en la USAER “A”, ante la demanda real de apoyo a las n.e.e. de los niños, impide tener la capacidad para atender las necesidades de las escuelas contempladas, y solo se atiende cierto número de alumnos-alumnas de cada escuela; esta problemática se agrava, a partir del bajo nivel de responsabilidad de algunos de los integrantes, de USAER, repercutiendo en la deficiencia de las acciones y seguimiento a éstos niños-niñas

Otra de las barreras para la realización de las actividades de apoyo a los niños-niñas, es la particularidad de las relaciones personales con los directores de cada una de las escuelas, puesto que las características del trabajo y/o relaciones personales que llevan a cabo las maestras de apoyo o el equipo de las especialistas con cada una de las autoridades o maestros de estas tres escuelas ha determinado las características del trabajo colaborativo en cada escuela.

Se observó que en una de las escuelas, la directora de la primaria se considera autoridad absoluta y demanda el control de todas las acciones que realiza el equipo de USAER, cuestionando su operatividad y reglamentando sus acciones. Así mismo se promueve la permanencia de USAER en la escuela para lograr la matrícula obligada, repercutiendo en el número de educandos que requiere atención de apoyo sea considerablemente numeroso que la capacidad de atención de esta unidad, no puede responder por lo que se manifiesta la imposibilidad de cubrir esta necesidad.

En otra de las escuelas, el director delega al equipo interdisciplinario la atención de los niños evaluados con n.e.e, además de otras problemáticas que se van presentando en la operatividad de la currícula o en la interacción de la población escolar; reconoce y respalda la identidad y función de la USAER, pero se presenta exceso en la demanda de atención en diversas problemáticas, causando alteración en la planeación de las acciones de atención a los niños-niñas. Sin embargo, dentro de este plantel, algunos de los grupos en los que se encuentran niños con n.e.e, se ha llevado a cabo la planeación del programa escolar de manera colaborativa entre maestro de grupo y especialistas de la USAER, representando un avance en las acciones establecidas para la USAER. Además, en esta escuela se ha otorgado la participación activa en los Consejos Técnicos de la escuela, la intervención en los grupos y en diferentes actividades de los educandos, acciones que representan avances en las acciones colaborativas que se pretenden entre Educación Especial y Educación Básica.

Sin embargo esta inclusión dentro de la operatividad de la escuela primaria, de alguna manera es “cobrada” por las tareas que las autoridades de la misma escuela encomiendan a USAER fuera de las funciones correspondientes a la misma, (como el adorno de los patios para alguno de los festivales, organización de algún festejo, apoyar en la vigilancia de los niños dentro de la escuela en la entrada, salida o recreos ...) . En otra de las escuelas, también se reconoce y respeta el trabajo de la USAER bajo la

característica de libertad de acciones en todos los grupos, el reconocimiento y apoyo para las actividades que se llevan a cabo por la USAER, así como la participación activa en los Consejos Técnicos de la escuela y la operatividad del trabajo de aula.

Uno de los aspectos desfavorables fue el hecho de que en algunos casos se entablan relaciones personales entre maestras de apoyo y maestras de grupo, en las que se realizan transacciones o acuerdos de actividades de apoyo en un nivel personal, fuera de las funciones de la USAER, como es el cubrir la ausencia de los profesores de la escuela frente a grupo, o respaldar una tarea no ejecutada por parte de las maestras de apoyo, participar en actividades personales o aún escolares pero fuera de toda inherencia a las tareas establecidas para la USAER, apoyar a las maestras en los festejos personales o extraoficiales, así como, atender asuntos personales de forma rutinaria, diluyendo el tiempo de atención real a los niños con n.e.e.

Las Interrelaciones:

Dentro del propio equipo de USAER por lo menos en la Unidad “A”, que es el caso particular de este grupo, la relación que existe entre el personal por los años de trabajo conjunto, ha dado lugar a “acuerdos” y “compromisos” que restan mucho de la objetividad y razón de ser de la función de cada integrante, otorgando privilegios a los que están dentro de esos “acuerdos” como poner por escrito la realización de actividades que no se hicieron para justificar “tiempos fuera”, como retardos, ausencias o actividades personales dentro del horario de trabajo (como tomar clases de natación o preparación de material para las actividades del otro turno de trabajo) o aplicar sanciones y restricciones a quienes no están dentro de los mismos, siendo poco objetivas y fuera de los lineamientos de operación. El malestar personal, resultante de quienes “no son favorecidos” redundando en todos los casos, en poco compromiso en la realización de las actividades, sin que exista preocupación por no lograr el impacto esperado.

La Calidad de la Atención a los educandos:

La equidad en el trato de los niños atendidos tampoco es observada por este equipo de USAER, no obstante, de la “visión o misión” bajo la cual, debe desempeñarse la tarea, de cada uno de los integrantes. La atención que se brinda a los alumnos, tiene lugar a partir de la presión que ejerce el director-a o maestra de la escuela; se seleccionan los casos de los niños que pueden justificar el trabajo del equipo de la USAER, ante las autoridades, o por la relación que se establece con los padres de los niños con n.e.e, distante de atender los casos de los niños que realmente podrían ser prioritarios, en algunos casos y contradictoriamente a lo establecido en el tipo de atención, los educandos reciben un trato grosero, agresivo o excluyente originado principalmente por la poca preparación, referentes culturales, personalidad o falta de principios éticos y de compromiso profesional de las maestras de apoyo, de esta USAER, siendo aberrante que una de estas maestras emita palabras altisonantes o

peyorativas para dirigirse a los niños y niñas, otra se dirija a los educandos hablándoles en tono muy alto y autoritario que no favorece la apertura del proceso de atención a los niños desde lo que van construyendo de la USAER, aunado a la gran demanda de atención de educandos con n.e.e. y el número reducido de profesores de apoyo o del equipo de los especialistas, repercute en una atención deficiente, de mínimo impacto en la superación de las dificultades de los niños, alejada de cubrir las necesidades reales que la población requiere.

Los Procesos de Evaluación:

Son establecidos para conocer el impacto de la atención de la USAER, y como se mencionó son en tres momentos de los procesos pedagógicos o de cada ciclo escolar: inicial – intermedio – final; cuya finalidad es conocer los procesos de atención e impacto en la problemática de cada niño atendido, elementos relevantes para corroborar el impacto del apoyo a determinado alumno, aunado a la pretensión de que los alumnos aprendan en ambientes promotores de procesos de aprendizaje y desarrollo desde espacios interactivos, siguiendo y cubriendo la razón de ser de la USAER.

En la realidad, la propuesta, no es llevada a cabo de acuerdo con lo establecido. Las evaluaciones suelen no plasmar la veracidad de los hechos; algunos de estos informes, llegan a ser elaborados por el personal que la directora de esta Unidad de Apoyo designa, para respaldar en lo particular sus acciones, y no bajo la interdisciplinariedad establecida, tratando de manifestar lo que las autoridades esperan ver reportado y no las acciones de los supuestamente involucrados como tampoco, los resultados reales, desvirtuando el último paso del proceso de atención, razón de ser de este “programa de apoyo”.

En relación al imaginario social, que tienen los padres de esta unidad de apoyo para los niños-niñas con n.e.e., es de respeto y reconocimiento especial no obstante conocen que la atención que reciben los educandos es mínima, y no cubre las expectativas depositadas en el servicio, reconocen a los especialistas con conocimientos favorables para sus hijos-hijas y la invisten de un valor altamente reconocidos por ellos.

Cabe aclarar que el conocimiento que se tiene de la presencia o tareas que tiene encomendadas la USAER, es poco generalizado en el contexto escolar: el 25 % de los maestros de estas tres escuelas desconocían su función a pesar de que este servicio tiene varios años operando en las mismas; en el ámbito de las familias de los escolares atendidos, en su mayoría ha sido hasta el momento en que sus hijos-hijas han sido atendidos por esta instancia, sin embargo el imaginario que esta población ha construido, ha sido en relación a considerarla como parte de lo que han idealizado de la institución escolar, por lo tanto, representa una instancia favorecedora a la educación de los niños y niñas invistiéndola de atributos excepcionales con la capacidad de diluir la problemática de sus hijos sin considerar la complejidad e irreversibilidad de la misma, en la generalidad de los casos, como tampoco asumen, la necesaria corresponsabilidad en los procesos de aprendizaje de los educandos que en los niños con n.e.e. es más relevante.



LOS PADRES / FAMILIAS

Desde las diferentes miradas teóricas, se marca la gran relevancia que tiene para el sujeto, el vínculo madre-hijo, (o la persona que cumpla con esta función), y es a través de esta díada, que se da origen a la posibilidad de la presencia del padre en el niño; el hijo reconoce y respeta el lugar del padre a partir del discurso de la madre quien introduce su presencia.

La relevancia de la familia dentro del imaginario social, corresponde a ser el referente del lugar de pertenencia e identidad de un grupo que se sustenta en metas comunes de seguridad y calidez en las relaciones afectivas entre sus integrantes; y en la generalidad de los casos, un lugar de protección en donde se desarrollan las escalas de valores para enfrentar los acontecimientos en que se ven envueltos los integrantes de la familia; tratando de alcanzar un bien común, es decir, donde las metas personales de cada integrante forman parte de la meta en común de ese grupo.

Cabe mencionar que una de las constantes encontradas, es la de percibir un imaginario dominante de familia nuclear, instituida, idealizada, compuesta por padre, madre e hijos, dentro de una hegemonía de roles establecidos culturalmente; sin embargo, la realidad de las familias observadas, no cuentan con figura paterna en casa, aparecen las madres como únicas responsables de la atención de los hijos o son las abuelas o las tías que de manera emergente cubren las funciones paternas, y lo que es más grave, la generalidad de estos escolares se encuentran solos en casa, gran parte del día, o se les encomiendan el cuidado de sus hermanos.

Particularmente los seis casos que se eligieron, son representativos de la gran diversidad de "familias" que se encontraron, así mismo, representan elementos en común de la generalidad de la población de las tres escuelas, y de manera particular, de los niños con n.e.e. que en la generalidad de los casos no cuentan con un acompañamiento que favorezca sus procesos de aprendizaje.

Con relación a la función materna, prevalece en la figura de la madre la tarea estructurante del psiquismo de los hijos, al ser ella, por lo general, la figura con mayor permanencia en el acompañamiento o seguimiento de su desarrollo; suele ser la única responsable del sustento económico, por lo que se ve obligada a insertarse al trabajo productivo, consecuentemente dejando solos a sus hijos por grandes períodos de tiempo, y en algunos casos, la ausencia aún es mayor por trabajar doble jornada para percibir mejores ingresos, repercutiendo en menor tiempo de acompañamiento a los niños, y/o el cansancio físico y las tensiones por frustraciones ante la realidad que vive, dan lugar a una convivencia agresiva, demandante, poco gratificante para los

hijos, resulta imposible esperar que la madre lleve a cabo un andamiaje sistemático y de calidad al trabajo escolar del niño-niña.

Ante la ausencia parcial o total de los padres, como se mencionó, se encontró que tiene lugar una diversidad de constructos de familias, como de roles que asumen los integrantes de estos grupos familiares, esencialmente la poca presencia de los padres, da lugar a que “otros” sujetos que se encuentren en el entorno de los educandos, se conformen de forma emergente en una “familia” cubriendo parcialmente las funciones de ésta, tomado un papel protagónico en el cuidado de los niños, son las abuelas o las tías; o bien, redes de compadrazgos, quienes se hacen cargo y/o comparten esta función. Se percibió que principalmente son las abuelas, quienes asumen el cuidado de los niños, realizando grandes esfuerzos por cubrir lo mejor posible sus necesidades físicas, emocionales y académicas, superando sus dificultades físicas o de salud, como la abuela de Jonathan (9 años, en 2º grado); y de otros niños-niñas; la abuela de Elena (8 años, en 2º grado.), haciéndose cargo de ella ante la muerte de ambos padres; la abuela de Ángel (7 años, 1º grado), atendiendo sus grandes necesidades físicas e intelectuales ante el abandono de los padres drogadictos.

En cuanto a las madres de los niños atendidos, se encontró que en su generalidad, cubren las funciones de proveedoras y única protección de bienestar con la que cuentan. Las vivencias que estos niños tienen con relación a la parentalidad, suele ser dolorosa al observar el abandono, deshonestidad, la existencia de otras relaciones, la evasión de cualquier tipo de responsabilidad afectiva o económica generalmente por parte del padre, que redundan en la sobre carga de trabajo y necesidades o responsabilidades que la madre debe cubrir de forma individual; en algunos casos cuenta con el apoyo de algún familiar en el cuidado de los hijos-hijas, pero la economía la cubre sólo ella.

Dentro del proceso de intervención de este trabajo, fue una constante observar el papel protagónico de abuelas, tías y hasta “comadres” o en algunos casos, los hermanos mayores (no tan mayores, 9-11 años), quienes hacen posible la función de la familia, aún cuando dentro de estas reconstrucciones familiares, también se observa que se construyen metas comunes, con relación a cubrir las necesidades básicas y expectativas de alcanzar algunas situaciones favorables para el grupo.

En “ las familias” de jefatura femenina, se percibió gran diversidad de características como: madres solteras, abandonadas, la segunda pareja del padre; algunos niños-niñas son hijos de diferentes padres por lo que conviven con hermanos que tienen algunos privilegios por ser el hijo de la pareja en turno, o , no hay presencia de la figura paterna, pero suelen tener que presenciar la “visita” de algún “amigo” de la madre y en algunos casos han conocido o convivido con otras parejas de los padres o madres, aspectos que causan descontrol en los procesos de estructuración de los niños, como es el caso de Charles Jordán, quien llama padre a la pareja en turno, pero ahora la presencia del padre, a partir de la imagen que le ha transmitido la madre.

Desde una reflexión psicoanalítica, podemos considerar, la trascendencia que tiene para el hijo la presencia física y afectiva del padre, pero debe considerarse que no es suficiente la presencia física, para que cubra su función; puesto que esta va más allá del mito de ser el proveedor o el que suele imponer las normas o el modelo a seguir de acuerdo a lo establecido culturalmente; es preciso considerar como se mencionó; la función del padre se establece a partir del discurso legitimador de la madre con relación a la presencia de éste, en un plano simbólico, no necesariamente físico.

El padre desde su ausencia puede ejercer su función como figura identificatoria para el hijo, mientras la madre marque la presencia del mismo, como es el caso de Juan Carlos que a través de las acciones de la madre de validar su existencia y añorar su presencia física (su deseo), marca su lugar en la familia ante los hijos y ante los abuelos. También la madre de Charles, marca su presencia desde su personal interés y meta (la presencia o regreso de la pareja, que le propiciaba medios económicos, aún cuando está utilizando al niño como medio de presión hacia una de sus parejas), ha transmitido al niño la presencia del padre que el niño idealiza y construye sus fantasías en torno a él, el padre de Charles está presente en el niño, pese a su ausencia física.

Sin embargo en los casos de Luis y Marco los padres no existen; la madre de Luis se muestra fuerte frente al niño y en su discurso familiar, la figura del padre recae en el abuelo como “jefe de la familia”, un remedo de figura de autoridad, pero sin ella, pues es la madre es quien cubre las funciones de madre y proveedora de todas las necesidades y operación de la familia. Los abuelos sólo cuidan y dan cariño al niño, pero las normas y límites están ausentes. La madre en su discurso no marca la presencia de un padre, ella toma el lugar de autoridad absoluta frente a Luis, hace demasiadas demandas académicas al niño olvidando la necesidad de normas o límites necesarios para superar la n.e.e. que presenta Luis, y además, recientemente le impone otra figura masculina, totalmente ajena al niño y le habla de un hermano por venir alterando abruptamente la estructuración que el niño tenía de su contexto familiar y de la figura de autoridad que ahora la ve sometida a otra persona, vivencias que el niño ha manifestado en regresiones a la falta de controles internos que empezaba a organizar y en la relación agresiva con sus compañeros.

La existencia de la figura paterna en Marco ha sido dolorosa, la ha construido a través de agresiones, golpes y abandono por parte del padre biológico, hacia él, y de su madre, en un momento crucial para su estructuración psíquica; (el niño es abandonado por la madre entre los dos y tres años y lo recupera hasta los 6 años), sin que el padre cubriera su función o tuviera algún acercamiento hacia el niño; sumando otra interacción dolorosa a una segunda figura “paterna” impuesta por una relación de la madre, que de la misma manera, el nivel de agresividad para él, su madre y segunda hermana, dan origen a la necesidad de huir de su presencia, siendo hasta la tercera “figura paterna” que la madre le propicia, que Marco le da la connotación de figura paterna ante su necesidad o idealización de contar con un padre. Sin embargo el proceso de construcción de valores y límites conjugados con referentes orgánicos heredados a partir del alcoholismo del padre, y situaciones emocionales dolorosas,

han dejado huellas irreversibles en Marco, ante la problemática que presenta el niño, el apoyo que se le da desde a USAER, no alcanza a dar respuesta a sus necesidades.

Rebasando el discurso legitimador de la madre sobre la presencia del padre de los niños con los que se trabajó, están las carencias y vicisitudes que deben enfrentar la mayoría de los niños de estas familias, llevando a cabo vivencias muy dolorosas para su corta edad, como fue el caso de Sandra, una de las niñas de 2º. Grado, (7 años), quien se remitió al apoyo de USAER, por haber descendido en su porcentaje de calificaciones de manera repentina. Durante la atención (individual) la niña relata entre sollozos haber encontrado a su padre, de manera fortuita, mientras realizaba un encargo de la mamá, al reconocer el carro de su padre transitando en la calle cercana a su domicilio, lo siguió y lo vio descender frente a una casa, acompañado de una señora cargando a un bebé; observó cómo sacaba una llave de su pantalón y abrir la puerta en donde entraron los tres, él cargaba bolsas del “super”. Relata la niña, que no se lo ha contado a nadie porque ella sabe que su mamá está enferma del corazón, y no debe asustarse ni enojarse, por lo que está temerosa de causarle un problema de salud. Esta vivencia se ha reflejado directamente en sus procesos de aprendizaje. Ante esta problemática, USAER, no tiene contemplado el apoyo específico que la niña requeriría, sólo se le apoyo de manera personal propiciando un espacio de catarsis, o terapia de emergencia ante su problemática, sin poder darle la atención y seguimiento correspondiente.

Uno más de los aspectos encontrados con relación a la función paterna, es la incidencia en el papel que asumen los padres de los niños de estas escuelas, adhiriéndose a la concepción de padre como jefe de familia con “todos los derechos” sumándose conductas agresivas a su familia, (maltrato verbal y físico, infidelidad, irresponsabilidad económica así como, hábitos alcohólicos o de drogadicción) adhiriéndose a viejas y cómodas conceptualizaciones culturales del papel del padre, pero, con poca frecuencia, asumen la función paterna y el rol de proveedor que correspondería a este modelo instituido. Estas situaciones dan lugar a que los niños, vivan grandes carencias a las necesidades básicas de subsistencia, o aún de secuelas generadas por los hábitos alcohólicos o de drogadicción, causando graves daños, tanto físicos como emocionales, como en el caso de Marco, al no existir algún tipo de vínculo o interés por el niño, además de orillar a la madre a abandonar a sus hijos al verse amenazada; ante su condición económica y cultural, su opción fue huir de la casa conyugal, para resguardarse del maltrato físico y verbal, tanto del padre de sus hijos como de la familia de éste.

Otro de los aspectos más relevantes tiene que ver con el afecto por parte de las personas que rodean a los niños en las situaciones de privación en las que se encuentran los educandos atendidos. Esto fue posible constatarlo con Jonathan, quien a pesar del abandono de los padres y la trágica pérdida de un ojo, el niño, se expresa de forma cálida, sensible ante las problemáticas de los demás, (todos los días le gorda algo de lo que come a un perro que se ha encontrado fuera de su casa, argumentando:

“voy evitar que muera de hambre porque no tiene un dueño que le dé comida” y no obstante su realidad, habla de su familia con gran respeto y cariño, a través de los valores transmitidos por la abuela que le ha acompañado en todas sus vicisitudes; él conceptualiza sus referentes familiares, aún cuando no vivan con él, como tal. O en el caso de Marco, pese a que sus referentes emocionales y el contexto en el que vive está saturado de necesidades básicas, las acciones realizadas por la madre, y el afecto de la pareja actual de la misma, le permiten visualizar un proyecto de vida. A partir del aprendizaje escolar, ha idealizado terminar la primaria para entrar a una escuela de fútbol, no obstante, suele ser frecuente que las sanciones a que se hace acreedor le refrendan la posibilidad de expulsarlo de esta escuela, con notas de mala conducta, evento que él sabe, podría alterar el logro de sus metas.

Uno más de los factores importantes son los referentes culturales de la familia de procedencia que actúan sobre los niveles de aprendizaje que alcanzan los niños, el La relación se presenta desde la estimulación que reciba el niño en los primeros meses de desarrollo, como la adquisición del lenguaje a la edad correspondiente, así como la diversidad de potencializadores de aprendizajes repercutirá en el desarrollo de las habilidades cognitivas a más temprana edad.

Así mismo, el nivel socioeconómico del grupo familiar, también guarda una estrecha relación con el logro de aprendizaje de los alumnos. Es uno de los factores relevantes en la calidad de educación que adquieren los niños, fuera de todo ámbito discriminatorio, es una realidad tangente la relación que tienen los procesos educativos de los niños con factores asociados a la pobreza, así como la consecuente y notable precariedad de la salud derivada de la ausencia de una alimentación adecuada.

Son situaciones que pudieron constatare en los niños con n.e.e: su semblante, las manchas en su piel, el desgano, o el cansancio que dejan ver en ocasiones, su presentación personal, y lo más dramático a partir de algunas narraciones de los niños como: Marco al comentar el jueves, que su mamá comprará carne el domingo; el niño está pensando tres días antes del alimento que podrá disfrutar, o de Samuel (1º.Grado) “siempre comemos pezcucitos de la rosticería, pero ahora mi mamá hizo arroz y frijoles con chicharrón porque le pagaron un dinero que le debían”; Sara (2º.Grado) “hoy no tomé leche, porque mi abuelita no tuvo dinero para ir a la CONASUPO¹⁹³ por la leche, sólo tomamos té de limón, con unas tortillas que quedaron de ayer, le pusimos azúcar y saben ricas, por eso no me dió los 50 centavos (para la merienda de la escuela), pero tengo hambre”. ¿Cómo intentar apoyar los procesos de aprendizaje de estos niños, ante la suma de estos factores?.

Otro de los elementos al respecto, fue observar que los niños, no comen en su casa y llevaban cinco o diez pesos para comprar tacos a la hora del recreo,(en las escuelas les venden tacos de guisados) pero que obviamente optan por comprar frituras con

¹⁹³ Antigua denominación al lugar en donde se distribuía la leche subsidiada por el gobierno. Actualmente se distribuye por expendios de LICONSA dependiendo de uno de los programas del gobierno federal a cargo de la Secretaría de Desarrollo Social, pero la población la sigue denominando: “CONASUPO”.

chile, con lo que suplen la comida de medio día, con las consecuentes repercusiones de desnutrición.

Es preciso considerar que la pobreza es uno de los principales factores que dificultan que los niños y las niñas puedan ejercer plenamente su derecho a la educación, el entorno socio-económico en el que estos niños se desarrollan es poco motivador para que encuentren incentivos para prepararse mejor, de los niños-niñas con n.e.e. resulta más determinante el que puedan acceder por sí mismos a una mejor preparación, como tampoco tienen los medios y modelos a seguir que apoyen niveles más altos de conocimiento; se ven obligados por su precaria situación a colaborar con el trabajo productivo de su familia para conseguir el sustento diario, aún cuando asistan a la escuela, no pueden cumplir con tareas en casa, ni el aula por el cansancio y van ingresando al grupo de los niños “diferentes”, elementos que les incita a dejar de asistir a la escuela.

Al respecto en una de las intervenciones con niños de sexto, se observó abiertamente como el género interfiere en los proyectos de vida de los niños a partir de lo que les transmiten los padres; En las expectativas de vida de estos niños-niñas, se manifestaba la continuidad de sus estudios, aún cuando fuera una carrera técnica, o aprender algún oficio en el taller de un familiar; sin embargo las niñas con similares características económicas, los proyectos de vida de la mayoría era el cooperar en las actividades del hogar o apoyar en el puesto de comida que tenía la madre o al trabajo de servicio doméstico en algunas casas que la madre ya le había conseguido para cuando saliera de la escuela. Esta fue otra constante ante la precaria situación económica, y en general un entorno sociocultural bajo y poco favorecedor para los niños-niñas, de forma directa, repercute, en la reproducción de los patrones culturales en cuanto a género, en donde las niñas construyen perspectivas de vida más limitadas que los niños, en las que no contemplan capacidades y habilidades más relevantes que el trabajo doméstico.

En otro aspecto, a través del trabajo con los padres o familiares de los niños atendidos, se encontró que un grupo considerable, da a la institución escolar tanto real como simbólica, una connotación de respeto, por lo que hace y por lo que representa en sus vidas y en las de sus hijos. Permean significantes como significados de mucha relevancia en su quehacer de padres, la consideran como la vía de los posibles para lograr cambiar sus condiciones de vida, el lugar de las utopías; la invisten de valores que tienen que ver con la historia de vida de cada uno de los sujetos, que se remite a una etapa de sus vivencias infantiles, que para algunos fueron gratas, para otros fue la cuna de desaciertos por haber huido de ella, o no haber tenido la inserción a su alcance, o la posibilidad de mayor permanencia que le propiciara mayores posibilidades de un mejor lugar en la cadena económica-productiva. Este grupo de padres, se esfuerza por cumplir con los apoyos físicos o económicos que la escuela solicita, se observa un andamiaje constante y pertinente que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, preguntan y se interesan por estos procesos y de acuerdo a sus posibilidades, establecen acuerdos para recibir asesoría para apoyar a sus hijos o en algunos casos sólo muestran interés de manera presencial en todas las

actividades escolares y se observa la motivación que dan a sus hijos para lograr las metas propuestas por la escuela como algo benéfico en su vida

También se observaron familiares que conceptualizan que la escuela es la vía de alcanzar un mejor nivel en las condiciones de vida, predominan actitudes pasivas en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de sus hijos: no asisten a la escuela a informarse, no los apoyan con las tareas, hacen caso omiso de los citatorios o de las actividades culturales de la escuela; la motivación se observa diluida entre sus actividades laborales y el desconocimiento de la necesidad del acompañamiento afectivo que requieren los educandos, su responsabilidad la conciben hasta el hecho de sólo enviarlos a la escuela, con expectativas de que esta acción cubre todos los requerimientos para alcanzar las metas trazadas para ellos, por lo que sus perspectivas de elección, se ubica en la escuela que les ofrece cubrir sus expectativas: como el que le enseñarán computación, nadar, tocar en la banda, y otros, como el que formen parte de los “niños talento”, expectativas más de estatus que de interés en el proceso educativo integral del niño-niña, sin que consideren la coparticipación en los procesos de enseñanza-aprendizaje formal.

A partir del trabajo realizado, fue posible encontrar que gran número de ellos, (padres o familiares), no alcanzan a comprender o visualizar, y mucho menos a asumir el protagonismo requerido para la función de padres y las repercusiones que esto tiene para la vida de sus hijos. Algunos asumen desde lo instituido que el enviarlos a la escuela es algo, que así debe ser, algo establecido; atienden campañas publicitarias en las que asumen, la asistencia del niño a la escuela a determinada edad para que “empiece a aprender cosas”, o bien la escuela es considerada como un apoyo económico (por el programa de becas) y de tiempo para atender los requerimientos de sus hijos.

Se observaron madres que más que la preocupación de los conocimientos que adquieran sus hijos en la escuela, encuentran en la permanencia de los mismos en ella, un apoyo a su economía, en relación a las becas que pueden obtener sus hijos por parte de la SEP y del Gobierno del Distrito Federal¹⁹⁴, justificadas por la realidad de su situación económica refrendando la posibilidad cuando los niños presenta alguna discapacidad.

Así mismo, se observaron madres que ante su precaria situación, ven en los hijos el apoyo a cubrir sus necesidades económicas, y al no encontrar respuesta en la escuela a sus necesidades, encomiendan a sus hijos tareas de: venta informal de dulces o chicles

¹⁹⁴ La SEP dota a algunos niños con becas de aproximadamente \$1,300.00 por cada ciclo escolar, que entrega en dos exhibiciones, una en julio y otra en diciembre. El número de becas por escuela es reducido. La asignación es decisión del colegiado de cada escuela considerando el aprovechamiento del alumno o la necesidad económica de la familia. El Gobierno del D.F. entrega un paquete de cuadernos, material escolar, libros y vales para uniformes a todos los alumnos de educación básica en cada ciclo escolar. También existe un programa de becas a niños-niñas con discapacidad como a madres solteras, pero no todos los que están en esta situación tienen conocimiento de ellas o de su tramitación. Se les venden diariamente a los niños que así lo soliciten al principio de cada ciclo escolar meriendas con un costo de \$0.50, que pueden pagar por día o por semana.

en la calle, limpiaparabrisas, franeleros, o cargar bultos en el mercado a cambio de algunas monedas y otras sólo a pedir dinero.

En cuanto a poder observar en diferentes momentos el protagonismo de los padres en la interacción con los maestros, autoridades, personal de apoyo o administrativo y de los mismos niños ante lo socialmente establecido son muy diversas. Algunos familiares o padres se interesan por llevar una interacción cálida y respetuosa con maestros y autoridades de la escuela, en torno al acompañamiento de las actividades escolares de sus hijos, otros manifiestan actitudes de reclamo o demandas de atención especial a sus hijos, así mismo hay padres que presentan una actitud reflexiva o crítica ante las situaciones que sienten adversas a sus hijos; algunos protestan o reclaman de manera constante algunas situaciones a los directivos o maestros de sus hijos. (que no están de acuerdo en la forma de enseñar de los maestros, o que a sus hijos los compañeros los lastiman, o cuando les robaron los materiales a sus hijos en el aula...) otros asisten esporádicamente para manifestar algunos inconvenientes sin esperar alguna resolución a su petición, no se vuelven a presentar en la escuela, sólo asisten cada bimestre para firmar la boleta, hay otros que de forma enfática reclaman, se quejan constantemente, hasta llegan a amenazar con ir ante las autoridades superiores por lo que ellos consideran injustamente establecido en las normas de la escuela, pero acaban cumpliendo en ciertos niveles lo establecido por la escuela, al sentirse coersionados principalmente por los procesos de evaluación de sus hijos.

Algunos padres consideran a la escuela como un medio para relacionarse, a partir de lograr observar interacciones de diversas características, desde las madres o familiares de los niños que intercambian información con relación a las tareas de los niños en una tendencia a apoyar los procesos de los educandos, así como, los familiares que llevan una interacción más activa y pertenecen a las "mesas directivas" o "asociación de padres"; generalmente los mueve el deseo de destacar sobre los otros padres y/o buscar algunos privilegios para sus hijos, o bien, simplemente, buscan el reconocimiento a su persona

Uno más de los elementos relevantes, fue la posibilidad de observar que la generalidad de los padres se adhiere a las promesas gubernamentales en relación a determinados apoyos económicos como son las becas o premios, o la inserción a proyectos educativos o sociales que favorecen al proceso de aprendizaje de sus hijos, son consideradas acciones fácticas. No obstante, los padres llegan a reconocer y manifiestan abiertamente, que no todo lo que se promete en las campañas publicitarias se llega a realizar; de la misma forma, las acciones o acuerdos que directamente emite y atiende la SEP, que como entidad institucional y parte del aparato gubernamental, sus promesas o propuestas son ampliamente difundidas por diversos medios de comunicación; al ser información que resulta directamente favorable para los padres de los educandos suele ser asumida por ellos, y exigen a la escuela sean cumplidas, como si fueran hechos absolutamente reales y asertivos para atender las necesidades educativas de los niños y jóvenes.

Los padres o familiares se unen y forman un frente común, en donde se transmiten la información, y se agrupan para cuestionar sobre las que consideran promesas favorables, con relación al apoyo para los procesos educativos de sus hijos, siguen muy de cerca esta información, cuestionan y reclaman de manera enfática a los directivos de las escuelas, el cumplimiento de dichas promesas para alcanzar a ser favorecidos con las mismas. También se llegan a unir en torno a un problema o evento de alguno de los niños o maestros. Aun que algunas diferencias entre ellos los llevan hasta conductas agresivas manifestadas a través de insultos verbales y golpes a las puertas de la escuela.

Así mismo, fue posible observar que muchos de los elementos o contenidos de las propuestas gubernamentales no son comprendidos por los padres, en algunos casos porque desconocen su trascendencia o simplemente por carecer de la cultura para interesarse en ellas, pero sí se adhieren a las mismas de forma enfática, cuando resultan ser directamente beneficiados, como: aceptar las diferencias, o la inclusión, y se cobijan bajo los derechos de los niños en cuanto su acceso a los beneficios económicos (becas, uniformes, útiles, meriendas), observándose la instituida y ancestral cultura del asistencialismo, asumiendo, en algunos casos, como elementos relevantes en pago de su esfuerzo por matricularlos, que el apoyo económico que reciben por sus hijos tendrá continuidad al término de la preparación primaria, ellos podrán insertarse al mercado laboral y continuarán aportando el apoyo económico. Manteniendo el imaginario instituido de que la escuela primaria posibilitará todo lo necesario para insertarse al mercado laboral y lograr vivir económicamente protegidos.

En el caso particular de los padres o familias de los niños con necesidades educativas especiales, el imaginario social en relación a la Escuela y a USAER, es más ambicioso, puesto que suponen que al ser atendidas las dificultades de sus hijos –hijas o nietos por la USAER, se superarán o en su caso se diluirán las problemáticas que presentan los educandos para insertarse en la currícula correspondiente; o bien, los problemas de conducta que presentan serán resueltos por USAER, sin que ellos tengan alguna participación, algunos de los padres asumen que únicamente es la labor del equipo de los profesionistas, sin alguna corresponsabilidad en los procesos de atención específica que ellos deben llevar a cabo en casa como continuidad al apoyo que se da dentro de la escuela a estos niños-niñas.

Los padres consideran fehacientemente, que al ser una instancia de apoyo pedagógico, tiene el encargo de superar las diferencias o dificultades que presentan sus hijos para su inserción a la currícula, sin reconocer el nivel de la dificultad que presentan los niños. Otro elemento observado es el hecho de que la escuela cuente con USAER, motiva a los padres o familiares a inscribir a sus niños en los planteles escolares, no obstante las dificultades de distancia o lo coercitivo, que en algunos casos les resulta cubrir las demandas tanto presenciales como económicas, de determinadas escuelas.

También fue posible observar, que algunos padres llevan a cabo un acompañamiento en los procesos cognitivos de sus hijos, los apoyan y motivan a terminar su educación primaria y continuar su educación en los niveles educativos superiores

como acciones instituidas para lograr las metas idealizadas de convertirse en profesionistas, generadas en las utopías o frustraciones personales de los padres, que transfiere a sus hijos; así mismo, se observó que los niños asumen estas demandas y las convierten en propias, no obstante las dificultades de acceso, ya sea por sus diferencias económicas que determina limitaciones, o por diferencias físicas o de su nivel de capacidad intelectual. Los padres como los educandos, asumen desde lo instituido el asistir a la escuela como algo que redundará en beneficios a su existencia. Los niños se esfuerzan en cumplir con los requerimientos de los padres, maestros y autoridades, con las expectativas de avanzar en sus niveles de conocimiento y de reconocimiento, siguiendo los patrones establecidos o instituidos por la misma sociedad.

Las características más constantes que se observan en los alumnos de estas escuelas, está en estrecha relación con el entorno o referente familiar de cada uno de los niños o niñas, la generalidad de estos niños recurren a un lenguaje impregnado de palabras altisonantes, sus interacciones personales son burdas, poco tolerantes, al sentirse amenazados o simplemente observados, responden con amenazas. Aún cuando las colonias de procedencia de los alumnos-alumnas de las tres escuelas son colindantes se observan características muy específicas por la zona de ubicación. Los niños de la Colonia Doctores, son más agresivos, su lenguaje es más burdo, su presentación y aliño deja ver una situación económica más precaria, sus ropas lucen con más uso, menos niños llevan el uniforme y en general las relaciones en las aulas y fuera de ellas son más agresivas. En cuanto a los niños que asisten a las otras dos escuelas, aun cuando el medio económico es bajo, se observan que las madres y en su caso los padres suelen tener empleos de obreras-obreros, o son personal de servicio o empleados de instituciones gubernamentales, los alumnos-alumnas manifiestan una situación económica menos limitada llevan alimentos para la hora de recreo, sus materiales son más completos.



LA AUTORIDAD ESCOLAR

El papel de autoridad, dentro del contexto escolar tiene estrecha relación con la autoridad de toda institución, que implica cumplir con ciertos protocolos que se establecen a partir de diversos niveles y jerarquías, en los que se ven la delegación de actividades a desarrollar por las diferentes instancias, con un predominio de poder de acciones burocráticas que tienen lugar en cada una de las instancias que componen la institución escolar; de manera relevante se manifiesta el predominio de una investidura de poder de los sujetos que tienen a su cargo alguno de los puestos de dirección. La obligatoriedad de cumplir compromisos políticos en mayor nivel que los académicos, relega las gestiones en el ámbito académico, y se interactúa desde la investidura jerárquica que asumen a partir de su nombramiento, dando lugar a conductas prepotentes y burocráticas, que dificultan las relaciones entre los diferentes

interniveles y/o la operatividad efectiva de las acciones planeadas, dando como resultado poca efectividad en las acciones administrativas y ejerciendo consecuentemente poco impacto en los resultados favorecedores a los procesos educativos.

Una de las actividades bajo la responsabilidad de la autoridad de la Institución Escolar es llevar a cabo acciones que favorezcan los procesos de aprendizaje de los educandos y se logre una mejor calidad académica en nuestro país; con relación a esta actividad, fue interesante observar, las conductas negativas que presentan la generalidad de los maestros, ante la recepción o indicaciones sobre algún proyecto, programa o indicaciones que reciben por parte de las autoridades institucionales, los maestros rechazan indicaciones sobre la realización de su trabajo, o cambios en los programas y con más énfasis si se adiciona alguna tarea a las ya establecidas; asumen que lo que están llevando a cabo es lo más adecuado y problematizan cualquier innovación a su actividad cotidiana.

Otro aspecto de discrepancia entre las autoridades oficiales y las de cada una de las escuelas, está con relación a los que se promete desde lo institucional de la SEP y lo que se presenta como realidad en cada una de las escuelas como es el cubrir las necesidades para la funcionalidad de los planteles en cuanto a materiales o servicios que son requeridos y solo son cubiertos parcialmente, razón por la cual, las autoridades de la escuela se ven en la necesidad de llevar a cabo algunos “acuerdos” económicos, que aún cuando no sean cantidades significativas, vulneran la precaria economía de las familias otras por razones de ciertas características de los entornos de los niños no les permiten cubrirlas, esto se convierte en elementos de descalificación o sometimiento a las sanciones continuas que sufren los educandos.

Así mismo, la autoridad escolar, bajo el discurso de mantener las normas o estatutos establecidos con relación a la institución escolar; más allá de “educar”, y “disciplinar”, o cubrir la “misión” para la que fueron contratados, mostraron conductas o actitudes que sólo manifiestan la reproducción de lo establecido dentro de la institucionalidad como es el uso (y abuso) del poder, por los que sustentan las jerarquías más altas, como es la figura del director en cada una de las escuelas. También, esto, se observó en algunos maestros, que se invisten de poder de decisión de las actividades de los escolares, y más allá de coordinar, el cumplimiento de las tareas contempladas dentro de los puestos directivos, tanto administrativas como académicas, sus conductas o interacciones dentro del ámbito escolar, llegan a transgredir la dignidad de los que se encuentran supeditados a las tareas o protocolos oficiales, como llevar a cabo demasiadas exigencias extracurriculares, o administrativas, marcando diferencias entre el personal fuera de toda equidad.

Se observó que de forma abrupta, descalifican el desempeño de algunos maestros por no cubrir las expectativas personales, como en el caso de una de las directoras: pide sólo a algunos de los maestros que realicen actividades a partir de lo que ella

determina, observándose la tendencia de incomodar al personal, más que facilitar la operatividad de la currícula, como el pedir entreguen reporte de su actividad académica bajo las particularidades que ella establece; frecuentemente checa cada una de las acciones del trabajo de aula, corroborando el seguimiento de la planeación entregada por el maestro, sin permitirle cambio de estrategias para cubrir los objetivos, impide la creatividad que puedan llegar a tener las maestras para cubrir lo programado de acuerdo con el proceso de aprendizaje de los niños; llama a los niños a la dirección para revisarles el trabajo realizado por los maestros a través de los cuadernos de los alumno, pero sólo lo realiza con 2 de los 8 maestros de esta escuela, sin justificación alguna, pues los maestros han trabajado en esa escuela por varios años, y con la autoridad anterior nunca se llevaron a cabo estas acciones.

Además, el comportamiento y desempeño de estas maestras, se encuentra dentro de las normas establecidas, mientras que con otras maestras es muy permisivo. -Justifica la ausencia o retardos o permite salgan antes del fin de la jornada-, sólo a algunos de los maestros les exige vender cierta cantidad de productos de la cooperativa cada semana, por lo que ellos descargan el encargo en sus alumnos y los envían a vender a los productos a los salones a la hora de clase. Así mismo les pide en el momento que ella lo decide que se presenten en la dirección, sin importar que interrumpan el proceso pedagógico de sus alumnos.

La investidura de poder que les da el puesto de autoridad, se pudo encontrar en todos los directores tanto de las escuelas observadas como de la directora de la USAER "A", al determinar de manera general las actividades, desde su interés personal, ejercen el poder de decisión desde su ubicación de autoridad, y bajo este contexto, asumen que poseen la ley absoluta en la operatividad de las escuelas, por lo que ellos pueden decidir a quién se le otorgan privilegios y a quién se le exige y se aplican las normas con rigidez, también, la capacidad de pactar ciertos "acuerdos", "favores" o "compromisos" con algunos sujetos ubicados en todas las categorías dentro del funcionamiento operativo de la institución escolar; acciones que desvirtúan el cumplimiento de las tareas a realizar en favor de los procesos educativos, que son prioritarios para la sociedad y en particular para los educandos. No obstante el personal supeditado a ciertas acciones arbitrarias por las autoridades en las diferentes escuelas, las asume y realiza, manifestando ampliamente el imaginario instituido del papel de la autoridad y manteniendo la permanencia del uso de poder de las autoridades dentro del imaginario efectivo.

Otro aspecto negativo dentro del ámbito escolar, en la estructuración psíquica de los educandos es el aprender a reconocer el ejercicio del poder por parte de los maestros y autoridades de la escuela, quienes sustentándose en lugares de autoridad dentro de la institución, tergiversan el sentido de las normas y respeto a las autoridades que deben prevalecer dentro de un ámbito de respeto a los derechos de todos los sujetos que interactúan dentro de la escuela, y principalmente con un sentido de formación o enseñanza para los educandos; Sin embargo, se observó que frecuentemente pierden el sentido de este recurso e imponen normas que

transgreden los derechos de los niños-niñas y en algunos casos del personal o maestros que forman parte del escenario escolar.

Cierto es que el vivir en sociedad implica un reconocimiento y seguimiento de normas así como de las personas que se encargan de aplicarlas y cuidar se respeten, la gran relevancia que tienen se contempla dentro de la educación oficial de los educandos, en los programas de Formación Cívica, dentro de los Ejes: de Actitudes y Valores para la Convivencia y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, en donde se revisan, en todos los grados de educación básica, la formación de valores y actitudes que le permitan integrarse a la sociedad, conocer sus derechos y obligaciones sociales, pero desafortunadamente los educandos no reciben una información que les permita comprender de manera asertiva las normas y la función de las autoridades; se les impone de manera agresiva, se les obliga a someterse mediante acciones punitivas, aprenden a sentir temor a la autoridad no la necesidad de una dirección de lineamientos, más allá de que el niño comprenda la necesidad del seguimiento de normas y la disciplina el proceso de sometimiento a la autoridad, propicia sentimientos adversos a la estructuración psíquica de los educandos como son: Temor, rencor, cinismo, conductas agresivas; y en general no-comprensión a la existencia de normas dentro de toda comunidad o sociedad.

Este aspecto se observó con Sandra, cuando se encontraba relatando a la que suscribe el motivo por el cual sus compañeros le habían quitado su zapato y lo aventaban en el patio entre ellos; el hecho de que la maestra de apoyo, a partir de sólo observar que la niña corría sin zapato detrás de sus compañeros, irrumpió en el relato de la niña, después de haberla sancionado verbalmente, sin permitir la niña explicara la razón de sus acciones, que además, podrían ser acciones lúdicas, puesto que estaban en el receso, (recreo), y llevarla a la dirección, en donde de la misma forma, sin permitir que la niña expresara sus razones, le aplicaron el castigo (estar parada frente a la dirección de la escuela, perdiendo su recreo, impidiendo ingerir los alimentos que llevaba de casa y perder el examen que tendría al regreso del receso por llegar tarde al aula). Los niños que habían llevado a cabo la acción de quitarle su zapato, no fueron sancionados porque la maestra no consideró llevaran a cabo ninguna falta a pesar de que se le expusieron los hechos, cuya respuesta fue: "Sandra siempre se porta mal". Estas acciones de prepotencia o abuso de autoridad suelen ser acciones más agresivas ante una niña con dificultades de identidad y de autorreconocimiento; este es sólo un ejemplo de las acciones que se observan en el ejercicio de poder por algunos de los maestros ante los educandos, puesto que suelen llevarse a cabo frecuentemente dentro del trabajo de aula al no tomarlos en cuenta o sancionarlos continuamente por no responder a las expectativas de los maestros y las maestras.

De forma particular en una de las escuelas, la directora hace uso de su investidura, por medio de un trato déspota y autoritario hacia el personal y a los alumnos, llega a exponer o minimizar a los alumnos frente a sus compañeros, evidenciando o cuestionando peyorativamente el incumplimiento de ciertos compromisos económicos o presenciales de los padres en la escuela; distantes muchas veces, de las actividades académicas; además de ser acciones que corresponden al ámbito de la organización

interna o administrativa de la escuela, y de lo cual ella es responsable. Así como la promoción de donativos y la recolección de los mismos para la Cruz Roja, delega la organización, recepción, distribución, cobro de las meriendas o, como ya se mencionó, la venta de los dulces; observándose que en horas de clase los niños deben de ir a cada salón a repartir, cobrar, u ofrecer los dulces y refrescos de la cooperativa, siendo distractores tanto para los niños que se encuentran en clase como para los que realizan estas actividades, en el caso de las meriendas, deben realizar un gran esfuerzo al transportar el peso de un promedio de 20 cajitas de leche o de jugos, además de la misma cantidad de fruta (que pueden ser: plátanos, naranjas o manzanas) que deben entregar en cada salón y en algunos casos deben subir escaleras a pesar del peso que para ellos representa un gran esfuerzo, siendo tareas que se delegan del director a las o los maestras y éstos a su vez a los educandos, siendo los alumnos, el último eslabón y quien se somete de manera resignada a la autoridad; en las otras escuelas esta tarea la llevan a cabo, los representantes o comisionados de la asociación de padres o el personal de servicio.

Uno más de los aspectos del posicionamiento en el lugar del poder dentro del recinto escolar fue a través de los discursos de las autoridades, en los que se manifiesta abiertamente, lo instituido con relación a los postulados de Castoriadis; a través de elementos que corresponden a formas y estructuras sociales instituidas que validan las acciones, como es el uso del poder, de manera abierta ante los niños cuando son “castigados” por no llegar a la escuela a la hora determinada, (los castigos se llevan a cabo impidiendo entrar al aula la primera hora de clase, manteniéndolos parados en el patio o pasillos del plantel) fuera de toda lógica del cuidado de su salud y aprovechamiento, un medio antipedagógico en cuanto el asumir las responsabilidades y relevancia del cumplimiento de las normas; -se aplica una sanción sin cuestionar el motivo de la falta-, puesto que algunos alumnos llegan tarde debido a que recorren grandes distancias caminando, por no poder pagar el costo del transporte. Al sumar ese esfuerzo, al de permanecer una hora de pie, esta sanción resulta más agresiva y desmotivadora para la asistencia a la escuela.

Algunos de los casos de impuntualidad se pudo constatar que son ocasionados por la imposibilidad de la madre de llevarlos a tiempo. Los niños y niñas pequeños por razones obvias son llevados a la escuela por sus madres, por lo que son directamente responsables de la asistencia puntual de los alumnos, en algunos de los casos, son madres trabajadoras que a partir de acuerdos con los directivos del lugar de trabajo, les permiten el llevar a sus hijos a la escuela, pero en ocasiones, las madres se enfrenta con dificultades para salir con el tiempo necesario para llegar con puntualidad; otra de las acciones permitidas por las autoridades que marcan diferencias entre los niños a partir de su situación económica es establecer competencias entre los grupos con relación al cumplimiento del uniforme establecido, dando lugar a que los niños que no cumplen, son sancionados o agredidos por los mismos compañeros, al perder la competencia; situación fuera de control del niño, y en más de los casos, tampoco desacato de los padres, puesto que a partir de su escasa economía, no alcanzan a cubrir el complemento de todo el material y uniformes durante los primeros días de clases; padres, que en su mayoría, no refutan, ni manifiestan alguna discrepancia o aclaración

a los maestros ante la sanción y se someten a esa autoridad investida con el lugar que la misma sociedad le da, aún en contra de lo oficialmente establecido.



BUROCRACIA

La Institución Escolar, como parte constitutiva de la administración pública, quien le confiere cierta autonomía en su operatividad frente a la sociedad, sin dejar de lado el seguimiento a las políticas hegemónicas del gobierno, da lugar a un empoderamiento de lugares privilegiados a la gran mayoría del personal adscrito a esta institución, que se manifiesta a través de su función o tarea personal, principalmente del personal que tiene a su cargo la administración y funcionamiento de la escuela, bajo criterios de despersonalización del poder político, pero bajo lineamientos instituidos por éste, a los cuales el personal de la institución escolar en su conjunto se adhiere, los sigue y somete.

La posibilidad de observar en diferentes momentos la operatividad de las escuelas, me permitió encontrar ampliamente un remedo de la burocracia mexicana, a partir del poder decidir los referentes para establecer criterios para la inscripción o rechazo de los niños-niñas, como son: turno a los que deben inscribirse los niños-niñas, establecer actividades extracurriculares generadoras de gastos innecesarios a los padres, no atender los planes y programas previamente establecidos bajo criterios académicos, establecer castigos fuera de todo principio de respeto a la salud e integridad de los niños; o demandar reportes de las actividades académicas de maestros fuera de los lineamientos establecidos. abandonar el trabajo de aula con los niños-niñas y de los derechos que los niños-niñas, como de los principios filosóficos de la educación, para atender asuntos personales, faltar o llegar tarde sin justificación, “atender” las actividades docentes sin ninguna responsabilidad o sensibilización de la repercusión de sus acciones, bajo el abrigo de lo burocráticamente permisible en toda institución.

Dentro de la realización de actividades realizadas con la población infantil por el personal de la USAER “A”, fue posible encontrar los rasgos característicos del burocratismo, manifestándose al manejar arbitrariamente la selección de atención de los niños-niñas, falta de veracidad en la atención y llenado de formatos establecidos, seguimiento y evaluación de los niños alejados de la ética profesional, evasión de responsabilidad y sensibilidad en el apoyo a los niños; malos tratos o falta de respeto a éstos durante su atención, y en general evadir la responsabilidad individual, diluyéndola a través de la identidad de grupo de apoyo, así como, otras acciones o decisiones en la realización de las tareas encomendadas a esta instancia de apoyo por la Institución Escolar.



RUTINAS

Podemos considerarlas bajo dos connotaciones, la primera es la gran riqueza que representan en las etapas tempranas del niño-niña, en donde las rutinas tienen gran relevancia en los primeros aprendizajes que los bebés llevan a cabo en directa relación con su participación en actividades de cuidado básicas como el baño, el cambio de pañal y la alimentación. A partir de estas rutinas el bebé aprende a diferenciar o conocer espacios, personas, objetos, acciones; a lo largo de su desarrollo las acciones rutinarias y/o repetitivas le permiten la combinación de esquemas y alcanzar mayor complejización en sus esquemas cognitivos.

A través de las rutinas que se realizan diariamente, el niño comienza a desarrollar la memoria y puede anticiparse a eventos, que le permiten o favorecen evolucionar en su proceso de adaptación al medio en el que se encuentra, de acuerdo a las pautas de su desarrollo, el niño es capaz de llevar a cabo una serie simple de acciones que alcanzan un resultado deseado; las rutinas a partir del proceso de desarrollo del niño cada vez son más estructuradas, el llevarlas a cabo en diferentes espacios, le ayudan a desarrollar su proceso de independencia.

Durante la escolaridad, las rutinas que se contemplan dentro de las actividades escolares, le permiten a los educandos relevantes referentes cognitivos como de: tiempo, ubicación, secuencias de las actividades, organización de sus materiales, en general son grandes facilitadores de los procesos de aprendizaje. en las actividades fuera y dentro del aula, como en las actividades de educación física, o de algunos profesores de grupo, que recurren a la estrategia de juego con turnos, a partir de los cuales los niños aprenden las acciones rutinarias, esperan su turno, actúa en el momento preciso, respetan la participación de los otros; rutinas que les permiten ir adquiriendo una identidad de grupo, de grado y tiempo, además de las funciones antes mencionadas, para la realización de todas sus actividades escolares.

La organización para las diferentes actividades que realizan los niños-niñas en el plantel educativo dentro y fuera de su aula, son implementados con rutinas planeadas por tiempos con el fin de que todos los alumnos tengan acceso a la utilización de los espacios compartidos como son las áreas de cómputo, los espacios abiertos para educación física, el área de alberca o las aulas de usos múltiples en la escuela que cuenta con estos espacios, así como la utilización de los patios para las actividades de educación física en las otras escuelas, referentes que a los niños les sirve ampliamente en la organización de sus tareas escolares y personales.

Los niños en general van tomando las rutinas establecidas como indicadores de las diferentes actividades que deben realizar para su organización personal. En uno de los relatos que hizo Luis, (1º grado) al preguntarle que hacía al llegar los lunes a la escuela: “ espero toquen la campana para formarme, todos los lunes vengo de blanco porque toca: -honores a la bandera-; amarran la bandera al tubo (asta) cuando la escolta se la entrega al director, cantamos el himno nacional, el director habla por el

micrófono y luego cuando se llevan a la bandera, todos vamos a los salones, siempre empezamos con matemáticas, pero antes, la maestra Tere nos pregunta a donde fuimos de paseo el domingo. Al preguntarle ¿sobre lo que hacía los otros días de la semana? Respondió, “ los martes son cuando no vamos a natación, sólo entramos al salón a dejar las mochilas y la maestra nos lleva a la alberca, para no tardarme en salir a la alberca, ya traigo mi traje puesto; los miércoles vamos a educación física después de matemáticas, creo que nos toca como a las 2:30 o 2:40, ya me los aprendí, porque esos días son los que me gustan más venir a la escuela, porque en educación física jugamos fútbol, esos días vengo con el short para no tener que cambiarme los pantalones”.

Así mismo, se observó que se llevan a cabo varios actos escolares de forma rutinaria, y son considerados como parte de las tareas que se desarrollan en la escuela y que realizan de acuerdo con lo dispuesto en el Calendario Escolar con respecto a la forma y contenido, por lo que son asumidos dentro de la operatividad del ciclo escolar por toda la población escolar como un hecho instituido. Algunas rutinas no son del agrado de los alumnos como es el hecho de ser calificados por medio de exámenes, que bien podrían ser evaluados con el desempeño observado por el maestro día a día.

El otro aspecto de las rutinas, son las que vuelven tediosos los procesos de aprendizaje en el aula; no obstante la innovación, contenidos y objetivos de los programas escolares, muchos de los maestros no llevan a cabo estrategias que favorezcan aprendizajes significativos para los educandos, como se mencionó; se adhieren a procesos rutinarios dando lugar a la no-apropiación de los conocimientos que se revisan dentro del aula; ejemplo claro, las rutinas a las que se adhiere la maestra citada del 2º. grado y de muchos otros maestros que sólo reproducen el conocimiento sin cuidar los procesos de apropiación y construcción que lleven a cabo los alumnos, que repercute en el bajo nivel de conocimientos que presentan los alumnos en la prueba Enlace.

Al respecto se observó que aproximadamente el 35% de los maestros imparte su clase de manera rutinaria, a partir de la caduca connotación de que: “ el maestro es el único poseedor de los conocimientos”, por lo que no se considera la interacción de los alumnos, llevando los procesos pedagógicos sólo por medio de lo que dice o escribe en el pizarrón el maestro; la participación de los alumnos es a través de iluminar las fotocopias, y la interacción entre los mismos es mínima, las evaluaciones se llevan a cabo por medio de cuestionarios impresos únicamente, dejando ver gran falta de creatividad al impartir sus clases siempre de la misma forma. Otro 30% de los maestros observados, llega a realizar algunas tareas que se establece en los libros de trabajo y lectura que se les entrega por parte de la SEP, pero no llevan de forma integral los procesos programados para la revisión de los contenidos del grado, solo un promedio del 35 % de los maestros observados en las tres escuelas, lleva a cabo la revisión de contenidos del programa bajo los lineamientos innovadores, a partir de investigar y organizar estrategias más atractivas para el proceso de pedagógico, recurriendo a diversas estrategias interactivas con los alumnos y haciendo uso de diferentes materiales didácticos para sus clases.

Podemos considerar que las rutinas llegan a ser la fuente de la innovación. Pautan las entradas y salidas, organizan la corrección de deberes, instituyen formas de participación. Pero, por encima de todo, las rutinas incrementan la eficacia de la acción y proporcionan confianza, incluso ante lo imprevisto. Y, aun cuando a veces son aburridas, interfieren la creatividad o son destructivas, en otras ocasiones ayudan a implantar conocimientos y valores deseables en los procesos de aprendizaje de los escolares.



LOS RECLAMOS

El primer reclamo sería a la falta de responsabilidad y compromiso que presentan algunos maestros de educación básica de escuelas oficiales, que no perciben las implicaciones que tendría para nuestro país, el cumplir con responsabilidad la tarea social que tienen a su cargo.

A la apatía o falta de compromiso de los maestros por reorientar su práctica pedagógica para motivar aprendizajes significativos.

A la falta de formación y compromiso del personal de USAER para llevar a cabo su tarea de apoyo responsable a los niños y niñas con n.e.e.

A los maestros que vuelven tediosos los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando origen a la falta de interés por la adquisición de los conocimientos. (Un niño aburrido en clase no aprende).

A los maestros que se abocan a cubrir los contenidos de los programas del nivel escolar que imparten, sin atender los aprendizajes que realmente van logrando sus alumnos.

A la SEP por permitir seguir operando la actividad de enseñanza con los patrones o vicios de la “escuela tradicional”.

A quien está a cargo de la organización y operatividad de las actividades escolares que ejercen su función desde lo instituido, tratando de cumplir con la visión de una institución al servicio de la población sin atender realmente las necesidades educativas que ésta requiere cubrir.

Al Estado que ha utilizado la filosofía y función de la escuela para sus procesos políticos sin que realmente alguno haya impactado con sus propuestas el quehacer de la enseñanza en nuestro país.

A la falta de acciones gubernamentales o políticas públicas que logre mejorar el entorno socio-económico y cultural de las zonas más pobres de las ciudades de esta nación.

A las insuficientes acciones que ha tomado el gobierno en contra del narcotráfico aunado al panorama desalentador por el que suelen atravesar los habitantes de las zonas marginales que provocan un continuo consumo de drogas dando como resultado entre otros, el sostener relaciones sexuales y concepciones sin conciencia de éstas, originando el nacimiento de niños-niñas con alteraciones orgánicas y emocionales siendo una de las principales causas para las n.e.e.

A la falta de conocimiento o responsabilidad de los padres que conciben hijos sin que cuenten con la posibilidad de cubrir sus necesidades básicas.

A los padres que no perciben la trascendencia que tiene su presencia activa o acompañamiento y su interacción en el desarrollo temprano de sus hijos-hijas.

A los padres y familiares de los escolares que no perciben la necesidad de la coparticipación en los procesos de aprendizaje de sus hijos-hijas.



DISPOSITIVO LUDICO DENTRO DEL AULA

La intervención dentro de los grupos en donde se encontraban niños y niñas que presentaban n.e.e fue a partir de seguir el proyecto alternativo de la SEP, sobre el reforzamiento de valores a los educandos y considerando los referentes contextuales tanto del entorno en donde se encuentran las tres escuelas como de las características culturales y conductuales de los niños y niñas.

Después de llevar a cabo observaciones en el trabajo de aula y las conductas que presentaban los educandos, se considero pertinente e importante incidir sobre el papel esencial que tiene el juego en el psicodesarrollo de los niños y las niñas, en tanto es un potencializador del desarrollo del conocimiento, la afectividad y motricidad, como gran facilitador para el proceso de socialización.

Para este efecto, se llevó a cabo una selección de dinámicas lúdicas establecidas en los manuales “Contra la violencia eduquemos para la paz” y “Educando en las virtudes”.

El hecho de haber recurrido a las actividades lúdicas establecidas en los manuales o carpetas didácticas de los dos programas, fue ampliamente favorecedor para intervenir en los grupos atendidos de las tres escuelas, a partir del contexto en el que se encuentran los niños de las mismas, en donde las pautas culturales o vivenciales están inmersas en escenarios de: violencia, descalificación, abandono, falta de colaboración,

desintegración, desconfianza, desvalorización de la persona en general y específicamente de género.

A partir de lo referente se optó por incidir por las problemáticas de bajo autorreconocimiento y las dificultades en torno a la integración con el objetivo de lograr una reflexión en sus juicios de valor.

En una escuela se intervino en relación a la solución de conflictos sin violencia a causa de una demanda directa sobre esta problemáticas, en las otras escuelas las intervenciones fueron planeadas atendiendo problemáticas recurrentes entre los alumnos de los grupos en donde se encontraban niños con n.e.e. Las actividades lúdicas se tendieron hacia el reconocimiento de los deseos, intereses, gustos, reafirmación de cualidades o aspectos positivos de su personalidad, y que les gustaría ser de grandes, tomados de la Carpeta didáctica: “Contra la violencia eduquemos para la paz...”

En torno al tema de respeto en el ámbito escolar: cumplir con la asistencia, limpieza, realización de tareas escolares, respeto a los materiales de los compañeros y apoyo a los padres, a partir de las dinámicas de la carpeta: “Educando en las virtudes”.

El haber realizado las intervenciones de manera similar en las tres escuelas, considerando las dinámicas establecidas para cada grupo de edad en ambos manuales, permitió una visión amplia de los referentes, ideales, y sentimientos de los niños – niñas.

Específicamente en la atención de cada uno de los niños-niñas que se tenía contemplado atender por presentar n.e.e., fue ampliamente favorecedor para la atención sistemática como para las evaluaciones que se tenían programadas.

Como en todo proceso grupal: hubo resistencias, silencios, irrupciones del portador del grupo, se observó la presencia de los líderes, ante los silencios prolongados se recurría a repetir instrucciones, con lo que se percibían movimientos de la dinámica. La sistematización de estas intervenciones en los grupos fue logrando cambios de conductas en los niños como en : J. Carlos, presentó mucha resistencia en la primera intervención pero en la segunda participo dentro de las características de su personalidad, Elena, logró integrarse con sus compañeras a partir del trabajo que se llevó a cabo de autorreconocimiento y la empatía, en las que sus compañeras y compañeros mencionaron elementos positivos de su persona, la niña se revaloró. La dinámica sobre ¿cómo soy? Y ¿qué quiero ser de grande? Fueron ricas en producciones de los niños y niñas una de las más provechosas en cuanto dio apertura a la interacción de todo el grupo fue como arreglar conflictos sin violencia, que como en el grupo de Marco, permitió que los niños expresaran ampliamente sus vivencias sin el temor de que se les sancionara.

Las actividades llevadas a cabo a partir de las dinámicas establecidas, principalmente en la carpeta didáctica de “Contra la violencia eduquemos para la paz..” lograron los objetivos esperados, cabe aclarar que fue una tarea de insistente convocatoria para la

participación de los niños y niñas algunos presentaban mayor dificultad para integrarse en las dinámicas y seguir instrucciones, hubo actividades que no se lograron sus objetivos en un nivel satisfactorio, pero la posibilidad de llevarlas a cabo en cada uno de los educandos generó cambios conceptuales. Aún cuando en algunos casos sólo fue en el nivel de “poder mirar y ser mirado” dentro de su grupo de pares.

Los resultados observados en las intervenciones en las tres escuelas con los diferentes grupos (con niños con n.e.e. de diferentes particularidades), hicieron posible reafirmar la gran riqueza que tiene el dispositivo lúdico dentro del aula en relación a que permitió la integración de los niños que no lo habían logrado, se manifestaban presentes cuando su principal problema era la falta de autorreconocimiento, se lograban conceptualizar de manera diferente a partir del discurso de su compañero-compañera, se insertaban en una tarea o meta común, no obstante estaban etiquetados como incapaces de realizar el trabajo en grupo, lograron sensibilizarse ante la situación de desastre de una población, ponerse en el lugar del otro, expresar sentimientos, necesidades e ideales, conceptualizaciones de género en cuanto pueden tener los mismos derechos las niñas y los niños, por lo que pueden elegir y manifestar sus preferencias sin temor a ser descalificados.

IV.1. CONCLUSIÓN

A partir del análisis de los referentes teóricos y de la práctica llevada a cabo por la oportunidad de acceso al escenario escolar en las tres escuelas como la interacción con familiares y maestros, justificada por una tarea o encargo oficial con relación a los procesos cognitivos y conductuales de los niños, fue un lugar privilegiado que favoreció ampliamente las posibilidades de acción en el proceso de intervención en la problemática a analizar, además de atender los lineamientos del método cualitativo, siendo lo más relevante, la libertad de observación y la interacción con los diferentes actores sin parecer intrusiva en los escenarios en los que se intervino, (educandos, maestros, padres-familias y autoridades), llevándose a cabo dentro de un escenario natural-vivencial, acción que enriqueció la veracidad de las acciones y permite resumir lo siguiente:

EL PAPEL DE LA ESCUELA

La Institución Escolar, desde un escenario social y político, asume el compromiso de facilitar a la población su inserción a la educación básica, siguiendo de manera oficial lo institucionalmente establecido con relación a la atención y el respeto a la diversidad que presenta la población, sin apartarse de las necesidades que se deben cubrir para atender el modelo económico prevaleciente.

Existe la tendencia manifiesta – o política- para alcanzar una calidad educativa, para lo cual se establecen: proyectos, programas y acciones por parte de las autoridades obedeciendo o siguiendo los lineamientos de las políticas internacionales, así como los lineamientos establecidos en el artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y la Ley de Educación, complementándose oficialmente con el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en donde se concretan el compromiso del Estado Mexicano, por lo que se aboca a procurar la capacidad de ofrecer como de potencializar aprendizajes que resulten relevantes para la vida actual y futura de los educandos. Es a partir de estas acciones que la escuela es considerada como el posibilitador o facilitador, para adquirir las competencias necesarias para integrarse activamente a la productividad económica.

También es preciso considerar que la autoridad escolar tanto de Educación Básica como Educación Especial son las instancias que regulan las actividades desde un referente político y económico supeditados a las normas o acciones gubernamentales, razón por la cual, ejercen su función, siguiendo los acuerdos internacionales y del Estado, dentro del ámbito político más que educativo, tomando distancia de las necesidades reales de los contextos escolares.

No obstante, las expectativas que se construyeron a partir de las acciones implementadas, la persistencia de esta tendencia al seguir contemplando programas transversales, y diversas acciones favorables, como haber reorientado los procesos educativos, el acceso a las nuevas tecnologías de información y comunicación; en el

momento actual, la institución escolar, no ha logrado cubrir los objetivos trazados. De la misma manera, la operatividad de la tarea de Educación Especial relativa a potencializar una educación básica de calidad para todos, tampoco lo ha logrado.

Una de las constantes de las autoridades escolares sigue siendo las promesas de acciones favorables para los procesos de enseñanza desde el discurso político y no propiciar los recursos necesarios en cada escuela para que puedan llevarse a cabo en la dimensión que se promueven públicamente.

No existe un seguimiento responsable a las acciones planteadas por las autoridades escolares, por parte del personal adscrito a esta institución, considerándolas acciones políticas, que suele ser el caso, pero se conjuga con la falta de compromiso de los maestros y personal administrativo que se invisibilizan atrás del quehacer burocrático existente en toda institución, ejerciendo un poder institucionalizado de manera personal, con el que evitan cumplir la tarea asignada.

Los cursos que se promovieron para la “actualización” de los maestros, a más de 15 años de haberse implementado; un porcentaje alto de maestros siguen arrastrando los viejos vicios de la educación oficial. (Falta de responsabilidad y compromiso en el desempeño de la actividad docente, actitudes burocráticas recurrentes, generalizado en un número considerable de maestros-maestras, personal directivo y administrativo de la SEP; en el caso de que alguna autoridad sancione las tareas no cumplidas, o faltas, el personal recurre al SNTE, para revertir la acción).

Lo anterior también se generaliza al personal de la Dirección de Educación Especial, a pesar de haberse propuesto mejorar la calidad de los procesos que ofertan las USAER, CAM y CAPEP, atendiendo la política nacional, de disminuir la inequidad de acceso a la educación, y no obstante de la riqueza de los programas implementados para cubrir su tarea, la operatividad de los programas, son llevadas a cabo en un nivel de compromiso mínimo o no son realizadas, por un sector numeroso de los especialistas que conforma la USAER, dando como resultado, el poco impacto de sus acciones.

A partir de las interacciones que los niños van teniendo lugar en la escuela, aprenden a reconocer las diferentes estratifica, así como, el lugar de su ubicación en el grupo al que pertenecen como preámbulo a su inserción social en la comunidad a la que pertenecen.

El 35% de los 40 maestros y maestras observados durante este trabajo de aula, imparten su clase de manera rutinaria, cubriendo los objetivos o competencias en un nivel mínimo, convirtiendo los procesos de enseñanza en procesos tediosos y poco motivadores para los educandos, ocupándose en primer lugar, por cubrir los programas sin importar lo que aprenden los educandos. Este porcentaje puede representar un indicador que permite percibir la forma de llevar a cabo la tarea educativa a nuestra población, a partir de la exigencia de cumplir con el programa establecido por la autoridad escolar.

Existen fuertes barreras para lograr la operatividad de los programas innovadores con el sentido de su creación, debido a la falta de compromiso, carente formación y falta de sensibilidad y responsabilidad de un número considerable de maestros de educación básica, así como de maestros de USAER.

Es necesario considerar que todos los niños-niñas aprenden de diversas formas teniendo en cuenta sus referentes previos. La conjugación de las problemáticas emocionales, agravadas por el factor nutricional en que se encuentra gran parte de la población escolar, por lo menos de estas escuelas, y que no es privativo de ellas, es y ha sido, una realidad social de nuestra población y sigue trascendiendo en los procesos de aprendizaje y consecuentemente, en mayor nivel, con los niños y niñas con n.e.e. de contextos socioeconómico y culturales como el observado.

Una de las consecuencias originada por la falta de preparación y/o compromiso de los maestros frente a grupo y de los especialistas de USAER, es el hecho de no incidir en la sensibilización de los grupos en donde se encuentran niños y niñas que presentan diferencias, hecho que repercute en la gran diversidad de interacciones, que marcan el reconocimiento y aceptación a las mismas, o el rechazo, estigmatizaciones y agresiones a niños y niñas.

Resulta descalificador para la escuela oficial y para Educación Especial el que algunos de los niños con n.e.e. que terminan el nivel escolar de primaria, no hayan logrado consolidar la lecto-escritura, no obstante haber contado con el apoyo desde el nivel preescolar de CAPEP de 1 a 3 años y el de USAER, de 6 a 9 años de atención especializada. Además de ser del dominio público, el bajo nivel educativo alcanzado en las evaluaciones que se han llevado a cabo a la educación oficial por instancias nacionales e internacionales, así como contar con una serie de reclamos por no cubrir las expectativas de gran sector de la sociedad.

En relación a las autoridades en cada plantel educativo, se percibió el posicionamiento del uso de poder que le da el lugar de dirección o coordinación, mostrando conductas o actitudes que sólo manifiestan la reproducción de lo establecido dentro de la institucionalidad como es el uso (y abuso) del poder, manifestándolo frecuentemente en la distribución de privilegios a cierto grupo del personal y aplicar con rigidez lo oficialmente establecido a otro sector; elementos poco motivadores para la realización del trabajo de los maestros no privilegiados. Otra acción desde la investidura en que se ubican, es el decidir la atención de los niños desde criterios personales y no a partir de las necesidades reales de los niños y niñas, o asignarles actividades fuera de lo establecido, elementos que tergiversan el sentido de las normas y respeto a las autoridades que deben prevalecer dentro de un ámbito de respeto a los derechos de todos los sujetos.

Retomando lo anteriormente expresado se observa que la escuela no puede dar respuesta a las necesidades o demandas de la población, generado porque no hay una convicción en el aparato burocrático para llevarse a cabo, por lo tanto, se observa que prevalecen las acciones políticas a las acciones éticas.

La escuela no obstante legitima las tendencias económicas de la sociedad, ésta, puede permitir a los sujetos una lectura de su realidad de forma más real reconociendo sus necesidades para alcanzar metas personales, como el generar acciones que realmente favorezcan su calidad de vida, reconociendo y valorando los referentes culturales.

La Institución Escolar, aún cuando no ha dado respuesta a los ideales que la población ha depositado en ella en los diferentes momentos de su historia, en el momento actual, sigue conservando un lugar muy importante en el imaginario social de gran parte de la población.

La población invierte a la escuela de diversas connotaciones, otorgándole un lugar importante, privilegiado y benéfico para la sociedad. Esencialmente, se le sigue determinando como la vía para revertir la realidad económico-social, a partir de depositar en ella, los proyectos de vida de sus hijos e hijas y en general de su familia.

El poder de convocatoria que tiene la escuela en la población de nuestro país, representa un relevante detonador de los “posibles” que se pueden alcanzar a partir de los procesos cognitivos y la interacción social que tienen lugar en ella. El conocimiento científico que se da dentro de la enseñanza formal en la escuela, se potencializa la posibilidad de los sujetos para comprender y reflexionar de manera más consciente sobre su cosmovisión en cada una de las etapas de su vida, aspectos que permiten retomar experiencias o referentes, internos y externos a los propios sujetos y reconstruir expectativas para alcanzar metas nuevas en sus interacciones sociales, a partir de las que se llevan a cabo en la interacción familia-escuela.



EL PAPEL DE LOS PADRES / FAMILIAS

Es relevante enfatizar y considerar que la familia del infante, es ante todo, el espacio o vía de la inserción social y de reproducción de la cultura, así mismo la primera institución encargada de propiciar un lugar de identidad y afecto, por medio de un andamiaje de seguridad y calidez, que le permita una estabilidad emocional para su proceso de socialización a lo largo de su desarrollo.

A partir de lo anterior es preciso reconocer la gran relevancia que representa el contexto familiar para la estructuración psíquica y cognitiva de los educandos, así como reflexionar sobre el hecho de que los niños y niñas, de los contextos observados, han sido determinadas por vivencias de abandono, rechazo agresiones físicas y emocionales provocando las constantes de pertenecer a familias fraccionadas y

cruzadas por situaciones económicas sociales impregnadas de pobreza y violencia así como deplorables modelos a seguir en sus procesos de identificación.

Considerando los índices delictivos que presenta la zona de ubicación en que interactúan en su cotidianidad, se encuentra estrecha relación en las dificultades o diferencias que presentan algunos niños-niñas para insertarse a la currícula, a partir de contextos desbordados de carencias materiales, de acompañamiento físico de los padres y alimentarias, además, de un entorno caracterizado por altos índices de alcoholismo, drogadicción y otras actividades delictivas, sumándose el contexto cultural al que pertenecen, representan fuertes barreras ambientales que dificultan la posibilidad de aprender en general a todos los niños de estas escuelas, pero de forma determinante a los niños con n.e.e. que requiere de mayor andamiaje.

Así mismo, la contradicción encontrada con relación al imaginario social de la familia hegemónica, que aún conserva gran sector de la comunidad entrevistada, ideal que sólo se encuentra en el imaginario efectivo de población, puesto que los referentes familiares de los alumnos atendidos, corresponden a una gran diversidad de reestructuración de grupos familiares, en los que principalmente se manifiesta la ausencia del padre y a veces de ambos.

La generalidad de los referentes familiares de los niños y niñas de este contexto, deja ver como constantes la jefatura femenina, figurando las madres o las abuelas como cabeza de familia, lo que implica que no obstante su disponibilidad física y afectiva, difícilmente, logran cubrir las necesidades económicas que respalden la alimentación y demás necesidades de los niños y niñas. La nostalgia o añoranza de los referentes que estas madres y abuelas tienen como ideal de la familia de procedencia, de lo que conciben debería ser -su familia- tomando como referencia sus vivencias infantiles, da origen a que la generalidad de estas nuevas familias, no alcancen a concientizar el grado de funcionalidad que han logrado en favor de la atención de los niños-niñas bajo estas circunstancias.

No obstante, las dificultades inherentes a la situación que deben enfrentar estas familias reconstruidas, se abocan a mantener este imaginario efectivo en contra de las situaciones adversas que se le presentan a su “familia” y luchan por diluir los obstáculos: económicos, físicos o de tiempo. Así mismo, las actitudes de lucha que presentan por combatir las diferencias, a partir de sus atenciones y cuidados, propician aspectos esenciales, como son: la responsabilidad, el afecto y acompañamiento a las necesidades; observándose el gran esfuerzo que realizan algunas de las madres y principalmente, las abuelas de los niños con n.e.e. para lograr la permanencia de los niños en la escuela, invistiendo a la misma, con el potencial mágico de revertir las diferencias que presentan, impulsadas por su deseo de revertir la realidad por la que atraviesan los niños-niñas y conjugadas con su falta de conocimiento con relación a la realidad que envuelve las n.e.e.

También se encuentran otros grupos de madres que dejan a la escuela como la única responsable de atender las dificultades de sus hijos-hijas, negándose a coparticipar en

el proceso de sus aprendizajes escolares, como las que al sentir que la escuela no cubre las expectativas que se habían depositado en ella, optan por retirar a los niños de la escuela y insertarlos en tareas remunerativas.

LA ACTIVIDAD LUDICA EN EL AULA

Esta experiencia, pudo constatar la amplia riqueza que se puede encontrar a partir de las actividades lúdicas como potencializadoras de las habilidades y capacidades que pueden llegar a presentar los niños con n.e.e. en un ambiente facilitador como es la que hace posible esta actividad.

LAS SIGNIFICACIONES SOCIALES IMAGINARIAS

Los niños y niñas, actores de esta investigación, como sujetos inmersos en el contexto escolar y dentro de las actividades grupales en las aulas y en las familias, manifestaron su individualidad a partir de la gran diversidad de significaciones sociales imaginarias, manifestadas en torno a las instituciones familia y escuela, que tienen que ver con sus necesidades particulares a partir de sus diferencias, las edades, los referentes socioeconómicos de su contexto familiar, la significaciones que la familia tiene de la escuela, el entorno social de su cotidianidad y sus expectativas de vida.

En las interacciones que tienen lugar en la escuela, los niños aprenden a reconocer las diferentes estratificaciones, así como el lugar de su ubicación por la diferencia que presentan, dentro del grupo al que pertenecen, como preámbulo a su inserción social.

Los niños de 1º a 6º grado, que presentan dificultades intelectuales, son completamente dependientes del contexto familiar que se ha hecho responsable de su cuidado, y éste es su referente personal y social. La escuela le significa la posibilidad de interacción con otros niños y niñas en un ambiente estructurado que le facilita su inserción social por lo tanto, su significado es de gran relevancia para el grupo familiar como para el niño o la niña.

Para los niños que presentan alguna discapacidad: motriz, visual o auditiva, las significaciones que realizan están en función del nivel de apoyo o acompañamiento que le brinda la escuela para superar sus diferencias que se conjuga con sensibilización que haya realizado la familia para reconocer sus diferencias, teniendo gran incidencia en la inserción al ámbito escolar su autorreconocimiento previo. Para estos niños la escuela tiene gran relevancia, es una entidad en donde encuentra la posibilidad de convivir, conversar, jugar con niños de su edad, en donde se inserta en conocimientos científicos que le permite idealizar sobre su vida presente y futura.

A través de los procesos de desarrollo y socialización por el que, las niñas y los niños, transitan, van asumiendo lo socialmente instituido y aprenden de diversas formas las conductas que deben manifestar dentro de cada escenario, las “resisten” pero no obstante su discapacidad, (en menor medida los niños que presentan discapacidad intelectual), a partir de las interacciones que realizan en el contexto escolar, les motiva a construir ideales tendientes a superar las situaciones adversas que se le presentan entre su grupo de pares; es a partir de estas vivencias que invisten de significaciones a la escuela.

En contraposición al papel benefactor con el que se presenta la institución escolar para la población, (como todas las instituciones), para algunos niños representa una entidad coercitiva, esto se determina durante los procesos de enseñanza que se le encargan a la escuela, vía el maestro-maestra, los niños y niñas otorgan significaciones a la escuela a partir de lo que experimentan dentro del recinto escolar, específicamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las sanciones y descalificaciones que reciben de su entorno áulico, les resultan muy agresivas ante una situación que es adversa a sus capacidades, que los niños –niñas alcanzan a percibir dando lugar a frustraciones en detrimento de su autoestima. Se encontró que algunos niños asumen su incapacidad y se escinden del proceso y ritmo de aprendizaje que lleva el grupo, evitan preguntar por temor a las burlas o falta de atención de los maestros-maestras, otros se observaron presentar conductas que mostraban falta absoluta de interés, manifestando conductas no aceptadas por los docentes como salirse del salón sin autorización, rayar los cuadernos, hablar en voz alta, interrumpir a sus compañeros, que bien pudieron leerse como -¡mírenme, estoy aquí y no entiendo lo que hacen!-. Consecuentemente las significaciones que otorgan a la escuela fueron el representar un lugar agresivo al que preferirían no seguir asistiendo. En contraposición a los niños que reciben apoyo de los maestros que se ocupan de crear estrategias o adecuaciones acordes a sus capacidades y tiempos de aprendizaje, por consecuencia las significaciones que dan a la escuela son muy favorables.

Es preciso reconocer que en la escuela, el niño con discapacidad encuentra la posibilidad de ensayar estrategias para su interacción social y su proyecto de vida, aún cuando frecuentemente es estigmatizado por recibir apoyo de USAER, o por requerir adaptamientos especiales para paliar su discapacidad. Los significantes que lleva a cabo a partir de estas agresiones, van estar supeditados a asumir sus diferencias y en la escuela encuentra un medio que le permite aprender a reconocer y construir formas para asumir y superarlas, asistir a la escuela es algo que lo fortalece. Las actitudes que presentan son muy diversas y tienen que ver con los referentes familiares.

Los maestros-maestras que llevan a cabo un proceso de sensibilización a los grupos en donde se encuentran niños diferentes, las conductas que se presentan en el grupo son de empatía y apoyo, cierto es que algunas actitudes paternalistas, llegan a agredir a los niños diferentes al marcar de forma contundente su dificultad, pero para otros, el ser aceptado por su grupo, les permite verse aceptados y lograr interactuar en la medida de sus posibilidades, elementos que mediarán su construcción en relación al significado o idealización de escuela.

Los niños o niñas con discapacidad son sujetos dependientes, y requieren de adecuaciones en diferentes aspectos, (de acceso, de ubicación, iluminación,) que van marcando de forma particular sus diferencias, sin embargo, estas acciones son la base de la construcción de sus fortalezas, al ir percibiendo que la escuela posibilita su inserción, por lo que es investida de grandes expectativas de logros, su discapacidad, llega a diluirla entre el grupo de pares en el aula. Durante las actividades de aprendizaje -todos tienen una tarea común, aprender lo que la maestra o el maestro enseña- para estos niños o niñas, la tarea es la misma, por lo que representa una entidad facilitadora para sus conocimientos.

En los niños que sólo presentan dificultades (n.e.e.), para insertarse en la currícula de su grado, ya sea por problemas de aprendizaje o por conducta, la escuela, tiene muy diversos significados

Para los niños más pequeños, que se encuentran en primer y segundo grado, sus perspectivas están ubicadas en la relación con su grupo de pares, en intercambiar experiencias, e ir adaptándose a normas impuestas por los adultos, para algunos el avance de sus procesos de aprendizaje los motiva a seguir aprendiendo. Para otros el recibir un acompañamiento y atención especial para facilitar su comprensión ante sus dificultades, lo hace sentir importante. La escuela es algo importante en su vida por lo que le propicia.

Es preciso mencionar que para los niños con los que se trabajó, que provienen de contextos familiares carentes de espacios y servicios en sus casas, venir a la escuela significa el acceso a disfrutar lo mismo que otros niños y niñas; que no lo podría tener en su hogar; en la escuela cuenta con una silla y una mesa para cada uno, un grupo y una maestra o maestro que le dan identidad, un espacio en donde perciben compañía, seguridad, por la única razón de estar ahí y bajo supervisión puede hacer uso de todo el material que se encuentra en el aula. La escuela tiene gran significado para propiciarle un entorno y perspectiva diferente.

También se observaron discursos de reclamo tanto de los niños como de los padres de lo que la escuela los ha lastimado.

Para algunos niños con n.e.e., la dificultad que representa acceder a la currícula, o el control de sus conductas de acuerdo a las normas establecidas, deben enfrentar una serie de situaciones adversas que contemplan reprensiones o sanciones al no acatar lo establecido, para ellos la escuela es una entidad negativa a su vida, las acciones lúdicas con su grupo de pares no compensan las demandas que se le hacen por parte de autoridades, maestros o especialistas.

Los significantes negativos que los escolares otorgan a la escuela, están en íntima relación con los posicionamientos que los familiares adopten hacia la escuela, y consecuentemente, los niños y niñas, asumen como hechos fácticos, al considerar que el entorno familiar es el espacio de los primeros aprendizajes y experiencias que

construyen los niños y las niñas, las significaciones imaginarias que realizan están en relación a sus vivencias de la interacción familiar, más allá del contexto sociocultural en el que se encuentran estos niños y niñas, la calidez de las primeras relaciones por parte de alguno de los adultos que los cuidan, será un factor relevante para su cosmovisión.

Los niños y las niñas a través de los relatos o discursos que emitían grupalmente en las dinámicas llevadas a cabo, manifestaron connotaciones de dependencia, ante su grupo familiar, algunos de ellos, son conscientes de su vulnerabilidad física y social y manifiestan el temor a no tenerlos o perderlos, elemento que se puede interpretar como la preocupación por su perspectiva de vida, una vez asumidas sus diferencias.

Cabe mencionar, que la generalidad de los discursos infantiles plasmados durante el proceso de esta investigación estaban impregnados de referentes afectivos sobre las abuelas y las madres, reconociendo sus esfuerzos por cubrir sus necesidades (físicas y económicas), que para ellos son personas a las que estos niños se aferran para resistir las demandas sociales que su contexto social y escolar les va imponiendo, y son sobre éstas que van construyendo sus expectativas o ideales.

Así mismo, la riqueza de estas dinámicas grupales llevadas a cabo, fueron precisamente, los discursos que emitían los niños y las niñas dentro de su espontaneidad expresaban como sus elementos de valor, las vivencias o cuidados de las madres, abuelas o hermanos, como si compitieran para dejar ver la posesión de un grupo familiar de referencia. A partir de las conductas y discursos manifestaban, tanto la presencia y acompañamiento con el que contaban en casa, como el tipo de relaciones (agresivas, cálidas, afectivas, rígidas) pero generalmente manifestaban, el vínculo establecido con su grupo familiar, dejando ver lo esencial que es éste en la estructuración psicoemocional de los niños y las niñas; pero específicamente, que los niños con diferencias, pudieran participar en esas interacciones y expresar sus significaciones en torno su la familia, no obstante que en ocasiones, sólo estaba conformada por la abuela.

IV. 2. RECOMENDACIONES

Es preciso manifestar que la relevancia de la problemática de esta investigación requiere ir más allá de la descripción o relato y análisis de la misma, es necesario tomar una perspectiva más amplia y empática que atañe a cada uno de los que formamos parte de la población de este país, pero principalmente de los profesionales que estamos cerca a los escenarios infantiles en sus diversas connotaciones; un primer paso sería, actuar con responsabilidad en las tareas que a cada uno nos toca hacer para posibilitar un mejor entorno para los niños y niñas.

La escuela pública, por lo menos en nuestro país, ante la realidad de los contextos observados, tiene escaso poder compensador para romper el determinismo social de los procesos de aprendizaje, razón por la cual, las acciones más adecuadas serían incidir desde el momento en que se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas, esto significa intervenir en las familias y en la primera infancia desde un referente educativo, socio-cultural que favoreciera las condiciones de vida de los sujetos que se encuentran en estas condiciones de marginalidad.

Las innovaciones educativas que han tenido lugar a nivel internacional en los últimos años, si bien han favorecido las perspectivas de atención, permanencia y terminación de la formación básica en el caso particular de nuestro país, los resultados alcanzados requieren que estas acciones sean acompañadas de la participación responsable del personal que forma parte del contexto escolar en el que se encuentran los educandos, fundamentalmente con los niños que presentan n.e.e. por requerir de un andamiaje especial y responsable por parte del equipo de apoyo de la USAER, como del maestro frente a grupo al ser quien tiene mayor interacción y acompañamiento con el escolar

Es esencial que todos los actores del ámbito de la educación oficial procuren crear estrategias para que los proyectos o programas pertinentes a favorecer los aprendizajes de los educandos, sean seguidos y aplicados en su totalidad y con la finalidad para lo que fueron creados, favoreciendo su operación con equidad para la mayoría de los sujetos, así como, lograr la eficacia de sus contenidos y que éstos puedan llegar a impactar el nivel educativo de la población.

El reto a cubrir las exigencias que requiere los procesos pedagógicos y culturales que los educandos y la sociedad esperan de la escuela son muy grandes, y el papel de los maestros es determinante dentro del proceso educativo, aumentando las expectativas de su quehacer dentro de las tendencias por mejorar la calidad de la educación y la inclusión de forma prioritaria a la población infantil, por lo que es preciso, que las instancias correspondientes de la SEP asuman un papel más protagónico para atender la formación continua, pertinente, con un adecuado nivel de rigor y exigencia en la

adquisición de conocimientos de los maestros de educación básica, así como su aplicación durante la actividad áulica.

También es necesario considerar que los beneficios de la actualización y capacitación del colectivo docente en favor del aprendizaje de los educandos, debe ser complementado con el apoyo que le propicie el entorno familiar al niño.

Los nuevos conocimientos que vaya adquiriendo el profesorado, pueden ser la vía para revertir la carente formación y responsabilidad que se observa en su labor educativa, éstos potencializarán la reflexión sobre su realidad y protagonismo dentro de la institución escolar.

Es necesario establecer dinámicas de sensibilización en los grupos en donde se encuentran niños con n.e.e. con el fin de incidir en la sensibilidad del grupo para aceptar las diferencias y diluir la estigmatización que realizan a los alumnos diferentes, y evitar actitudes descalificativas, que lastiman en gran medida la autoestima de estos niños.

Es preciso crear estrategias para lograr mayor participación de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos, estableciendo estrategias de sensibilización a la familia en relación a la corresponsabilidad que debe llevar a cabo en los procesos de aprendizaje escolar de los niños-niñas. Las instituciones familia-escuela deben procurar un acompañamiento continuo para potencializar los procesos cognitivos, reconociendo la estrecha relación que existe entre la situación emocional, alimentación, estado de salud, motivación para aprender, y un cálido andamiaje familiar para todos los procesos educativos.

Se requiere de mayor protagonismo de las autoridades de la SEP para vigilar el cumplimiento de los acuerdos establecidos en la organización y operatividad de las escuelas al inicio de ciclos escolares, con el fin de llevar a cabo de forma congruente el cubrir las necesidades operativas de las mismas, tomando en cuenta la realidad económica y social de su población, sin apartarse de los propósitos o funciones sociales y culturales que la escuela debe cubrir en la atención de los niños que asisten a las mismas. Así como impedir que los niños lleven a cabo tareas que no están en su competencia y que interfieran en sus procesos de aprendizaje formal y en el cuidado de su salud, como la venta de dulces en los salones y la entrega de meriendas, o los castigos que se aplican fuera de la norma.

A partir del posicionamiento en el imaginario social que tiene la escuela en la población, cabe la posibilidad de incidir sobre la alimentación que requiere los escolares, a partir de las interacciones que tiene cada escuela con los padres; no obstante, asumiendo el contexto económico de la población que asiste a estas escuelas, es muy precario, y la alimentación que logran dar a los niños también lo es, sin embargo, muchas veces se observa falta de conocimientos para poder darles una dieta más rica en nutrientes desde sus posibilidades económicas.

Es necesario incidir en la alimentación de los niños a partir de información nutricional que se les dé a las familias por medio de la vinculación familia-escuela. (Es imposible que un niño con x nivel de desnutrición, aunado una problemática emocional o a una herencia orgánica negativa, pueda alcanzar un nivel educativo satisfactorio).

Es recomendable que la institución escolar, se ocupe de informar a las familias de los educandos, (fuera de los discursos políticos) los fines de la educación para el nivel primaria a través de los directivos de cada escuela. Así mismo es importante que al inicio de cada ciclo escolar se les dé un encuadre de las metas educativas con relación al grado en el que se inscriban los niños-niñas para que los padres o quien esté a cargo de los educandos, tenga claridad de las metas a alcanzar, y a partir de sus posibilidades, puedan dar un mejor andamiaje al niño-niña.

Estas acciones podrían ser la forma de concientizar a las familias de los escolares de los conocimientos y habilidades a los que puede acceder los niños o las niñas de nivel primaria. Al término de este nivel los niños-niñas se encuentran en promedio de edad entre 12 y 13 años, por lo que es difícil puedan dar respuesta a las constantes manifestaciones de idealización en torno a que la escuela oficial, nivel primaria, como la única vía de proveer a los niños con las habilidades y destrezas necesarias para insertarse al mercado productivo bien remunerado, puesto que para insertarse en un empleo, por lo menos de salario mínimo entre los requisitos se encuentra una edad reglamentada oficialmente.

Uno de los aspectos a que deben ser atendidos por los maestros, es el hacer uso de estrategias diferentes que capten la atención e interés de los alumnos. Es necesario que los maestros asuman la relevancia que tiene la enseñanza de forma interactiva, que permita que los alumnos construyan aprendizajes más allá, de sólo reproducirlos, que utilicen diversos materiales, con más énfasis en los primeros grados, como continuación de las estrategias llevadas a cabo en el preescolar, con actividades didácticas lúdicas dentro del aula, que permitan a través de la manipulación de objetos y situaciones, propiciar la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades de pensamiento de los educandos.

Se pone a consideración recurrir a actividades lúdicas dentro del aula para que los niños-niñas alcancen a recrear el conocimiento, y reconstruir bajo las connotaciones de hacer y rehacer con libertad de equivocarse, las acciones que no han logrado superar.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth M. Bell y Stayton D. 1984. El vínculo entre la madre y el bebé socialización como producto de la responsabilidad recíproca de señales en: *La integración del niño en el mundo social*, Buenos Aires. Richards, M. Amorrortu.
- Baquero R., 1997. La teoría socio-histórica; connotaciones de la obra de Vigotsky para la educación, en: *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Argentina, AIQUE. p.17-30, 169-220.
- Bautista, R., y otros, 2002, *Necesidades Educativas Especiales*, Málaga, Ediciones Aljibe. Cap. 1, p. 30-46.
- Benedek, T. 1970. La familia como campo psicológico en: Anthony, E. y Benedek, T. Comps. *Parentalidad*, Argentina, ASAPPIA Amorrortu editores, p. 119-210.
- Bleger, J. 1979. *Temas de psicología (Entrevista y Grupos)* Buenos Aires Argentina, Ediciones Nueva Visión.
- Burin, Mabel y Meler, Irene. 2001. *Género y familia, poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Argentina, Paidós, (3e). Cap. I y II p19-287.
- Caruso Igor, A. 1993. Inicios prenatales del narcisismo y de la socialización. en: *narcismo y socialización*. España. Siglo XXI. (4e). p.15-36.
- Castoriadis, C. 1983. *La institución imaginaria de la sociedad I*. Barcelona. Tusquets. p. 187- 295.
- _____, 1992. Entrevista. España. Revista Archipiélago. p. 12. (mimeo)
- Colás, Bravo., M.P. 1999. El análisis cualitativo de datos. En: *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España. McGraw Hill. Cap.9. p.288-311.
- Coll, C. 1995. Los fundamentos del currículum, en *Psicología y Currículo*. México, Paidós, Cap.2, p. 21-47.
- _____, 1997. Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares; y Psicogénesis de la escritura. en: *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México, Siglo XXI, (7e). p.15-41.
- Dabas, E. 1998. *Redes sociales familias y escuela*. México. Paidós; Cuestiones de Educación. p. 33-38; 63- 135.
- Davidoff, L.L. 1999. *Introducción a la psicología*. México, McGraw-Hill. Cap. 2, p.49-96.
- De la torre Villar, E., Navarro, De Anda, R. 1992. *Metodología de la investigación*. España. Mc-Graw Hill.
- Delahanty, G. 1997. *La marca de Lewin en grupos e instituciones*. México. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, DCSH. Cap. 3 y 4 p. 31 – 54.
- De la Peña, Guillermo. 1998. Educación y cultura en el México del siglo XX. en: Latapi, Pablo. Coordinador. *Un siglo de Educación en México, Biblioteca Mexicana*. México. F.C.E. p. 43-83
- De Leonardo, P. 1986. *La nueva sociología de la educación*. México. Ediciones El Caballito, SEP., p. 21-66 y 103-130.
- Delval, J. 1994. *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI. Cap. 5 - 8 p. 96-178.
- _____, 1996. *Creer y pensar, la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, Editorial Paidós. (4e). Publicación. p.11-37, 87-214.

- Díaz Barriga A. F. 1997. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw Hil. Cap. 2 y 3; p. 13-50
- Dolto, F. 1997. *Trastornos en la infancia, reflexiones sobre los problemas psicológicos y emocionales más comunes*. México. Paidós , p. 41-81, 51-154
- _____, *Psicoanálisis y pediatría*, México. S. XXI, Cap. I y II p.13-67
- _____, Seminario de psicoanálisis de niños No. 2. México. S. XXI, p.54-69
- Donzelot, J. 1998 *La policía de las familias*, Valencia. Pretextos. (2e).
- Durkheim E. 1995. Las formas Elementales de la vida religiosa. México.p. 397-401.
- Enriquez,Eugené.1996. El trabajo de la muerte en las instituciones. en: Kaes,R., Bleger,J y Eugéne E. *La institución y las instituciones*. México. Paidós Cap.3 p.84-104.
- Fernández A.M. y De Brasi, J.C.(compiladores).1993.*Tiempo histórico y campo grupal*. Buenos Aires. Nueva Visión p.69-91.
- Ferreiro, E. 1997. Psicogénesis de la escritura. En: *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México, Siglo XXI. (7e). p. 79-89.
- Freire, P. 1974. *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI, (13e)
- _____, 1992. *La escuela como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI.(40e).
- _____, 1996. *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI, (2e).
- Freud, Anna.1992. *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. España, Paidós.Psicología Profunda. (3e.)
- Gimeno, Sacristán, José. Aproximación al concepto de curriculum. en: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España. Morata (6e). p.13-43.
- _____, y Pérez Gomez, Angel I. 1996. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En: *Comprender y Transformar la enseñanza*. España, (5e),Cap. I. p13-33.
- Gracia Fuster E y Musitu Ochoa G.2000. *Psicología social de la familia, Temas de psicología* , España, Paidós, Cap. 1, 2, 4 y 5: p.15 –62 y 95-131.
- Grande, Alfredo. 2008. Conferencia dictada en Facultad de Psiquiatría de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. (mimeo)
- Gutiérrez, Herrera, L. y Rodríguez Garza, F.2008. *El pensamiento educativo en el México revolucionario*. México. Producto del Seminario: historia /Educación del Área Estado y Política Económica, Departamento de Economía. Universidad Autónoma Metropolitana-Atzacapatzalco.
- Gilli, E. O Donell, P. 1989. *El juego*, Buenos Aires. Gedisa.
- Giroux Henry, A. 1985. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación, un análisis crítico*. México. Ediciones Era. Cuadernos PolíticosNo.44. p.36-65
- Guajardo Eliseo. 2009. *La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol.3. No.1
- Harris, Marvin. 1999. *El desarrollo de la teoría antropológica*, México, Siglo XXI. (15e). Capítulo 1 p.7-46
- Harlow, Harry y M. *Aprendiendo a amar*. p. 337-363. (mimeografiado).
- Hernández, Z.,O. 1998. *Política Educativa*. México. Educamex .
- Hoffman,L., P.,Scott, Hall,E. 1997. *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid. McGraw Hill. (6e.). Cap. 1-3 p.3-80.

- Huizinga, J. 1968. *Homo Ludens*. Buenos Aires. Emecé.
- Inhelder, B.,Bovet y Sinclair .1975.,*Los problemas en aprendizaje y estructuras del conocimiento*, España. Ediciones Morata, p. 11-55.
- Johnson, James, Wiley, H. C. y otros.1992; *Métodos de tratamiento infantil*, México, Noriega editores.
- Lamas, Marta. 2009. *Perspectiva de Género*. México. La tarea, Revista del SNTE. (mimeografiado).
- Latapí, Sarre, Pablo. 1998. Coordinador. *Un siglo de Educación en México*. México. Biblioteca Mexicana. F.C.E.
- Lebovici, S.,Soulé,M. 1978. El conocimiento del niño a través del psicoanálisis. México. F.C.E. p.23-25; 337-399.
- Lourau R ,1991. *El análisis institucional*. Argentina. Amorrortu (2e) .
- Mahler, M. S.1980. Sobre los conceptos de simbiosis y separación-individuación. en: *Simbiosis humana, las vicisitudes de la individuación*. México. Joaquín Mortiz. (2e), Cap. I y II, p. 24-89
- Mancilla Gómez, B.E.1996. *Psicopatología de la época del crecimiento y desarrollo del hombre*. México. Facultad de Psicología UNAM. p.5-61.
- Mendel , G. y otros 1987, *La intervención institucional*. México, Plaza y Valdez. Folios. p. 201-247
- Meyer, J. El ministerio de Vasconcelos en: *La Revolución Mexicana*. México. Tus Quets Editores. Tiempo de Memoria. p.138-145.
- Nasio, J.D., Comp.1996. Introducción a la obra de S.Freud y J. Lacan. en : *Grandes Psicoanalistas*, México, Gedisa Editores Tomo I p.15-70 y Tomo II. P.113-143
- Padua N., Jorge.1998. La educación en las transformaciones sociales, en: *Latapí, Pablo, Coordinador. Un siglo de Educación en México, Biblioteca Mexicana*. México, F.C.E., p. 84-134
- Pérez Gómez, A.I. 1996. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. en: Gimeno Sacristán , J. y Pérez Gómez, A.I., *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid. Editorial Morata. (5e). p. 17-33.
- Pérez Sánchez M., 1983. Observaciones de bebés- Relaciones emocionales en el primer año de vida. España. Paidós-Educador. p.7-208.
- Piaget, J., 1994. Cuestiones previas, sistema epigenético y desarrollo de las funciones Cognoscitivas. En: *Biología y conocimiento*. España. Siglo XXI. (14e). Cap. 1 y 2, pp. 3-25.
- _____, 1998. *Psicología y Pedagogía*, México, Ariel, (9e).
- _____, e Inhelder ,B. 1984, *Psicología del niño*, España. Morata. (20e).
- Ricoeur, P.1983. Freud: una interpretación de la cultura. México, Siglo XXI,
- Safa, P. 1999. Escuela y familia: dos espacios para el estudio de los procesos de Socialización. en: *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? . Socialización infantil e identidad popular*. México. Grijalbo. Colección Pedagógica. p.19-34.
- Santo-Domingo C., J.; Baca, B.,E. y otros, 2002. *Manual de Psiquiatría. Médica*. Madrid. ArsMédica.
- Sánchez Canillas, J.F. 2003. *Supuestos prácticos en Educación especial*. España. Praxis. (5e). Cap. 21, p. 497-594

- Sarnoff, Charles. 1976. *Structure of Latency. Latency*. Nueva York . Jassón Aronson Inc.M. Cap. 2.
- Spitz, A.,René. 2003, *Primero año de vida del niño*. México. FCE. p.39-129 y 158-217
- Stratton, D.,B.1993. *Neurofisiología*. México. UTEA. (3 e). Cap. 1. p. 11-48
- Statman P.1996. *Niños a Salvo en un Mundo Inseguro*. España. Paidós.
- Taylor,S.J., Bogdan, R. 1994. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España. Paidós. (2e). p. 11-49. 152-176
- Torres,Santomé J. 1994. Las teorías de la producción y la posibilidad de prácticas contrahegemónica. en: *El currículum oculto*. Madrid. Ediciones Morata. p. 9-164.
- Uzgiris,C.,I.1975. Plasticidad y estructura. El papel de la experiencia en la infancia. en: Norma del Río Compiladora. *Experiencia y organización cerebral*. México. UAM-X.p.257-267
- Winnicott, D. W. 2002. Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. México. Paidós. p.161-223
- _____,1972, *Papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño*. España. Garnica. p.147-155
- _____,1951. Las necesidades del niño y el papel de las madre en las primeras etapas. en : *El niño y el mundo externo*, Argentina, Lumen-Hormé, p.23-32
- _____,1979. *Realidad y Juego*. España, Gedisa p.17-146
- Wolff, S. *Trastornos psíquicos del niño, causas y tratamientos*. México. Siglo XXI, p.3-51
- Zapata O. A. 1989. *Juego y Aprendizaje Escolar. Perspectiva Picogenética*. México. Editorial Pax. p.15-65.

Notas tomadas durante el periodo escolarizado de la Maestría de Grupos e Instituciones

- Grupo de Educación Popular con Mujeres A.C. (GEM). 2003. Programa Educación y Género. *Contra la violencia eduquemos para la paz, por ti, por mí y por todo el mundo . Carpeta Didáctica para la Resolución Creativa de los Conflictos*. México. Comisión Nacional de libros de textos gratuitos.
- Secretaría de Educación Pública. 2001. *Educando en las Virtudes*. México. Grupo Editorial Educare. Manuales: I y II.
- Secretaría de Educación Pública.1993. *Educación Básica Primaria. Plan y Programa de Estudio*. México.
- Secretaría de Educación Pública. 2004. *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial en el Distrito Federal*.
- Secretaría de Educación Pública. 2009. *Programa de la reforma integral de educación Básica. (PRIEB). Taller No.3 México*.
- Secretaría de Educación Pública. 2000. *La integración educativa en el aula regular, principios finalidades y estrategias*. Materiales de Trabajo. p. 41-60.
- Secretaría de Educación Pública. *Revista Educare Nueva Época*. Números:
Año 1 Número2 , Agosto 2005
Año 2 Número 5, Agosto 2006

UNESCO. 1996, Temario Abierto sobre "educación inclusiva" p.15-24.

<http://www.eleconomista.com.mx>. 12-02-09 *Aumenta el déficit de vivienda*

<http://www.gob.sep>. 2001. *Plan de Desarrollo sobre educación 2001-2006*.

<http://www.gob.sep>. 2009. *Bases para el programa de apoyo de la implementación de la reforma educativa secundaria en las entidades federativas*.

<http://www.eluniversal.com.mx/notas/615717.html> 07-12-09. *Colonias con mayor incidencia delictiva en el D.F.*

<http://www.jornada.unam.mx/2007/12/27/index.php> *Marginalidad en el D.F.*

ANEXOS

ALGUNOS CASOS SIGNIFICATIVOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN EN LAS TRES ESCUELAS:

ESCUELA AZUL

Nombre del Alumno: Héctor
Edad; 8 años
Escolaridad 2°. grado

Madre: Graciela
Edad: 39 años
Ocupación: Vende quesadillas fuera de su casa

Padre: Antonio
Edad: 42 años
Ocupación: (el niño no sabe)

Hermanos
Edad: 9 años (varón)
Escolaridad 4°. grado

Edad: 11 años (varón)
Escolaridad 5°. grado

Presentación y Aliño:

Peso y talla no corresponden, es alto pero su complexión es muy delgada, es muy blanco de pelo muy oscuro, viste el uniforme siempre está desalineado, su camisa frecuentemente sale del pantalón, usa lentes con mucha graduación que hace ver sus ojos muy grandes, su aspecto es agradable, siempre esta sonriente.

Problemática:

No atiende órdenes, se le dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje del grado, no se ubica en el cuaderno, sus trazos son defectuosos, no responde asertivamente, trabaja sucio, no sigue instrucciones, se levanta constantemente de su asiento, frecuentemente está hablando, no cumple con las tareas, sus materiales, cuadernos y libros siempre lucen descuidados.

Historia de vida:

La madre no asistió a la citas, el niño argumenta que se debe a que debe preparar las cosas que vende. La maestra relata que cuando la madre asistió a la firma de boleta, que es la única vez que ha asistido, le mencionó la situación del niño, y prometió ponerle atención o decirles a sus hermanos que lo apoyen, con motivo de que ella no

tiene mucho tiempo, por tener que trabajar. En relación a revisar la vista del niño, prometió llevarlo al médico para que le revisaran su graduación, pero argumentó, que el niño no le ha mencionado nada al respecto.

Entrevista con el niño:

Alejandro relata que sus hermanos más grandes le ayudan a su mamá en el puesto, a veces él también le ayuda, que entre todos sacan las cosas de su casa para el puesto y luego todos le ayudan a guardar cuando acaba de vender, solo vende por las noches, pero en el día va a comprar todo lo que necesita. La madre, al mismo tiempo que prepara las cosas de la venta, les hace de comer para que coman antes de irse a la escuela.

La tarea la hace por las mañanas, Alejandro permanece solo en la casa, porque todos salen para las cosas de la venta, él se viste y se arregla para cuando venga su mamá coma y se vaya a la escuela, a veces hace la tarea y luego ve la televisión, o le gusta salir a jugar con los perros de su vecina.

Es un niño que manifiesta sentimientos cálidos, reconoce el trabajo de su madre y hermanos, él los apoya siempre en lo que puede, menciona que su vecina es muy buena porque trata bien a los perros, quiere a sus hermanos porque lo cuidan igual que su mamá, habla siempre de afectos hacia los que lo rodean y menciona que cuando sea grande va a trabajar para ayudar a su mamá para que no se canse tanto.

En el discurso del niño, no se menciona un padre o proveedor, y sus respuestas al respecto fueron de “a veces viene, pero no le ayuda a mi mamá” aunque por escrito la madre hace mención a su presencia. El trabajo de la madre no le permite acompañar los procesos del niño ni brindarle la atención que él requiere, agravada por su deficiencia visual.

La evaluación de Alejandro permitió observar que el procesamiento de la información, atención, memoria, y proceso de racionamiento son los esperados para su edad, en un nivel muy bajo. Principalmente presenta problemas de coordinación fina y visomanuales; el problema para acceder a la currícula está relacionado con su debilidad visual. La conducta en el aula obedece a una carencia de límites y normas en la familia en cuanto a ciertas interacciones sociales. Así como a una falta de acompañamiento o andamiaje en sus tareas, puesto que permanece solo por largos períodos de tiempo sin contar con un modelo a seguir.

Expectativas del niño en la escuela:

Quiero aprender muchas cosas, tener muchos amigos y aprender a hacer cuentas para ayudarle a mi mamá en el puesto.

Nombre del niño	Alberto
Edad	7.9 años
Escolaridad	2º. grado
Padre:	Eduardo (no vive en casa)
Edad	45 años
Escolaridad:	2º. año de primaria
Ocupación	barrendero en dependencia del gobierno
Madre	Leticia
Edad	33 años
Escolaridad	4º. grado de primaria
Ocupación:	Dedicada al Hogar
Hermana	
Edad	4 años
Escolaridad	1º. Jardín de niños
Hermano	9 meses

En la actualidad, la figura paterna en casa, es la pareja en turno de la madre, es padre del bebé, tiene 39 años su nivel de estudios es primaria terminada y trabaja como policía bancario, él lleva la economía de la familia.

Apariencia y Aliño:

Peso y talla, bajos para su edad, complexión delgada, estatura baja, tez morena, pelo negro. Se presenta limpio, con el uniforme de manera adecuada, su rostro denota tristeza. Presenta conductas de inhibición, inseguridad, siempre evade la mirada.

Problemática:

El niño se incorpora al grupo a medio curso, por haber sido expulsado de la misma escuela en el turno matutino como sanción a presentar “mala conducta”, aunado a un diagnóstico de hiperactividad y por referencia de la madre, el niño está siendo medicado bajo este diagnóstico. (¿?) La madre nunca mostró el diagnóstico, que se supone fue la justificación de la expulsión.

No obstante de mostrar cierto retraimiento, deja ver bastante actividad anticipatoria para llevar a cabo acciones dentro del grupo, se observa calculador para sus acciones, es decir, analiza el entorno y después actúa, y generalmente no atiende órdenes, trabaja a voluntad. La maestra de grupo ha observado que la interacción y participación del niño en el aula es de “tanteo” generalmente, nunca es espontáneo, piensa mucho para en la realización de todas sus acciones. Su proceso de adaptación al grupo ha sido lento pero en un nivel aceptable.

La maestra de grupo refiere que a partir de la conducta y proceso de aprendizaje del niño, no corresponden a las características que manifestó la madre, es decir, no ha mostrado indicadores de hiperactividad, como tampoco la conducta de un niño medicado sobre la misma.

Historia de Vida:

La madre refiere que el niño fue de un embarazo a término, nació por vía natural sus etapas de desarrollo, dentro de lo normal, argumenta fue: “como todos los niños”, no se acuerda de la edad de sus aprendizajes, tampoco mencionó alguna conducta fuera de la “norma”.

Actualmente vive con la madre, sus dos hermanos y el padrastro, que es policía, (padre del bebé). La madre se separó del padre de sus dos primeros hijos porque tomaba y le pegaba, a ella y a los niños, además de no cumplir con el sustento económico de la familia porque se lo gastaba en alcoholizarse.

Escolarización:

La inserción de Alberto al preescolar fue difícil, frecuentemente era castigado o reportado a la dirección del mismo, porque les pegaba a sus compañeros; al pasar a la primaria, también lo reportaban por la misma razón; el motivo para la expulsión fue la mala conducta, principalmente por golpear a un niño que se burló de él, aunado a su bajo nivel de aprendizaje

Evaluación:

Alberto presenta un nivel de madurez perceptomotora dentro de un nivel normal bajo para su edad cronológica. No se encontró indicios de que el niño este siendo medicado. Aspecto significativo, si se toma en cuenta el diagnóstico clínico que mencionó la madre sobre la “hiperactividad”.

En las entrevistas al niño, relató que le pegó a su compañero de la mañana porque siempre molestaba a todos sus compañeros y a veces les quitaba sus materiales, y declaraba que él(Alberto) lo había llevado a cabo, la maestra le creía y lo culpaban y castigaban por hacerlo reportándolo con su mamá. Argumentó que la mamá del compañero, siempre le regalaba cosas a la maestra, por lo cual, era su consentido, a ese compañero nunca lo regañaba.

La problemática que presenta de Alberto se encuentra dentro del ámbito emocional a partir de las características de su entorno socio-ambiental que genera un pobre autoconcepto, que lo lleva al retraimiento y/o a reprimir sus enojos y los canaliza con conductas agresivas entre el grupo de pares.

Hay un padrastro, pero está lejano a representar una función paterna aceptable, puesto que de acuerdo al relato del niño, también golpea a la madre y presiona mucho al niño en relación a la escuela, dice no saber nada de su padre biológico, Alejandro percibe y califica de situación agresiva, el hecho de abandono o de lejanía del mismo.

Alberto, percibe muchas pérdidas: una madre débil, que atiende a otros hermanos y cada vez menos a él, la ubica lejana a satisfacer sus expectativas de vida al sentirla totalmente ausente a sus necesidades. Su dinámica familiar es de sometimiento, argumenta ser descalificado por el padrastro, tiene presente las agresiones de su padre biológico además de su ausencia, (pérdida), y no ve apoyo en la madre, sometida a un hombre, (ella está sin estar cerca de él, otra pérdida), la escuela que lo expulsa, le quita un lugar de -identidad- (una pérdida +).

Expectativas de la madre acerca de la escuela:

Espera que aprenda todo lo que le enseñan y también aprenda normas de conducta.

- * -

Alumno:	Cristhoper
Edad:	7 años
Escolaridad:	2º. grado.
Padre:	Cristian (no vive en casa)
Edad:	36 años
Ocupación:	Mecánico
Madre	Teresa
Edad:	30 años
Escolaridad:	1 año de secundaria
Ocupación	Mesera

La madre cuenta con una pareja que no vive en casa, pero el niño lleva buena relación con él, y sabe que es, el padre del bebé que espera la madre.

Presentación y Aliño:

El niño presenta peso y talla adecuados para su edad, su constitución es gruesa, moreno claro, pelo castaño, siempre luce limpio y con ropa adecuada para su edad. Es un niño que muestra actitudes de seguridad respecto a su físico, de trato agradable, conducta extrovertida. Presenta cicatrices de golpes en brazos, la maestra sugiere pudieran ser propios de la violencia vivida en casa.

Problemática:

Cristhoper es frecuentemente reportado a la dirección de la escuela por problemas de falta de límites, no atiende instrucciones, constantemente se levanta de su asiento, pero, principalmente por ser un niño “ muy precoz para su edad”, aspectos que la

maestra menciona como “foco de infección para el grupo”; en lo académico es un niño brillante en todas las áreas.

En la interacción con sus compañeros, constantemente menciona aspectos de la relación de pareja, del acto sexual, de que los novios tienen relaciones “íntimas” y del embarazo de su mamá, él tiene novia y le da besos y menciona comparten o se pasan con la boca, los chicles, paletas o dulces cuando se dan besos.

Historia de vida:

La madre relata que, nació vía natural, fue producto de un embarazo a término, y las etapas de desarrollo las presentó igual que sus sobrinos, sin ningún aspecto que le llamara la atención, lo amamantó aproximadamente 5 meses, siempre ha sido sano.

Ella es madre soltera, trabaja de mesera en un restaurante, el padre desde que estaba embarazada, no ha sido responsable del niño, solo le pasaba dinero cuando lo llegaba a ver, pero no ha mantenido alguna relación con el niño. Viven en la casa de los abuelos maternos y son ellos quienes lo han cuidado mientras la madre trabaja. En la actualidad la madre mantiene una relación con otra persona de quien se ha embarazado, es quien le pasa dinero para ella y para el niño, puesto que por su embarazo ha tenido que dejar de trabajar, manifiesta que él trata bien al niño y como tiene una motocicleta, lo ha llevado a pasear y así se ha ganado al niño quien le dice papá aún cuando no viven juntos, situación que el niño cuestiona.

La madre menciona que lo ha llevado a la escuela desde chiquito para que lo eduquen además porque ella tiene que irse a trabajar, y porque sus abuelos lo consienten mucho, pero cuando no les hace caso, lo maltratan.

Evaluación:

Los resultados de la evaluación psicológica del niño permiten comprobar que el niño presenta una madurez y capacidad para los procesos de información: normal-alto para su edad. Los problemas de conducta y la precocidad que presenta tienen que ver con los rasgos personales del niño y la dinámica familiar, conjugadas con las situaciones en que se desarrolla: ausencia de límites y de conductas establecidas para los adultos que el niño pueda tomar como guía para su adecuación a las normas y límites sociales, y en particular con el proceso de gestación en que se encuentra la madre.

Expectativas que tienen la madre de la escuela:

Debe aprender a leer y escribir, terminar su primaria y luego a ver si quiere estudiar algo más, espero que lo eduquen para que se sepa defender de todo lo que pasa.

Nombre del niño:	Samuel
Edad	11 años
Escolaridad	5°. año
Padre:	Andrés (no vive en casa)
Edad	28 años
Ocupación	Policía Auxiliar
Escolaridad	Preparatoria
Madre	Irene
Edad	27 años
Ocupación	Secretaria en SSP

La madre cuenta con un novio formal, Israel, de 31 años, quien trabaja en Telmex como Telefonista y el niño lleva buena relación con él.

Presentación y Aliño:

El peso y talla del niño se encuentra fuera de la norma para su edad, su complexión es robusta y su talla es alta, pelo castaño, tez apiñonada, su ropa es la adecuada para los niños de su edad, pero no cumple con el uniforme de la escuela, siempre se observa limpio, pero usa playeras son muy holgadas, su fisonomía es agradable pero se observa cierta tristeza en su rostro, aún cuando su personalidad es depresiva. La relación con sus compañeros se lleva a cabo a partir de los años de convivencia escolar, en el que se ha establecido un vínculo afectivo.

Problemática:

El niño presenta problemas de conducta, labilidad para el trabajo en el aula, no controla impulsos y suele ser hostil. En ocasiones llega con mucha molestia a la escuela y responde a sus compañeros como a la maestra de forma agresiva, algunos días, el niño presenta un comportamiento normal y disposición para trabajar, en otros, se observa ausente, distraído, aún cuando no presenta problemas de aprendizaje.

Historia de Vida:

La madre no asistió a las citas, argumentando no le daban permiso en su trabajo.

El niño relata que vive solo con su madre en un departamento, el padre los abandonó, era una persona violenta, se enojaba por todo y los golpeaba, se separaron porque maltrataba mucho a su mamá, ella siempre ha trabajado por lo que ha sido la única proveedora en el hogar, ella le hace la comida por las noches y él la ayuda.

En la actualidad relata el niño que la madre mantiene una relación con Israel, menciona que siempre salen juntos los fines de semana o cuando no están trabajando, lo llevan a pasear o a comer a algún lado, cuida, atiende y se ve que quiere a su mamá, y también a él lo trata bien, a veces lo ayuda con sus tareas o le consigue material para realizarla y la hacen juntos, menciona que mejor Israel hubiera sido su padre.

El niño menciona que por las mañanas su mamá se va a trabajar, y él permanece sólo hasta que se va a la escuela, que le gustaría que su madre estuviera más tiempo con él para poder platicar, pero que es mejor estar solo que cuando estaba “el señor que dice que es su padre”, porque siempre lo molestaba, se burlaba de él, y de todo lo que hacía, y cuando tomaba lo insultaba más feo y siempre le pegaba.

Evaluación:

Samuel no presenta dificultad en el área de aprendizaje, pero los problemas emocionales ocasionados por el gran resentimiento que tiene hacia su padre y la ausencia de la madre por su trabajo, llegan a interferir directamente en sus procesos de aprendizaje, así mismo, la frecuencia de “las llamadas de atención” que se originan por la conducta en la escuela, dan origen a constantes sanciones que agravan la hostilidad y rebeldía del niño.

Expectativas que tiene el niño de la escuela:

Ya quiero terminar la primaria para irme a trabajar o estudiar en otro lugar en donde no conozcan mi vida.

- * -

Nombre del niño:	Josué.
Edad:	11 años
Escolaridad:	5º. año
Nombre del padre	(no hay presencia de padre)
Nombre de la Madre:	Benita
Edad	34 años
Ocupación	Afanadora - Hosp. General
Hermanos:	
Hermana	4º. año
Edad:	9 años
Hermano	
Edad	14 años (hijo de otro papá)
Escolaridad:	1º. Secundaria técnica
Hermana:	+
Edad:	16 años

Presentación y Aliño:

Josué presenta peso y talla bajos para su edad: complexión muy delgada, tez morena, pelo negro, siempre llega peinado, su personalidad es retraída, en general su conducta es depresiva. Se presenta con el uniforme de la escuela, el cual se muestra con bastante uso pero generalmente se observa limpio.

Problemática:

Es reportado constantemente por problemas de conducta e integración social con su grupo de pares, no atiende órdenes, es hostil con sus compañeros, muy depresivo, problemas de inestabilidad, ansiedad y dificultad en el proceso de aprendizaje.

Historia de vida:

La madre no asistió a las citas porque trabaja doble turno de afanadora en el Hospital General y argumentó no obtener la autorización para poder salir.

Entrevista con el niño:

El niño refiere que viven en Tlahuac y todos los días se vienen: la hermana, él y su mamá a las 3 de la mañana para el hospital, los dos niños permanecen en el hospital toda la mañana, ahí comen, lo que venden afuera, o su mamá les consigue comida, a la hora de asistir a la escuela, los dos hermanos se dirigen a ella; a la hora de la salida se regresan los dos juntos a encontrarse con la mamá, van y regresan caminando solos del hospital a la escuela, mientras ella trabaja. Cuando su madre sale de trabajar aproximadamente entre 7:30-8:00 p.m se regresan a casa los 3 juntos. Su hermano mayor se queda en Tlahuac para ir a la escuela y limpiar la casa.

Evaluación:

El niño presenta dificultad en la percepción visomotora elemento que lo remite a una edad de madurez neurológica correspondiente a 6.5 años; así mismo, el resultado de la evaluación general, arroja una puntuación muy baja con respecto a su edad, elementos que lo ubican en la etapa de operaciones concretas.

El discurso y la actitud del niño suelen ser muy depresivos, coincidiendo con el resultado de su evaluación psicológica, manifestándose un proceso de duelo aún no superado, puesto que siempre menciona el estar muy triste por la muerte de su hermana Ana, ocurrida el año anterior, (por hepatitis), a la que dice extraña mucho y no olvida; enfatiza, la tristeza que le da por su ausencia dejando ver en su rostro cierta depresión, aunada a la falta de relación afectiva con su madre, a la que reconoce que le da lo necesario y trabaja mucho, pero la percibe muy distante a sus necesidades.

En el ámbito emocional, el niño presenta problemas de pobre autoconcepto, ansiedad, inestabilidad, y cierta hostilidad hacia su entorno, que repercuten en dificultad para relacionarse con los demás, además de haberse encontrado sintomatología depresiva tanto por su dinámica familiar, (ausencia de un padre biológico, una madre que trabaja jornadas largas), el registrar que han existido figuras paternas pero no posee ninguna cercana, en la que pueda idealizar su

próxima adultez, así mismo, por lo que representa la pérdida de la hermana, que de acuerdo a lo que el niño refiere, hacía la función materna, más reconocida por él; elementos emocionales que interfieren directamente en el plano de sus capacidades intelectuales y en su proceso de interacción social.

Expectativas que el niño tiene de la escuela:

"Espero terminar la primaria para buscar un trabajo y ayudar a mi mamá, o como piden la secundaria a lo mejor sigo estudiando".

- * -

ESCUELA BLANCA

Nombre del niño: Saúl
Edad: 7.8 años
Escolaridad: 1°. grado

Padre Benigno (No vive en casa)
Edad 40 años
ocupación cuida carros

Madre: Celia
Edad: 31 años
Escolaridad 4°. grado de primaria
ocupación hojalatera

Hermanos:
N.Eduardo 10 años
Escolaridad 4°.grado
Elena 11 años (vive en casa de la tía materna)
Escolaridad 4°. grado

Presentación y Aliño:

Peso y talla: muy bajos para su edad, el niño es delgado, moreno claro, cabello castaño claro, facciones finas, se observa piel muy reseca y con manchas blancas, sus ojos hundidos, con apariencia de desgano o estar cansado. (Varias manifestaciones de desnutrición)

Problemática

El niño es reportado por falta de atención y memoria, no obstante se encuentra cursando por segunda vez el primer grado, y a cinco meses de haber iniciado el ciclo escolar, Saúl no reconoce las letras, por lo que su proceso de lecto -escritura se encuentra muy retrasado en comparación con los niños de su grupo. Así mismo, la maestra lo reporta por indisciplina, trabaja a voluntad, generalmente no sigue instrucciones, menciona que en ocasiones, el niño no atiende ni, entiende, las indicaciones que le da, no lleva el material necesario y el que tiene luce muy descuidado

Historia de Vida

La madre relata que Saúl nació de 7 meses por lo que estuvo en incubadora quince días, además de haberse manifestado alta la bilirrubina por lo que lo tuvieron con una lámpara sobre de él, los primeros días, menciona que ella tenía miedo de que no naciera bien con motivo a que su padre se drogaba (se recabo información extraoficial, que ella también), y como el trabajo de hojalatería requiere mucho esfuerzo, le habían dicho, que podría nacer antes; mencionó que ha sido ¿un niño sano?, puesto que nunca ha tenido que ir al hospital, así mismo relata que fue algo flojo para sentarse, gatear y caminar, también se tardó un poco más que su hermano para hablar, aún, no puede pronunciar algunas palabras. Argumenta que ella siempre le ha entendido lo que dice y que siempre ha visto que “su desarrollo es normal”.

Saúl ingresó al preescolar a los 5 años, en donde reportaron la necesidad de atención especializada, con motivo de que el niño no se integraba y además “decían” que no aprendía, del mismo preescolar fue derivado a CAPEP, en donde le hicieron algunas evaluaciones. y le dieron un pase para un centro de salud aledaño, menciona que le pidieron unos estudios neurológicos, pero como no ha tenido dinero desde entonces, no se los ha podido realizar. A los 6 años fue inscrito en el 1er grado, bajo recomendaciones para la continuación de su atención por USAER no obstante el apoyo brindado por esta instancia el niño no fue promovido. La señora menciona que en esa escuela no lo atendieron bien, por lo que decide cambiar a los dos hijos a esta escuela. Samuel no es hijo del mismo padre de sus hermanos, y de acuerdo a la información recabada, la pareja no es estable, además de que el trabajo que menciona tener la madre no es formal, (sólo le ayuda a una persona que saca golpes de los carros y le paga por lo que ella realiza), así mismo, por informes recabados por la maestra de grupo, la señora toma y se droga cuando llega a casa el papá de Saúl; la madre relata que el padre del niño está muy orgulloso del mismo, y procura llevarle el “gasto” para que ¿atienda bien a Saúl?.

Saúl, vive con su mamá y su hermano, (y a veces llega su papá), en un cuarto de madera y láminas de cartón, en la azotea de un edificio ubicado a pocas cuerdas de la escuela, el niño menciona que tienen una cama y una mesa, que no pueden tener estufa de petróleo o braserero porque se lo prohibieron a su mamá, (se encuentran los tanques de gas de los departamentos), razón por la cual, en ocasiones, ella hace una estufa con un bote (con gasolina) y así les calienta alguna comida, pero generalmente, comen pescuezos o salchichas de la rosticería, cuando le pagan en el trabajo compra, tacos en

el mercado, y en ocasiones también va por la leche a la CONASUPO.(LICONSA). Cuando su papá le da dinero, se compra una torta y un refresco.

Observación en el aula:

Saúl sigue la instrucción de copiar lo que la maestra escribe en el pizarrón, pero generalmente no logra reconocer lo que está haciendo, se han llevado a cabo estrategias diferentes para que logre reconocer un sonido para cada letra sin conseguirlo se ha recurrido al apoyo de dibujos, rimas sencillas, canciones, un día parece reconocerlas, pero al día siguiente se le pregunta lo mismo, y ya no lo recuerda, no obstante de las diferentes estrategias que utiliza la maestra, además de gritos y castigos, el niño sigue ubicándose en un nivel presilábico. Su trabajo es muy lento, sucio, copia las palabras con omisiones o con borrones, no se ubica en el cuaderno pese a que éste es de cuadrícula grande, su atención es dispersa pierde la atención frecuentemente, sus periodos de atención son muy cortos. Sí presenta comprensión a las instrucciones de la maestra y las ejecuta pero de forma muy lenta, observa las acciones de los otros niños, y después actúa.

El discurso de la maestra es muy descalificador para el niño, no obstante manifiesta interés por darle algunas asesorías de manera individual, es poco tolerante para las dificultades que presenta el niño, argumentando que son muchos los niños que tiene que atender, y que los demás muestran interés porque van aprendiendo, y él lo que aprende un día ya se le olvidó para el día siguiente “porque no le interesa aprender”.

En la evaluación de Saúl, aparece una discrepancia en la edad de madurez intelectual en relación a su edad cronológica de menos 4 años aproximadamente que lo ubican en una etapa de pensamiento o razonamiento preoperatorio que permite entender la dificultad del niño para mantener su atención con el tiempo requerido para las tareas escolares, y la comprensión de las mismas. La inmadurez que presenta el niño se conjuga con el contexto de deprivación poco motivador para el aprendizaje.

El niño presenta pobre autoconcepto, en estrecha relación a la dificultad para alcanzar los contenidos curriculares en la escuela, la comparación de los referentes familiares de sus compañeros de grupo, la diferencia que siente a las habilidades que presenta su hermano aunado al desgano que siempre lo acompaña para realizar las tareas, motivo de constantes llamadas de atención de la maestra, que han derivado en un lugar totalmente decalificado entre sus grupo de pares, elementos que tendrían que evaluarse al cobijo de la desnutrición y la herencia con la que cuenta.

Expectativas que tiene la madre de la escuela:

Que aprenda a escribir y leer y hacer cuentas para que pueda tener un buen empleo.

Nombre del niño :	Diego
Edad:	9.9 años
Escolaridad:	1°. grado
Padre :	Ezequiel (no hay presencia en casa, forma parte de otra familia)
ocupación:	Albañil
Madre	Alma
Escolaridad	2°. grado de primaria
ocupación	Trabajadora doméstica

Presentación y aliño:

El niño tiene el peso y la talla superiores a lo esperado para su edad, de complexión robusta, piel morena oscura cabello negro abundante, medio ondulado, luce despeinado, ojos grandes oscuros, su presentación y aliño es regular, (frecuentemente el niño trae objetos o juguetes que le compran los padres en el fin de semana)

Problemática:

Dificultades de atención, retención, memoria, comprensión. La maestra reporta que a pesar de que el niño es repetidor, no presenta aprendizaje de letras ni de números. Así mismo refiere que el niño falta mucho, (no asistió 2 meses), la maestra comenta de acuerdo a lo mencionado por la madre, el niño estuvo viviendo con su padre por una temporada, no obstante haberse comprometido a llevarlo a la escuela, nunca lo llevó, razón por la cual la madre le recogió al niño

Historia de vida:

La madre relata que el proceso de gestación y nacimiento, fue normal, sin complicaciones significativas, el desarrollo también fue sin problemas, lo amamantó más o menos por un año. Comenta que siempre fue lento en sus acciones, caminó cuando iba a cumplir dos años y habló bien a los 3 años, pero no le entendía lo que decía. ingresó al jardín a los 4 años y a los 6 a la primaria, (hubo necesidad de apoyo del área de lenguaje y psicología en la escuela), al mencionarle a la madre que el niño necesitaba ayuda y al haber reprobado el ciclo escolar, lo cambió de escuela. Desde el preescolar se le solicitaron estudios neurológicos que no cumplió; en la actualidad ha permanecido en esta escuela, cursando tres veces el 1er. grado.

El niño vive en con su madre en uno de los cuartos con los que cuenta el edificio para el personal de servicio, en donde trabaja. Permanece sólo durante el día mientras la madre baja a realizar su trabajo, baja a comer antes de irse a la escuela, en ocasiones la madre le pide que le ayude con alguna de las tareas de su trabajo, pero generalmente el permanece sólo durante el tiempo que no está en la escuela, toda la semana, los domingos, sale de paseo con la madre al centro o algún parque, por temporadas, dependiendo si el padre tiene empleo, suele salir de paseo con él y con la nueva pareja con la que tiene una hija de 2 años, el niño relata que salen a algún parque y si tiene dinero siempre le compra algún juguete, o algunas golosinas o refrescos, de los que venden por ahí. Pero a pesar de que tenga empleo, no pasa apoyo económico a la madre, manifestando que ella trabaja.

Así mismo, por temporadas el padre, pide llevarse al niño bajo la consigna que *-tiene derecho sobre de él-* se compromete a atenderlo y llevarlo a la escuela, pero son promesas que no cumple y mientras ésta viviendo con él, su asistencia a la misma, es muy irregular, situación que deterioran aún más el proceso educativo del niño.

Evaluación:

Observación en el aula: Diego desconoce las letras que otros niños ya utilizan, por lo que se le dificulta la comprensión y ejecución de las tareas. Copia del pizarrón pero no comprende lo que escribe. Su trabajo es muy lento, su atención es dispersa. Sí presenta comprensión a las instrucciones de la maestra y las ejecuta pero de forma muy lenta, siempre actúa después que observa las acciones de los otros niños. También presenta dificultad de lenguaje, principalmente en la pronunciación de algunas consonantes como r, rr, l después de m ó p.

Aparece una discrepancia en la edad de madurez intelectual de Diego en relación a su edad cronológica de menos 3 años aproximadamente que lo ubican en una etapa de pensamiento o razonamiento preoperatorio que permite reconocer la dificultad del niño para mantener su atención con el tiempo requerido para las tareas escolares, y la comprensión de las mismas. La inmadurez que presenta el niño se conjuga con la ausencia de estímulos o apoyo en casa, puesto que el niño de acuerdo a lo expresado por él, permanece sólo sin ningún tipo de estimulación, en algunas de las evaluaciones se reitera el bajo nivel intelectual que presenta Diego. repercutiendo en las dificultades para acceder a la currícula.

La dificultad de Diego en cuanto a memoria se relaciona con su característica de inmadurez, con la ausencia de estímulos y aprendizajes significativos que le permitan visualizar la utilidad práctica de lo aprendido.

El niño manifiesta un autoconcepto disminuido, que está relacionado con la descalificación que tiene como persona, y a la dificultad para alcanzar los contenidos curriculares en la escuela, que es el lugar al que debe ir para no estar sólo todo el día en su cuarto. La dinámica de la relación de sus padres afecta directamente al niño puesto que aparece la descalificación entre ambos, la falta de acuerdos, falta de respeto al niño como persona con necesidades específicas propias de la edad de desarrollo en que se encuentra, que no son registradas por ambos. No cuenta con una figura estructurada que imponga límites o propicie acciones claras a realizar. El niño permanece sólo por espacios de tiempo prolongados por el trabajo de la madre, que repercute en la falta de estímulo y apoyo para sus tareas, agravándose el problema por las inasistencias a la escuela.

Expectativas que tienen la madre de la escuela:

Que aprenda a escribir, leer y hacer cuentas para que pueda trabajar.

ESCUELA VERDE

Nombre del niño: Ángel
Edad: 8 años
Escolaridad: 1º.grado

Padre: Antonio No vive en casa,(drogadicto)
Edad: 30 años
Ocupación Empleado

Madre: Blanca
Edad: 30 años
Ocupación Empleada - (drogadicta)

Presentación y Aliño:

Peso y talla se encuentra dentro de un promedio bajo para su edad, complexión delgada, tez blanca, pelo castaño claro, El niño se presenta a la escuela limpio peinado su arreglo es el adecuado para su edad. su personalidad es retraída, su lenguaje es muy reducido, no presenta interacción social, se observa una alteración en su extremidad inferior izquierda, así como una endodesviación en su ojo derecho que es muy perceptible.

Problemática:

Dificultad marcada para acceder a los contenidos de la currícula, únicamente toma los colores y raya libros y cuadernos, problemas de atención, memoria visual y auditiva, relaciones espaciales, percepción, integración, comprensión y problemas de comunicación y adaptación social.

Historia de vida del niño:

La madre vive con el niño y con la abuela, el padre esporádicamente atiende la parte económica que está a cargo de la pensión de la abuela y ¿el empleo? de la madre, quien es drogadicta, aún cuando manifiesta la abuela, que en la actualidad a ido reduciendo su farmacodependencia.

Es la abuela materna la que se encarga del niño, pero la señora no aportó ninguna información del nacimiento del niño, únicamente mencionó que había nacido, prematuro y ha estado muy enfermo desde que nació, además de que ha tenido problemas cardíacos y respiratorios por lo que ha estado hospitalizado frecuentemente, empezó a asistir al preescolar, pero se enfermó y ya no fue, después ya no lo aceptaron por la edad.

En la información recuperada del archivo de la escuela aparece un diagnóstico de: prematuridad, SDR por consumo surfactante, asfixia severa, paro cardiorespiratorio al nacer, displasia broncopulmonar, asimetría del ventrículo lateral. Asimetría de

ecogenicodal frontal bilateral que puede relacionarse con lesión hipóxico esquémica, endodesviación ojo derecho, reflujo gastroesofágico.

Resultados de la Evaluación:

Su razonamiento se encuentra en un nivel concreto, como rasgo característico de la etapa de madurez de 3-4 años que alcanza, por lo que el niño no puede establecer categorizaciones, solo tiene acceso a establecer relaciones en un nivel muy elemental, de uno a uno, así como el dar y seguir indicaciones simples, pero se percibe devaluado, por una realidad dolorosa, al lograr reconocerse diferente, provocando cierto nivel de angustia ansiedad y depresión, alterando su proceso de adaptación social, repercutiendo en la dificultad para el acceso a la currícula escolar del ámbito de escolarización regular.

Expectativas hacia la escuela:

Para la abuela es el ámbito en donde puede dejar al niño para que lo apoyen (y tomar una pausa de descanso ante la responsabilidad de cuidarlo). Para la madre, representa el lugar en donde le cuidan al niño hoy, sin preocuparle la vida futura del mismo.

- * -

Nombre de la niña:	Flora
Edad:	5.11 años
Escolaridad	1º. grado
Padre:	Manuel
Edad:	29 años
Nivel de escolaridad	Preparatoria
Ocupación	Comerciante
Madre:	Sara
Edad	27 años
Nivel de escolaridad	3º. de secundaria
Ocupación	Comerciante
Hermana	Alma (hija de otro papá)
Escolaridad	4º. grado.

Presentación y Aliño:

Peso y talla bajos para su edad, su complexión es muy delgada, tez obscura, ojos grandes y negros, pelo negro, lacio, siempre se observa bien peinada de formas diferentes, su ropa es adecuada, usa el uniforme en buen estado, personalidad muy retraída, no sostiene la mirada.

Problemática:

La niña presenta pobre autoestima, conductas depresivas, no habla, llora frecuentemente, problemas de integración en el grupo, pero no presenta problemas de aprendizaje.

Historia de vida:

La madre relata que fue embarazo a término, parto normal sin complicaciones los procesos de desarrollo de la niña fueron en tiempo y forma, pero a los 8 meses tuvo que ser enyesada de la clavícula porque un costal de papás se le cayó encima.

Como ella siempre ha trabajado en la venta de frutas y verduras, la dejaba encargada con una tía por no poderla cuidar en el puesto, aproximadamente cuando tenía como 5 años, al negarse a permanecer con la tía, y ante el cuestionamiento de la madre, la niña le narró cómo sus primos le habían subido a un costal de verduras le habían quitado la ropa y le habían tocado y tomado fotos principalmente de sus genitales.

Aunada a esta violación, la niña ha observado como su papá insulta y golpea a su mamá y a su hermana a quienes corre de la casa frecuentemente, por lo que la niña se asusta, se esconde por bastante tiempo y llora mucho siempre que observa estos actos.

La madre menciona que es una niña muy inteligente y muy sensible, que su razonamiento la ha hecho pensar en la necesidad de separarse del padre de la niña, pero necesita dinero, porque lo ha intentado abandonarlo en varias ocasiones y se va con su familia, que vive en el Estado de México, pero como él sabe el domicilio, va por ellas, ocasionándole graves problemas a su familia. Relata que deja de maltratarlas un tiempo pero siempre vuelve a lo mismo, es por esto que necesita tener dinero para irse a otro lugar que el desconozca. Actualmente, la señora atiende psicológicamente a las niñas en una institución gubernamental por la violación de Frida y la dinámica agresiva en que viven.

Evaluación:

La niña presenta pobre autoestima y autorreconocimiento, la dinámica familiar interfiere en su autoconceptualización, y el evento agresivo vivido por parte de sus primos ha interferido en su proceso de estructuración yoica.

Expectativas de la madre hacia la escuela

Para la madre la escuela es un lugar en donde las niñas pueden estar cuidadas y en donde les enseñan conocimientos que les van a servir para que se sepan defender en la vida.

- * -

Nombre: Carlos
Edad: 9 años
Escolaridad: 3°. Grado

Padre: Pedro Ausente - los abandonó cuando tenía 3 años
Edad: 42 años
Ocupación: inestable (es drogadicto)

Mamá: Elvira
Edad: 40 años
Ocupación: empleada - realiza la limpieza en una agrupación política

Hermana: 12 años
Ocupación: Estudia secundaria

Presentación y Aliño:

Peso y talla en un nivel acorde a su edad, su complexión es robusta, tez blanca, pelo rubio oscuro, ojos grandes, ropa adecuada para su edad, aún cuando no cumple con el uniforme de la escuela, personalidad retraída, su interacción social en la escuela es buena debido a que se encuentran vecinos del mismo edificio y a través de ellos se ha relacionado con los niños de la escuela en los juegos.

Problemática:

No ha accedido a la lecto-escritura, problemas de percepción, razonamiento, personalidad retraída, su participación o interacción en el trabajo del aula es reducido.

Historia de Vida:

La madre relata que el niño nació a término sin complicaciones aún cuando lo observó muy lento en su desarrollo: se tardó para sentarse más que su hija mayor, igualmente para caminar y mucho más para hablar. Así mismo relata que cuando se embarazó el padre se drogaba (menciona que lo supo después de que el niño nació). El padre abandonó a la familia cuando Carlos tenía 3 años de edad, y nunca regresó, aun cuando si sabían de él por su suegra. Ellos viven en casa de la abuela materna hasta la fecha. La madre relata que cuando tenía 7 años murió una prima de 5 años con la que el permanecía mucho tiempo pues vivían en la misma casa, hecho que le fue muy significativo porque por mucho tiempo lloró y cuestionaba la muerte de la niña.

Actualmente el niño “trabaja” en una tienda de abarrotes, el dueño lo apoya con sus tareas, le paga cada semana por lo que el niño se compra lo que va necesitando, y le da consejos, el inconveniente es que a veces le impide ir a la escuela por los encargos que le hace.

Evaluación:

Carlos logra establecer relaciones de uno a uno , observando o diferenciando sólo una característica de los objetos, su retención, es sólo en el corto plazo y cantidades pequeñas de información . Para Carlos, aún le es difícil establecer categorizaciones y conceptualizaciones abstractas, así mismo las habilidades de ordenación, clasificación están poco desarrolladas aún, se le dificulta ordenar secuencias de historias gráficas simples, así como el clasificarlas e interpretarlas, logra operaciones básicas en menor tiempo que las relacionadas con razonamiento o escritura.

Carlos requiere de más tiempo que sus compañeros para seguir o llegar a realizar las tareas encomendadas. Las particularidades del proceso cognitivo de Carlos se ve desfavorecido por las constantes faltas de asistencia a la escuela.

Presenta pobre autorreconocimiento e introversión, aún recurre a la fantasía en la explicación de su realidad, así como pobres controles internos que se manifiestan en conductas impulsivas, falta de coordinación visomanual que se refleja en la calidad de sus producciones; labilidad en la ejecución de su trazos y tareas escolares, en íntima relación con la disgrafía y paligrafía que presenta, repercutiendo todo ello en la dificultad de llevar a cabo procesos cognitivos en el nivel requerido.

Expectativas de la madre hacia la escuela

Que pueda terminar la primaria para que tenga su certificado que le piden en todas partes para poder trabajar

- * -

Nombre del niño : Sebastián
Edad: 11 años
Escolaridad: 5º. Grado

Padre : Jesús
Edad: 62 años
Escolaridad Primaria
Ocupación: Sastre

Madre: Graciela
Edad: 42
Escolaridad Primaria
Ocupación Apoya al padre en el negocio familiar y atiende su hogar.

Hermano: 13 años
Escolaridad: 6º.grado

Presentación y Aliño:

Peso y talla bajos para su edad, su complexión es delgada, tez blanca y cabello negro, se presenta limpio y bien peinado, con ropa adecuada. El niño tiene un diagnóstico de hiperactividad y ha estado atendido y medicado desde pequeño en el Salud Mental del DIF.

Problemática

Sebastián es reportado y castigado constantemente por conducta agresiva con sus compañeros, a quienes golpea e insulta ante cualquier acción que le molesta, se le dificulta atender y seguir instrucciones, por lo que frecuentemente se encuentra castigado, (los castigos que le impone la escuela es pasarlo todo el día de clases con los niños de primer grado). Existe el referente de expulsión de la escuela anterior, por haber aventado una piedra de construcción a un niño que ofendió a su hermano mayor, y haberlo lastimado de gravedad.

Historia de vida del niño:

Embarazo a término, hubo sufrimiento fetal, nació por cesárea, sus etapas de desarrollo fueron normales, hubo vigilancia médica periódica a partir de que le detectaron un soplo en el corazón, sufrió muchos golpes desde pequeño porque era muy inquieto, se altera fácilmente, su conducta ha sido siempre agresiva.

Cuando ingresó al preescolar, continuó con seguimiento le pidieron lo atendiera por hiperactividad y lo llevó al DIF en esa institución, en la que ya atendían el hijo mayor por problemas neurológicos, actualmente se encuentra gestionando la inscripción al IMSS, ya que los medicamentos y consultas de ambos hijos, representan una erogación económica fuerte, evento que no garantiza un buen seguimiento médico.

La madre relata que sintió mucha culpa al ver a sus dos hijos con problemas de conducta, puesto que la relación con el padre de los niños, es una tercera relación de pareja. Ya había abandonado a su primer pareja por el maltrato que recibían ella y sus dos hijas, por lo que vivían en casa de sus padres. Ella ya mantenía una segunda relación por algún tiempo, que había llegado a la intimidad. El padre de los niños era el dueño de la sastrería en donde trabajaba, él era viudo tenía hijos mucho mayores que los que ella tenía. Relata que al final de la jornada, algunos días tomaban algunas cervezas y fue en uno de estos convivios en donde se embarazó del hermano mayor de Sebastián. Siguió con la relación y 18 meses después se presentó el embarazo de Sebastián, pero ante el rechazo de su casa paterna al embarazo, él le propuso vivieran juntos.

El padre de los niños, en palabras de la madre, es una persona de muy mal carácter, con muy poca tolerancia para los hijos, quien se vive recriminando a la madre que no los ha sabido educar, los insulta, amenaza constantemente, y los golpea; la madre manifiesta labilidad en sus conductas para con ellos, entre culpa e incapacidad para conducirlos dentro de los límites que propicien estructuración a sus comportamientos, aunada a una grave ausencia de cariño de ambos padres hacia los niños que

favorezca su autoestima, y que posibilite un autorreconocimiento como sujetos deseados y queridos por ambos.

A partir de las necesidades que presenta el hermano mayor, (tumor localizado en el lóbulo frontal derecho), se le ha brindado mayores cuidados y acompañamiento en la atención médica, por lo que ha creado una rivalidad manifiesta del niño para con su hermano, menciona la madre que siempre se pelean, como ya están grandes se lastiman, el mayor es un niño corpulento y por las características del segundo, Sebastián, sale más lastimado frecuentemente, y ella no puede controlarlos o evitar que lleguen a los golpes puesto que el segundo es más violento.

En la Actualidad, Sebastián presenta madurez y capacidad intelectual dentro del nivel normal, esperado para su edad, que le permite acceder en un nivel adecuado a la currícula del grado en que se encuentra inscrito. De acuerdo a lo referido por la madre, el niño se encuentra en atención médica con diagnóstico de hiperactividad.

La dinámica familiar en que se encuentra Sebastián y la rivalidad con su hermano repercuten en las conductas violentas con las que interactúa. Salomón como se menciona, presenta falta de controles internos, impulsividad manifiesta que provocan conductas “problemáticas” en su entorno, que interfieren en los procesos de enseñanza –aprendizaje, dentro del ámbito escolar, específicamente en la interacción con sus compañeros.

Expectativas que tienen los padres de la escuela:

*La madre comenta que ella tenía la esperanza que los enseñaran a comportarse, y ya no se pelearan al tener mas amiguitos, deseaba que aprendieran a obedecer y a respetarse, espera cuando pasen a la secundaria se lleven mejor. **