

Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa

García-Gómez, Liliana / Aldana-González, Gabriela
Universidad Autónoma del Estado de México / pumitasep@yahoo.com.mx / gabriela_aldana@yahoo.com.mx

Finalizado: San Cristóbal Ecatepec, 2009-07-15 / Revisado: 2009-14-19 / Aceptado: 2010-07-21

Resumen

El artículo de cuenta de un estudio etnográfico sobre la cultura escolar de los servicios de Educación Especial, denominados Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y su relación con la educación inclusiva llevado a cabo en San Miguel Tetongo, Iztapalapa, México. La metodología empleada fue de carácter cualitativo. Se establecieron tres categorías de análisis: individualismo, colaboración y balcanización, que mostraron tener poder explicativo para adentrarse a la vida cotidiana de las USAER. Los resultados indican que en los servicios de educación especial persiste una tendencia a mantener un trabajo aislado y que la colaboración entre USAER y educación regular es superficial, lo que supone una colegialidad artificial. Se concluye que la formación de subgrupos tiende a ser un patrón en la organización de los servicios educativos, lo que dificulta la concreción de las premisas inclusivas.

Palabras clave: inclusión, cultura escolar, maestros, colaboración, individualismo, balcanización.

Abstract

SCHOOL CULTURE: AN INDISPENSABLE ELEMENT TO UNDERSTAND THE PROCESS OF EDUCATIONAL INCLUSION

We performed an ethnographic study of school culture of special education services called Support Services Units to Regular Education (USAER) and its relation to inclusive education in San Miguel Tetongo, Iztapalapa, Mexico. By the logic of qualitative methodology was envisioned three categories of analysis, which proved to have explanatory power to enter into the daily life of USAER. These are: individualism, collaboration and balkanization. The results indicate that special education services remains a tendency to maintain a working isolated and insular, likewise USAER and collaboration between regular education is emerging, becoming as collegiality. We conclude that the formation of subgroups tends to be a pattern in the organization of educational services, impeding the realization of the premises inclusive.

Key words: inclusion, school culture, teachers, collaboration, individualism, balkanization.

Résumé

CULTURE DE L'ÉCOLE: UN ÉLÉMENT INDISPENSABLE POUR COMPRENDRE LE PROCESSUS DE L'ÉDUCATION DE L'INCLUSION

Nous avons effectué une étude ethnographique de la culture scolaire des services d'éducation spéciale appelée Services de soutien aux unités de l'enseignement ordinaire (USAER) et sa relation à l'éducation inclusive à San Miguel Tetongo, Iztapalapa, Mexico. Par la logique de la méthodologie qualitative a été envisagé trois catégories d'analyse, qui s'est révélé posséder un pouvoir explicatif d'entrer dans la vie quotidienne des USAER. Ce sont: l'individualisme, la collaboration et la balkanisation. Les résultats indiquent que les services d'éducation spéciale reste une tendance à maintenir un groupe de travail isolés et à l'insularité, de même USAER et la collaboration entre l'enseignement régulier se dessine, et devenant la collégialité. Nous concluons que la formation de sous-groupes a tendance à être un modèle dans l'organisation des services éducatifs, qui entravent la réalisation des locaux inclus.

Mots-clés: inclusion, culture de l'école, les enseignants, collaboration, individualisme, balkanisation.

1. Introducción

Esta investigación se llevó a cabo en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), Delegación Política pionera en México en la proposición de un enfoque inclusivo en la educación básica. Se propuso comprender a través de la investigación la relación entre cultura escolar e inclusión, no sólo con base en las disposiciones oficiales, sino a partir de los significados que le atribuyen los actores educativos.

El objetivo, por tanto, fue comprender la cultura escolar de los servicios educación básica (escuela primaria regular y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER) en San Miguel Teotongo, Iztapalapa, y su relación con los procesos de inclusión educativa.

Los sujetos de investigación fueron maestros de educación básica de San Miguel Teotongo, Iztapalapa, México. Se realizaron registros etnográficos, entrevistas y se revisaron evidencias documentales para conocer de forma profunda la historia y funcionamiento de las USAER.

2. Referentes teóricos: la cultura escolar y la inclusión educativa

Pérez-Gómez (2005: 162) define la cultura escolar como

El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula.

La cultura escolar se puede apreciar a partir de una observación detallada de lo que ocurre en las escuelas, el diálogo con los docentes, la posibilidad de reconstruir las prácticas en las aulas, el ejercicio indagatorio sobre las vivencias de los alumnos o las expectativas y dificultades de sus padres, así como la observación de los niveles de gestión, organización y liderazgo de las instituciones escolares (Bertely, 2000).

La cultura escolar se transmite y se resignifica cotidianamente. Ossa (2008) señala que se inculcan a sus nuevos e inexpertos copartícipes las

soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. Pérez-Gómez (2005) señala que el encuentro y la mezcla de diferentes formas individuales e institucionales que dan sentido a la organización escolar, se denomina *cruce de culturas*. Frente a este concepto Sarasola (2007) menciona que el encuentro entre educación especial y educación regular ha tendido a convertirse en un choque de culturas, pues cada una posee y mantiene su historia, su cotidianidad y sus significados. Por ello resulta indispensable caracterizar la inclusión y develar su relación en la cultura de las escuelas.

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros en tanto comunidades educativas deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, y con independencia de si tienen o no discapacidad. Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. (Stainback, 1999).

Una de las diferencias más significativas entre la inclusión educativa y otros modelos de atención diferenciada se relaciona con el sujeto de atención. Baste recordar que históricamente los servicios de educación especial han estado destinados principalmente a los menores con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad, entendiendo la “diferencia” como una expresión de la anormalidad que hay que erradicar o normalizar. La inclusión educativa por otro lado percibe las diferencias o la heterogeneidad de los alumnos como recursos que deben ser optimizados para enriquecer la dinámica escolar.

Durante el ciclo escolar 2002- 2003 se inicia oficialmente en Iztapalapa, Distrito Federal, México, un proyecto con orientación inclusiva. En dicho proyecto se postula como premisa principal desarrollar una escuela capaz de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, físicas o cognitivas. Estos postulados tienen como antecedentes reuniones internacionales realizadas desde los años noventa en Jomtien (Tailandia, 1990) y Salamanca (España,

1994), lo mismo que en el Foro Mundial sobre Educación que tuvo lugar en Dakar (Senegal, 2000). La propuesta inclusiva fue reafirmada como modelo hacia el cual deben encaminarse los sistemas educativos que pretenden alcanzar calidad y equidad en la formación de todos los individuos de su comunidad. (UNESCO-OIE, 2008).

Sin embargo, la tarea de desarrollar sistemas educativos capaces de atender eficaz y equitativamente las diferentes necesidades de todo tipo de alumnos no ha sido una tarea fácil. Uno de los factores decisivos para el desarrollo de prácticas inclusivas ha sido la cultura escolar de los centros. Por ejemplo, Lobato y Ortiz (2001), en una investigación llevada a cabo en la Universidad de Salamanca, constataron que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos. Así mismo, Fortaleza (1999) revela las dificultades y controversias respecto a las prácticas docentes de los docentes de educación regular y los de educación especial. En sus resultados destacan como problemática la resistencia al cambio de las escuelas regulares y la persistencia de patrones de convivencia anclados en el individualismo y la competencia. Resultados similares fueron encontrados por Ossa (2008), quien refiere en las conclusiones de su investigación que las dificultades por las que han atravesado los proyectos de inclusión escolar se relacionan con elementos de la gestión y organización de los centros educativos y destaca que las propuestas de cambio se centran en las prácticas docentes dejando de lado la transformación de la estructura.

A pesar de que en la literatura internacional el tema de la inclusión no es tan reciente, en México las propuestas inclusivas sólo se han intentado implementar en la Delegación Política de Iztapalapa, situación excepcional por cuanto el resto del país sitúa las prácticas de educación especial en el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), que propone la atención de las denominadas Necesidades Educativas Especiales. Dicho proyecto ha sido evaluado por la Red Internacional de Integración Educativa (RIIE) y la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM). Esta evaluación indica que los resultados del PNFEIE no son alentadores en términos de las prácticas docentes. Señalan asimismo que existen suficientes evidencias “para considerar que los servicios de Educación Especial en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal se encuentra en proceso de inclusión educativa, el paradigma más actualizado a nivel internacional” (RIIE-UNAM, 2008:13).

El proyecto de *Fortalecimiento de la educación especial en Iztapalapa. Hacia la Construcción de escuelas inclusivas* (SEP/SSEDF/DGSEI, 2002, pp. 13-14) postulaba cinco ideas fuerza que sustentaban la puesta en práctica de este proyecto; ellas son: a) Orientación inclusiva en las escuelas de educación inicial y básica, b) Atención a la diversidad de todos los alumnos, c) Reconstrucción de la cultura institucional, y d) Construcción de la colaboración para la atención de la diversidad.

Reconociendo que el acercamiento a la vida cotidiana de los servicios educativos es un elemento que permite comprender los proyectos de transformación e innovación escolar, el objetivo de esta investigación fue comprender la cultura escolar de los servicios educación básica (escuela primaria regular y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER) en San Miguel Teotongo, Iztapalapa y su relación los procesos de inclusión educativa.

3. Método

3.1 Etnografía

La etnografía aborda el fenómeno en su marco natural, en el espacio donde ocurren los hechos, empleando para ello una perspectiva subjetiva, cualitativa y holista. (Gentile, 1997). En este sentido, el recurso a la etnografía en esta investigación resulta útil para la comprensión de la vida cotidiana de la escuela pública mexicana, su conformación y organización a partir de la llegada de los servicios de educación especial y para develar la cultura que resulta del encuentro de estos dos servicios. Su meta ha sido recuperar la visión de los maestros, su perspectiva acerca del mundo, así como el significado de las acciones y situaciones sociales relacionadas con la propuesta de inclusión educativa. (Goetz y Le Compte, 1988).

Para la realización del estudio etnográfico fue necesario llevar a cabo observaciones y entrevistas en cada uno de los contextos de trabajo de los docentes durante el periodo comprendido entre septiembre de 2000 a agosto de 2006. De forma paralela se hizo la revisión de diversas evidencias documentales sobre políticas de inclusión en Iztapalapa.

Las observaciones sobre estas visitas se registraron en un diario de campo y las entrevistas se grabaron para su posterior transcripción y análisis. Después de formular preguntas, inferencias y conjeturas en todos los registros de observación y entrevista, se estructuraron 18 patrones específicos; de ellos se eligieron aquellos que abarcaban lo necesario para convertirse en categorías de análisis:

3.1.1 Individualismo

Flinders (1998) señala que el individualismo tiene varios significados y connotaciones, dado que es un fenómeno social y cultural complejo. Sin embargo, en esta investigación se definirá el individualismo como la práctica docente prioritariamente aislada, en la que persiste el trabajo solitario del maestro, que generalmente establece una dinámica oculta a las miradas de la comunidad escolar.

3.1.2 Colaboración

En la actualidad se reconoce que una de las estrategias que más se promueve para lograr el desarrollo del profesorado es la colaboración, que permite a los docentes trascender su reflexión personal y liberarse de la dependencia de expertos externos. Se define como la interacción entre docentes para aprender unos de otros, establecer acuerdos y lograr un trabajo conjunto en beneficio de la comunidad escolar.

3.1.3 Balcanización de la enseñanza

La balcanización docente implica la conformación de subgrupos en una comunidad escolar. Hargreaves (2003) señala que la balcanización implica una organización de docentes en función de factores como el poder, la empatía, beneficios personales, etc. Su comprensión implica la observación cotidiana de las relaciones y los objetivos que persigue.

3.2 Contexto y escenario

Entre las regiones políticas mexicanas de mayor extensión territorial y con un crecimiento demográfico más acelerado se encuentra la Delegación Iztapalapa. Según Navarrete, Gómez y Espíndola (2005) en ella existe una variedad de colonias y pueblos que conservan un importante acervo cultural; tal es el caso de San Miguel Teotongo.

San Miguel Teotongo es una de las colonias con mayor índice de marginalidad y pobreza de Iztapalapa, es de las más pobladas del Distrito Federal y se caracteriza desde la perspectiva geográfica porque varias de sus calles se encuentran en los cerros del oriente de Iztapalapa (Arango y Lara, 2006).

3.3 Población

Los sujetos de la investigación estuvieron constituidos por una muestra no probabilística intencional. Participaron nueve profesores de educación especial, dos directivos de educación especial, un director de educación primaria y cinco profesores de educación regular adscritos a la Dirección Regional de Servicios Educativos de San Miguel Teotongo Iztapalapa.

3.4 Técnicas

3.4.1 La entrevista

En este trabajo se adaptó el estilo de la entrevista abierta. Se realizaron 17 entrevistas que fueron grabadas con previa autorización.

3.4.2 Observación participante

La técnica más importante de la etnografía es la observación participante. La idea central fue la penetración en las experiencias de los maestros participantes dentro de la institución. Esto supuso el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que fue posible la observación desde la menor distancia posible.

3.5 Herramientas

3.5.1 Diario de campo

Se realizaron observaciones y anotaciones en cuadernos destinados para esta actividad; al final de la investigación se completaron ocho tomos.

3.5.2 Guía de entrevista

Para realizar las entrevistas se contó con una guía temática que incluía los aspectos más importantes considerados en la literatura. La pauta fue siempre flexible y se adaptó a las circunstancias de la investigación.

3.5.3 Las evidencias documentales

Durante el trabajo de campo se recolectaron documentos oficiales que posteriormente fueron analizados e integrados en la descripción analítica.

4. Análisis de resultados

4.1 Individualismo

La tendencia de algunos docentes a vivir de forma aislada y hermética su práctica docente es común en las escuelas mexicanas, donde la estructura arquitectónica, la organización de la escuela y las diversas tradiciones han contribuido a que los profesores se mantengan en una soledad permanente; esta actitud en muchas ocasiones es autoimpuesta por el sentido de independencia que les permite organizar su propio espacio de trabajo.

Sin embargo, como se ha mencionado, es exigencia de la actual política de la educación básica que los docentes de grupo regular y el personal de educación especial, USAER trabajen en forma conjunta. Esta intención se ha ido modificando desde la puesta en marcha del proyecto de inclusión educativa, pues con la reorientación de los servicios de educación especial en 1993, el personal de este nivel se vio obligado a abandonar el sistema paralelo al que pertenecían e incorporarse como personal de apoyo de las escuelas regulares. Esta consigna llevó a la ruptura de la individualidad que prevalecía en los diversos centros de educación especial y la tradición individualista de las escuelas regulares.

En alusión a esta condición, un profesor de educación especial que había formado parte de un Centro de Atención Psicopedagógico señala:

Con los cambios del 93 todo se modificó. Ya no teníamos nuestro propio cubículo, ni nuestros materiales, ni nuestro tan querido espacio de privacidad. Perdimos muchas cosas, pero sobre todo perdimos la posibilidad de organizar nuestro trabajo en espacio propio.

Dicha situación se constata igualmente en la siguiente observación, realizada en 2003:

Llegamos de visita a una escuela ubicada en la Colonia Ixtlahuacán. Caminamos hacia el salón de USAER. En él

encontramos copadoras, mobiliario, libros de texto en mal estado. El salón destinado a USAER era una especie de bodega donde la escuela depositaba objetos que ya no utilizaba. Al final, la maestra de educación especial limpiaba su mesa y su silla con papel higiénico. Al vernos intentó ocultar el material con que limpiaba la mesa y con un ademán de cabeza nos invita a pasar.

En estos puntos hay que considerar el constructo de incertidumbre, propuesto por Romo (2001), según el cual se evidencia que, ante la pérdida del espacio íntimo que involucra el salón de clases, se generan una serie de miedos asociados frecuentemente al temor a la crítica y a la inseguridad.

Con relación a la incertidumbre, otra docente de educación especial señala:

Yo como pedagoga me formé para un trabajo más individual, uno a uno, en mi espacio, a mi estilo, sin tener que compartir con otros, sin la obligación de convencer a los demás. En mi caso, sólo tenía dos años trabajando en un centro de educación especial antes del cambio. Y lo que más extraño es mi espacio, porque ahí podía hacer lo que yo quería, ahí me atrevía a probar nuevas técnicas, a poner en práctica lo que consideraba correcto. Creo que fue la época donde fui más feliz con mi trabajo.

Guajardo (2008) emplea el término “desprofesionalización” para referirse a las situaciones que viven los docentes de educación especial frente a los cambios exigidos en su práctica a partir de la implantación del modelo de integración y más recientemente de inclusión, sobre todo en las situaciones en las que las modificaciones que se exigen en su práctica no están acordes con su formación académica. El autor señala que, en efecto, “el sentimiento de desprofesionalización docente proviene no de una incapacidad en la racionalidad técnica del ser docente. Proviene más bien de la sensación de despojo. Es una cuestión afectivo- emocional” (Guajardo, 2008, p. 10).

Ello se evidencia en el testimonio de una maestra de lenguaje de una USAER matutina:

Por formación sé trabajar uno a uno. ¿Cómo se pueden corregir los problemas de articulación si no es individualmente? No es mi culpa, diganselo a la Normal de Especialización. Los que pagamos los platos rotos somos nosotros. Nos piden que hagamos cosas que no nos enseñaron. Además somos como judíos errantes, andamos por cinco escuelas, cargando nuestro material, porque ni siquiera nos dan un lugar para guardarlo.

Por otro lado, en una observación realizada en una escuela de turno matutino en Santa Cruz

Meyehualco en el 2003, se registró lo siguiente:

El psicólogo de la USAER realiza una entrevista con la mamá de un alumno en el lugar asignado por la escuela. Dada la distancia de las observadoras no se escucha lo que dice, pero se nota que la mamá está llorando. Al salir la mamá se despide del psicólogo y le pregunta si para la próxima sesión puede hablar con su esposo pues "él necesita terapia también". El psicólogo afirma con la cabeza.

Nuevamente Guajardo (2008) refiere que los programas de formación inicial de los docentes de Educación Especial en América Latina no han cambiado con la misma velocidad de la radicalidad que el modelo educativo exige, ya que una gran proporción de los docentes que integran los servicios de educación especial fueron formados para atender una discapacidad específica y otros tantos fueron formados en un modelo clínico-médico. Todo ello ocasiona que los profesores experimenten dudas e incertidumbres sobre su hacer cotidiano.

El temor de perder la identidad profesional se revela en las resistencias manifiestas de transformar sus prácticas docentes, sobre todo porque hasta 1993 el personal de educación especial tenía una jerarquía de "especialistas" que les proveía un prestigio social y personal.

La desprofesionalización no es el único argumento que explica el individualismo: la propia trayectoria y prácticas de la escuela primaria regular reflejan otras aristas.

Un docente de educación primaria de una escuela ubicada en la Colonia Palmitas comenta:

Antes de que llegaran los maestros de USAER siempre estábamos solos, en libertad. Cuando llegaron nos dijeron: "Los vamos a observar, vamos a ver cómo trabajan para después orientarlos". Ese fue el principio de la invasión a nuestro espacio.

Desde la mirada de los docentes de primaria, USAER invadió esa privacidad e individualidad, tras la cual se esconde cierta libertad y autonomía. La escuela primaria regular generacionalmente ha constituido su práctica y organización en función de una práctica individual. Como señala Apple (2007), el profesor vive su grupo como su reino, su imperio donde él gobierna, decide y organiza.

El cruce de culturas en torno al individualismo quizá tiene distintos orígenes, pero desde la inclusión intentan conciliarse a través del trabajo colaborativo; en efecto, una de las ideas fuerza para el desarrollo del programa de Fortalecimiento de la

Educación Especial en Iztapalapa (SEP/SSEDF/DGSEI, 2003, p. 7) fue el trabajo conjunto entre los servicios de educación especial y escuela regular. El siguiente párrafo de Arnáiz (2003) sustenta tal afirmación:

Hay que asumir, por parte de todos los maestros, la responsabilidad de atender la diversidad, lo que implica alejarse del aislamiento que tradicionalmente ha caracterizado al gremio docente y darle apertura a un nuevo paradigma que implica construir colaborativamente los procesos de enseñar y aprender.

Sin embargo, la brecha entre el deber ser y las prácticas aún es grande. Al respecto se recuperó la siguiente observación realizada en el 2005 en una escuela regular ubicada en la Colonia Santiago Acahualtepec:

Llega el maestro de USAER a un grupo de tercer grado. Lleva unos materiales con los que los niños realizarán un dibujo en función de una lectura. Se acerca a la maestra del grupo para mostrarle el material y recordarle que es la actividad que se había acordado. La maestra de grupo se levanta e indica a los alumnos que guarden lo que estaban haciendo porque van a trabajar con el maestro de USAER. Unos minutos después la maestra de grupo sale del salón y regresa aproximadamente 45 minutos después. El trabajo del maestro de USAER esta concluyendo.

Arnáiz (2003) refiere que el trabajo entre docentes depende no sólo de la competencia profesional de cada uno sino de la dinámica en la interacción cotidiana, además de las actitudes de los docentes, sus habilidades sociales y las posibilidades de construir un lenguaje común que sirva como insumo para la colaboración. Así mismo, Jacobo (2008) señala que la colaboración no es efectiva cuando se da por prescripción institucional: debe ser una necesidad sentida por el colectivo. Reconoce que en la práctica docente prevalece el aislamiento como fórmula para mantenerse en un espacio de confort, lo cual ha sido alentado por la cultura escolar de las escuelas.

4.2 Colaboración

Es posible que la colaboración se haya convertido en el punto central de un creciente consenso administrativo e intelectual en torno a las orientaciones deseables para constituir escuelas inclusivas, pero no está exenta de críticas. Se ha dicho que la colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes. No obstante, esta premisa básica es una meta bastante lejana porque esta colaboración

puede convertirse en lo que Hargreaves (2004) denomina “colegialidad artificial”, la cual se caracteriza por ser una colaboración prescrita oficialmente, como una disposición administrativa ajena a las necesidades de los maestros.

A este respecto, un docente de primaria regular señaló:

Yo tengo más de 20 años trabajando y cada administración trae un estilo, una estrategia que siente que es lo mejor. Ahorita es el trabajo colaborativo, pero cómo lo hacemos si siempre hacemos nuestras cosas solos. Además ¿en que momento me pongo a trabajar con el maestro de USAER? No me niego, pero que me digan cómo hacerle: atiando a mis niños o planeo con ellos.

Otra crítica hecha a la colaboración se refiere a su significado: a menudo pareciera que se entiende bien lo que implica pero en la práctica puede adoptar formas muy distintas. En efecto, puede aparecer como trabajo en equipo, planeación conjunta, apoyo entre compañeros, relaciones de supervisión técnica pedagógica, diálogo profesional, por mencionar sólo algunos; esta variedad de significados se ven reflejados en los siguientes comentarios.

Durante una reunión general de los servicios de USAER en el 2005 una profesora comentó:

Nosotros hemos avanzado mucho en el trabajo colaborativo. Una de nuestras maestras ayudó al director a hacer su proyecto para Escuelas de Calidad. Lo mejor es que lo aceptaron y gracias a ella la escuela entró al programa. Básicamente la maestra hizo todo el documento. El director estaba muy agradecido. Lo único negativo fue que no se le dio el crédito ni se benefició a la USAER por este trabajo.

Con respecto a este punto se presenta un fragmento de una observación realizada en el 2005 en una escuela ubicada en la Colonia Tenorios:

La directora de la USAER le solicita a la maestra de aprendizaje que le permita ver su planeación. Al revisarla observa que no tiene firmas de la maestra de grupo. La directora le informa que la planeación tiene que ser un trabajo colaborativo. La maestra de apoyo sale y regresa con el documento firmado. Comenta en voz alta: “Ya está la firma. Ponme mi palomita. Ya cumplí con el trabajo colaborativo”.

Susinos (2006) señala que la creación de comunidades escolares que apuestan por la inclusión educativa debe partir de la premisa de la colaboración. Sin esta premisa, el proyecto será visto como un fenómeno del que pueden hacerse diferentes lecturas y frecuentemente será confundido con otras modalidades de trabajo.

Como todo fenómeno social, la inclusión no

se presenta en forma homogénea, sino que cada escuela y cada servicio tiene su particularidad. Por ejemplo, en una escuela ubicada en Lomas de la Estancia, se realizó el siguiente registro en 2004:

La maestra de USAER y el docente de grupo realizan el análisis de un perfil grupal. Discuten cada indicador e intentan evaluarlo en consenso. Cada uno da su punto de vista. Se escuchan, escriben y resuelven qué anotar. Toman decisiones en forma conjunta sobre los temas que revisarán. Mientras los dos maestros trabajaban, el director de la primaria había asignado a un docente para hacerse responsable del grupo. El Director va al salón, observa y escucha por algunos minutos los acuerdos finales, recomienda algunos ajustes en cuanto al trabajo con los padres (pide que sólo ingresen con citatorio). Los maestros continúan trabajando aproximadamente por dos horas.

La inclusión educativa no es labor exclusiva de educación especial; tampoco lo es sólo del colectivo docente. La gestión debe ser parte de una cultura colaborativa. La inclusión reconoce que el contexto también lo conforman la institución y sus procesos, de tal forma que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS) generalmente son causadas por el tipo de prácticas, organización, administración y gestión de los servicios educativos.

Esta mirada de construcción conjunta, de compromiso compartido, se aleja en la práctica cotidiana. Ejemplo de esta situación puede ser el siguiente comentario del Director de una Escuela Primaria durante una entrevista con la Supervisora de Educación Especial:

Nos da mucho gusto que educación especial haya llegado a esta escuela. Tenemos muchos niños con problemas. Sobre todo les encargo a unos maestros que no se quieren comprometer. Yo estoy en la disposición de obligar a que los maestros lleven a cabo sus recomendaciones y hagan las cosas como se debe.

Según Fullan (2006), existe una distinción entre la colaboración y la colegialidad artificial. Los administradores a menudo prefieren la sustitución de la simulación segura de la colegialidad artificial, más perfecta y controlada que la colaboración real. Con frecuencia la convierten en modelos, mandatos y perfiles medibles de crecimiento e implementación.

En conclusión, aunque el trabajo colaborativo entre USAER y educación regular está prescrito oficialmente, lo que más se le acerca en la práctica es la llamada colegialidad artificial.

4.3 Balcanización

Hargreaves (2004) señala que la colaboración puede dividir o unir, y que esta reacción no siempre depende de los docentes. Este autor menciona que la balcanización en ocasiones es promovida por la institución, ya sea por causa de la organización, o bien por el ejercicio del control. No obstante, la conformación de subgrupos se relaciona con alianzas que permiten mantener ciertos aspectos de la cultura escolar.

La formación de subgrupos se vincula también con aspectos afectivos, como son la amistad, la empatía y la convivencia más allá de las instalaciones del centro escolar. Los elementos mencionados permiten comprender algunos aspectos con la balcanización docente surgida de la propuesta de integración e inclusión educativa.

Haciendo un análisis histórico de la implantación del modelo de integración primero, y de la propuesta de inclusión luego, se observa constantemente la balcanización docente, la cual refleja generalmente una resistencia para ajustarse a la forma de trabajo que una gran cantidad de docentes percibe como una imposición institucional.

Prueba de ello es lo ocurrido durante una Junta de Consejo Técnico en una escuela primaria durante el año 2004 en la que se revisaba junto con personal técnico de la Supervisión de Educación Especial la situación de un alumno con discapacidad visual que estaba integrado en este centro educativo:

Desde la llegada del personal técnico de educación especial, algunos docentes de la primaria se sientan en la parte de atrás del aula. Durante la reunión intercambian miradas, hacen comentarios en voz baja y continuamente mueven la cabeza en forma de negación. El personal de educación especial en su discurso promueve la permanencia de un alumno ciego en esta escuela a pesar de que no hay USAER en ella, argumentando que el menor presenta las competencias necesarias para seguir integrado en la primaria. Finalmente, uno de los docentes de la parte de atrás, se levanta y externa su inconformidad por la presencia del niño en la escuela, aludiendo a que ellos no son especialistas ni es una escuela de educación especial. Así mismo, menciona que no está de acuerdo con que las autoridades los obliguen a adoptar formas de trabajo traídas de otros países. Al concluir su participación, su grupo simpatizante le aplaude efusivamente.

Este registro permite comprender el significado que se construye en la subjetividad de los docentes

con respecto a la atención de los menores con necesidades educativas especiales; sobresale la idea de que esta modalidad de trabajo es una imposición de las autoridades, representa una mayor carga de trabajo y requiere de acciones ajenas a su formación (Ossa, 2008). Esta percepción origina que algunos grupos de docentes “cierren filas” y se constituyen como un colectivo balcanizado.

Retornando a la importancia de la colaboración en la atención de la diversidad, Moriña (2004) establece que la inclusión requiere de docentes con una actitud flexible, abierta y tolerante, pues una escuela abierta a las diferencias permite el intercambio constante entre los docentes implicados, dejando de lado las diferencias en formación, experiencia y práctica. No obstante, educación primaria y educación especial habían funcionado históricamente como sistemas paralelos. Su vinculación y su encuentro en el escenario de la escuela primaria ha ocasionado que estos dos niveles operen como dos grupos balcanizados

Una maestra de USAER externa lo siguiente:

La primera vez que llegué a la escuela primaria me sentí muy sola. Los maestros de la primaria ya se conocían. Tenían muchas cosas en común: su salón, sus niños, el tiempo de permanencia y hasta sus amistades. Durante el recreo platicaban y se reunían en el patio. Sólo cuando llegaba mi directora y las paraprofesoras yo me sentía en igualdad de condiciones. ¡Yo también tenía mi pequeño grupo!

La llegada de USAER a las Escuelas Primarias implicó una convivencia constante entre los docentes de grupo y el personal de USAER. Se percibe una lucha permanente por defender la identidad de cada nivel, donde lejos de constituir un frente común en beneficio a la diversidad, es una confrontación entre “dos bandos”. Los ejemplos de balcanización rompen en la práctica una de las premisas fundamentales de la inclusión: construir comunidades escolares como elemento indispensable para constituir escuelas abiertas a la diversidad.

5. Conclusiones

La metodología empleada en la investigación resultó útil para el establecimiento de tres categorías de análisis, que mostraron tener poder explicativo para adentrarse a la vida cotidiana de las USAER.

Estas categorías fueron *individualismo*, *colaboración* y *balcanización*, que reflejaron la

interacción entre la escuela primaria regular y los servicios de educación especial. Esto se logró a través de la triangulación entre los registros de las observaciones etnográficas, las entrevistas y las evidencias documentales.

El individualismo es la forma en la que muchos profesores prefieren desarrollar su práctica. Esta categoría resultó ser un fenómeno complejo, sobre todo a la hora de otorgarle significado: según los referentes consultados, el aislamiento puede relacionarse con miedo a evidenciar las debilidades como profesor, pero también está asociado a formas de resistencia ante las demandas institucionales. La dimensión personal es un factor que habría que explorar más, pues algunos autores señalan la incidencia de los aspectos psicológicos y emocionales en la práctica educativa, sobre todo en relación con la desprofesionalización.

Con respecto a la colaboración, se identificó que aunque en el discurso y los documentos oficiales es ofertada como la estrategia principal para lograr la consolidación de la inclusión escolar, las prácticas y las narrativas de los docentes reflejan su asunción como una prescripción institucional, lo que da paso a una colegialidad artificial.

Finalmente, la formación de subgrupos, o lo que es lo mismo, la balcanización, mostró ser un fenómeno real y frecuente en los servicios educativos estudiados, pues se encontró que los docentes tienden a agruparse con sus pares como una forma de resistencia a lo que consideran imposiciones de la institución. Se resisten y luchan contra el poder o bien se reúnen con sus pares buscando conciliarse con la autoridad. En algunos casos la balcanización se debe a afinidades personales.

Estas categorías, miradas desde la vida cotidiana de las escuelas, permiten comprender cómo se mezclan y entrecruzan las pautas culturales construidas en cada institución con propuestas innovadoras del tipo de la inclusión escolar. La propuesta inclusiva presenta resultados limitados porque la cultura escolar le es adversa en muchos aspectos, sobre todo porque la inclusión está basada en el trabajo colaborativo, en contraste con la tradición individualista y balcánica de las escuelas primarias y de los servicios de educación especial.



Referencias

- Apple, M. (2007). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arango, A. y Lara, C. (2005). *Delegación Iztapalapa: Perfil sociodemográfico. Análisis sobre la violencia social en la Delegación Iztapalapa*. Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad. Disponible: http://www.icesi.org.mx/documentos/propuestas/iztapalapa_perfil_sociodemografico.pdf [Consulta: 2009, abril 23].
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Flinders, J. (1998). Teachers isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4, 17-29.
- Fortaleza, D. (1999). Controversias e interrogantes en torno a la diversidad en secundaria. Las voces de los implicados. *Revista de Educación Especial*, 26, 7-39.
- Fullan, M. (2006). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gentile, P. (1997). *Cultura, política y curriculum*. Argentina: Losada.
- Goetz, J. y Le Compte, D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guajardo, E. (2008). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista latinoamericana de inclusión educativa*, 4 (1), 3- 11.
- Hargreaves, A. (2003). *Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture. Teacher's Work. Individuals, Colleagues, and Contexts*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (2004). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Jacobo, H. (2008). *El profesorado integrado, un nuevo modo de ser educador*. México: Universidad Pedagógica Nacional- Plaza y Valdez.
- Lobato, X. y Ortiz, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. En J. J. Bueno, T. Núñez y A. Iglesias (Eds.). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio* (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial). La Coruña: Servicio de publicaciones Universidad de La Coruña.
- Moriña, A. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. España: Grao.

- Navarrete, A., Gómez, J. y Espíndola, A. (2005). Diagnóstico del Distrito Federal. *Educación*, 82, 15-28.
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 2 (13), 25-39.
- Pérez-Gómez, A. (2005). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- RIIE (2008). Informe final de consistencia y resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. *Revista latinoamericana de inclusión educativa*, 4 (1).
- Romo, B.R. (2001). Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de psicología. *Revista mexicana de investigación educativa*, 43(14), 31-48.
- Sarasola, M. (2007). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. *Archivos analíticos de política educativa*, 12 (57). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>. [Consulta: 2009, junio 10].
- SEP/SSDF/DGSEI (2003). *Proyecto de fortalecimiento de la educación especial en Iztapalapa*. México: Autor.
- SEP/SSDF/DGSEI. (2002). *Proyecto para el fortalecimiento de las comunidades escolares de educación inicial y básica en Iztapalapa*. México: Autor.
- Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Susinos, T. (2006). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más reciente. *Revista de educación*, 327, 49-62.
- UNESCO-OIE (2008). *La educación inclusiva en América y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación*. Documento presentado en la Reunión Regional "Educación inclusiva en América Latina. Identificar y analizar los avances y los desafíos pendientes" Santiago de Chile, 18-20 de noviembre de 2008. Disponible: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/News/2009/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf [Consulta: 2009, mayo 23].

REVISTA VENEZOLANA DE GERENCIA



CONTENIDO

MALDONADO, JUAN Y VERA-CRUZ, ALEXANDRE.

RECURSOS INTANGIBLES EN EL DESEMPEÑO DE LA INDUSTRIA DE MAQUINADOS DE MÉXICO.

VERA, JOSÉ. *CLUSTER DEL SALMÓN EN CHILE: ANÁLISIS DE LOS FACTORES DE COMPETITIVIDAD A ESCALA INTERNACIONAL.*

TORRES, EDUARDO Y OTROS. *ANÁLISIS DE LA RELACIÓN CONFIANZA-COMPROMISO EN LA BANCA EN INTERNET.*

MUJICA, MARIALIDA Y PÉREZ, ISABEL. *CONSTRUCCIÓN DE UN INDICADOR DE GESTIÓN FUNDAMENTADO EN EL CLIMA ORGANIZACIONAL.*

PIÑA, ENZO Y OTROS. *RELACIÓN GRUPOS ESTRATÉGICOS-DESEMPEÑO EMPRESARIAL: ANÁLISIS EMPÍRICO DE LA INDUSTRIA FARMACÉUTICA ESPAÑOLA.*

MARCANO, YELITZA Y OTROS. *DIAGNÓSTICO DE LA MEZCLA DE PROMOCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL ESTADO FALCÓN.*

URDANETA, OMAR Y OTROS. *CLIMA ORGANIZACIONAL EN INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN DEL SECTOR SALUD CASO: UNIVERSIDAD DEL ZULIA.*

HERNÁNDEZ, JUDITH Y OTROS. *CALIDAD DE SERVICIO Y RECURSO HUMANO: CASO ESTUDIO TIENDA POR DEPARTAMENTOS.*

REVISTA VENEZOLANA DE GERENCIA

Año 14 / Nº 47 - Julio-Septiembre 2009
Universidad del Zulia. Centro de Estudios de la Empresa.
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

rvgluz@yahoo.es
<http://redalyc.uaemex.mx>
<http://www.servi.luz.edu.ve/scielo>