



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 18 No. 1

Marzo de 2015

INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA. ALGUNAS DIFICULTADES COTIDIANAS.

José Refugio Velasco García¹ y María Teresa Pantoja Palmeros²
Facultad de Estudios Profesionales Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

En el contexto de una movilización magisterial que expresaba la inconformidad ante un proceso de evaluación, impulsado por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, se llevó a cabo un taller de reflexión cuyo propósito fundamental fue explorar los obstáculos que aparecen en el proceso de aprendizaje escolar. Al taller asistieron profesoras de educación primaria, y uno de los temas recurrentes que se hizo presente en ese dispositivo fue la inclusión de los niños con problemáticas físicas o psicológicas graves en el espacio de la escuela pública a nivel básico. Aquí se presentan testimonios referidos a algunas de las vivencias cotidianas experimentadas por las maestras, los conflictos de diverso orden en que se ven involucradas, así como la manera en que se enfrentan esas situaciones. Nuestra intención fue acercarnos a las problemáticas que día a día surgen en el proceso de integración educativa, contrastándolas con la propuesta oficial, partiendo de la premisa de que la escuela es un espacio de subjetivación.

Palabras clave: subjetividad, educación, evaluación, formación, integración, obstáculos, aprendizaje escolar.

¹ Profesor Asociado "C" Tiempo Completo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: jorevel@servidor.unam.mx

² Profesor Asociado "A" Tiempo Completo. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: mtpantoja@campus.iztacala.unam.mx

EDUCATIONAL INTEGRATION AND BASIC EDUCATION TEACHING. EVERYDAY DIFFICULTIES

ABSTRACT

In the context of a teachers mobilization which expressed dissatisfaction with an assessment process, conducted by the authorities of the Ministry of Education, a brainstorming workshop was held and its main purpose was to explore the obstacles that appear in the school learning process. The workshop was attended by Primary school teachers, and one of the recurring topics that was presented in that device was the inclusion of children with severe physical or psychological problems in the public school at a basic level. Here we present testimonies related to some of the teachers' daily experiences, conflicts of various kinds in which they are involved, and the way they face these situations. Our intention was to approach the problems that arise day by day in the process of educational integration, contrasting them with the official proposal, based on the premise that school is a place of constitution of subjectivity.

Keywords: subjectivity, education, evaluation, formation, integration, obstacles, school learning.

PROPÓSITOS Y CONTEXTO DE DE LA INDAGACIÓN.

Como parte del Proyecto Multidisciplinario de Investigación en Psicoanálisis de la FES Iztacala, nos propusimos generar un espacio donde profesores de educación básica expresaran, con relativa libertad, sus puntos de vista, experiencias y afectos respecto a los obstáculos involucrados en el proceso de aprendizaje escolar. Denominamos a ese pequeño espacio *Taller de formación-reflexión*, esta denominación se sustenta en que intentamos articular algunas categorías y conceptos derivados de la psicología social y el psicoanálisis a la reflexión que puede surgir cuando se exploran conceptos relacionados con esos campos. Nuestra idea era que ese tipo de contenidos puede promover la emergencia de una enunciación relacionada directamente con problemáticas del devenir subjetivo que atraviesan la vida cotidiana de los profesores en los establecimientos de educación básica.

De inicio conviene aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de subjetividad, en la medida en que este concepto se torna muy importante para nuestra indagación. También es necesario señalar que, desde nuestro punto de vista, la dimensión de la subjetividad ha sido menospreciada por los diferentes discursos científicos, nosotros en cambio la consideramos imprescindible para poder tener cierto nivel de inteligibilidad de los procesos y prácticas sociales, especialmente para comprender lo que sucede en el ámbito educativo. Una primera caracterización que nos interesa plantear es la siguiente: “La subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto (siempre en construcción y por lo tanto abierto al cambio en su devenir). Los procesos subjetivos son de muy diversa índole: las representaciones, las fantasías, el deseo inconsciente y sus vicisitudes, las identificaciones, los vínculos intra e intersubjetivos, las transferencias, las formaciones del inconsciente, etc.” (Anzaldúa y Ramírez, 2007. p. 19).

En esta primera geometría queda claro que recuperamos los planteamientos psicoanalíticos, pues las relaciones complejas entre los fenómenos conscientes e inconscientes forman parte importante del devenir de la subjetividad. También debemos incluir dentro del campo de la subjetividad una correlación de fuerzas políticas, donde las diferentes modalidades y mecanismos del poder impactan la vida cotidiana de instituciones y grupos, así como la percepción que tiene el sujeto de sí mismo y de los otros.

Tomando en cuenta este aspecto, es necesario señalar el contexto más general donde se inició nuestro recorrido, pues ahí encontramos una movilización por parte de la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) la cual reaccionaba ante la inminencia de un proceso de evaluación que vivieron alumnos y docentes de educación básica oficial. Proceso apoyado por una vertiente del sindicato magisterial y el gobierno mexicano. En este contexto cabe recuperar las palabras vertidas por Gilberto Guevara Niebla, él señalaba que desde los años cuarenta el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Educación) había emergido como “subproducto perverso del régimen populista y autoritario que gobernó a México desde 1940 y que desde su nacimiento, contribuyó gradualmente a socavar los fundamentos de la educación nacional” (Guevara Niebla, 2012, p. 14). Según lo dicho por Guevara Niebla, el SNTE ha colaborado a producir un clima que va en contra del desarrollo de la educación en nuestro país, donde la dirección del sindicato ha generado un “marco institucional antipedagógico”, que llegó a su clímax cuando en el año de 2004 su dirigente hasta el 2013, Elba Esther Gordillo, logró crear un partido político “con recursos de la educación pública”, gracias a la alianza que el Partido Acción Nacional mantuvo desde el sexenio de Vicente Fox con la mencionada ex líder. Guevara Niebla es contundente señalando que el tipo de política llevada a cabo por la dirigencia del SNTE ha perjudicado mucho a la educación en México.

La reflexión de esta pluma autorizada aparecía en el mes de marzo del 2012. En esas fechas la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) daba a conocer cifras donde se ubicaba a nuestro país como uno de los que destina una gran proporción de su gasto público a educación: “Mientras en promedio los 34 países miembros del organismo erogan 13.4 por ciento del gasto público a la educación, en México se canalizan recursos equivalentes a 23 por ciento” (Verdusco, 2012, p. 33). Al ver estas cifras, de inmediato surgen dudas respecto a la manera en que ese gasto se distribuye, pues son muchos los problemas que se tienen que enfrentar en el campo de la educación. En el 2012 vimos que muchos profesores de educación básica expresaban su descontento realizando marchas en las calles de varias ciudades de la República Mexicana. Algunas de las razones de ese descontento eran: la exigencia de eliminación de la evaluación universal; la cancelación de la llamada Alianza por la Calidad Educativa, además de solicitar un debate público con la Secretaria de Gobernación, la SEP, el ISSSTE, la PGR y los gobernadores “para que la educación no sea privatizada”; denunciaron también que muchos de sus compañeros han sido cesados por negarse a aplicar la “Prueba Universal”

Mientras el descontento de maestros invadía las calles de muchas ciudades de nuestro país, el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en ese momento, José Ángel Córdova Villalobos, insistía en que “no habría marcha atrás” respecto a la evaluación universal, al mismo tiempo exhortaba a los maestros que mostraban su descontento y a todos los docentes del país a asumir una “actitud racional, madura y en favor de México”. Los contrastes de puntos de vista relacionados con la evaluación y otras cuestiones eran evidentes, por una parte tenemos el descontento de muchos profesores, mientras tanto las autoridades se mostraban convencidas de que la evaluación es una herramienta fundamental para mejorar la calidad de la educación.

Desde nuestro punto de vista, las mismas evaluaciones de la docencia, que en la actualidad son el sustento de muchas políticas administrativas en las instituciones escolares, son prácticas que deben ser puestas en la mesa de discusión ya que sus implicaciones no solo son de orden académico-administrativo, también hay una repercusión de tipo ético, pues se corre el peligro de reducir la complejidad de los fenómenos educativos al camino estrecho de la evaluación. Al respecto Frida Díaz Barriga (2003), nos comenta la relación que se da entre los aspectos éticos y las cuestiones teórico-metodológicas de la evaluación; y nos advierte: “Puesto que si no contamos con sistemas fundamentados, válidos, rigurosos, probados empíricamente y pertinentes a prácticas y contextos específicos, incurrimos en situaciones que afecten la justicia, credibilidad, honestidad o licitud misma de los procesos evaluativos, contraviniendo no solo los derechos de los profesores, sino de los alumnos y de la comunidad educativa misma” (Díaz, 2003, p. 53).

Para las políticas educativas la evaluación se ha vuelto parte vital de la vida académica de los profesores; sin embargo, la evaluación debe articularse claramente a los procesos permanentes de formación docente, pero la evaluación se articula de manera privilegiada a la distribución de los recursos. Como se esclarece en el siguiente argumento: “El contexto en el que se ha desarrollado el interés por la evaluación de la docencia tiene que ver con la concepción de la evaluación en general como pilar fundamental en las políticas de la administración

central del sistema educativo, con la doble intención de reorientar las acciones de las instituciones y los individuos, y establecer nuevas relaciones entre los agentes del estado y las instituciones escolares; esto último manifiesto en la posibilidad de conseguir presupuestos complementarios dependiendo de los resultados de las acciones de evaluación (para las instituciones) o al utilizar la evaluación asociada a programas de compensación salarial (para los individuos)” (Rueda, 2003, p.125)

Contrastando con las preocupaciones que en esos momentos se daba a la evaluación, nosotros nos dirigimos a explorar otros territorios recuperando la voz de los agentes involucrados en el proceso educativo.

OBSTACULOS EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR Y FORMACIÓN

En ese contexto general donde se discutían con vehemencia aspectos relacionados con la evaluación y con la intención de contar con herramientas para comprender e incidir en las prácticas educativas, nosotros nos concentramos en lo que denominamos *Obstáculos en el Proceso de Aprendizaje Escolar*. Fue así que propusimos a los profesores de educación básica compartir tiempo y espacio para permitirnos pensar una serie de dificultades relacionadas estrechamente con los procesos de aprendizaje escolar dentro del aula. Al concentrarnos en ese campo surgieron problemáticas relacionadas con los procesos subjetivos implicados en el aprendizaje, que nos remitieron a los distintos vínculos que se dan cita en la institución escolar (alumno-profesor; alumno-conocimiento; alumno-administración escolar; alumno-alumno; profesor-administración, etcétera).

A pesar de que hablamos de aprendizaje escolar y contemplamos la serie de obstáculos para que ese aprendizaje se produzca, no solamente nos importan los procesos de transmisión instrumental de conocimientos, principalmente nos interesa ubicar a la educación básica como un espacio social donde se produce la subjetividad. En esta idea seguimos los planteamientos de Silvia Bleichmar (2008) quien afirma: “La educación no es transmisión de conocimientos y mucho menos en una época en la cual la tecnología se encarga de producirlos y de impartirlos...

La escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad. Y más todavía, en un momento en que los medios están en manos de corporaciones, el único lugar que queda para producir una subjetividad realmente potable para el futuro es la escuela” (Bleichmar, 2008, pp. 27-28).

Siendo la escuela un espacio productor de subjetividad, los obstáculos en el aprendizaje escolar, representan un verdadero reto para nuestro pensamiento y para la imaginación, de tal manera que nos propusimos introducirnos a este territorio junto con los profesores de primaria, identificando esos obstáculos al mismo tiempo que se plantean una serie de interrogantes en cuanto a las condiciones de producción de los mismos, respecto a los agentes que hacen posible su aparición, permanencia y reproducción. En otras palabras, convocamos a los participantes a colocarse en un lugar donde estén dispuestos a plantear preguntas a partir de ciertos referentes teóricos. Esta actitud hace contrapeso a las respuestas fáciles y apresuradas que todos estamos tentados a dar ante la aparición de cualquier tipo de problemas en el proceso de aprendizaje escolar.

También consideramos que la institución educativa formal, es uno de los espacios donde ese malestar del sujeto al que aludía Sigmund Freud (1930) se muestra como cruenta paradoja, pues supuestamente es ahí donde se está construyendo un ser humano que, al ir apropiándose de los productos de la cultura, establece un lazo social solidario. Sin embargo, las relaciones sociales que se configuran al interior de los establecimientos educativos están cargadas de violencia, impunidad y sufrimiento, que demuestran que es necesario explorar con detenimiento ese estado de cosas, de ahí que es indispensable trabajar en la lógica que nos plantea Ana María Fernández (2003): “Aquí diríamos, hacer de la incomodidad concepto. Es decir, abrir interrogación, crear condiciones de posibilidad para poder pensar cómo las herramientas teóricas y clínicas pueden formar parte de dispositivos sociales más abarcativos que el campo que han delimitado como su territorio. Abrir interrogación teórica, dar curso y no obturar la incomodidad, de modo tal que

lo invisible opere visibilidad, lo impensado se vuelva enunciable” (Fernández, 2003, pp. 7-8).

En esta línea de trabajo, fue que intentamos generar un espacio donde profesoras y profesores establecieran relación con dos referentes: por un lado, una serie de argumentos que han sido elaborados por aquellos que se preocupan por la dimensión subjetiva en el proceso de aprendizaje; el otro referente se articula a la posibilidad de enunciación en torno a lo que esos argumentos teóricos movilicen en el grupo y sus integrantes. Evocaciones de problemáticas de diverso orden que se produzcan en el grupo, teniendo como pre-texto los obstáculos aprendizaje escolar. Este tipo de trabajo busca ubicar a la formación en estrecha relación con representaciones cognitivas, afectivas y sociales, de quienes se encuentran en un proyecto formativo, por lo que trabajar en torno a las representaciones aparece como un aspecto fundamental al enfrentar los obstáculos del mismo proceso de formación.

Propusimos esta forma de trabajo, siguiendo la línea de algunos autores que señalan la necesidad de conceder cierta importancia a los dominios teóricos y prácticos respecto a lo que implica el proceso de enseñanza. Aunque esto sucede en la actualidad, la capacitación y los intentos de formación son muy desiguales en los distintos países, así como en los diferentes niveles educativos. Estamos convencidos de que los docentes, como parte importante del currículum, requieren adentrarse en el mundo de la formación, lo cual dará como resultado un nivel superior de profesionalización: “En este sentido, la profesionalización del oficio de enseñante consistirá, sencillamente, en incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir” (Perrenoud, 2006, p. 10).

Al operar de este modo seguimos los pasos de Pilar Jiménez y Rodrigo Páez (2008), quienes conciben a la formación como un proceso donde la falta se expresa permanentemente, donde lo inacabado y el tiempo por venir son

elementos vitales de la formación: “Cuando se privilegia una concepción de formación donde ésta se define por lo que siempre falta, implícitamente se apela a una concepción de sujeto en la que éste es entendido como un por-venir y su identidad como proceso siempre en movimiento. Por el contrario, si la formación se entiende como un proceso que se agota en el producto ofrecido y logrado, se está privilegiando una concepción de individuo y una concepción de identidad donde ésta se agota en lo que el individuo piensa y siente que es a partir de lo que le dicen que es. En el segundo sentido, la formación tiene una dirección a la que pretende conducir por medio de la educación, la enseñanza y la instrucción para obtener una serie de determinadas características que configuran la identidad de lo ya formado” (Jiménez Pilar y Páez, Rodrigo, 2008, p. 194).

Es obvio que en esta segunda concepción de formación se ubica una cierta “identidad ideal” a la que es indispensable arribar. En estrecha relación con esta forma de concebir la educación encontramos, que la formación es pensada como un proceso a través del cual se tienen que adquirir ciertas habilidades, competencias, conductas terminales e incluso valores éticos y morales que permitan acceder a un perfil determinado que pone en condiciones a un individuo de solucionar problemas muy concretos. En cambio, nosotros preferimos seguir la idea propuesta por Anzaldúa Arce, para quien la formación implica “un proceso de transformación del sujeto a partir del cual va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas” (Anzaldúa, 2004, p. 89).

La adquisición de habilidades y competencias, experimentan serios cuestionamiento cuando se busca que los profesores de educación básica participen exitosamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde están incluidos en las escuelas básicas regulares niños con problemáticas físicas o psicológicas especiales. La referencia a esta situación particular fue uno de los temas que apareció de modo recurrente en el grupo de formación-reflexión con el

que se trabajó al explorar los obstáculos en el proceso de aprendizaje, cuestión estrechamente articulada a lo que se ha denominado genéricamente Integración Educativa. En esta cuestión nos enfocamos en este escrito, ubicando las dificultades de ese proceso de integración a partir de los testimonios propuestos por quienes participaron en el grupo de reflexión en torno a los obstáculos en el proceso de aprendizaje.

ALGUNAS DIFICULTADES COTIDIANAS EN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Es importante señalar que se realizó una invitación a varias escuelas de Educación Primaria de la Delegación Álvaro Obregón, a esa invitación acudieron únicamente cinco profesoras, fue así como el taller de formación-reflexión realizó 10 reuniones sabatinas durante los meses de abril, mayo y junio, cada reunión tuvo una duración aproximada de dos horas. Dos coordinadores fueron quienes acompañamos a las profesoras durante estas reuniones. En cuanto la coordinación planteó el encuadre de trabajo, se distribuyó la antología de textos a trabajar y se empezaron a enunciar algunos conceptos relacionados con la psicología social y el psicoanálisis, inmediatamente apareció el tema de la integración educativa y sus dificultades. A medida que avanzamos en el proceso, se abordaron grupalmente temas y conceptos relacionados con los obstáculos epistemofílicos, el fracaso escolar, la escuela como espacio de producción subjetiva, la transferencia en los procesos escolares, etc., los argumentos en relación con lo que podemos llamar genéricamente Integración Educativa y sus Dificultades Cotidianas, se hicieron presentes. Esto fue lo que nos condujo a considerarla como uno de los campos relevantes de enunciación producidos en el taller.

Uno de los primeros relieves del territorio discursivo construido por las profesoras en nuestro grupo, tiene que ver con la preocupación mostrada por ellas cuando dentro del grupo de primaria que les corresponde se encuentra algún niño, o niña, con necesidades educativas especiales, que se encuentra en evidente desventaja

física o psicológica. Sobre todo cuando esos niños van a ser evaluados por instrumentos que se aplican a todos los niños de las escuelas regulares. Veamos como lo señalan las profesoras y la manera en que se dan ciertas oposiciones con lo planteado oficialmente:

“¿Y qué sucede cuando por disposiciones oficiales te mandan a un débil visual o un retrasado mental? Niños con edades mentales de 4 años que tienen que seguir al siguiente año, tienen que seguir porque no, no los puedes reprobar, por disposición de la misma secretaria, de la misma dirección operativa. Y pues ahí va, ¿y qué viene ahora? Pues un instrumento fatídico llamado “Enlace” que no va a poder presentar esa criatura por que no tiene los elementos, ni está acorde con su realidad”.

En el documento de la Secretaria de Educación Pública (SEP) denominado La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias elaborado en el año 2000 se habla de que: “...diversas experiencias y estudios realizados en nuestro país y en otros países, cuyas conclusiones indican que cuando los niños con necesidades educativas especiales se integran a las aulas de las escuelas regulares, desarrollan mejor sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con otros. Pero, además, la integración educativa también puede beneficiar a los demás integrantes del grupo: su presencia en las aulas implica un llamado de atención hacía el reconocimiento de las características particulares de cada uno de los alumnos, de sus intereses y capacidades siempre diversas, y constituye una oportunidad excepcional para promover la convivencia, la comunicación y el respeto entre los diferentes” (SEP 2000, p. 8)

Las maestras con las que trabajamos tienen otra serie de opiniones al respecto, veamos algunas: “La inclusión de alumnos con discapacidad es muy complicada, ellos necesitan espacio con profesionistas, profesionales en ese tipo de alumnos. Bueno de hecho hay dentro de la escuela, el espacio de servicios especializados, pero se la viven llenando encuestas y tomando lectura, ya no apoyan a esos niños, cuando lo que necesitan son tratamientos especiales. Es bueno incluirlos,

para que socialicen, pero no que estén dentro del conteo del grupo, en forma digamos matricular, como una matrícula, porque así perjudican el desempeño. En la escuela oficial he tenido cada año diferentes casos, y en particular también un ejemplo, está el caso de una pequeña que tiene problemas muy severos de la piel entonces dije bueno, no tiene problemas de aprendizaje, pero pues tiene una discapacidad usa ropa especial, siempre está llena de costras, la llevan al médico, y parece que el tratamiento es carísimo, es un problema. Las otras niñas siempre al pendiente de ella cuidándola, era tanto la atención de esas niñas por la enferma, que su desempeño académico se mermaba, y le empezamos a quitar a esas amiguitas, esa sobreprotección. O sea, está bien que la cuiden pero hay que dejarla. Y yo les decía, tú ya no le escribas déjala, preocúpate por ti, o sea ese es el problema que se puede presentar"... "Es cierto que los otros niños, con el tiempo los van tomando como parte del mundo real, es decir, ya no se espantan de ver a un niño con Down o con parálisis o con silla de ruedas. Seguido hay niños lesionados, entonces y sí hay muchas concesiones para con ellos, pero cuando hay una discapacidad mental, ahí sí se rompe todo el esquema." "Yo trabajé, con una alumna que tenía edad mental de 4 años, en la tarde y si fue muy difícil, porque yo tenía que seguir dando mis clases a los otros y tener que trabajar con ella, y ponerle atención para que consolidara la lectoescritura. Yo no podía interrumpir en el sexto año educación sexual y dejar a esta pequeña sin trabajar. Pasa el tiempo, pasan los días y se gesta un problema muy difícil en el salón, que la niña estaba diciendo que estaba embarazada de fulanito, de Toñito: ¿Maestra por qué ella está diciendo eso? Porque la niña estaba asociando lo que yo estaba platicando, lo que eran etapas del embarazo, relaciones sexuales, funciones del aparato reproductor, que venían en el programa. Y yo tenía que tener a la niña ahí, tenía que tenerla, cuando la niña no sabía ni leer ni escribir. Y no la podía reprobar. No la podía reprobar, ¿ahora qué iba a hacer esa niña? Ni siquiera una secundaria, no le daban la entrada a un CAM (Centro de Atención Múltiple). Y decían pues bueno que aprenda saliendo de aquí corte y confección o cultura de belleza, pero lo importante era que consolidara por lo menos la lectoescritura, para que sepa tomar un camión, siempre pensé que nunca fue el lugar adecuado una

primaria, una primaria regular"... "Todavía aquellos niños que no tienen discapacidad, como es el trastorno de déficit de atención, si los medican y si los tratan, sí se integran y pueden trabajar muy bien. Ahora imagínense el choque también se presenta en una escuela cuando llega un niño con parálisis cerebral... este, tal vez lo terminan por ver normal a Toño, o a Juan, o a Lupita, pero es difícil para el docente, aunque ¿qué hacemos?"

Otro aspecto más aparece en los enunciados de las profesoras, es el reconocimiento de su falta de preparación para abordar los casos con necesidades especiales. Falta de preparación que, desde su propio punto de vista, les impide implementar alguna estrategia: "estas en un tema y los chicos especiales, están rezagados. Algunos de los compañeros maestros te los pasan, te los aprueban porque no hay de otra, el niño no tiene maduración, yo tengo niños de quinto años, que tienen un nivel de segundo, no se saben las tablas de multiplicar. Ni se las sabrán... Tienen un retraso, y agréguele que por ahí aparece otro con TDA/H (Trastorno por Déficit de Atención con hiperactividad). Tengo un niño que se la pasa todo el tiempo así (la maestra se levanta y empieza a moverse de un lado para otro), y tú dices cómo le hago con este niño. Y cuando él no va, y no es mala onda, pero cuando él no va, yo trabajo perfecto, es un obstáculo para mí, pero es mi realidad, pero no estoy preparada para eso. ¿Qué técnica, qué didáctica? Me la paso cállate, siéntate, y se me pasaron diez minutos y el grupo ya está corriendo"... "Creo que la inclusión se ha limitado a aceptar al niño en este grupo, a su presencia, no se ha cuidado esa parte de bueno, ya lo tienes ahí en tu salón ahora de qué manera, a través de qué procedimiento, quizás un programa especial. ¿Cómo? Tengo experiencia en dar un contenido, pero no tengo experiencia en trabajar con un niño que no esté bien de la visión, o que no tiene audición, o que este tiene parálisis cerebral, o que es Down. No tengo experiencia en trabajar con ese tipo de población, y con los niños que van a otro ritmo; entonces con este, se complica aún más, porque tengo a ese niño en particular, pero tengo a otros que me requieren de manera diferente, entonces: ¿cómo te partes? No, y es más, aunque pudieras partirme, cómo le hago, no tienes esa,

esa..., este..., pues... quizá esa actualización que requerirías, junto con los cambios que se están exigiendo más a tu rol como maestro". "Entonces yo creo que eso sí podría ser un gran obstáculo, manejarse como un obstáculo, el que no vamos a la par de los cambios, de los requerimientos, falta el cómo, ¿cómo lo hago? En la capacitación, en la actualización que mencionaba ella".

Un tercer ámbito relacionado lo encontramos en la forma en que conciben a la discapacidad dentro del ámbito escolar regular, pues a pesar de que las profesoras conocen las nuevas denominaciones para la discapacidad, parece que hay una serie de dificultades para nombrar de otra manera ese proceso: "Ahora se llaman barreras para el aprendizaje. Es que le cambian el nombre pero es discapacidad, o sea las cosas ya tienen un nombre y no es discriminación. Barreras para el aprendizaje. Es lo mismo, un niño que no es normal, pues es que no hay de otra, no ósea, la idiotez es un problema mental digo es la verdad, la idiotez es un problema mental, no hemos tenido... bueno no he tenido yo alumnos a ese grado, pero si he tenido débiles mentales; entonces si yo digo débil mental, es que ya desde el momento que lo estoy manejando así lo estoy calificando y discriminando. Excluyendo, excluyendo sí, le cambian el nombre"... "Primero era discapacidad, diferente capacidad, ahorita ya le pusieron barreras para el aprendizaje, pero lo que no es pinto es colorado, o sea el niño no es normal y entra a una escuela donde no tienen, no tenemos la preparación. Ahora qué es lo que solucionan, lo que decía ahorita ella: tienes un débil mental, o ahorita lo que están manejando, que seas bilingüe, manejar una lengua indígena, ¿cómo vas a hacerlo?, ¿clases de otomí por correo? Te mandan tu manual y hazte bolas, así te lo hacen para que trates al niño.

Una línea discursiva más que queremos incluir tiene que ver con las actitudes de apoyo que las profesoras toman respecto a esos niños con alguna discapacidad: "te voy a decir por qué, por qué tener yo aquí (la profesora hace un ademán que indica cercanía a su propio cuerpo) a la niña poniéndole su trabajo, y espérame. Pegada, pegada a mí, en el escritorio conmigo. Porque la niña se perdía: por

ejemplo ella no sabía, le decía dime los días de la semana, no lo sabía, no sabía su apellido, no sabía su dirección, entonces tenía que estar trabajando con ella todos los días. Como preescolar, estarme ocupando de ella. Claro, te voy a decir por qué, porque si yo la dejaba sola, hasta el final, no hacía nada, además me generaba violencia. A parte, bueno yo... lo he experimentado con los alumnos, necesitan ser motivados, tenemos que decirles: ándale tú puedes, o este contacto personal, yo he visto que les genera seguridad, y el reconocer lo que hacen: "ya vez lo lograste", pero tienes que estar aquí (ademán de cercanía al cuerpo), lo lograste con una sonrisa, igual con el otro, y el otro, y con el otro, pero hay niños que requieren más ese contacto. Necesitas tenerlos cerca de ti a los que tienen esa dificultad, y lo superan, es como ir formando como una estrategia, que puedan ir jugando el rol, y luego los sueltas, sí, hay quien ya se suelta, como que los dejas caminando ¿no? Y hay quien se agarra de tu falda y no te va a soltar, y tienes que irlo motivando, pero son hasta cierto punto de retraso escolar, con una manera de aprendizaje que es muy difícil y no tienes alternativa. Te voy a decir una cosa, a veces no se tiene la capacidad, pero estas aquí con tu canguro, y no, no... Y te dicen los otros me está pegando, me están haciendo. Tú acá enseñando, y eso sí, de alguna manera, se convierte en algo difícil, porque ellos necesitan a un especialista".

A lo recién señalado, es indispensable agregar un cierto matiz relacionado con los estados afectivos que mostraban las maestras cuando hacían referencia al malestar que les produce la falta de apoyo que ellas perciben por parte de las instancias que tienen el encargo de estar pendientes de lo que sucede con aquellos niños con necesidades especiales dentro de las escuelas regulares. Nos referimos al tipo de vínculos que establecen con instancias como USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), instancia que se crea para favorecer la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), prioritariamente aquellos que presenten discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, dentro de ámbito de la escuela regular. También se referían al tipo de incentivos que reciben por parte de la institución por la tarea que desarrollan cuando en el "día a día" las maestras enfrentan las dificultades de la integración

educativa: “Pero USAER nunca hizo nada, todo te lo dejan, el trabajo lo hace el maestro de grupo, punto, lo único que hacen es que me pedían evidencia de trabajos con cuadernos y llenar y llenar hojas: ¿tuve algún reconocimiento por lo que hice? Ninguno y eso implica más trabajo, mas carga de trabajo”.

Al apreciar las líneas de argumentación que recorren las profesoras no dejamos de pensar en lo que señalaba el documento de la SEP al que nos referimos en líneas anteriores: *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. Se coloca ahí como factor fundamental para la viabilidad de la Integración educativa “la participación entusiasta y convencida de los maestros de grupo, del personal de educación especial, del director de la escuela, del supervisor, de las autoridades educativas superiores, de los padres de familia y de los mismos niños” (SEP 2000, p. 17). Al escuchar a las profesoras que en su día a día viven esta situación, nos preguntamos en relación a los orígenes de ese entusiasmo: ¿el entusiasmo en la Integración Educativa es inherente al proceso mismo, o es necesario que ese entusiasmo se produzca y se alimente también día con día? Esa referencia al entusiasmo contrasta con lo que en el mismo documento se señala, siguiendo a Toledo(1980), cuando él menciona que los profesores de escuelas regulares: “ a) no se sienten capacitados para tratar a los niños con capacidades especiales; b) piensan que los profesores especializados son los que tienen la obligación de atenderlos; c) consideran que no es justo que por atender a los alumnos con alguna discapacidad se desatienda a los demás; d) creen que los alumnos con alguna discapacidad sufren en la escuela regular; e) plantean que la sola presencia de los alumnos con alguna discapacidad en la clase, produce un efecto nocivo para el resto de los alumnos; f) por consiguiente, estiman que los alumnos con necesidades especiales deben educarse en otra parte”(SEP, 2000, pp. 26-27). Parece que después de algunos años de integración educativa, se siguen repitiendo casos donde las ideas parecen no moverse de lugar.

EL RUMBO DE LA DIMENSIÓN SUBJETIVA

Para nosotros, como parte del equipo que coordinó la experiencia y que procesa lo sucedido en este grupo, es evidente la presencia de la dimensión afectiva cuando las profesoras van enunciando este tipo de problemáticas. Nos referimos a que la enunciación estuvo permanentemente cargada de estados como la ansiedad, la preocupación, el enojo, la impaciencia, la frustración, la ternura, el coraje, pero también la risa. Todo esto articulado a lo vivido cotidianamente en al proceso integración educativa plagado de problemas.

Esa enunciación está pues estrechamente relacionada con cuestiones de orden subjetivo, apreciaciones muy personales pero, al mismo tiempo, compartidas; las cuales nos remiten a cierto nivel de conflicto vivido por las profesoras que en algún momento tienen la responsabilidad de enfrentar casos de necesidades educativas especiales en niños con alguna discapacidad física o intelectual. En un principio, las enunciaciones pueden dar la impresión de ser únicamente quejas que nos hablan de dificultades, muy específicas expresadas en este microcosmos que fue nuestro grupo de trabajo, las cuales no se repiten en otras escuelas regulares donde se lleva a cabo la Integración Educativa. Aún si aceptáramos que lo dicho por las profesoras es una queja, nosotros consideramos que la misma puede ser considerada como una re-presentación subjetiva personal de lo que viven cotidianamente y que la situación generada por nosotros les permite expresar sin entrar en debates al defender, desde la coordinación del grupo, otra perspectiva. De tal manera que las profesoras pueden expresar su punto de vista con cierta libertad. Lo que queremos señalar con claridad es que esas representaciones cargadas de afecto son evidencia de un fenómeno subjetivo que está muy presente en la integración educativa.

Ante este tipo de procesos subjetivos, nos surgen algunas preguntas: ¿de qué manera esos estados emocionales de las maestras se articulan a la forma en que se conciben la discapacidad, las necesidades educativas especiales y el mismo proceso de integración educativa? ¿la dimensión subjetiva se podrá considerar

sería y ampliamente en las estrategias de integración educativa?; ¿o solamente se va a contemplar como un conjunto de pre-juicios que deben ser superados por las profesoras?; ¿habrá alguna posibilidad dentro de administración escolar, de considerar estos estados subjetivos como datos importantes en el devenir cotidiano, y proyectar tareas conjuntas para elaborar los mismos?; ¿cada profesora, o profesor, aisladamente, tendrá que ver qué hace con esa potencia afectiva, que en muchas ocasiones parece desbordarlos?

Antes de concluir nuestro trabajo es necesario plantear una pregunta relacionada con los fundamentos de nuestra labor: ¿Por qué hablamos aquí de que la escuela se convierte en un espacio de subjetivación? Comentemos al respecto algunas cosas. La primera de ellas tiene que ver con el que la escuela aparece como espacio donde circulan una buena cantidad de demandas, que aparentemente son institucionales, parecen propias del sistema escolar. Existe un curricular, un horario, instalaciones, jerarquías, asignación y adjudicación de roles, leyes, normas, etc. Pero todos estos elementos no son entidades abstractas, hay agentes muy concretos que vehiculizan los requerimientos relacionados a los distintos ámbitos que conforman la institución escolar. Esos agentes tienen sus necesidades objetivo-subjetivas, deseos, afectos, que los ubican como sujetos en la medida en que saben algo, pero también ignoran mucho de ellos mismos. A pesar de esa ignorancia fundamental, que consideramos estructural en el ser humano, esos agentes enuncian demandas, piden cosas a los otros; a veces esas demandas se articulan con el funcionamiento exclusivamente organizativo de la escuela. Pero muy a menudo, estando recubiertas por requerimientos institucionales, conllevan el sentido subjetivo, propio y singular, que se le da a esas exigencias.

Además de ese juego de demandas encontramos formas específicas de dar respuesta a esas preocupaciones, encontramos entonces un conjunto de procesos relacionados con el trabajo psíquico que se lleva a cabo en el interior de la escuela. En este momento no podemos profundizar en las características de este

trabajo, pero es evidente que esa labor, esa creación psíquica se articula a los vínculos que se crean y recrean en los distintos niveles del espacio escolar. Padres, maestros, alumnos, funcionarios, están involucrados en mayor o menor medida en ese trabajo psíquico, siempre con consecuencias evidentes, silenciosas o silenciadas.

Nuestra reflexión apunta a que cuando se trata de Integración Educativa, es necesario no pasar por alto esta elaboración psíquica y hacer esfuerzos por darle rumbos compartidos y solidarios a esa elaboración. Al señalar lo anterior, de ningún modo queremos dejar de lado cuestiones de orden técnico o instrumental, más bien pensamos en la posibilidad de que estas cuestiones puedan entablar relaciones productivas con el campo de la subjetividad, a la cual nos hemos referido a lo largo de este material. Si estamos hablando de Integración Educativa, tal vez sea posible reconocer e incorporar de manera imaginativa los conflictos cotidianos que viven los agentes de la escuela regular al abordar el campo de las necesidades educativas especiales. En esta lógica no se hace indispensable no olvidar lo que han propuesto algunas compañeros de la FES Zaragoza, hace algunos años: “para poder comprender el problema del fracaso escolar y las prácticas sociales propuestas para su solución, dentro de las cuales está la integración, es importante discutir los postulados que subyacen a las mismas y los marcos teóricos que las apoyan, que han pretendido ofrecer una educación para todos, con igualdad de oportunidades a través de políticas educativas homogéneas que lo agudizado más” (Olmos, Loo y Nieves, 1999; p. 226). La revisión de marcos y postulados se hace imprescindible pues vale la pena ver la manera en que la dimensión subjetiva es contemplada ahí, dado que en la práctica cotidiana esa dimensión adquiere tonalidades diversas que se relacionan con los procesos de Integración Educativa.

En este sentido, coincidimos totalmente con lo propuesto por Morín, quién le da un lugar privilegiado al eros dentro del campo educativo: “La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a

convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. La transmisión necesita, evidentemente, de la competencia, pero también requiere, además, una técnica y un arte. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos. El eros, permite dominar el gozo ligado al poder, en beneficio del gozo ligado al don (Morin y cols. 2002, p. 87).

Esos enunciados por Morin, son para nosotros elementos cruciales de la subjetividad, y adquieren intensidades, texturas diversas que vale la pena tomar en cuenta al pensar en la Integración educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa Arce, R. E. (2004). La docencia frente al espejo imaginario, transferencia y poder. México: Ed. UAM Xochimilco.
- Anzaldúa Arce, R. E., & Ramírez Grajeda, B. (2007). Subjetividad y relación educativa. México: Ed. UAM Azcapotzalco.
- Bleichmar, Silvia (2008) Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Argentina. Ediciones Noveduc.
- Díaz Barriga, F. (2003). Aspectos éticos de la evaluación de la docencia. En M. Rueda Beltrán, F. Díaz-Barriga Arceo, & M. Díaz Polanco, Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior (págs. 37-53). México: Ed. UAM/UNAM/UABJO.
- Fernández, Ana María (2003) "Morales incómodas. Algunos impensados del psicoanálisis en lo social y lo político". En: Rev. Subjetividad y cultura. No. 19. Abril 2003, pp.7-24. México. Plaza y Valdés.
- Freud, Sigmund (1930) "El malestar en la cultura". En: Obras Completas, tomo XXI. Buenos Aires. Amorrortu, 1996, pp. 57-140.
- Guevara Niebla, G. (2012) El Pan y el SNTE. En: Periódico Milenio, viernes 16 de marzo, p. 14.
- Jiménez, Pilar y Paez, Rodrigo (2008) (Coordinadores) Deseo, saber y transferencia. México Ed. Siglo XXI.
- Morin, E., Roger, E., & Mota, R. D. (2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. España: Ed. Universidad de Valladolid/UNESCO.
- Olmos, Andrea; Loo, Irene y Nieves, Reyna (1999) Algunas reflexiones sobre el proceso de integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales. En: Zardel, J. y Villa, M. (compiladores) Sujeto, educación especial e integración. Volumen II. México. UNAM-Iztacala.
- Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Madrid España: Ed. Morata.
- Rueda Beltrán, M. (2003). Una propuesta de cuestionario dirigido a los estudiantes para evaluar la función docente en la Universidad. En M. Rueda Beltrán, F. Díaz-Barriga Arceo, & M. Díaz Polanco, Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior (págs. 125-138). México: Ed. UAM/UNAM/UABJO.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000) La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias.
- Verduzco, Alberto (reportero). 2012 marzo 6. En 5 años se duplicaron las prestaciones de la SEP. En: Periódico Milenio, p. 33.