

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla

ANDRÉS MARES MIRAMONTES / EMILY ITO SUGIYAMA

Resumen:

El presente trabajo es un estudio de corte institucional que analiza la vivencia que tienen del proyecto de integración educativa los actores encargados de cumplirlo. Para ello, se consideró la participación de directores, docentes, personal técnico de apoyo y padres de familia voluntarios, integrantes de dos escuelas primarias. Se indagó su perspectiva sobre el proyecto empleando la entrevista a profundidad. El análisis de la información muestra que la práctica que cumplen los actores al respecto, está construida con base en la posición que ocupan en la estructura escolar y en el perfil personal y académico. Se concluye que el proyecto es una práctica instituida mas no constituida, que está sustentado por acciones singulares fundadas en la interacción cotidiana institucional, independientemente de que se ajusten o no a lo promulgado oficialmente.

Abstract:

This project is an institutional study that analyzes the views of the actors in charge of educational integration. The participants were directors, teachers, technical personnel and parents involved in two elementary schools. In-depth interviews were used to discover their perspectives of the project. The analysis of the information shows that the actors' practice is based on their position in the school structure, and on their personal and academic profile. The conclusion is that the project is an instituted but not a constituted practice, and that it is sustained by personal actions of daily institutional interaction, regardless of whether or not they adhere to official norms.

Palabras clave: integración educativa, investigación institucional, trabajo docente, México.

Key words: Educational integration, institutional research, teaching work, Mexico.

Andrés Mares es profesor de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. AV. De los Barrios s/n, Tlalnepantla, CP. 54090, Estado de México. CE: andresmm55@aol.com.

Emily Ito Sugiyama es profesora de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Introducción

La dimensión social de la educación se enmarca en la singularidad del orden de los diferentes sistemas socioeconómicos, políticos e ideológicos existentes. Al mismo tiempo, ésta no puede ser entendida al margen de su vinculación con el orden común de la educación institucional, representado por las políticas educativas internacionales. Las organizaciones mundiales expresan la forma de conceptualizar metas y objetivos de la educación que habrán de normar, al menos, a los países que las integran. Por ello, podemos considerar que, actualmente, la educación constituye una estrategia de integración reglamentada, con respecto a la pretendida homogeneidad cultural, en una esfera tanto nacional como internacional.

La masificación de la educación básica es un ejemplo de lo anterior. Tal como lo establece la declaración mundial de Educación para todos (UNESCO, 1990), cada persona deberá contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico; mismas que abarcan tanto las herramientas esenciales (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas) como los contenidos básicos (conocimientos teórico-prácticos, valores y actitudes) y que, desde este orden institucional, se supone que son fundamentales para que los seres humanos puedan sobrevivir, desenvolver completamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar de forma plena en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Como parte de esta masificación se despliega la propuesta que conocemos como Proyecto de Integración Educativa (PIE). Actualmente, en el ámbito mundial, la educación básica institucional está suscrita a una política de integración educativa que es resultado del compromiso de Educación para todos y del reconocimiento de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), adquirido en la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, celebrada, en 1994, en Salamanca, España.

En el concepto de NEE subyace el principio de que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada uno de ellos los alcance sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesite para lograrlo. La educación, por tanto, se concibe como una sola, con sus ajustes respectivos para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos. De ahí que deba proveer los medios necesarios para

proporcionar la ayuda que cada quien requiera, dentro del contexto más normalizado posible (León, 1999).

En este sentido, se considera que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, y requiere que a su proceso educativo se incorporen mayores y/o diferentes recursos a fin de que logre los fines y objetivos. Así, el concepto de NEE no remite a una dificultad en particular, sino a los requerimientos especiales que surgen en la interacción del alumno con el contenido en el contexto donde se desenvuelve.

A partir de entonces, el concepto de NEE adquiere un lugar preeminente como aportación en la manera de entender la educación de personas que, hasta ese momento, habían sido denominadas –entre otras acepciones– deficientes, discapacitadas, minusválidas.

De acuerdo con la política de integración (UNESCO, 1994), el objetivo es proporcionar las condiciones que permitan la inserción de los niños con NEE al espacio social en general. Esta situación los coloca en el centro de la práctica educativa en tanto que, siendo el currículum regular su contexto de enseñanza aprendizaje, el docente habrá de realizar las adecuaciones pedagógicas necesarias para que superen las dificultades de aprendizaje, enfatizando en las posibilidades de desarrollo y consiguiente integración social.

Las primeras acciones de naturaleza psicopedagógica que se llevaron a cabo para dar respuesta a la enseñanza de personas, ahora nombradas como con NEE, dieron lugar a la educación especial. Durante el tiempo que ésta estuvo vigente como tal, asumió el objetivo de atender a los niños que, por su condición orgánica, psicológica y/o social, presentaban dificultades de diferente grado para progresar académicamente con los programas educativos en las escuelas regulares (Galeana, Rosales y García, 1982; Molina y Gómez, 1992).

Estas escuelas especiales compartían los objetivos de educación con los centros de instrucción regular básica. La diferencia se estableció en los métodos de enseñanza, que se ajustaron o diseñaron de acuerdo con el tipo de discapacidad y dificultades que presentaban los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien el enfoque de escuela especial significaba un avance en la formación escolar de este tipo de personas, como práctica institucional se-

guía contribuyendo a la exclusión de sus beneficiarios respecto del orden social educativo común y del mantenimiento de concepciones peyorativas respecto de ellos (Bogdan, 1984; Bogdan y Kugelmas, 1984; Paredes y Sosa, 1998; Sola y López, 1999). En México, al igual que en muchos otros países, se reconoce que este tipo de educación comporta una práctica de exclusión de los discapacitados y, con el propósito de superar tal situación, se reorientan los servicios de educación especial. La base proviene de los acuerdos internacionales al respecto y, a partir de ellos, se genera un marco de acción para la integración de estos niños a la escuela regular (Guajardo, 1994).

Al referirnos al proyecto de integración educativa nos enfrentamos a la existencia de conceptos y categorías, objetivos, metas, definición de roles y estrategias preestablecidas, definitorias desde lo oficial, de dicho proyecto. Sin embargo, como marco normativo de política educativa actual, sin duda, incide sobre los actores sociales que viven y desarrollan cotidianamente las acciones propias de su realización, así como al sentido que le atribuyen a esta práctica; por lo que resulta importante dimensionar las experiencias de los docentes, los directivos, las mismas personas con NEE, sus familiares, y demás personal que trabaja en esta tarea. Indagar sus perspectivas al respecto resulta indispensable para que la labor de investigación pueda reconstruir sus puntos de vista y contar con un punto de vista de la IE desde quienes se encuentran directamente involucrados en ella.

De esta manera, se busca contribuir al entendimiento, desde otra óptica, del fenómeno social de la integración educativa. Es decir, desde un enfoque que nos permita entenderla, no sólo con base en las disposiciones oficiales, sino también en la práctica social que se genera y a partir del sentido que, en un marco institucional, crean y atribuyen los diferentes actores sociales de la educación al realizar la tarea de integrar. Con base en lo anterior, el objetivo de la presente investigación consistió en conocer la perspectiva de directores, profesores, padres de familia y personal de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con respecto a la integración educativa, considerando su posición en la estructura escolar.

El estudio se considera el inicio de una línea de investigación en el campo de la integración educativa donde los métodos indagatorios pueden ser útiles en la construcción teórica tendiente a comprender los fenómenos psicológicos y educativos enmarcados en un orden social.

Partimos de la premisa de que el lenguaje es una construcción históri-co-social producto de la interacción entre individuos, a partir del que se le otorga sentido y significado al mundo que se habita (Schütz, traduci-do en 1993; Berger y Luckman, 1987). En este mismo proceso se cons-truye, dialécticamente, la realidad social, realidad de sentidos y significados que dan lugar a un orden simbólico que es posible comprender a través de las diferentes perspectivas que se desarrollan en y para un orden social determinado.

En consecuencia, consideramos el enfoque de Blumer (1982) sobre el interaccionismo simbólico (IS) como marco teórico para hacer la lectura de la situación que se aborda en este estudio. Se trata de una concepción psicosocial del individuo a partir de la cual se plantea que todas las orga-nizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretaciones del mundo que les rodea. Estos actores sociales elaboran sus interpretaciones y definiciones de las situa-ciones a las que se enfrentan; con base en ellas, es posible comprender sus acciones. De aquí se sigue que las normas, roles o metas por sí mismas son insuficientes para alcanzar esta comprensión (Becker y McCall, 1990; Marc y Picard, 1992).

De acuerdo con Charon (1992), desde el interaccionismo simbólico las perspectivas se conceptúan como un modelo interiorizado de asun-ciones, valores, creencias acciones y expectativas, que permiten al indivi-duo orientarse en su interacción con los otros y con su entorno. Asimismo, se considera que se construyen a partir de la interacción comunicativa e interpretativa que establecen los actores en función de normas referenciales y, sobre todo, del sentido individual que le imprimen. Por lo tanto, la construcción de perspectivas, según Blanco (1988) y Munné (1989), es inherente a la institucionalización del comportamiento ya que, de esta forma, las instituciones se incorporan en la experiencia individual por medio de las perspectivas que, objetivadas en un orden lingüístico, cons-tituyen un componente básico del mundo objetivante accesible para cualquier sociedad.

Entonces, podemos considerar que, en virtud de sus perspectivas, el sujeto incursiona en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo sino también en el del conocimiento de normas y valores e involucrando emociones y afectos. Así, el mundo social cobra realidad para los individuos.

En su dimensión interactiva, las perspectivas instauran una relación dinámica donde individuo y sociedad se articulan, de tal forma que objetividad y subjetividad se expresan creando el significado y sentido de la acción desempeñada. De ahí que el proceso de interacción entendido como desempeño de roles –tal como arguye Blanco (1988)– no se limite a ser un proceso de asunción de roles, sino que implica la construcción del rol por parte del propio actor.

De esta forma, las perspectivas revelan las mediaciones entre los significados que están objetivados en una sociedad y las maneras en como éstos cobran realidad subjetiva para los individuos. Es así como la realidad social se hace inteligible a través de las interacciones de los individuos y grupos sociales. En consecuencia, se asume que es posible analizar los aspectos objetivados de una concepción específica en ciertas colectividades, y también la manera en que esta visión se manifiesta en la conciencia de un individuo.

Con base en lo anterior, consideramos que la forma de aprehender las vivencias y las prácticas asociadas, consiste en indagar cómo en su interacción cotidiana el actor se relaciona con la colectividad. Esta tarea consiste, necesariamente, en un análisis del sentido que atribuyen los actores a sus acciones así como a las de quienes forman parte de la estructura escolar y que desempeñan una posición o cargo en la misma.

Método

Objetivo

Conocer la perspectiva de directores, profesores, padres de familia y personal de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular con respecto a la integración educativa, considerando la posición que ocupan en la estructura escolar.

Participantes

Intervinieron 55 voluntarios integrantes de dos escuelas primarias públicas, una matutina y otra vespertina, ubicadas en la zona metropolitana. En uno de los escenarios participaron 29 voluntarios: un directivo, 13 docentes, 11 madres de familia y 4 integrantes de la USAER; en el otro fueron 26 voluntarios: 2 directivos, 10 docentes, 10 madres de familia y 4 integrantes de USAER.

Instrumento

Se emplearon dos guías de entrevista –previamente piloteadas–, la primera elaborada para los docentes, madres de familia y personal de la USAER y, la segunda, para directivos. Ambas comprendieron siete áreas temáticas: 1) postura ante el proyecto, 2) concepto de integración educativa, 3) impacto, 4) formación/capacitación, 5) participación, 6) resultados y pronóstico y 7) concepción de los otros actores frente a la integración educativa; todas cuentan con sus respectivos indicadores. La guía de entrevista para directivos fue distinta en tanto que se adecuó a la condición institucional del cargo, incluyendo cuestiones sobre diagnóstico del trabajo de integración, tareas emprendidas, organizaciones desarrolladas, fuentes de información y toma de decisiones.

Procedimiento

Acercamiento al campo

El acercamiento al campo consistió, en primer lugar, en visitar la supervisión de la zona escolar, donde se expusieron los motivos de nuestra presencia y se solicitó la autorización para realizar el estudio. Como respuesta a esta solicitud se nos ofreció apoyo, sobre todo en cuanto a información de las escuelas que podían ser incluidas. La autorización recayó en los directivos y en el personal de los planteles, que se seleccionaron de entre las diez que reunían la condición de contar con el servicio de USAER y tener dos años o más trabajando en la integración educativa, al momento de iniciar la investigación.

Selección de escenarios

Esta selección se realizó considerando la conveniencia de contar con la disposición explícita por los directivos de colaborar como voluntarios y permitirnos acceder al personal del plantel así como a la sociedad de padres de familia. De acuerdo con la respuesta de los directivos, se pudo contar con dos escuelas. Casualmente, una de ellas es considerada, institucionalmente, exitosa en la tarea de integración y la otra no.

Acceso y presentación en los escenarios

En el primer escenario, como parte de la estrategia metodológica, se consideró pertinente iniciar con una reunión de los profesores, incluyendo el personal de la USAER y el director de la escuela; se acordó previamente con

el director y en ella se señaló el propósito del estudio. Se aclaró que no era una evaluación de su trabajo, sino un intento de comprender la integración educativa a partir de cómo la vivenciaba cada uno. Los asistentes fueron presentándose y confirmando su participación como voluntarios.

La entrada al segundo escenario se caracterizó por una gran dificultad de acercamiento, pues a pesar del acuerdo previo con el director, el inicio del trabajo de campo se pospuso por más de un mes, la razón argüida fue la falta de consentimiento por parte de la directora de la USAER, quien consideraba que se evaluaría su trabajo. Una vez que se entró a este escenario, por estrategia, se decidió hablar con los maestros de manera directa para informar sobre el estudio y tener el consentimiento de su participación. De igual forma, se procedió con el personal de la USAER.

Calendarización de entrevistas

Dada la necesidad de aprovechar el tiempo de actividades regulares según el calendario escolar, se decidió realizar las entrevistas en fechas y horarios en que se cercioraba no habría actividad institucional incompatible para ello.

Para afectar lo menos posible el trabajo escolar cotidiano, se acordó con los participantes, comprendió realizar una por día. También con las madres, una vez confirmada su participación, se acordó la fecha y horario de la entrevista.

Aplicación de entrevistas

Se empleó la entrevista a profundidad con cada uno de los participantes (Taylor y Bogdan, 1984). Consistió, fundamentalmente, en establecer y mantener una conversación con cada uno de los voluntarios, con el propósito de conocer, entre otros, sus ideas, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos sobre la integración educativa, de acuerdo con los contenidos considerados en la guía de entrevista. Se profundizó en los temas a partir de retomar significados y sentidos que proporcionaban en la conversación.

En la etapa inicial de la entrevista se presentaron y expusieron los motivos del estudio; se obtuvo el consentimiento de los participantes, se les aseguró la confidencialidad de su conversación y se les aclaró que estaban en toda libertad para comentar, o no, aquello que creyeran conveniente.

Con base en una solicitud expresa de los voluntarios, se acordó omitir nombres y cualquier otro dato que los pudiera identificar, así como la

devolución de la conversación audioregistrada, una vez que fuera transcrita y cotejada. La confidencialidad con los directivos comprendió, además, que cuando el estudio se divulgara se omitirían los datos que pudieran identificar a la escuela.

La entrevista con los directivos se realizó en el espacio que tienen asignado para el desempeño de sus funciones; con los docentes, en su salón ordinario. Durante la entrevista, atendía a los alumnos algún compañero que se prestaba a ello, ya sea que estuvieran en otro salón o en el patio. Las entrevistas con las integrantes de la USAER se efectuaron en el salón que tienen asignado para realizar sus actividades. En ese mismo lugar se entrevistaron a las madres.

El desarrollo de las entrevistas se llevó a cabo según lo planeado. Se audioregistraron y tuvieron una duración aproximada de 40 a 75 minutos. Para la transcripción se empleó un código elaborado para tal fin y se cotejó con las grabaciones.

Como parte de la estrategia metodológica, durante el periodo de aplicación de entrevistas, se consideró pertinente asistir y convivir con el personal de las escuelas con la finalidad de conocer las actividades que tenían lugar regularmente.

Retribución a los docentes

Como uno más de los aspectos éticos del estudio, se consideró conveniente compensar a los docentes por su participación desinteresada. Para ello, se realizó un taller elaborado con base en necesidades psicopedagógicas que los docentes expresaron durante las entrevistas. Éste se llevó a cabo, una vez que se concluyeron las entrevistas, en una sesión por semana durante tres meses. Participaron profesores, personal de la USAER y directivos, y la asistencia fue voluntaria.

El objetivo del taller fue promover en el profesor la comprensión respecto del niño y su desarrollo psicosocial, así como las habilidades necesarias que le permitieran afrontar situaciones que demandan intervenciones particulares de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

Análisis de la información

Para el análisis se diseñó –considerando las especificaciones con respecto al proceso analítico de los datos que refieren Strauss (1987) y Strauss y Corbin (1990)– una estrategia que comprendió dos momentos: el prime-

ro –denominado identificación de tendencias– consistió en analizar la información obtenida para clasificar: *a)* la postura de los actores con respecto a la IE, *b)* los argumentos vertidos por posición y *c)* la manera en cómo realizan, en la cotidianeidad, su práctica. A partir de ello se identificaron diferencias y semejanzas entre los diversos actores así como se especificaron tendencias.

El segundo momento, denominado ejes de análisis, consistió en reorganizar las tendencias en función de las construcciones simbólicas que caracterizaron la vivencia de la IE. Para ello se consideraron cuatro aspectos: *a)* sentidos de las categorías compartidos por los actores; *b)* códigos en vivo (frases representativas o ilustrativas tomadas o derivadas del lenguaje usado por los actores) que resultaron significativos para comprender los sentidos; *c)* identificación de relaciones entre sentidos de las categorías a partir de la vivencia institucional de los actores; y *d)* relación entre las construcciones simbólicas y la perspectiva de los actores.

Resultados

Primer momento: identificación de tendencias

Como resultado de este primer momento de análisis, se presentan las tendencias identificadas considerando las categorías empleadas para ello. Éstas se muestran en función de la relación que guardan entre sí. En el caso de las categorías *impacto* y *definición de los compañeros* se creyó innecesaria su especificación debido a que su sentido se comprende en el contexto general, por lo que están implícitas en la descripción de las otras categorías.

El orden de presentación obedece a una estrategia elegida para facilitar el entendimiento progresivo de los sentidos comprendidos en las categorías, su relación y tendencia.

La postura y conceptualización con respecto al proyecto de IE

El hecho más común que indican los actores, sin importar su posición en la estructura escolar, es estar a favor de la integración educativa. Esto es, directivos, docentes, integrantes de la USAER y madres, se manifestaron en pro de la educación del niño y de que ello sea un derecho.

Esta postura resulta comprensible dado que, desde la posición de docente, de integrante de la USAER e inclusive de directivo, sujetos a una normatividad o política educativa y saber lo que implica socialmente ello, no pueden negarse a un decreto constitucional. De esta forma, sólo les

quedan reconocerse ajenos a la construcción e instauración de dicho proyecto y asumirse, algunos de ellos, como víctimas de la desinformación al respecto, lo que influye en la forma en que vivencian y conceptúan la IE, de ahí lo que mencionan algunos actores al referirse a la situación que enfrentan: “hay que trabajar, tenemos que hacerlo, nunca nos piden nuestra opinión”.

Fundamentalmente, la postura en favor de la IE se relaciona con una conceptualización del proyecto suscrita, únicamente, al ámbito escolar. Aunque hay quienes, sin subestimar la importancia que tiene la escuela en esta tarea, consideran también un contexto social más amplio que incluye a la familia, la comunidad y el ámbito laboral. Esto es una tendencia propia de los actores que cuentan con información sobre el proyecto de integración. Tal es el caso de algunos integrantes de la USAER: “Una integración requiere más esfuerzos. No nada más es de un maestro, sino que salga a la calle y el policía de tránsito, la señora del puesto de dulces, *todos, estén asumiendo su papel, eso es*”.

Entre los docentes, las madres e inclusive los directivos, predomina la idea de escolarización del niño con discapacidad como sinónimo de su integración. Lo mismo sucede con el concepto de necesidades educativas especiales, pues su empleo y entendimiento pareciera ser exclusivo del personal de la USAER y los directivos, aunque en estos últimos de manera menos precisa: “Son los niños que, por tener dificultades de aprendizaje o discapacidad, se les tiene que ayudar aquí en la escuela”.

Los docentes que conceptuaron la integración como un compromiso educativo más allá de la escuela, no limitaron su postura favorable en cuestiones de derecho; también aludieron a aspectos personales basados en su experiencia individual y en valores asumidos que resultan de ella; sobre todo, los relacionados con la idea de que nadie está exento de la probabilidad de tener un hijo con discapacidad: “Cuando veo a los niños con discapacidad, *pienso que podía ser mi hijo y que no me gustaría que le fuera negada la oportunidad de educarse*”.

Asimismo, otra de las tendencias de los actores que se pronuncian en favor de la integración, es reconocer que los niños con discapacidad tienen la posibilidad de aprender. Sin embargo, nadie precisa que esto deba ser en un ambiente curricular de escuela regular: “Muchos de esos niños tienen la capacidad de aprender. Es cosa de que se le brinde la oportunidad, que los acepten”.

Con respecto a los actores que se pronuncian en desacuerdo con la integración, un profesor, una psicóloga y una madre de familia, asumen esta postura por considerar que el proyecto de IE, además de ser un abuso para el niño con discapacidad, se está efectuando con personal docente sin formación para ello: “*Es una falta de respeto a todos los individuos*, empezando con los niños con deficiencias o con alguna situación muy en particular; un atropello a los profesores que tampoco están preparados ni capacitados”. Además, estos actores consideran que muchos de los niños con discapacidad, por su singularidad, no cuentan con las condiciones para acceder a un mundo académico común. No por ello niegan su capacidad de aprender y desarrollarse en un ambiente elaborado en función de sus necesidades específicas.

Como podemos observar, quienes consideran estar de acuerdo con el proyecto de IE fundan su postura en el derecho a la educación y en la capacidad de aprendizaje de los niños con NEE. Sin embargo, no precisan si esto debe ser en el ámbito de la escuela regular. En cambio, los actores que están en desacuerdo, señalan que la mayoría de los niños con discapacidad no cuentan con las condiciones para acceder a un mundo académico regular. Además, precisan que el personal docente no está preparado para llevar a cabo una tarea de tal magnitud.

Formación y participación de los actores con respecto al trabajo de IE

Otra tendencia común de los actores, independientemente de su postura ante el proyecto de IE, es reconocer que no existe una formación en ellos con respecto a las acciones concretas que deben llevar a cabo y cómo desarrollarlas para hacer frente a las demandas que emanan de la tarea de integración: “Como maestra normalista, estoy limitada; yo no tengo la capacidad ni la herramienta para ayudar a estos niños”.

Inclusive, la mayoría de las madres entrevistadas ignoraba que este proyecto educativo existiera: “No sé”, “nunca he oído”, “no, la verdad no”, “no he escuchado”, “no me han dicho”, “no me han informado”, “yo no estoy muy enterada”, y por ende, desconocen la manera en como se está instrumentando. Algunas sólo saben que las escuelas tienen que aceptar a todos los niños. Esta información les ha sido proporcionada por algunos medios de comunicación, terceras personas fuera de la institución u otro tipo de dependencia. Se trata de vivencias particulares que les sirven como marco de referencia para dar cuenta de hechos que, sin que ellas lo sepan,

están oficialmente enmarcados en el proyecto de IE. Tal es el caso del servicio que ofrece la USAER, que las madres refieren que, por alguna razón, se enteran de su existencia como un apoyo escolar para los niños.

Es significativo que sólo integrantes de la USAER estuvieran informados –aunque no en detalle– de los propósitos y de ciertos contenidos del proyecto de IE en cuanto a su versión oficial. Esto, debido a que su práctica cotidiana, deriva de y se orienta precisamente a la IE de los niños con NEE. El resto de los actores, incluyendo los directores, admitieron no conocer el programa más que en términos de lo que les han comentado en algunas pláticas y conversaciones casuales: “No hemos tenido documentación, no tenemos los materiales... sólo contamos con lo que nos han dicho”.

Debido a que la práctica del docente está más vinculada con el trabajo académico con los niños en general, cuando tienen en su grupo un alumno con NEE lo admiten y lo tratan en la condición de desventajado o problemático. Los profesores que enfrentan por primera vez esta situación concuerdan en que les genera miedo y angustia no saber qué hacer. Esta vivencia también la refieren quienes ya han tenido esta experiencia: “Yo no sabía ni qué hacer cuando me dijeron. Y eso, de hecho, a mí el director me mandó llamar, cuando llegó el niño, yo ni lo había visto y cuando supe que iba a estar conmigo ¡*¡híjole!* así como que dije y ahora, ¿qué voy a hacer?”

Para los docentes que todavía no han tenido la experiencia directa de trabajo con estos niños, expresan que la sola idea de pensar la situación es angustiante, pero admiten que tendrían que aceptarla: “Me inquieta la idea pero yo sé que... es algo que, tarde o temprano, tengo que hacer”.

En uno de los escenarios se admitían niños con discapacidad años antes de que entrara en vigor el programa de IE. El impacto inicial de sus docentes comprendió una respuesta colectiva de rechazo a los lineamientos que se planteaban desde USAER por considerar que establecían dicho trabajo como un deber y en una dirección diferente de la acostumbrada.

Por otra parte, aunque pudiera suponerse que los directivos cuentan con los conocimientos y el compromiso para coordinar las tareas de integración de todos los actores involucrados teóricamente en el proyecto, la situación no es así. En ambos escenarios, su labor respecto de las tareas de integración se concreta a permitir la inscripción de este tipo de niños y buscarles el espacio escolar académico con los maestros más accesibles a

esta labor, siempre y cuando las condiciones del alumno en cuestión se ajusten a los criterios de inclusión que en su momento, estén empleando: “Como director, únicamente me correspondió o me tocó el invitar a mis compañeros para participar en el proyecto... les he dado la libertad para que ellos actúen de acuerdo con un criterio, de acuerdo con su experiencia y a su profesionalismo”

En ambas escuelas, el papel de madre o padre de familia en cuanto a la IE, se desempeña en calidad de usuario del servicio, mas no como integrantes de un programa que señala su participación como necesaria.

Aunque institucionalmente se reconoce la importancia de la participación de las madres en la labor integrativa, las encontramos en una situación distante a dicha tarea. En parte, porque no se les ha involucrado formalmente y, además, tal parece que a ellas les conviene dicha situación institucional. Parecieran decir: “no tengo necesidad ni tiempo”; y las madres de niños que asisten al servicio de la USAER, “ya solucioné el problema”.

Esta situación constituye un ejemplo de la desinformación al respecto de la IE ya que, como se mencionó, la mayoría de las madres no tiene conocimiento del programa ni de que éste se lleva a cabo desde hace años en la escuela a donde acude su hijo. Inclusive, las que tienen un hijo atendido por la USAER, creen que se trata de un apoyo escolar que se le está brindando al niño y nada más. Lo anterior indica, al menos así lo parece, que ni directivos, ni docentes, ni la USAER las mantienen informadas del programa y sus objetivos. Las madres que mencionan algo al respecto, por lo general, son las que llevan a su hijo a centros de atención específica. Agregan, además, que ello ha sido producto de haberlo escuchado en medios de comunicación o en comentarios del personal de los centros que frecuentan.

Con respecto al apoyo que las autoridades han proporcionado en materia de formación, la mayoría de los actores considera que ha sido casi nulo y lo poco que se les ha brindado dista mucho de lo requerido. Sin embargo, algunos integrantes de la USAER señalan que la formación es más responsabilidad de los docentes pues, como tales, adquieren un compromiso con la profesión de formarse y prepararse día con día, independientemente del programa educativo en el que estén suscritos. Esto denota que, para algunos actores, es más importante el compromiso personal y profesional, que estar sujetos a lo que pueda ofrecer la institución: “En el servicio donde yo pertenezco, obviamente estos recursos no se están

dando, lo que yo quiera aprender, lo que yo necesite aprender, lo tengo que buscar y te marca un profesionalismo... que te marca un perfil de egreso". Tendencia contraria a la de la mayor parte de los docentes y madres, que consideran una obligación de las autoridades brindarles las condiciones para formarse en la tarea de integración: "He tenido un montón de pleitos con el director, porque le digo que como director está mal, porque *debe apoyar*".

Además, los docentes que han buscado alguna formación para hacer frente a esta necesidad, sostienen que ha sido producto de su propia iniciativa y recursos. Por ende, su participación se ha concretado a tener al niño dentro del salón de clases, aparentemente, como a cualquier otro alumno, tratando de cubrir objetivos de tipo académico a partir de su labor acostumbrada.

Los docentes suponen que las cuestiones de trabajo especial corresponden a las integrantes de la USAER. Por su parte, éstas consideran que los maestros no se comprometen con el trabajo de integración y, por lo mismo, realizan su labor a su manera y con un mínimo de contacto con los docentes: "Pues aquí, *cada quien hace como puede su trabajo*".

Cada una de la partes justifica esta situación de trabajo con base en su perspectiva y la relación que guardan respecto de la de otros en el escenario institucional. Así, tanto docentes como integrantes de la USAER se justifican a sí mismos. Para los maestros, el personal de estas unidades es quien muestra poca participación y compromiso en el trabajo grupal; lo definen como carente de una formación y experiencia profesional con base en lo que pudieran proporcionarles a ellos una capacitación.

En uno de los escenarios, la excepción para los actores es una de las docentes de aprendizaje quien, por orientar su labor totalmente a las tareas de interés de los profesores de grupo, es reconocida y aprobado su trabajo.

Por su parte, el personal de USAER, inclusive la maestra referida, califican a los profesores de grupo como poco comprometidos y entregados a las tareas de integración; sobre todo en cuanto a un trabajo conjunto: "Como que son muy reacios, muy apáticos, como que son de *no me toques*, y ¿sabes por qué?, es que te ven chava, te ven chica y te dicen, *tú a mí no me vas a decir nada, no me vas a enseñar nada*".

Sin embargo, no niegan que existan profesores entusiastas e interesados por el trabajo con el niño con NEE, pero consideran que muchos lo

hacen respondiendo más a intereses propios que para beneficio del alumno. Por ello, no dudan de que algunos docentes admitan niños con discapacidad en su salón, porque ello resulta en un beneficio escalafonario. Este hecho se relaciona con los actuales programas de estímulos económicos que están condicionados al desempeño y superación académica, como el de Carrera Magisterial: “Yo he visto maestras que, no sé, la maestra de segundo A tiene dos niños y la maestra de segundo B no tiene ninguno y entonces le dice: pásame uno que ya voy a entrar a Carrera Magisterial. Lo he visto”.

Entre los mismos docentes, hay quienes catalogan a sus compañeros en aquellos que trabajan para beneficio del niño y quienes lo hacen en beneficio propio, siempre cuidadosos de no mencionar nombre alguno. En particular, llama la atención que los profesores con mayor antigüedad en la docencia y curiosamente los más apagados a la dirección, son los que alardean de que trabajan por “amor a la camiseta” y piensan que los otros lo hacen por interés personal, principalmente por imagen. De igual forma, consideran que la preparación y estudios de algunos docentes no es para saber más y beneficiar al niño, sino para hacer y ser más (promociones laborales): “la formación la toman para otros propósitos, sí, *como escalafón*; si hay compañeros que les interesa, por otro lado, tener preparación pero como escalafón para que se les aumente el sueldo, pero no para esto de la integración”.

Son estos docentes, los de experiencia, los de “práctica” como ellos suelen definirse, quienes agregan que no se les ha capacitado para el trabajo de integración y, a la vez, precisan que ésta no es necesaria: “Sólo se requiere esforzarse un poco más al trabajar con niños discapacitados, pero nada más”.

A pesar de esta situación, los docentes consideran que mantienen un ambiente de respeto y convivencia que les ha permitido salir adelante. Reconocen que los resultados con respecto a la IE, son producto del esfuerzo de los profesores que han trabajado con los alumnos en cuestión: “Los avances que se dan en los niños son por los maestros, porque *USAER es muy poco lo que trabajan con ellos, muy poco*”.

La necesidad de justificar su compromiso con respecto al nuevo mandato educativo constitucional, lleva a los actores a enmarcar su práctica pedagógica acostumbrada a este precepto. Inclusive, los que se pronuncian en contra del proyecto son partícipes de las acciones que, como insti-

tución escolar, se asumen como definitorias de su participación en el trabajo de integración educativa.

Logros y pronóstico con respecto a la IE

Lo que se entiende como logros alcanzados en el interior de cada escenario, se advierte, está directamente relacionado con la visión de quien determina el sentido de ese trabajo. En uno de ellos el director es quien precisa que la USAER, particularmente la docente de aprendizaje, no ha mostrado compromiso ni responsabilidad suficiente en su trabajo y que, por tanto, los resultados no son los esperados. Esta idea influye significativamente en el sentir del grueso de los profesores, por lo que terminan compartiendo ese sentido: “Desde hace años contamos con el grupo de la USAER y no ha dado los frutos que nosotros esperamos”.

La toma de decisiones se entiende al conocer la forma como se establecen los acuerdos en este escenario. Es decir, debido a que es muy frecuente que el director se ausente, para mantener su imagen y presencia de autoridad, él comparte con los profesores la responsabilidad de ciertas tareas de su competencia. Sin embargo, ninguna decisión puede tomarse sin su conocimiento y consentimiento. De hecho, impone su liderazgo sutilmente y considera al docente que lo comparte como “visionudo” y al que no, le resta méritos, como lo hace con la maestra de aprendizaje: “A pesar de los múltiples intentos de meterla al aro, no se ha dejado, para mí, como que no sabe”.

En el otro escenario, son los docentes quienes, a partir de la labor que desarrollan con niños discapacitados, aun antes de que se instaurara el programa de IE en la escuela, han establecido el sentido de éxito en esa labor. Esta situación se mantiene a la fecha y la valoran los directivos del plantel pues consideran que la: “USAER no ha podido ofrecer un trabajo que convenza”.

Con respecto a la descalificación de su trabajo, los integrantes de USAER consideran que se les interpreta con un sentido equivocado, al que más bien le subyace la resistencia al cambio por parte de los docentes y de algunos directivos. Por ello, sienten no se ha comprendido su función como equipo de apoyo aunque ellos mismos saben que no hay nada preciso al respecto, debido a la falta de lineamientos que definen las particularidades del funcionamiento de la Unidad: “Hemos tenido varios problemas, porque no se ha entendido el trabajo de integración y por lo mismo, el trabajo de USAER”.

Otro aspecto que comparten los integrantes de la USAER es la idea de que el docente no integra al niño, simplemente lo está insertando al grupo y, más que avances, se ven retrocesos: “Muchos maestros no están de acuerdo con el programa, dicen que sí lo integran y todo, pero lo que hacen no es con base en el programa de integración educativa. Hay demasiados retrocesos en los niños”.

A pesar de que el grueso de los docentes comparten la idea de que el proyecto de IE tiene algunos resultados –fundamentalmente producto de su trabajo– hay quienes consideran que sólo se le está dando cupo en la escuela al niño, pero que no se está integrando y añaden que, en materia de instalaciones físicas, no se han realizado las adecuaciones mínimas necesarias en la escuela: “No tenemos instalaciones adecuadas para niños con discapacidad, ni baño, ni rampas para que suban, no está adaptado... *no están las instalaciones apropiadas*”.

En esta misma tendencia está considerada la idea de que no se cuenta con la colaboración de los padres, a pesar de que reiteradamente los invitan a participar en el trabajo que desarrollan con sus hijos: “Considero que los padres han tomado las instituciones educativas como guarderías”.

Con respecto al pronóstico de la IE, la tendencia identificada en los docentes es la creencia de que el desarrollo de este proyecto depende de la preparación, compromiso y aceptación que tengan todos los involucrados en su realización, así como de la posibilidad de contar con los recursos necesarios para el desarrollo de la práctica docente en la tarea de integración. Además, algunos de estos profesores añaden que el futuro, en la medida que obedece a cuestiones de política, dependerá de los propósitos que los gobiernos tengan.

La tendencia de los directivos es ver como algo prometedor a la IE, parten de que mientras exista la demanda de este servicio y la disposición de los compañeros hacia el trabajo, tiene asegurado un buen futuro.

El personal de la USAER, si bien es parte de esta tendencia de futuro prometedor, considera que para ello es necesario contar con las condiciones necesarias para lograrlo. Una excepción es la psicóloga de uno de los escenarios, quien representa la tendencia de futuro trunco, que comparten los actores que se pronuncian en contra de la IE. Éstos consideran que sólo se está trabajando para incluir a los niños en la escuela. Y para ellos, ni eso será posible: “Los maestros apenas aguantan a los niños que consideran normales, entonces, *¿cómo será posible que soporten a los niños que presentan una discapacidad?*”

Lo vertido hasta este momento permite entender las diferencias y semejanzas entre los actores en cuanto a las categorías expuestas. Asimismo, las tendencias y sus sentidos en un marco institucional. En este orden de ideas, el análisis posterior se orientó hacia la reorganización de las tendencias y sentidos en ejes de análisis, para dar cuenta de las construcciones simbólicas de los actores.

Segundo momento: ejes de análisis

Como resultado de esta segunda etapa, se da cuenta de las construcciones simbólicas que caracterizan la vivencia institucional de los actores con respecto al proyecto de integración educativa. Esto se desprende del estudio de la interacción de las tendencias descritas anteriormente. Por tanto, a continuación se reorganizan en función del sentido que guardan para los actores. Teniendo presente que ello permitió comprender que la perspectiva del docente es la columna vertebral de la vivencia institucional del proyecto de IE, que se enmarcó en ejes de análisis.

Obligatoriedad del proyecto y compromiso docente

Una de las principales construcciones simbólicas es la referente al tipo de compromiso que los docentes adquieren con respecto al proyecto de IE; y que resulta de la aparente necesidad de mostrar la función esperada del “profesor” y lo que esto implica, más que de la aceptación y disposición de trabajar con los niños discapacitados bajo lineamientos específicos. Esto, por ser una reglamentación, les representa un hecho que altera su cotidianeidad; les simboliza más trabajo y, sobre todo, un esfuerzo que no resulta en lo esperado debido a que, según ellos, el cumplimiento de criterios académicos por parte de la mayoría de los discapacitados difícilmente se cumple.

De esta forma, el descontento que se presenta es con respecto al trabajo reglamentado hacia los niños discapacitados. Tan es así, que el voluntario que se realizaba con tales niños en uno de los escenarios, tiempo antes de que surgiera el proyecto de integración, no generaba inconformidad alguna. El maestro decidía qué trabajar y cómo hacerlo, sin sentirse obligado a generar resultados para ser evaluado. Aún más, esta labor se veía como algo que dignificaba a la profesión, hasta que se introdujo el proyecto de IE como normatividad: “yo ya estoy acostumbrada a hacer las cosas a mi manera, como para que alguien te diga ahora qué hacer”.

Como consecuencia de esta inconformidad, los docentes construyen un sentido de compromiso que, en esencia, se concreta a trabajar en función de lo que son o saben hacer como maestros normalistas: tener a los niños discapacitados en el salón de clases. Labor con la cual responden a la demanda del proyecto, arguyendo que no fueron ni están siendo formados para hacer algo diferente.

A sabiendas que no les queda negarse a cumplir con dicha política educativa, sí precisan que se responsabilizan exclusivamente de lo que está en sus posibilidades como normalistas. Sin embargo, no por ello desaprueban el derecho a la educación de estos niños; más bien, es precisar que la reglamentación, en cuanto obligatoriedad de trabajo con los discapacitados, no puede determinar su responsabilidad, sobre todo porque no cuentan ni reciben la formación, apoyo y recursos necesarios para ello: “No puedo hacerme responsable de algo que vaya más allá de mi formación”. Esto es un indicativo de que dicho compromiso no está dado en función del conocimiento del proyecto sino, más bien, de salvaguardar su condición laboral como profesores normalistas de educación primaria.

Como parte de su justificación aluden a la discapacidad como una condición de daño-enfermedad que requiere atención especial para la que no fueron formados ni capacitados. Ello permite dar cuenta del sentido de inclusión del alumno discapacitado, al que se concreta la integración educativa en la vivencia de los docentes: admitir y tener al niño en el aula mientras no represente un riesgo en la alteración del orden disciplinario y de trabajo académico acostumbrado.

En este sentido, persiste la idea del discapacitado como alguien que necesita atención especial; es decir, ser asistido por personal formado para ello y en un ámbito educativo propio al tipo de trabajo que requiere esta labor; distinto, evidentemente, del que actualmente ofrece la escuela regular, a menos que se adapte y modifique ésta. Esta idea la comparten las madres y, en cierta forma, los directivos aunque éstos no lo asuman de manera abierta.

Trabajo de integración y cumplimiento laboral

Otra construcción simbólica es la referente al sentido que los actores le otorgan al cumplimiento de su labor de integración. Es decir, a medida que el trabajo realizado está en función del compromiso adquirido y del cargo que ocupan en la estructura escolar, consideran estar respondiendo

con la tarea de integración demandada, inclusive quienes se pronuncian en contra del proyecto.

Así, la forma en que valoran el trabajo de integración está sujeta a la labor docente que, como normalistas, desarrollan cotidianamente. Inclusive, en uno de los escenarios, trabajar con discapacitados antes de la llegada del proyecto era parte de esta valoración: “no nos concebimos como maestras integradoras”. A su vez esto influye en el sentido del hacer personal e institucional que los actores le dan a su práctica educativa y que enmarcan con la IE, resultando de esto una caracterización del escenario como plantel integrador.

Asimismo, se comprende que el trabajo que realizan los actores y que es considerado como de integración educativa, parte del compromiso que establecen desde ellos frente a dicho proyecto, lo que les permite considerar que están cumpliendo con el cometido, ya sea de manera exitosa o no. Incluso, quien se pronuncia en contra, termina sumándose, con la diferencia de que no responsabiliza de los fallos a sus compañeros sino al proyecto mismo.

Lo anterior da cuenta de que el sentido de cumplimiento se elabora con base en el compromiso que, como condición laboral, adquirieron los docentes antes del proyecto de IE y, desde éste, también definen básicamente su participación en él; por tanto, consideran estar cumpliendo su labor en el orden individual e institucional.

Prácticas de integración desarrolladas y perfil del docente

La forma en que los actores llevan a cabo el trabajo que califican como labor de integración educativa, está en función del sentido de participación y compromiso que desde ellos elaboran y esto, a su vez, se relaciona con su posición en la estructura escolar y el perfil que los caracteriza como docentes y personas. Este perfil comprende en cada uno, no sólo su formación académica sino también, entre otros, aspectos ideológicos, generacionales, de filiación política, vivencias personales; mismos que se conjugan en una sola expresión, es decir, en el “fundamento” que cada uno elabora con respecto a su práctica pedagógica.

De ahí que la vivencia de la integración educativa de los actores se caracterice por una serie de acciones que ellos realizan de manera independiente. Es decir, se da una práctica aislada entre unos y otros. De hecho, ven infructuoso el trabajo en grupo, incluso entre los que comparten la

misma posición en la estructura escolar; sienten esta tarea como un riesgo, sobre todo porque altera las formas de trabajo individual propias de la cotidianidad institucional; a partir de ellas, cada quien se justifica a sí mismo y ante los demás, resaltando el compromiso adquirido, su cumplimiento y el deslinde de responsabilidades que van más allá de lo que consideran de su competencia.

Por ende, se comprende el hacer de cada actor con respecto al trabajo de integración. Es decir, los directivos en la idea de que no hace falta nada, de que tienen todo, concretan su participación a autorizar las acciones que proponen tanto docentes como personal de la USAER. El hacer de las madres queda sujeto a la disposición de los demás actores, lo cual les permite mantenerse distantes de la situación. Por su parte, el personal de la USAER realiza su quehacer aislado de los docentes y en un aula designada para ello, espacio que terminan concibiendo como el salón de educación especial.

Así, en la medida en que las prácticas de los actores resulta del compromiso adquirido y de los perfiles que los caracteriza, podemos advertir por qué no existe una práctica unificada ni concertada. Se dan acciones diversas y aisladas unas de otras. Aunque institucionalmente es a partir de esta situación que se concibe y justifica un trabajo de integración educativa desarrollado como escuela. Esto, a pesar de que las acciones de los actores tengan que ver poco o nada con lo demandado oficialmente por la política de IE. Hecho que da cuenta de la valoración que los actores asientan a su participación, así como de la justificación que hacen de estar cumpliendo, desde su condición institucional, con el proyecto.

Vínculos y relaciones de trabajo

En la idea de no aceptar la reglamentación del proyecto de integración educativa como normatividad de su ejercicio profesional pero, al mismo tiempo, conceptuarse y mostrarse cumplidores de un trabajo oficialmente demandado, los docentes asumen una actuación –en lo individual y en lo colectivo– que se ajusta a la realidad institucional previamente construida por ellos y que define los vínculos y relaciones que ahí han de suceder. Debido a ello, las acciones que llevan a cabo bajo el nombre de integración, quedan sujetas a esta realidad. En este sentido, en la medida en que la dinámica relacional de los escenarios está definida a partir de la perspectiva de sus propios actores, principalmente la de docentes y directivos,

la imagen de escuela con respecto al trabajo de integración, queda comprendido en ésta.

Las relaciones sociales y de trabajo acostumbradas, entonces, se expresan como parte de la labor de integración y sólo circunstancialmente se dan nuevos vínculos por necesidad, es decir, por procedimiento y no como algo buscado. Más bien, se intenta mantener la cotidianidad con base en los acuerdos tácitos que son parte de la realidad de los actores.

Esta situación nos permite comprender por qué a pesar de que el proyecto de IE esté orientado hacia el desarrollo de nuevos vínculos y relaciones de trabajo entre los diversos actores implicados en el mismo –particularmente lo que está comprendido en las funciones de USAER y docentes– en su esencia, la estructura y dinámica de los escenarios no se ve afectada. Todo lo relacionado con las acciones que se efectúan y califican como labor de integración quedan subordinadas a los vínculos y relaciones construidos originalmente por los actores en cada uno de los escenarios y entre ellos, sólo de manera circunstancial se llegan a presentar diferentes lazos.

Lo anterior lleva a pensar que la práctica de integración educativa realizada en los escenarios está en función de la interacción de perspectivas que se despliegan como parte de la cotidianidad docente y a partir de las cuales se han definido los vínculos y relaciones que caracterizan a los escenarios como estructuras institucionales.

De la misma manera, se comprende el sentido de la integración educativa que se vivencia por los actores dentro de la dinámica del ejercicio del poder y responsabilidad que se da en la institución como estructura jerárquica demarcada.

Legitimación de la perspectiva

La vivencia del proyecto de integración educativa, por parte de los actores, si bien no es algo que esté descrito y especificado formalmente, representa las construcciones simbólicas que devienen o resultan de su quehacer cotidiano, por lo cual constituye su realidad. Al indagarla, ésta nos permite comprender que toda perspectiva conlleva una legitimación de lo que simbolizan los actores; por lo menos, institucionalmente. Este proceso adquiere sentido a partir de entender que todo enfoque comprende valores, creencias, expectativas, entre otros, así como posiciones con respecto a los otros.

La legitimación que los actores hacen de su perspectiva según su posición en la estructura escolar, termina constituyendo el discurso de este espacio institucional. De esta forma, se entiende por qué los actores cuidan quede justificada su perspectiva y, al mismo tiempo, no verse como responsables de las fallas o inconvenientes que se presentan en el trabajo de integración. Por tal motivo, existe un deslinde e imputación de responsabilidades con base en la estructura jerárquica a la que están ceñidos y, por lo mismo, un juego de imposición de perspectivas para legitimarse; validándose además al interpretar el decir y hacer de los otros a conveniencia y empleándose como recurso de evidencia. De ahí que se dé el hecho de que una misma situación se conciba de muchas formas y que sea utilizada para diversas finalidades. Por interés se termina compartiendo otras; la intención de cada quien es legitimar su perspectiva.

Discusión

La información analizada nos permite comprender cómo el proyecto de integración educativa, resultado de un acuerdo internacional, al adaptarse a las condiciones del sistema educativo nacional y establecerse como normatividad, representa para los actores encargados de cumplirlo un deber ser que actúa constituyendo una práctica singular y emergente en cada uno. A su vez, esto se considera para dar cuenta de un ejercicio específico en los respectivos escenarios. Esta práctica, en un orden institucional, tenderá a concebirse y valorarse con base en indicadores que hablen de su cumplimiento por parte de los actores; mientras que desde su posición y perspectiva, construyen y dan sentido en su práctica cotidiana a la misma. De ahí que sea importante señalar que si bien todos y los actores involucrados son parte de este ejercicio institucional, unos defendiendo, otros suscribiéndose y otros tres disintiendo de lo estipulado, en lo individual mantienen sus particularidades, ya que cada actor –tal como se pudo observar en el análisis de su decir– tiene sus razones por las que se sitúa y define como parte de este orden institucional. Esto es, los actores, en su actividad cotidiana le van dando forma y sentido a una operación que gestiona, independientemente de que proporcione o no las condiciones así como los recursos necesarios para edificar, una práctica educativa de envergadura como la integración educativa. Ellos son los principales constructores de este proceso educativo de carácter psicosocial.

Los actores, al normarse con lineamientos y reglamentos propios de toda institución, se encuentran influidos por la naturaleza de la estructura que la define. No obstante, el encontrarse dentro de esta situación no es determinante en su perspectiva sobre los hechos que acontecen en los escenarios con respecto a la IE. También existe un orden personal que, si bien no se expresa abierta y directamente, matiza el sentido del comportamiento institucional, lo que muestra que en toda perspectiva existe una dialéctica entre lo individual y el orden institucional.

De ello resulta el entender que, en todo proyecto educativo, son los propios actores quienes definen y le dan forma a la vivencia de éste al asumir responsabilidades, compromisos y valoraciones al respecto. Como consecuencia, en un orden oficial, las instancias implicadas asumen ser hacedoras de una realidad educativa prometedora, cuando los resultados son favorables.

Este fenómeno está representado en los escenarios pues, a medida que la posición de los actores en la estructura institucional es de mayor autoridad, lo que marcha bien se admite como de su competencia y se imputa a los subalternos la responsabilidad de los hechos que no son los esperados. En este sentido podemos considerar que, independientemente de que una normatividad se conozca mucho o poco, cuando ésta se establece y se asume como un deber ser, quienes se encuentran bajo su régimen –estén de acuerdo o no con lo que estipula– terminarán construyendo, por vía de sus acciones y con base en una diversidad de significados y sentidos, una realidad que a su vez dará cuenta de validez a esa normatividad.

Lo anterior se expresa más claramente en el segundo escenario, pues al realizarse en él un trabajo que no sólo antecede al programa de integración sino que además se realiza actualmente en forma independiente de éste, tanto docentes como autoridades, al objetivarlo en el marco de la integración, lo asumen como un producto de tal programa. Como consecuencia, la escuela se reconoce oficialmente, como centro educativo con éxito en la tarea de integración educativa.

Conclusiones

El estudio realizado como una forma teórica y metodológica de acercamiento al campo de la integración educativa permitió conocer la perspectiva de los actores encargados de llevarla a cabo, a partir del análisis

interpretativo de su vivencia institucional, referida por ellos mismos y de lo que concluimos lo siguiente:

- Los protagonistas principales en este entramado simbólico son los docentes. Su formación y experiencia personal les permite ubicarse en un entramado simbólico desde donde generan perspectivas, y éstas a su vez, dan lugar a formas de participación específicas en la tarea de integración educativa.
- La inconformidad que existe en los docentes con respecto al programa de integración educativa resulta de la demanda que les significa el trabajo con el discapacitado. A partir del desempeño académico de los alumnos con necesidades educativas especiales, consideran difícil de lograr las metas de la IE.
- Al enfrentarse a la alteración de su cotidianeidad, los docentes elaboran un juego estratégico de incorporación del proyecto de IE a su práctica, que les permite justificar su cumplimiento en esta tarea a través de realizar lo que consideran es de su competencia. Por tanto, las prácticas de legitimación son inherentes a las perspectivas de los actores y se orientan a mantener una imagen y prestigio socialmente construidos, en tanto que de ello depende el sustento de su ejercicio profesional.
- En este sentido, el proyecto de integración educativa, como normatividad en el ámbito escolar, propicia una amplia variedad de sentidos que orientan las prácticas que desarrollan los actores en nombre de este proyecto. Estos sentidos se relacionan con la posición del actor, así como con el rol que asumen en esta tarea. Se da, de esta forma, una situación que denota una relación dialéctica entre lo que se demanda y espera de los actores y lo que cada uno de ellos, desde su individualidad, se juega.
- El vínculo de lo individual con lo social, como el aspecto biográfico, de pertenencia a otros grupos, de interjuego de roles y perspectivas, entre otros, da cuenta del sentido de participación de los actores en el ámbito de la IE, de acuerdo con su posición en la estructura institucional.

Así, consideramos al proyecto de Integración Educativa como constituyente de una práctica, no como una práctica constituida. Ésta se constru-

ye por los actores en su interacción cotidiana, al efectuarla con base en los sentidos y significados que cada uno atribuye a dicha normatividad y a su propia práctica, valiéndose de las dinámicas y estructuras propias del sistema educativo y de su plantel.

Este proceso de confluencia e interacción de las distintas perspectivas existentes en torno al proyecto –en la medida que valida el orden institucional– permite comprender no sólo la construcción y sentido de dicha práctica, sino además, lo que está implicado en el discurso oficial con respecto a su evaluación.

Bibliografía

- Becker, S. M. y McCall, M. M. (1990). *Symbolic Interaction and Cultural Studies*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Berger, P. y Luckman, T. (1987). *La construcción social de la realidad*, Barcelona: Amorrortu.
- Blanco, A. (1988). *Cinco tradiciones en la psicología social*, Madrid: Morata.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Barcelona: Hera
- Bogdan, R. (1984). “Sociology of Special Education”, en R. Morris y B. Blatt (eds.), *Special Education: Research and Trends*, Oxford: Pergamon Press.
- Bogdan, R. y Kugelmas, J. (1984). “Case studies of mainstreaming: a symbolic interactionist approach to special schooling”, en I Barton y S. Tomlinsom (eds.), *Special Education and Social Interest*, Londres: Croow Helm.
- Charon, M. (1992). *Symbolic Interactionism: An Introduction, An Interpretation, An Integration*, New Jersey: Prentice Hall.
- Galeana, R.; Rosales, H. y García, A. (1982). *Educación especial en México*, México: SEP.
- Guajardo, E. (1994). *Proyecto general para la educación especial en México*, México: DEE/ SEP.
- León, G. M. (1999). “De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos”, en R. Lou y U. López (eds.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, Madrid: Pirámide.
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*, Buenos Aires: Paidós.
- Molina, G. y Gómez, M. (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental*, Zaragoza: Mira.
- Munné, F. (1989). *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento Interpersonal*, Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Paredes, M. y Sosa, S. (1998). “Revisión crítica de la educación especial en México”, en Z. Jacobo y V. Villa (eds.), *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas*, vol. I, México: FES-Iztacala-UNAM.

- Sola, M. y López, U. (1999). "La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales", en R. Lou y U. López (eds.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, Madrid: Pirámide.
- Schütz, A (1993, trad.). *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona: Paidós.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and techniques*, Londres: Sage.
- Taylor, S. J y Bogdan, R. (1984). *Introduction Qualitative Research Methods. The Search for Meanings*, Nueva York: John Wiley and Sons, Inc.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Artículo 1. Satisfacción de Necesidades de Aprendizaje Básico*. Jomtien, Tailandia, Nueva York: WCEFA.
- UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre Necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*, Salamanca, España: WCEFA.

Artículo recibido: 4 de agosto 2004
Aceptado: 8 de marzo de 2005