



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Desafíos de la práctica docente en los servicios de educación especial en la atención a la diversidad.

AUTOR: Elida Godina Belmares

FECHA: 2013

PALABRAS CLAVE: Educación, Práctica docente

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN NORMALISTA EN MÉXICO

DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

Por Élide Godina Belmares

a

En este trabajo se exponen los desafíos que vive el profesionista en educación especial en la práctica docente, a partir de los cambios impulsados por políticas de educación para todos. Mediante un enfoque interpretativo, se evidencia el trabajo en su dimensión didáctica, para comprender la acción del profesorado con permanencia no mayor de seis años en el servicio.

El hallazgo muestra los retos que enfrentan cinco docentes que laboran en Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM), derivados de una formación inicial alejada de la práctica, de disposiciones oficiales que poca relación guarda con las necesidades de los alumnos y los docentes, de la convivencia con los maestros del aula regular, ante niños y niñas que ameritan apoyos diferenciados a los del resto de sus compañeros para acceder a contenidos de aprendizaje del grado escolar que cursan.

Las reflexiones exponen los desafíos de la formación inicial, que responde

a demandas surgidas de la experiencia; sí como las necesidades de actualización continua de los profesionistas en las escuelas, a favor de procesos educativos de calidad ante la diversidad.

167

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

INTRODUCCIÓN

Los resultados de la investigación realizada sobre los servicios de educación especial en Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM), en el estado de San Luis Potosí, responden ¿quiénes son los docentes de educación especial?, ¿cómo influye en la práctica docente su formación inicial y continua?, ¿qué requieren para atender la *diversidad* del alumnado?, cuáles son los valores con que ejercen su docencia? y ¿cuáles son los desafíos y cómo responden en la práctica cotidiana a partir de las políticas de educación para todos, que pugna por la atención a la *diversidad*, respeto a las diferencias, atención a *necesidades educativas especiales* (NEE) y formación del profesorado de manera adecuada y eficaz?

Los estudios de la práctica docente en la atención de la diversidad del país han abordado desde múltiples perspectivas el asunto acerca de estudios de integración educativa (Loera, 2008) y la discapacidad en el contexto rural (Auces, 2009). Mientras el estudio de Barila, Campett y Svetlik (2005), en aulas argentinas, refiere condiciones adversas para el alumnado y trabajo del profesorado.

Las concepciones que subyacen en el presente escrito, integran ideas de práctica docente relacionadas con «mediar el encuentro entre el proyecto educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara» (Fierro, Fortuol y Rosas, 2010. P. 21). Se recuperan las orientaciones de Coll (2001) referidas al proceso de intervención en el aula, ante el alumnado, en el caso que ocupa lo referido a necesidades educativas especiales, es estructura organizativa de la clase, recursos pedagógicos del centro y la actuación docente ante el alumnado. Los resultados que dan soporte al artículo provienen de información obtenida a través de un estudio de cinco casos y las técnicas de observación, entrevistas y revisión de documentos que usa el docente en el desarrollo de sus actividades cotidianas (Merriam, 1988).

La primera parte del texto alude a las motivaciones para llegar a ser docente y la experiencia inicial en la vida laboral como maestro de educación especial, enfatizando planteamientos de escuela para

todos, transformación en los servicios, disposición de autoridades educativas y aspectos curriculares de la formación docente.

La segunda parte aborda la acción didáctica del profesor de educación especial realizada ante necesidades educativas especiales y su acción interactiva en aula USAER Y CAM. Al final, se exponen los desafíos de la práctica docente en el ámbito de la educación especial, relacionados con: inserción laboral, disposición de autoridades, optimización de experiencia en la práctica, imprecisión en funciones del maestro de USAER y actualización para los profesionistas de educación especial y regular. Aunque las políticas educativas de *escuela para todos* proponen atención a la diversidad y NEE, en un marco de equidad y trabajo colaborativo, existe evidencia que no se avanza en esa práctica de manera sustantiva, en el caso de USAER, debido a que los docentes de educación regular y educación especial no logran conjuntar esfuerzos recíprocos, así como otras condiciones que llevan al docente a cierta imprecisión de sus funciones. Por su parte, en los CAM se advierte la actitud propositiva para trabajar a favor de las distintas necesidades del alumno, el reclamo para simplificar las tareas, la necesidad de actividades que vayan más allá de los esfuerzos aislados entre docentes.

1. LOS INICIOS EN LA VIDA PROFESIONAL Y LABORAL

1.1 EL PRINCIPIO DEL PROFESIONISTA EN EDUCACIÓN ESPECIAL Las motivaciones de los docentes de educación especial emergen en su medio familiar, confirmando el carácter endogámico de la profesión en México (Tenti & Steinberg, 2011). En el ingreso a la carrera, los cinco aspirantes a docentes tenían la intención de estudiar Licenciatura en Primaria o Licenciatura en Preescolar, aspiraciones trastrocadas por la fuerte demanda de ingreso a la Escuela Normal y otras intenciones personales, redujeron las oportunidades de ingreso a inscribirse a la Licenciatura en Educación Especial.

La formación docente posterior a 1993, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, coincidió con cambios en los servicios de educación especial, gestados por movimientos internacionales

169

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

como el de Jomtién, Tailandia en 1990, cuyas acciones establecieron bases de escuela para todos, ponderando principios de equidad y justicia social para grupos vulnerables, entre ellos los niños y niñas que presentaran NEE con o sin discapacidades. Así como la *Declaración de Salamanca*, donde se reconoció la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a niños y jóvenes en el sistema común de educación, en ese marco internacional de política educativa para todos, cobró particular importancia el término de NEE, para referir los apoyos que era necesario instrumentar a favor del aprendizaje del alumnado (González, 2003; Gross, 2004).

Los casos estudiados permiten entender que durante la formación inicial, los estudiantes de magisterio tuvieron información difusa, y en ocasiones nula

práctica docente en los CAM, espacio educativo que por disposiciones oficiales, a partir de 1993, ofrecería atención educativa a niños según su edad cronológica y grado escolar, independiente de la discapacidad del menor. El estudiante que aspiraba a ser maestro de educación especial, tampoco recibió formación del servicio de USAER, instancia de educación especial orientada en la atención de alumnos y docentes para lograr acceso a los contenidos curriculares del grado. En ese marco de resquicios en la formación, poca relevancia cobró en el estudiante normalista la disposición integrada en la *Ley General de Educación*, el Artículo 41 y la integración educativa (García et al. 2000).

El auge al exterior e interior del país a favor de la integración educativa y atención de las NEE el ámbito de la educación especial, fue la constante de los servicios y práctica cotidiana durante los años de formación inicial, posteriores al 93; situación que no ocurrió así con la propuesta curricular normalista en el país. La Escuela Normal de San Luis Potosí siguió el Plan de estudios en «Problemas de aprendizaje», integrado por innovadoras aspiraciones de cambio; sin embargo, en la década de los noventa, sus características diferían de la nueva orientación de la educación especial.

Los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Especial: audición y lenguaje, ceguera y debilidad visual, deficiencia mental,

170

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN NORMALISTA EN México

infracción e inadaptación social, problemas de aprendizaje y trastornos neuromotores, responden a la naturaleza y sentido con que se propuso la revolución educativa nacional, es decir, a la formación de un nuevo educador, sin cuya inteligencia profesional bien cultivada, el país quedaría anclado a un proceso histórico que ya rindió sus frutos (SEP, 1990, p. 7).

Según los rasgos de perfil de egreso del *Programa de Estudios de 1990*, se pretendía la formación de profesores con capacidad de análisis en las etiologías de problemas de aprendizaje, conocimiento, desarrollo cognitivo, psicomotor, lingüístico, socioafectivo, y conocimiento de técnicas para

diagnosticar problemas de aprendizaje. Con relación a la práctica docente, el egresado debía adecuar la propuesta educativa a las posibilidades de los educandos, favorecer el desarrollo armónico e integral de su personalidad, ofrecer orientación y asesoría a la familia (SEP, 1990).

Los docentes del estudio refieren de manera directa que durante la formación inicial, efectuaron sus prácticas docentes en escuelas de primaria regular, se formaron en el área de problemas de aprendizaje, algunos de ellos asistieron a desarrollar prácticas docentes en CAMO en USAER. Situación que generó condiciones y demandas particulares al nuevo docente en su ingreso a la vida laboral.

DIDACTICA. PRIMEROS AÑOS DE APREND

LABORAL El inicio de la experiencia laboral en educación especial representó para los docentes un asunto común en el magisterio: un lugar de trabajo alejado de la ciudad de San Luis Potosí. Debido a mecanismos sindicales y oficiales que designan la ubicación de trabajo, según fecha de ingreso al sistema: profesores con menor tiempo de ingreso, difícilmente pueden ubicarse en la ciudad capital o lugares cercanos, condición que se replica en instancias de CAM Y USAER. En el estado de San Luis Potosí, de manera particular en la ciudad, los profesores que cuentan con más años de servicio, se encuentran adscritos a CAM.

171

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

El estudio permitió comprobar la resistencia al trabajo colaborativo entre colegas y

directivos. Observar que algunos profesionistas que laboran en USAER, son vistos con cierta segregación porque se les considera como trabajadores ajenos a la institución, con compromisos diferentes y únicos responsables de atender al alumnado con dificultades.

En las condiciones descritas, los maestros de educación especial viven la complejidad de atender una práctica didáctica circundada de exigencias provenientes de sus autoridades educativas inmediatas: director y supervisor, quienes suelen interesarse en el cumplimiento de disposiciones oficiales, aunque las condiciones no favorezcan la acción propuesta.

Otro elemento presente en la construcción de práctica docente, se relaciona con el hacer cotidiano observado en sus jóvenes compañeros docentes de USAER, ya sea porque tienen en común la instancia de formación o la edad entre ellos, los maestros jóvenes suelen referir que de sus colegas con más antigüedad en el servicio aprenden aspectos normativos, lo que se «debe hacer», «documentación a cumplir» y formas de afrontar problemas.

Los docentes reconocen como principal fuente de aprendizaje la práctica docente, su relación con los niños a quienes aprenden a respetar, apreciar y valorar su fuerza de voluntad para salir adelante, independiente de condiciones físicas, intelectuales, emocionales o de vida familiar. En esa relación, el maestro construye su práctica y da sentido a su decir: «conocer a los niños, entenderlos y ayudarlos es lo sustantivo de mi tarea docente».

Galván (2011) refiere que los estudiantes de magisterio recorren diferentes caminos que al principio no siempre parten del gusto por la profesión. En el caso de los docentes de educación especial ocurre así, su quehacer docente toma sentido cuando identifica y vive lo que hace, al conocer a mayor profundidad quiénes son los sujetos atendidos, cómo y con qué ayudas puede ser orientado el menor o su familia, como refiere una maestra:

Pues me gusta trabajar con los niños. Yo antes decía: ¡Ay, no, especial, no! A

mí no, no, porque yo quiero estar en grupo; pero ya lo hacemos, o sea, estamos en el grupo y estamos aquí ino? Entonces, pues ya le he agarrado un poquito más de cariño a lo de especial, porque yo empecé a trabajar en primaria con cuarenta y tantos niños isí? Y cuando yo llegué a especial y fui entendiendo, dije: ¡Ay, no! Yo sí me cambio, me cambio a primaria... USAER-110. E.1. OCT/II

La experiencia de los maestros permitió identificar qué hacer en y para la docencia. Condiciones que llevan a afirmar su apego a la vocación de enseñante, así como el deseo de aprender más para atender a los menores en el aula de apoyo, regular y en los CAM. Como refiere Galván (2011), la relación con los niños representó al fin, el horizonte y razones para afianzar la profesión en educación especial.

Otra fuente de apego y valoración al trabajo proviene del reconocimiento a su trabajo de maestros de aula regular en la escuela o colegas del CAM en que labora, haciendo lo que se puede y debe hacer, sin renunciar a ese rasgo epistemológico de la práctica que admite el carácter cambiante (Tardif, 2004).

Yo quisiera aprender mucho más y saber mucho más, porque yo pienso que me falta, pero bueno... creo que la experiencia me va a hacer... y los años también, porque todo va cambiando ino? Entonces [...] a lo mejor, tengo yo que cambiar, de una manera u otra, todos tenemos que cambiar para lograr lo que queremos. USAER-110. E.1. OCT/II

Las condiciones de ingreso, formación e inicio en la vida laboral del profesionalista que se desempeña en los servicios de educación especial, muestran un conjunto de acciones que dan significado especial a la tarea docente: una decisión de carrera que no se apega a las motivaciones iniciales y que parece consolidarse en la práctica con el despertar de un sentido de toma de conciencia y respeto por las condiciones que tienen y viven los alumnos a quienes atiende.

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

Así la formación inicial se ve rebasada por los cambios en el campo de la atención a la diversidad -entre ellas las NEE en USAER y las asociadas a una discapacidad en CAM-, condiciones que generan actitudes de búsqueda de apoyos diversos para desempeñar la función docente. Finalmente, el choque con disposiciones y exigencias de autoridades educativas que llevan a una rápida integración y generación de respuesta para atender las demandas reales de la práctica.

Condiciones que en su conjunto llevan al profesionista de USAER y CAM a desarrollar competencias para ser y hacer a ritmos acelerados, dejando de lado tareas de reflexión y toma de conciencia al plano personal del docente. La figura i muestra los desafíos que enfrentan los docentes de educación especial al recorrer de manera progresiva y acelerada su realidad, en estrecha relación con el deber hacer, lo que deja poco margen de reflexión sobre qué hace, por qué lo hace y cómo podría hacerlo mejor.

FIGURA 1 LOS DESAFÍOS INICIALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Desafíos iniciales para la práctica docente en educación especial

Intereses y motivaciones al ingreso de la carrera
Disposiciones oficiales al inicio de la carrera

Formación y demandas
durante la carrera

174

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN NORMALISTA EN MÉXICO

2. ACCIÓN DIDÁCTICA PARA FAVORECER APRENDIZAJES ANTE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

2.1. LOS ESPACIOS E INTENCIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE Los maestros de educación especial de USAER que guían el proceso de aprendizaje de 20 a 25 alumnos, dividen la atención por ciclos y grados. En las USAER son dos los espacios privilegiados de la acción docente: el aula de apoyo que suele ser un espacio de pequeñas dimensiones y que puede compartirse con la biblioteca, dirección o bodega de la escuela. En el aula de apoyo, el maestro realiza la evaluación individual inicial y en pequeños grupos a lo largo del ciclo escolar, puede ofrecer atención pedagógica directa al alumno, aunque no siempre es así, orienta a padres de familia con indicaciones específicas relacionadas con necesidades de sus hijos y acuerda acciones para la atención a niños y docentes con la psicóloga, maestra de comunicación, trabajadora social y directora de la USAER.

El aula regular es el otro espacio de desarrollo y construcción de la práctica del profesionista, ahí el enseñante hace intervención directa para todo el grupo, acuerda trabajo con sus colegas docentes y ofrece orientaciones específicas. En ambos espacios y momentos de la práctica docente se advierte un clima de agrado, bienestar, respeto, tolerancia y ayuda entre participantes. La actividad de enseñanza aprendizaje se organiza según un cronograma del ciclo escolar, y acuerdos relacionados con el contenido curricular a abordar, las profesionistas muestran un nivel de respeto y tolerancia entre sí, son cortos los intercambios docentes porque apresura la atención de los niños.

El otro servicio de la práctica docente es CAM, en las aulas se atiende de 8 a 14 niños de

forma permanente, la actividad de aprendizaje para el grupo o en subgrupos, se planea con base a contenidos del grado educativo que cursan los alumnos, las adaptaciones curriculares se ofrece atención según las posibilidades de los niños, durante el desarrollo de la acción didáctica, el docente ofrece al niño ayuda personalizada, fomenta la autonomía de quienes tienen mayores posibilidades cognitivas, dialoga con padres de familia en la hora de entrada, entre otras acciones didácticas y de atención personalizada

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

a los niños que demandan su atención permanente y comprometida durante la sesión de trabajo, en ocasiones sin apoyo del personal de asistencia.

En el aula de CAM, el equipo interdisciplinario conformado por psicóloga, maestra de comunicación y trabajo social, proponen acciones específicas y generales para niños que lo ameritan. El docente atiende a los niños en los espacios de educación física y durante el receso ayuda o da de comer en la boca a menores con esas necesidades. Se puede afirmar que en los grupos de CAM la demanda de atención del alumnado es recurrente, los contenidos curriculares son eje de la intervención, pero no la meta a cumplir, ya que el docente prioriza las dificultades del menor y promueve el desarrollo integral del alumno.

no.

El aprecio, respeto y tolerancia son valores que los menores deben recibir por parte del profesional de educación especial es evidente: el centro de la acción docente son las necesidades educativas del menor con sus problemas inmediatos del día, seguimiento a situaciones de salud, condición familiar, estado anímico del alumnado, motivación al trabajo que se tenga proyectado en el día o sesión de trabajo de una hora, respuesta o cuestionamiento directo a qué hicieron de tarea y presencia de palabras de aliento para lo que van a realizar.

Las tareas docentes del ciclo escolar inician con la evaluación diagnóstica de los

alumnos, que a su vez determina necesidades y apoyo durante los procesos didácticos. La evaluación de los aprendizajes comprende el dominio de contenidos curriculares del niño, para determinar cuáles son las necesidades de aprendizaje con relación a lectura, escritura y matemáticas principalmente. El proceso integral de evaluación de los alumnos incorpora el informe de evaluación psicopedagógica que contiene datos del alumno, historia de desarrollo, capacidades, dificultades, motivación para aprender, entre otros aspectos que dan cuenta de cómo inicia, evoluciona, concluye o continúa su atención educativa en el grupo y grado escolar.

Es pertinente entender que educación especial y didáctica siempre han existido, como campos disciplinares autónomos; la relación

176

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN NORMALISTA EN MÉXICO

entre ambos, tiene que ver con las dificultades de aprendizaje que parecen unirlos, razón por la cual Mata (1999) propone una mirada desde lo que él denomina «didáctica de la educación especial, cuyo referente último son las disfunciones en el proceso didáctico o las necesidades educativas especiales» (Mata, 1999. p.17).

La perspectiva expuesta permite entender que los maestros responden con su acción docente ante las NEE de sus alumnos, a partir de las dificultades de aprendizaje en matemáticas, escritura y lectura, dando cabida y espacio a la noción que guía la acción didáctica en CAM Y USAER.

Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuadamente y eficazmente (Brennan, 1988 p. 36).

La detección y atención docente ante el alumnado, muestra algunas características del modelo didáctico de educación especial o enfoque holístico que asume orientaciones conductuales, cognitivas, sociológicas, centradas en estrategias. En el modelo holístico se aborda la realidad como un todo complejo que considera lo íntegro de

relaciones en torno al proceso didáctico, y lo *intra* referido a la individualidad de los elementos del proceso, como parte del sistema y lo *entre*, es decir, concebir lo anterior entre los elementos partícipes del sistema.

Si la didáctica de la educación especial aborda las dificultades o disfunciones en el aprendizaje, éstas no pueden concebirse como exclusivamente intrínsecas al alumno sino derivadas de todo el proceso didáctico, o de alguno de sus elementos: el profesor, el currículo, el contexto escolar y social [...] por tanto, la intervención no debe focalizarse sólo en el alumno sino en todos los elementos citados y

177

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

en su interrelación. De aquí deriva la necesidad de la intervención interdisciplinar y de la colaboración entre profesionales. Ésta es la dimensión *entre* (Mata, 1999: 88).

En las aulas de CAM, apoyo y grupo regular, los docentes muestran que son espacios destinados a favorecer el proceso de aprendizaje de los niños, de práctica personalizada, en el sentido de atender a la persona porque sus necesidades lo ameritan (Huguet, 2006). Los profesionistas docentes conocen a los niños, no sólo como alumnos, observaban más allá del informe de evaluación psicopedagógica que se incorpora a la carpeta de evolución de cada uno. Los profesionistas tienen información amplia y compleja del contexto que envuelve las posibilidades de los niños y dificultades de casa, las ayudas que ofrece el padre de familia o familiares que se hacen cargo del menor

en el hogar. Un rasgo distintivo del docente es su esmerada y evidente atención de calida cercanía física con los alumnos, tiempo reiterado en cantidad y calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, como responsable y partícipe de la noción de necesidades educativas especiales, como señala Gross (2004).

^{**www}

2.2 LA ACCIÓN DIDÁCTICA EN LOS SERVICIOS DE USAER Y CAM La actividad didáctica que realiza la maestra en el aula de apoyo, o aula de CAM, parece responder y diseñarse para subsanar atender la noción que Huguet (2006) denomina barreras para el aprendizaje y la participación con rasgos del modelo didáctico de educación especial holístico (Mata, 1999). La figura 2 explica los contenidos que orientan la acción didáctica en grupo de apoyo de USAER Y CAM.

^F

CONTENIDOS CURRICULARES QUE SE PRIVILEGIAN EN USA

Y CÂM.

Acción pedagógica en el aula ante necesidades educativas
especiales

Motivación y atención grupal
y personalizada
Procesos de aprendizaje en
español

Proceso de aprendizaje en matemáticas

Por otra parte, la actuación en el ámbito didáctico de maestros, padres y alumnos en los servicios de USAERO CAM, denotan la ausencia de etiquetas a los niños, muestran que los docentes actúan bajo una concepción amplia de las NEE, revirtiendo gradualmente que «la expresión de NEE ha ido convirtiéndose en sinónimo de juicio acerca de las capacidades de los alumnos; o de sus carencias» (Groos, 2004. p.15). Así, la intervención didáctica descansa en las situaciones de aprendizaje pensadas, los docentes enfatizan en lo que hacen y deben realizar, evidencian concepciones que hablan de un lento e irreversible proceso de cambio, que no avale más el hecho de que

El principal inconveniente de la expresión «necesidades especiales» sigue siendo que a pesar de nuestras buenas intenciones al utilizarlo, que, inevitablemente, hay algo intrínseco en las dificultades de aprendizaje del niño. [...] Supone que las necesidades especiales caracterizan al alumno, en vez de a la situación de aprendizaje (Gross, 2004. p. 17).

Los profesionistas al servicio de la educación especial actúan con pasión y entrega en su función, aunque no siempre tengan total razón o argumento de lo que realizan. En la actuación docente hay

dudas e incertidumbre acerca de sus funciones, sobre todo en el caso de USAER, los maestros tienen poca claridad de que les corresponde hacer y en ciertos aspectos denotan que también requieren orientación de cómo se debe hacer. Lo observado pone sobre la discusión un asunto conocido y demandado en México; incertidumbre en las funciones docentes (SEP, 2002).

Al respecto Moya (2012) refiere que en el contexto español también hay contradicciones en las funciones que desarrolla el maestro de apoyo. El autor expone que la legislación española plantea la intervención en el aula regular, pero existe apertura explícita para que los docentes realicen «intervención directa» en el aula de apoyo, situación que parece contradecir orientaciones de inclusión educativa. Otra de las contradicciones que analiza Moya (2011) tiene que ver con la denominada tutoría del maestro de apoyo dirigida a los niños y sus familias tanto en el aula de apoyo como regular, situación que se hace más compleja, cuando las maestras de aula regular, parecen excluirse de esas tareas y dejar el asunto bajo la responsabilidad del profesionalista de educación especial.

En la práctica docente del maestro de USAER, hay imprecisión acerca de sus funciones; comenzando por las prácticas docentes en el aula especial u ordinaria, porque mientras unas docentes hacen práctica únicamente en aula regular, otras sólo en aula especial y otros en ambos espacios. La actuación de las docentes se sustenta en disposiciones oficiales y no en posturas ante la atención a la diversidad, sus afirmaciones y acciones contradicen políticas de escuela para todos, a la vez que muestran cómo se avanza en la realidad de cada lugar, entre docentes saben, que lo que una unidad educativa realiza, puede ser motivo de restricción total en otra.

En relación con los contenidos a trabajar, resulta de conocimiento general que los responsables de los servicios de educación especial reiteran que su intervención es acorde a los programas vigentes y a necesidades de los alumnos del grupo, para todos, es decir en atención a la diversidad, que tiene que ver con variedad y cantidad, origen de cognición humana, entorno social y político que soporta un sistema de valores, entre otros atributos que cada uno construye y a la vez es reconstruida en el grupo social de pertenencia (Fernández, 2009).

Las adecuaciones que realizan los docentes a los contenidos en las aulas se construyen a partir de sus experiencias, interpretaciones y creencias, sin embargo deben atender las disposiciones de las autoridades inmediatas. Las adecuaciones curriculares tienen como punto de partida las necesidades del alumno, mientras que las formas de solución varían:

a) En CAM se presentan adecuaciones a propósitos y contenidos. Los maestros han conformado diversas formas de atención que invariablemente comienzan con los propósitos del grado; así niños que cursan tercer grado aprenden a leer y escribir con propósitos y actividades de preescolar y primer grado. Los materiales son una constante en el aula, ayudan a mediar explicaciones orales y permiten a los alumnos con discapacidades diversas, estimular sus procesos cognitivos, de socialización y desarrollo autónomo. La docente de grupo atiende necesidades de toda índole durante la sesión de clase. La actividad cognitiva es una parte sustantiva del día, que se conjunta con actividades de hábitos personales, higiene, alimentación y otras, y

b) En las USAER, la adecuación metodológica es el punto de partida al igual que la atención a las necesidades del alumno. En algunos casos las adecuaciones curriculares que permean el discurso y la acción docente, se concretan cambiando la actividad propuesta en el programa de estudio o libro de texto, la intervención en el aula se dirige a todos los alumnos, hay énfasis hacia los alumnos identificados con NEE. Las maestras hacen poco uso de libros de texto emplean ejercicios en papel, producto de su indagación del tema, para apoyar el aprendizaje de los menores. A la modalidad le acompaña una intervención en pequeños subgrupos dirigida para los alumnos que presentan NEE, se atienden contenidos curriculares de español y matemáticas.

Otros docentes realizan adecuaciones que consisten en hacer una aproximación metodológica enriquecida con materiales que ayuden a los alumnos a entender mejor lo propuesto en los libros de texto. La maestra de apoyo dirige la actividad para todo el grupo, no hay

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

atención pedagógica para abordar contenidos fuera del aula regular, en ese espacio sólo se realizan algunas evaluaciones de contenidos propuestos por el maestro de aula regular o de los servicios de educación especial.

La última es propiamente una modalidad de atención alterna en la que el docente de educación especial atiende aspectos de autoestima, autonomía, violencia u otros aspectos que influyen los procesos de aprendizaje de los alumnos atendidos o que son requerido por las maestras de grupo. Las maestras de apoyo argumentan que su función es ofrecer tutoría al maestro de apoyo, razón por la que no es posible realizar intervención de contenidos curriculares en el aula de apoyo ni en el aula regular.

Habría de destacarse que en la práctica docente de los maestros de educación especial hay una manifestación de equidad ante la diversidad, en tres niveles: igualdad en el acceso de personas al sistema educativo, igualdad en el tratamiento educativo, es decir similar para todos, aunque adecuándola a la diversidad de necesidades y, finalmente igualdad de resultados respecto a que todos los niños avancen, independientemente de su género, extracción social y necesidades (Fernández, 2009). En el trabajo conjunto de la tarea didáctica entre docentes, se advierte presencia de demandas y toma de decisiones que generan dudas e incertidumbre, poca claridad de cómo realizar determinadas acciones didácticas a favor de casos específicos como en el caso una alumna con discapacidad y múltiples afectaciones.

La acción didáctica desplegada por los maestros en aulas de apoyo de USAER y de CAM para abordar contenidos curriculares, se dirige a todo el grupo ofreciendo explicaciones generales y pormenorizadas de qué y para que se va a realizar la actividad prevista. Los docentes plantean cómo se van a agrupar los alumnos para realizar el trabajo: ya sea de manera individual o en binas, los profesionistas siguen un patrón de interactividad más o menos constante (Goldrine & Rojas 2007). En esa

interactividad se escudriñan aprendizajes previos de los niños y se denota énfasis metodológico para guiar los procesos de aprendizaje, se apoya a todos los niños y a quienes más lo solicitaron. Los enseñantes no pierden de vista las acciones de los alumnos,

182

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN NORMALISTA EN MÉXICO

hacen reparto de materiales, ordenan sus materiales, las ayudas a los menores son la constante del aula.

La interactividad docente entre alumnos y contenido durante el proceso de aprendizaje en el aula regular y aula del CAM, es visible la planificación derivada de los programas de estudio, el inicio de la acción didáctica situada se evidencia con las explicaciones del docente acerca de qué se va a realizar en la sesión de clase y para qué. La acción principal y más extensa de la sesión guarda relación con actividades solicitadas a los alumnos, éstas siempre se acompañan de recursos materiales, a través de juegos intencionados, materiales de refuerzo, explicaciones personalizadas, ayudas sostenidas y motivación permanente en un marco de respeto y tolerancia. El cierre de la actividad curricular del día anuncia que el tiempo de atención de parte de la maestra de educación especial llegó. Mientras que en CAM la conclusión de actividades curriculares da paso a lo relacionado con hábitos de alimentación, espacios para la activación física, socialización y otras que coadyuvan de manera diferenciada al desarrollo integral del alumno que presenta alguna o múltiples discapacidades.

La acción mostrada de los maestros, explica cómo se construye la práctica docente actual, bajo el concepto amplio de NEE (Bernnan, 1988; Mata, 1999; Gross, 2004). Concepción que tiene cabida para que todos participen y ganen: los niños mejor atención de sus docentes, éstos mejor calidad docente y los padres integrándose a la triada didáctica de educadores alumnos y familias, para la atención a la diversidad (Narodowski, 2008).

Las acciones realizadas por los maestros, permiten comprender la presencia de una acción cooperativa que emerge en la cotidianidad de la acción didáctica, donde los maestros parecen debatir entre la atención personalizada en subgrupos en el aula de CAM y la atención a la diversidad en el aula regular. Las acciones reiteradas ante diferentes maestras y niños dan cuenta de que existe un conjunto de eventos en esa práctica, que si

bien escapa a las funciones docentes, también inciertas en lo que hoy es la educación especial, marcan una clara arista hacia la inclusión, ésta no restringida ni entendida sólo como la entrada a un espacio, sino el valor y actitud personal de respeto

183

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

hacia las diferencias y la generación de espacios en los que tengan cabida todos los niños y jóvenes para alcanzar el máximo de sus potencialidades (Echeita, 2007). Sin embargo, existe un planteamiento teórico de inclusión educativa que conlleva a un conjunto de ideas que en la actualidad vuelven a alcanzar y dejar en incertidumbre la tarea docente en educación especial, porque no existe en la realidad local, en la formación inicial o en el plano nacional un planteamiento de formación sistematizada hacia orientaciones de inclusión (Ainscow, 2001).

La ausencia de espacios de discusión entre iguales para entender qué se propone la educación inclusiva y cómo la educación especial tendría que repensarse, por qué y para que, antes de que tal iniciativa forme parte de las disposiciones oficiales que llevarán, como en el pasado, inversión de tiempo, esfuerzo, y larga búsqueda del docente en entender y actuar consecuentemente con los cambios, alternativas y demandas en un campo vulnerable a la discriminación, intolerancia y transgresión de los derechos de las minorías, no sólo de los alumnos que hoy día, en el Sistema Educativo Nacional se identifican como alumnos que presentan NEE.

Más bien se trata de adoptar una perspectiva, social/interactiva, bien representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de alumnos con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje y empezar a hablar y

pensar en términos de obstáculos que impiden, a unos u otros la participación y el aprendizaje (Echeita, 2007, 105).

Así, ante nuevas tendencias internacionales de la educación especial y la asunción de políticas educativas que apuntalan tales principios vuelve a hacerse presente el desajuste entre la formación docente, inicial y continua y, la demanda situada que integre las orientaciones que ofrece la orientación a la inclusión, que merece un análisis a profundidad.

3. REFLEXIONES FINALES

Una vez analizada la tarea docente en los CAM y USAER es posible plantear algunos de los principales desafíos de la práctica docente en el CAM y USAER:

a) *Decisión de carrera.* El docente de educación especial enfrenta complicaciones al gestar el gusto por la educación especial sobre la marcha de su formación, al no ser su primera opción en la formación inicial, ni poseer experiencia familiar, en ese ámbito de la docencia, enfrenta el reto de auto-convencerse de las bondades, ventajas y reconocimiento de lo que sí le agrada de la acción educativa, situación que emplea tiempo, pero es indispensable para ejercer una carrera cuya acción particular recae en la atención con equidad y respeto a la diversidad de alumnos, así como en el uso de medios eficaces para quienes mayores dificultades presentan para aprender;

b) *Actualización continua.* El distanciamiento de la práctica vivida durante la formación inicial en educación especial y la orientación, actual, en la práctica, genera un conocimiento docente alejado de la demanda del servicio en que se contrata, situación aunada a la pobre actualización generan desorientación, incertidumbre y la búsqueda de información actualizada por sí mismo, ante los cambios y demanda cotidiana de alumnos, padres de familia, colegas que ameritan respuestas inmediatas de la disciplina en que se formó y actualizadas con base en

las reformas de la educación básica;

c) *Intervención en el aula regular.* La práctica docente en el aula de apoyo, en USAER, se sostiene como espacio de recursos con presencia de profesionistas que ofrecen atención de calidad y formas de acceso a los procesos de aprendizaje con diferentes estrategias centradas en el logro de aprendizajes, sin embargo es importante traspasar los límites del aula de apoyo, hacia las aulas regulares vía el trabajo cooperativo, modelamiento y actualización de los docentes de especial y regular de manera conjunta. La intervención en el aula exige del trabajo colaborativo con la docente del aula regular o colegas del centro escolar, competencia para orientar, atenuar o eliminar las barreras

185

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI
REFLEXIONES EN TORN

para el aprendizaje en el aula, entre compañeros del grupo y con los padres de familia;

d) *Atención personalizada en el grupo regular.* Los docentes de USAER y del CAM desarrollan sus actividades para todo el grupo, situación plausible y enriquecedora, sin embargo es importante considerar que no se puede perder de vista que la atención y presencia en el aula como guía de la actividad didáctica, se dirige al apoyo de los alumnos que presentan necesidades mayores, así como ofrecer orientación al docente de grupo, acerca de cómo intervenir a favor de todos y de quienes más lo necesitan;

e) *Accionar hacia orientaciones de educación inclusiva.* En las USAER y CAM se tienen ideas imprecisas acerca de la noción e implicaciones de la educación inclusiva, existe una limitada toma de conciencia sobre la existencia de los espacios de CAM, de las nociones de integración educativa y en ocasiones parece que los discursos docentes contradicen la actuación del profesorado, del centro escolar cuya función es atender dificultades permanentes y severas del alumnado. La experiencia vivida en otros momentos y evolución en la atención del alumnado, actuación y formación del profesorado de educación especial, reclaman establecimiento de funciones,

actualización y estrategia educativa coherente que concilie: ideas y fines de la inclusión, condiciones contextuales y necesidades educativas especiales que transiten de manera gradual, informada y consciente hacia nociones y acciones cada vez más incluyentes, y

f) *Formación continua y actualizada*. El docente requiere formación en la que converjan sus saberes y la demanda de la práctica real. Tiene necesidad de conocer a profundidad las concepciones que subyacen a las prácticas educativas actuales. Necesita actualización docente al inicio de su vida laboral para que sea informado de las exigencias, límites y apertura en su acción docente, que le permita seguir aprendiendo de manera concisa y orientada para responder a las orientaciones que subyacen a la intervención como maestro en educación especial de USAER, CAM o la modalidad en que se transite, a favor de la población que atiende. La intención del artículo acerca de los desafíos que educación especial y regular en personalizada, es decir, atender a la persona, lo que logra ir más allá, así como aquello que del maestro de educación su colega de aula regular aprende en la planeación, desarrollo de alumnos que ambos atienden. Se trata de ampliar y responder a demandas reales y locales, así como la internacional de avanzada e innovadora a que el docente de educación especial se asuma como profesional a la población que requiere atención educativa de calidad.

4. FUENTES

AINSCOW, M. (2001). *Desafíos y experiencias para mejorar la*

Auces Flores, R. (2009). *Función docente en el medio rural*. Estudio de tesis inédita de doctorado. S

BARILA, M. I., L. M. Campesinamente con alumnos. ¿Cómo?

DALY, *Praxis Educativa*, número

BRENNAN, W. (1988). *El currículo* Madrid. Siglo XXI.

ECHEITA, G. (2007). *Educación inclusiva*. Madrid. Narcea.

FERNÁNDEZ, J. M. (2009). *Un currículo* Síntesis.

La intención del artículo es amplia y única: entender e informar acerca de los desafíos que enfrentan los profesionistas de la educación especial y regular en una tarea que ahora se plantea de manera personalizada, es decir, atendiendo las posibilidades y necesidades de la persona, lo que logra realizar por sí mismo, con ayuda de los demás, así como aquello que no logra. Se trata de entender que la tarea del maestro de educación especial es compartida porque necesita de su colega de aula regular para prever y accionar de manera conjunta en la planeación, desarrollo y evaluación de las acciones a favor del alumnado que ambos comparten.

Se trata de ampliar y profundizar en la toma de conciencia de las demandas reales y locales, sin perder de vista la perspectiva nacional e internacional de avanzada en este campo disciplinar. Hacer un llamado a que el docente de educación especial y quienes participan en ese ámbito se asuman como profesionales responsables de orientar y atender a la población que de manera permanente o transitoria demanda atención educativa de calidad, frente a los desafíos del siglo XXI.

4. FUENTES

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.

Auces Flores, R. (2009). *Formación docente e inclusión educativa en el medio rural. Estudio de casos desde la narrativa de los sujetos*. Tesis inédita de doctorado. San Luis Potosí.

BARILA, M. I., L. M. Campett y M. A. Svetlik. (2006). La práctica docente con alumnos. ¿Con necesidades educativas especiales. En REDALYC, *Praxis Educativa*, núm. 10, pp. 20-28.

BRENNAN, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid. Siglo XXI.

ECHEITA, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.

FERNÁNDEZ, J M. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid. Editorial Síntesis.

DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL SIGLO XXI

FIERRO, C. Fortuol, B. Rosas, Lesvia. (2010). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México. Maestros y enseñanza Paidós.

GALVÁN, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona. Octaedro.

GARCÍA, I. Escalante, I. Escandón, Ma. C. Fernández, L. Gerardo. Mustri, Antonia. Puga, R I. (2000). *La integración educativa en el aula regular*. México. SEP. Cooperación Española.

GOLDRINE, T. Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica a través de la interactividad profesor alumno Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal REDALYC *Estudios pedagógicos*. Chile. vol. 33, núm. 2.

GONZÁLEZ, E. (coord.) (2003). *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid. CCS.

GROSS, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid. Morata.

HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula una propuesta inclusiva*. Barcelona. Graó.

LOERA, Delgado, M. (2008). Capacitación y actualización del profesor de apoyo ante el reto de la integración educativa. Tesis inédita de maestría. Aguascalientes.

MERRIAM, B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Fco. London. J. Jossey-Bass. Publisher.

MATA, F S. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga. Ediciones Aljibe.

MOYA, A. (2012). El profesor de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio*. Siglo XXI, (Huelva, España.) Vol 30, No. 1

NARODOWSKI, M. (2008). La inclusión educativa, reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. Reice. Revista Electrónica Iberoamericana, sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación. Madrid, vol. 6, núm. 2.

SEP. (1990). Dirección general de educación Normal y actualización del magisterio.

Plan de estudios 1985. Licenciatura en educación especial. Área problemas de aprendizaje. México. SEP.

188

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN NORMALISTA EN MÉXICO

SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México. SEP.

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

TENTI, Fanfani. Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.