

39
25

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



CAMPUS ARAGÓN

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE
PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A N:
ARACELI VERÓNICA VÁZQUEZ ROJANO

JOSEFINA RAMOS SILVA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ASESOR: MTRRO JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ.

MÉXICO

1999

272234





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

ANÁLISIS DE LA PRACTICA DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

I N D I C E

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y EL ROL DOCENTE

1.1 El Origen de la Educación Especial	2
1.2 Historia de la Educación Especial en México	8
1.3 La Atención a las Necesidades Educativas Especiales	15
1.4 El Papel del Maestro de Educación Especial desde la Perspectiva Tradicional al Modelo de Educación Integradora	21

CAPITULO II INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Antecedentes de la Integración	31
2.1 Fundamento Filosófico	33
2.2 La Integración educativa en el Contexto actual de Educación Especial	35
2.3 La Integración Escolar	39
2.4 La Practica Educativa en el Contexto de Integración Educativa	41

CAPITULO III PROPUESTA DE TRABAJO DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

3.1 La Atención Educativa a la Diversidad	46
3.2 Conceptualización del Proceso Enseñanza-Aprendizaje	53
3.3 El Currículum Escolar	62
3.4 Organización Escolar para la Atención a la Diversidad	83
3.5 Proyecto Escolar y Gestión Académica	90
3.6 Planeación Pedagógica Conjunta una propuesta de trabajo en la USAER	98

CAPITULO IV EL PAPEL DEL PEDAGOGO EN LAS PRACTICAS EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	
4.1 La Practica Educativa como Elemento de Transformación	118
4.2 Apreciaciones Finales Sobre la Propuesta de Trabajo	129
4.3 Educación Especial y Pedagógica	135
CONCLUSIONES	139
BIBLIOGRAFÍA	146

I N T R O D U C C I Ó N

El fin de la integración como principio ético se encamina a reconocer el derecho que tienen los individuos de gozar de todos los beneficios que una sociedad ofrece y además de ser tratado como persona tal fin no ha sido nuevo, lo que ha variado es el cómo llevarlo a cabo, cuáles son los medios o instrumentos utilizados para lograrlo.

Específicamente el ámbito educativo, la Educación Especial ha sido el medio para integrar a los sujetos que por diversas causas (marginación, discapacidad física o mental, etc.), se han visto privados del derecho a la educación. Basta hacer una revisión de los diferentes proyectos que han llevado a cabo en la Dirección de Educación Especial. Clínica de Ortolalia por cooperación, Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos y Escuelas de Educación Especial.

Actualmente y debido a todo un movimiento que se ha gestado en el ámbito internacional (UNESCO, 1983) en donde se promueven tres principios fundamentales que son:

- Escuelas para todos
- Atención a la diversidad
- Integración

Estos han dado un replanteamiento sobre los medios para llevar a cabo la integración educativa.

Ante esta situación Educación Especial se vio obligada a dar un giro en la investigación de esos fines para lo cual, implementó instancias operativas, tal es el caso de la USAER y CAM, así la reorientación de servicios va encaminada a fortalecer los principios señalados y por otro lado se han adoptado concepciones innovadoras (necesidades educativas especiales) enfocadas en la perspectivas de atención a la diversidad.

Con base en lo anterior, fue necesario recuperar las experiencias y saberes de los docentes, ya que en este sentido, se observó que la reorientación se dió por decreto, es decir, en Juntas de Consejo Técnico se les informó que dejaban de ser grupos integrados, centros psicopedagógicos o escuelas de educación especial para convertirse en Unidades de Servicios y Apoyo a la Educación Regular y Centro de Atención Múltiple (USAER y CAM).

Esto trajo como consecuencia diversas PROBLEMÁTICAS:

- Desaparecen los tests psicométricos, pruebas psicopedagógicas para diagnosticar a los alumnos y ubicarlos en algún servicio de Educación Especial.
- Falta de claridad en el rol y lugar que ocupa el maestro especialista o pedagogo en el nuevo "modelo", en este sentido, se puede decir que el lugar que se le había asignado era de cuidador o practicante.
- Desvinculación entre los docentes de la escuela primaria y los especialistas o pedagogos de la USAER, lo que traía una atención paralela.
- Falta de una propuesta pedagógica acorde al nuevo modelo de atención.
- Falta de un espacio adecuado para realizar la función y trabajo pedagógico, pareciera que el proyecto de integración se debiera a la buena voluntad de los directores de primaria y no a un programa estratégico para fortalecer la integración.

Tomando en cuenta las problemáticas anteriores, los docentes de Educación Especial se cuestionan:

- 1) ¿Cómo organizar un trabajo pedagógico más eficaz y oportuno para que los servicios de educación especial consoliden un proyecto de integración?
- 2) ¿Qué trabajo pedagógico se debe diseñar para lograr la atención educativa a la diversidad?
- 3) ¿Cómo lograr un trabajo multidisciplinario que posibilite prácticas educativas que no fomenten segregación en el aula?

A partir de la reorientación de los servicios y las interrogantes planteadas, se hizo necesario pensar en un trabajo pedagógico que permitiera "Analizar la práctica docente, recuperando las experiencias y saberes de los mismos para proporcionar su vinculación con el trabajo escolar a través de un currículum para toda la población escolar independientemente de sus características, teniendo como fin la atención a la diversidad"

Para el logro del objeto de estudio y con base en las problemáticas e interrogantes planteadas, el trabajo quedó estructurado de la siguiente manera.

En el Capítulo I se menciona el origen, antecedentes y enfoques de atención de la Educación Especial que desde los organismos internacionales se han planteado (UNESCO); así como también los modelos de Integración que se han promovido durante el proceso de desarrollo en la atención a los sujetos con discapacidades,

En el Capítulo II se plantean los antecedentes de la Integración Educativa y Escolar, así como los fundamentos filosóficos, éticos y pedagógicos de como se han categorizado a los sujetos de educación especial.

En el Capítulo III se desarrolla una propuesta de apoyo al docente acorde al enfoque de atención a la diversidad.

Se plantea además el enfoque actual de atención a la diversidad, sus perspectivas y alcances, retomando aspectos de la práctica docente: El currículum conceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivo y el papel del docente como responsable que finalmente adecua y decide el ¿Qué? y el ¿Cómo? de la enseñanza, sus estrategias didácticas y de planeación de las actividades escolares.

En el Capítulo IV se presentan apreciaciones con respecto al rol del pedagogo que se forma en su práctica profesional, rescatando su hacer cotidiano en donde reconoce su práctica como una perspectiva de modificación y no estática, en donde no reproduce modelos y prácticas enajenantes, sino que hecha mano de su pensar y hacer en la práctica para promover aprendizaje en los alumnos.

Pensamos que todo conocimiento no es acabado ya que no existen verdades absolutas, por lo tanto la aproximación a nuestro objeto de estudio es una propuesta que tiene que reconstruirse en una perspectiva práctica.

Capítulo I

La Educación Especial y el Rol Docente

1.1 EL ORIGEN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Los primeros antecedentes de la educación especial se sitúan finales del siglo XVIII, en donde la sociedad ignoraba, rechazaba, perseguía e incluso quitaba la vida a los sujetos diferentes, por supersticiones y/o creencias religiosas de la época.

Sin embargo, uno de los primeros intentos para educar a los sujetos distintos, fue del Fraile PEDRO PONCE DE LEÓN, quien en el siglo XVI, intentó educar a sujetos sordos e incluso elaboró un método oral para la comunicación con ellos¹

Los orígenes de manera formal se sitúan en la 2a. mitad del siglo XIX en Europa y en Norteamérica. Después de haber institucionalizado la obligatoriedad de la educación pública y su gratuidad, surgió como un derecho de la infancia, había que proteger a los menores de la explotación del trabajo, era la época de la 1a. Revolución Industrial, iniciada en Inglaterra²

La atención a los discapacitados se daba en los asilos que albergaban a los sujetos a quienes se les llamaba "anormales". Esta surgió fundamentalmente de la medicina de ahí provienen las denominaciones que concilian los modelos patológicos con los educativos, en donde el propósito era elaborar un diagnóstico y un tratamiento médico para rehabilitar sus funciones afectadas (en el orden sensorial, mental y/o corporal). Este enfoque estaba centrado en el concepto de "hombre enfermo", quien tenía anomalías visibles, por lo tanto se planteaba un tratamiento terapéutico; Itárd, Seguin, Binet, Montessori y Decroly son los principales representantes de este modelo.

Recuperar funciones sensoriales (ciegos, sordos y deficiencia mental) era la perspectiva, elaborando una didáctica basada en la ejercitación de los sentidos, reduciendo el aprendizaje de contenidos académicos.

¹ BAUTISTA, RAFAEL, Necesidades Educativas Especiales, Málaga, España: Aljibe. 1991 pag. 24.

² SEP/DEE. Cuadernos de Integración Educativa número 5. La Integración Educativa como fundamento de la calidad del Sistema de Educación Básica para todos, México, 1994. pag. 1.

A principios de este siglo, el Ministerio de Educación de Francia encargó a A. BINET una escala general de la inteligencia "Escala métrica de inteligencia", en donde el planteamiento era que, se podría acelerar la evolución de la inteligencia a través de la medición de la edad mental y la edad cronológica a través de test, esta noción fue reemplazada por el cociente intelectual (STERN) quien concibió la inteligencia como constante e irreversible.

La institucionalización de la Educación Especial surge a la par de la escuela pública, gratuita y obligatoria que es uno de los fenómenos sociales más importantes de finales del siglo pasado y principios del actual.

El nacimiento y difusión de las tres doctrinas de la escuela nueva, surgen con Dewey en Estados Unidos, Montessori, en Italia y Decroly en Bélgica.

De tal forma que estos eran modelos médicos que consideraban que la intervención con estos niños debían contemplar un diagnóstico y un tratamiento específico.

Las diferencias de los sujetos especiales se han explicado con el planteamiento determinista que afirmaba que los sujetos con trastornos cuentan con rasgos específicos dentro de los límites de su discapacidad, al respecto, existe una controversia sobre la conceptualización de las diferencias individuales.

"La psicología experimental explica que todos los seres humanos son idénticos y por lo tanto es posible enunciar leyes generales aplicables por igual a todos ellos y por otro lado la psicometría y la psicología diferencial, parten del supuesto de que cada persona es un hecho único y diverso y por consecuencia no es posible postular la existencia de leyes generales en la psicología que puedan aplicarse por igual a todos los individuos"³.

³ César Coll y Mariana Miras. Desarrollo psicológico y Educación V.II. Psicología de la educación. Madrid. Alianza pp.395-417.

Esta posición trajo consigo dos consecuencias significativas:

1. La necesidad de la detección del trastorno, con el desarrollo de las pruebas de inteligencia (A. Binet, 1905) a través de tales mediciones se delimitan los niveles de discapacidad.
2. La atención educativa especializada distinta y separada de la organización educativa regular.

La posición que se conceptualiza como determinista se centra en la discapacidad del alumno con características innatas e irreversibles y conlleva el desarrollo de un modelo de atención asistencial, en el que los sujetos requieren apoyo permanente en la escuela especial segregados de toda la población.

En la década de los 40s. y 50s. con los aportes de las psicologías ambientalistas e incluso conductistas se toman en cuenta las influencias sociales y culturales que repercuten en el desarrollo de los individuos, la discapacidad ya no es solo una característica innata del sujeto sino existen factores de adaptación social y aprendizaje que influyen en la discapacidad.

En este sentido el diagnóstico tiene su origen en el campo médico y supone el estudio riguroso de la sintomatología que aparecía en el sujeto enfermo, cuyos resultados permitirían emitir un juicio científico sobre el tipo de dolencia padecida por el enfermo. En el plano pedagógico la aplicación de este concepto tenía grandes dificultades, ya que efectuar un diagnóstico sobre problemas tan complejos como intervienen en el aprendizaje era una tarea ardua para el docente no sólo por la multitud de aspectos y elementos que tenían que ser examinados sino por la falta o carencia de medios técnicos para dar respuesta desde un punto de vista científico, aunado a que en muchas ocasiones el maestro se encontraba solo para diagnosticar y por ende para llevar a cabo el sistema correctivo idóneo. En este enfoque como en cualquier otro el maestro tienen absoluta necesidad de conocer a sus alumnos para orientar adecuadamente su labor, pero el fruto de este enfoque era el de diagnosticar a cada uno de sus alumnos en sentido positivo o negativo, es decir, no sólo eran sujetos de diagnóstico especial los alumnos

con alguna limitación, sino también los superdotados que presentaban alguna facilidad fuera de la regla en la adquisición del conocimiento.

Cabe señalar que el maestro no especializado trabajaría únicamente con escolares normales, capacitados para asistir a las clases ordinarias.

Por lo anterior podemos decir que el maestro desempeña un papel importante en el diagnóstico, ya que aún es evidente la función que en este campo incumbe a los especialistas pero él ha sido la única persona que mantiene un contacto diario y continuado con los niños de su aula.

El educador que realizaba el diagnóstico tendría que tener las siguientes características:

- Conocimiento completo del proceso enseñanza-aprendizaje de la materia investigada y de todos sus aspectos, así como el de la sintomatología característica de las distintas anomalías
- Iniciar el programa correctivo o enviar al niño al especialista adecuado.

Comprobar la validez del diagnóstico, por medio de la evaluación de la enseñanza correctiva realizada.

Esta comprobación debería iniciarse prontamente con el fin de estudiar de nuevo el caso cuando la corrección no ofreciera los resultados esperados.

En los años 60s. y más recientemente en los 70s. se genera un movimiento de cambio en la concepción de la deficiencia y la educación especial.

El énfasis anterior centrado en los factores innatos y constitucionales en la estabilidad en el tiempo y con la posibilidad de agrupar a los niños con el mismo déficit en los mismos centros educativos, deja paso a una nueva visión en donde no se estudia la deficiencia como un fenómeno autónomo propio del alumno, sino que se considera en relación a factores ambientales, y con una respuesta educativa más adecuada.

El déficit no es sólo una categoría con perfiles clínicos estables sino que se establece en relación a la respuesta educativa.

Dentro de esta perspectiva los procesos de aprendizaje cobran significado, así la relación de desarrollo y aprendizaje se estudia dentro de un marco interactivo.

Este marco interactivo se refiere básicamente a la respuesta que se da a las necesidades educativas del alumno en un contexto real de apoyo en el trabajo cotidiano en el aula y cómo se vincula su aprendizaje con el contexto social y familiar.

Durante los años 60s. se introduce el concepto de normalización y su aplicación en los diferentes aspectos de las personas que sufren deficiencias, esto es la base del desarrollo de las primeras ideas integradoras.

"Es Bank Mikkelsen, director durante muchos años de los servicios sociales dedicados a los deficientes mentales de Dinamarca, el primero en plantear la normalización como un principio de acción consistente, en ofrecer a los deficientes posibilidades para hacer las cosas normales, para Mikkelsen, unas situaciones en las que los deficientes viven segregados, genera pocas oportunidades para aprender como vive el resto de las personas por lo tanto, sólo será posible aprender a integrarse socialmente si se les permite hacerlo. Este principio fue incorporado a la Legistación danesa en 1959, extendiéndose la idea rápidamente por el resto de los países nórdicos⁴.

De esta definición reformada por Bengt Nirje en 1969 se derivó la ley de Normalización aprobada por el parlamento de Suecia en el año de 1969, fundamentada en la filosofía de los derechos humanos, en donde se establece el derecho de todo discapacitado a tener una vida cotidiana normal y la posibilidad de realización personal en todas las esferas de la vida social: es la salud, educación, recreación, etc.

"El concepto de normalización se aplicó a las situaciones de otros sujetos con deficiencias y se paso rápidamente a otros países como Canadá y

⁴ García Pastor Carmen. Una escuela Común para niños diferentes. La Integración Escolar. P.P.U. Barcelona 1993. pp. 30

Estados Unidos. A esta difusión colaboraría sin duda Wolfensberger (1972) Kauffman, Gottlier Agard y Kuvic (1975) expresaban la aplicación de la normalización al ámbito educativo en forma de hipótesis: "Mientras más oportunidades tenga el excepcional de convivir con sus semejantes en clases regulares, mejores serán los resultados integradores, supuesto que esta convivencia sea gradual y deliberadamente preparada" ⁵.

Durante este periodo se empieza a poner en duda todo lo que tiene que ver con el sistema Educativo. En el informe de la UNESCO en 1968, se considera que es necesario revalorar el ámbito de la Educación Especial y orientarlo hacia la integración del niño a la sociedad, sin embargo, esto no significa únicamente la igualdad de acceso a la educación, sino también el reconocimiento de las potencialidades del niño y la flexibilidad en los programas de estudio de acuerdo a las necesidades educativas de cada niño.

Durante los años 80s. el proceso de la integración era visible se comenzaban a perfilar reformas importantes como el reconocimiento de este movimiento que se traduciría en "una escuela diferente con una enseñanza con organización, programas y aprendizaje diferentes, respetando las diferencias entre cada alumno y participando de las mismas experiencias educativas.

En la década de los 90s. se generan diversas Orientaciones para analizar y proponer estrategias y acciones acordes a las necesidades específicas de prevención y atención a las necesidades educativas especiales sustentadas por la UNESCO y países miembros que son básicamente:

- La declaración de Jomtien, Tailandia "Conferencia Mundial sobre Educación para todos", 1990.

En esta declaración se reafirma el derecho de todos a la educación y se considera necesario realizar todas aquellas medidas pertinentes para lograrlo, sobre todo satisfacer las necesidades de aprendizaje básicas.

⁵ Idem. pp. 31.

- La declaración de Salamanca España "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales" 1994.

En esta declaración se considera el principio de que la escuela ordinaria o regular debería ser la primera opción para todos los niños considerando la segregación escolar alternativa sólo como último recurso. Sin embargo al principio requiere de toda una reestructuración del sistema educativo ordinario, ya que una de las razones por las que se han excluido los alumnos es la incapacidad de la escuela regular para atenderlos.

El objetivo principal de esta reforma a la escuela es lograr una educación integradora, donde puedan participar todos los alumnos con programas educativos apropiados que satisfagan sus necesidades de aprendizaje.

1.2 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO.

En México, la primera iniciativa para brindar atención educativa a personas con necesidades especiales corresponde a Don Benito Juárez, quien en 1867 fundó la Escuela Nacional de Sordos. En 1870 se fundó la Escuela Nacional de Ciegos".

"En 1914, el Dr. José de Jesús González, precursor de la educación especial para deficientes mentales, comenzó a organizar una escuela para débiles mentales en la ciudad de León Guanajuato. En el período de 1919-1927 se fundaron en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para varones y mujeres minusválidos. Además comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica en la UNAM. Así mismo, el profesor Salvador M. Lima fundó la escuela para débiles mentales en la ciudad de Guadalajara".

"En 1935, el Dr. Roberto Solís Quiroga, que fuera gran promotor de la educación especial en México y América, planteó al entonces ministro de Educación Pública, Lic. Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial, como resultado de esta iniciativa, se incluyó en la ley Orgánica de Educación, un apartado referente a la

protección de los deficientes mentales por parte del Estado. El mismo año se creó el Instituto Médico Pedagógico en Parque Lira, fundado y dirigido por el Dr. Solís Quiroga para atender niños deficientes mentales”.

“En 1937 se fundó la Clínica de la conducta y Ortolalia, durante casi 20 años funcionaron en el país solamente estas instituciones de carácter oficial”.

En diciembre de 1941 se dio a las cámaras legislativas un proyecto de reforma a la Ley Orgánica de Educación que fue aprobado el 29 de diciembre por la cámara de Diputados y el 31 del mismo mes por la cámara de Senadores. La Ley reformada entró en vigencia el año siguiente, y el 7 de junio de 1943 abrió sus puertas la Escuela de Formación Docente para maestros especialistas en educación especial en el mismo local del Instituto Médico Pedagógico y contó inicialmente con las carreras de maestros especialistas en educación de deficientes mentales y de menores infractores. En 1945 se agregaron las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y sordomudos”.

“En 1954 se creó la Dirección de Rehabilitación, y en 1955 se agregó a la escuela de especialización, la carrera de Especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor. El mismo año, se fundó el Instituto nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, así se separa la atención a niños de la atención, a adultos ciegos y débiles visuales”.

“Al comenzar el año 1959 se retiró el Dr. Solís Quiroga de la dirección de la escuela Normal de Especialización. El entonces oficial mayor de la SEP, profesor Manuel López Dávila, creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones científicas; a cargo de ella quedó la profesora Odalmira Mayagoitia. Bajo su orientación, esta oficina se abocó a la atención temprana de los niños deficientes mentales”.

“Durante los 7 años en que la profesora Mayagoitia estuvo al frente de la Coordinación de Educación Especial, logró la apertura de diez escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior del país”.

"La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para niños con necesidades especiales alcanzó su culminación con el decreto del 18 de diciembre de 1970 por el cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE)".

"El decreto establecía que la DGEE, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica es la instancia responsable de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños especiales y la formación de maestros especialistas".

"Se hace cargo de la DGEE la profesora Odalmira Mayagoitia y su gestión terminó en 1976. Durante este período se comenzaron a experimentar los primeros grupos integrados en el Distrito Federal y Monterrey y aparecieron Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), así como las primeras Coordinaciones de Educación Especial en los Estados. Durante el período 1976-1978, en el que estuvo como directora la profesora Guadalupe Méndez, se consolidó la experiencia de los G. I. y los CREE".

"En diciembre de 1978 se hizo cargo de la DGEE la Dra. Margarita Gómez Palacio, quien durante este período realizó innovaciones psicopedagógicas, de investigaciones institucionales".

"Cristaliza de esta manera el largo sueño de todos aquellos que desde el ángulo profesional o familiar eran testigos de la marginación de los sujetos con necesidades especiales. Significó también la insoslayable respuesta a las demandas de los maestros mexicanos, que en su práctica diaria comprobaban la necesidad de un tratamiento especial para estos niños".

"Por otra parte, se abrió también un camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias; significó, por fin, un hito importante en la evolución socio cultural de México, al incorporarlo al grupo de países que de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general" ⁶.

⁶ SEP/DGEE. La educación especial en México, 1985. pp. 7 - 10.

En las últimas décadas se han llevado a cabo reformas para proporcionar integración educativa a los sectores sociales afectados que demandan y que se consideran discriminados, al no tener acceso a las escuelas regulares, a través de:

Los "Grupos Integrados" (G.I.) que fueron creados debido a la problemática de deserción y reprobación, era un servicio de apoyo a la lecto-escritura y cálculo, para niños que reprobaban, el primer año de primaria para incorporarlos en corto plazo al proceso regular de enseñanza-aprendizaje. Surgieron Grupos desde el año 1970 a 1977, en diversas partes del país, hasta que se institucionalizaron como servicios en el ciclo escolar 1978-1979, después de un proceso de elaboración y adaptación de instrumentos y programas.

Se establecieron aulas para los Grupos Integrados en escuelas primarias, con el fin de evitar la marginación del medio escolar. Se detectaron entonces, niños que presentaban problemas de aprendizaje más severos y que no era posible apoyarlos con las estrategias de los Grupos Integrados.

Surge en 1978 una propuesta de servicios denominada "Grupos Integrados B" para la atención a niños con marcados problemas de aprendizaje, relacionados con carencias de orden orgánico, psicológico, cognoscitivo, emocional, familiar y social, etc. que podían ser etiquetados como deficientes mentales.

Actualmente Grupos Integrados "A" y Grupos Integrados "B" ya no se encuentran en servicio.

Por otra parte, los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) actuaban conjuntamente con una dirección médica y una pedagógica, brindando servicios en diferentes áreas de atención de educación especial, en lugares donde no existían instituciones especializadas.

Sus funciones principales eran:

- Organizar servicios de diagnóstico psicopedagógico que junto con otros estudios permitan tomar medidas pertinentes.

- Organizar grupos de niños que requieran educación especial, para que asistieran a grupos con requerimientos de ayuda complementaria.

Actualmente los servicios de grupos integrados "A" y "B" se reorientaron en el ciclo escolar 1994-1995 con base en la actual política educativa USAER.

El trabajo que se realiza en las USAER son apoyos teóricos y metodológicos para la atención a los niños con necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela regular, con fundamento en la integración educativa y es la estructura base de todas las demás estrategias de acciones tendientes a la integración.

Los Grupos Integrados, los CREE y la USAER son experiencias e investigaciones que sobre integración educativa se han creado en la Dirección de Educación Especial. Por lo cual su objetivo principal es alcanzar una escuela integradora para todos, en la que se trabajen programas educativos apropiados y concebidos, en un marco docente común, y en la que todos reciban el tipo de ayuda que necesiten.

A principios de la década de los 90's, se comienza a desarrollar estudios diagnósticos a los subsistemas regular y especial.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica⁷, y S. Schmelkes⁸ que reportaron como resultados de sus diagnósticos, que el centralismo del sistema educativo, el carácter autoritario de la organización escolar, la existencia de una cobertura insuficiente en preescolar y secundaria, la sobrecarga del nivel primaria, debido a un ingreso tardío, son generadores de problemáticas como la deserción, analfabetismo y rezago escolar, situaciones prevalecientes en la mayoría de las escuelas primarias.

Mencionan además que la metodología de la mayoría de los docentes, se reduce sólo a exposiciones verbales de los temas más importantes de los

⁷ Poder Ejecutivo Federal/SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992

⁸ Schmelkes, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas, SEP. 1992. pp. 17 - 29.

programas, sin promover ni asegurar el aprendizaje significativo, provocando ambiente poco relevantes para el aprendizaje y problemas de indisciplina.

Otra realidad de la escuela primaria es la manera individualista con que los docentes realizan su trabajo, evitando la reflexión y sistematización de la práctica profesional en forma colegiada. Se evita la participación de los padres que podrían apoyar en la enseñanza de los niños, bajo una orientación adecuada.

Tales diagnósticos resaltan dos consideraciones que repercuten en el tiempo real de la enseñanza, y son la desproporcionada carga administrativa que los docentes tienen que cumplir y la reticencia sistemática a la evaluación.

Por todo lo anterior, se generaliza la idea de que la educación básica debe ser impartida con calidad y sin excluir a ningún tipo de población, por lo cual se realizan una serie de cambios en los niveles preescolar, primaria y secundaria en organización (desconcentración), en la currícula (Programa emergente de reformulación de contenidos y materiales educativos) y en la formación y actualización docente (carrera magisterial).

Estas modificaciones surgen a partir del ANMEB para brindar educación a todos los alumnos, no sólo procurando el servicio, sino que se ofrezca con mayor calidad. Sugiere tres ejes principales:

- a) Federalización, para reorganizar la distribución de recursos económicos y humanos en cada entidad, promoviendo así la autonomía en la gestión de cada una de ellas.
- b) La reformulación de contenidos y materiales educativos, con la consecuente modificación a los libros de texto gratuitos, a fin de eliminar aspectos irrelevantes para el desarrollo de habilidades y destrezas en los alumnos, haciendo a un lado nociones gramaticales y aspectos históricos nacionales.
- c) La revaloración de la función magisterial, fundamentalmente mediante el establecimiento de la carrera magisterial como estrategia para cuestionar su nivel de preparación y promover la actualización.

Los cambios de apoyo a la calidad educativa, se dieron también a nivel legislativo; así en la Ley General de Educación⁹ ratifica la necesidad de elevar la calidad de la educación básica mediante criterios de equidad, el establecimiento del federalismo educativo y de promover la participación social en la educación, a través de los padres de familia en los consejos de participación social y del trabajo organizado de los docentes a través de los consejos escolares.

Se considera que a pesar de que estos documentos fortalecen la educación básica en la cotidianeidad de las escuelas primarias, prevalece la división de subsistemas regular y especial y se concretan de la siguiente manera:

Se llevan a cabo acciones en la educación regular, para reorganizar la escuela primaria, implementando nuevas formas de trabajo en el aula; promoviendo la autogestión entre los grupos de docentes y directivos y la apertura de la escuela a la comunidad.

Los planteamientos del ANMEB en la educación especial se propone incorporarla a la política de educación básica, impulsando la reorientación de los equipos existentes y operar una estrategia de apoyo a la educación regular, denominada USAER como una instancia técnico operativa y administrativa de la educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales NEE dentro de la escuela regular¹⁰.

La política educativa de la educación especial se propone consolidar una perspectiva preventiva y remedial, de manera que se detecten oportunamente los problemas de carácter orgánico, psicológico y socioafectivo que se expresan en el aula a través de problemas de conducta y aprendizaje, considerando como causas de dichas dificultades el uso inadecuado de metodologías por parte del maestro, así como ineficiencia de la escuela para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

Por lo que planteamos que se debe realizar un trabajo que apoye la práctica docente y el trabajo escolar dentro del marco de la escuela.

⁹ SEP/Poder Ejecutivo Federal, Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. 13 de julio de 1993.

¹⁰ SEP/DEE. Las Unidades del Servicio de Apoyo. Cuadernillos No. 4, 1994.

1.3 LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La explicación pretendidamente científica de las dificultades para aprender de los alumnos, está sustentada en el carácter irreversible del desarrollo y aprendizaje, que se plantea en la perspectiva determinista del desarrollo

Como respuesta a este planteamiento que explicita la visión tradicional de interpretar la discapacidad, sustentada en la medición de la inteligencia a través de las pruebas psicológicas (test), en donde la relación edad mental y edad cronológica determina en coeficiente intelectual del alumno y a partir de este dato, se delimita el tratamiento a seguir con los sujetos.

Es así, por lo que interesa conformar una propuesta educativa de atención a la diversidad de necesidades educativas, en donde el maestro de educación especial sea un sujeto constructor de alternativas pedagógicas para brindar una atención a la diversidad un docente capaz de superar el carácter homogéneo de su grupo con respecto al carácter homogéneo imperante en la escuela planteamos de acuerdo con (A. I. Pérez Gómez; 1992) que la lógica de todos los alumnos iguales en la escuela, edad, ritmos de aprendizaje, interés, conductas sea sustituido por el de la diversidad, de capacidades, interés y actitudes dentro del contexto de una escuela común para todos y bajo los ejes de un currículum comprensivo que evita la clasificación prematura de individuos en ramas diferentes del sistema escolar.

Un docente que apoye y facilite el aprendizaje de los alumnos, no centrándose en la discapacidad como tal, sino de buscar el apoyo y los recursos necesarios en el entorno del alumno (apoyo de los padres, experiencias de aprendizaje, esquemas de conocimiento) así como en su experiencia cotidiana (el trabajo colegiado, proyecto escolar, su actitud ante la discapacidad, su experiencia profesional).

Así las áreas de atención.

- Deficiencia mental
- Trastornos de audición y lenguaje
- Impedimentos neuromotores

- Trastornos visuales
- Dificultades de lenguaje
- Dificultades de aprendizaje que conforman los servicios de educación especial¹¹.

Siguen siendo vigentes y cobran relevancia, no en el sentido de buscar en cada área características del alumno que delimiten su status con respecto al C. I, su disminución en su proceso cognoscitivo, o en las alteraciones en su conducta adaptativa, sino para plantear el procedimiento de integración escolar lo más normalizado posible.

El concepto de atención a una diversidad pone el acento en la necesidad de retomar las características del alumno en torno a sus capacidades para desarrollar su potencial pero no centrado sólo en él, sino tomando en cuenta que los sujetos en el transcurso de su vida van construyendo estructuras que les permiten entender y actuar en los contextos en que interactúan. De manera que es gracias a estas estructuras que les es posible enfrentar los problemas que se le presentan de manera cotidiana.

Las estructuras de que hablamos son resultado del propio actuar del hombre en el mundo, es decir, son producto de la relación sujeto-objeto; se construyen a partir de la acción del hombre sobre un objeto, situación u otra persona (Piaget, 1975).

Por ello, no es posible pensar que sólo una persona trasmite (en el sentido tradicional) el conocimiento, ya que es el propio sujeto quien construye sus estructuras, a partir de las que ya posee, y esto es posible gracias al proceso de desequilibrio-equilibrio, que se produce en cada individuo.

En este sentido, es necesario referirnos a la significación que tienen los conocimientos para el sujeto, en tanto puedan ser asimilados a los ya existentes o producen en éstos un desequilibrio, es decir, que no todos los acontecimientos, objetos o situaciones significan lo mismo para los sujetos, en tanto que las estructuras que poseen no son las mismas.

¹¹ SEP/DGEE. La Educación Especial en México, 1985. p. 17.

Esto nos da, la explicación del por qué para algunos sujetos un hecho es significativo mientras para otros carece de sentido, afirmamos que el conocimiento se construye de forma individual y su transmisión mecánica queda fuera de lugar ya que nadie puede asegurar el efecto de su significado en el sujeto.

De modo que cada uno de los sujetos presenta características muy concretas y por lo mismo sus Necesidades Educativas son también particulares.

Entendidas desde aquí las necesidades Educativas Especiales tendrán las siguientes características.

a) *Relativas, ya que dependen de varios elementos como pueden ser:*

- **Sociales:** Dentro de los que podemos señalar el rechazo, la marginación, la segregación, la agresión, el miedo hacia los discapacitados (en caso de alguna discapacidad en los niños con Necesidades Educativas Especiales).
- **Familiares:** En los que ubicamos los aspectos económicos, afectivos, alimentarios, la desintegración, padres drogadictos, alcohólicos y golpeadores, falta de apoyo a las tareas escolares entre otros.
- **Escolares:** En los que encontramos la política del proyecto escolar; el nivel de aprendizaje de los alumnos o sus diferentes ritmos de aprendizaje, los contenidos educativos lejanos a la realidad e intereses de los alumnos; las relaciones personales.

b) *Interactivas, ya que surgen del vínculo entre el niño (considerando sus características individuales y sus condiciones de vida) y su entorno. De modo que la necesidad se define a partir del vínculo y se trasciende la idea de ubicar "el problema en el niño".*

c) *Remiten a la comprensión de las dificultades de aprendizaje desde un punto de vista curricular, es decir, desde el reconocimiento de que cualquier niño puede tener dificultades en la escuela, y en donde el*

desempeño del profesor o de las características de la institución escolar pueden ser los responsables de dichas dificultades.

Partir de estas consideraciones permitirá ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para el alumno con necesidades Educativas Especiales, lo cual supone partir de las características particulares del educando, de sus condiciones de vida, de sus necesidades e intereses, además de considerar la naturaleza y características del objeto, la forma como el conocimiento de éste se construye, así como las etapas por las que atraviesa el sujeto durante dicha construcción.

Esto supone trascender las formas de trabajo que tiendan a homogeneizar a un grupo de alumnos y dar paso a una atención más individualizada.

La significación de un conocimiento se da en función no sólo de las estructuras cognitivas, sino además de las capacidades psicomotrices, los intereses, necesidades y preferencias emotivas; la educación escolar ha de plantear situaciones que se vinculen a la vida emocional y capacidades psicomotrices de los alumnos, de modo que favorezcan su desarrollo integral.

Partimos de reconocer las dificultades que tiene el alumno en el desarrollo, al contar con alguna disfunción orgánica (sensorial, psicomotriz, cognitiva) que no permite su desarrollo al mismo nivel de los niños de su edad, sin embargo consideramos que la no adecuada estimulación y ejercitación dentro de los límites de una educación integral generan su deficiencia, sin embargo es importante rescatar su potencial cognoscitivo, emocional y social, para promover su desarrollo.

El planteamiento de una educación centrada en el déficit del alumno es carente de significado en la perspectiva de este trabajo.

De tal forma que la categorización que se explica a través del C.I., de la definición de sus características dentro del nivel de su deficiencia para establecer su tratamiento queda al margen del enfoque actual de una atención educativa para la diversidad.

La función del maestro de educación especial tendrá que reformularse y hacerse explícita ya no en manuales de funciones del docente de educación especial.¹² Sino dentro de una propuesta en la que el maestro de educación especial es un sujeto que está inmerso en una realidad social y educativa en que puede generar estrategias de enseñanza-aprendizaje significativas en el alumno y no sólo aplicador de técnicas de rehabilitación para la atención a la discapacidad del alumno.

No se niega la problemática en el desarrollo que tiene él alumno pero el planteamiento es que él maestro de educación especial, elabore una propuesta educativa en la que reconstruya su práctica, a partir de lograr que piense y actúe no en un lenguaje de categorización-segregación especialización-cuidado sino de integración-trabajo colegiado y atención a la diversidad.

Desde esta perspectiva tradicional en educación especial se separaron a los alumnos normales de los no normales, es decir, con discapacidad creando centros educativos para su atención y esta propuesta generó su segregación en donde él maestro encontró cada vez menos posibilidades de proponer aprendizajes escolares y terminó poniendo énfasis en su cuidado.

En este lenguaje centrado en la discapacidad se ha perdido la perspectiva de promover una educación que tome en cuenta el entorno y el conocimiento que el alumno con discapacidad puede desarrollar a través de un aprendizaje social, grupal y de integración social y educativa.

El enfoque tradicional sustentado en una educación segregada, se explica en la conceptualización de que la educación especial es:

"La disciplina que da atención a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática; no difiere esencialmente de la educación regular sino que comparte sus fines generales y sus principios y en algunos casos, requiere el consenso de profesionales de otras disciplinas. Según la naturaleza y grado de los problemas de sus alumnos.

¹² SEP/DGEE: Manual de Operación y Organización del Sistema de Educación Especial en los Estados. México 1982, por citar un ejemplo.

comprenden objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio más o menos permanentes en el aula regular, en la escuela o en otros servicios" ¹³.

Esta conceptualización responde una necesidad de definir el rol de educación especial en vinculación con la educación regular de hecho actualmente se plantea que la educación especial es "una modalidad de la educación básica, así como la educación primaria también es una modalidad - y no sinónimo - de la educación Básica, tanto como Preescolar, Secundaria, e Inicial. Poco a poco estos reformularán el diseño de sus niveles para integrar un sistema que como su nombre lo indica, será básico"¹⁴

En este sentido la educación especial se conceptualiza como una educación diferencial sólo para los alumnos que no tenían cabida dentro del sistema educativo regular, pero siempre desempeñando un rol en su organización y estructura paralela al sistema de educación regular.

El trabajo interdisciplinario en educación especial nos ha permitido rescatar nuestra experiencia para hacer un planteamiento no de una educación paralela, el pensar y actuar en educación especial se ha sustentado en la lógica de a mayor necesidad especial más programas especiales, la propuesta actual se ha centrado no en la categorización, en definir el C.I. de los alumnos en la discapacidad o dificultad del alumno para acceder a un proceso de aprendizaje sino con el avance en el conocimiento en el campo de la pedagogía, psicología y de las experiencias de integración educativa que se han llevado a cabo operativamente en los servicios de educación especial (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER, Centros de Atención Múltiple, CAM).

En la actualidad el planteamiento está enfocado hacia la puesta en marcha de un modelo educativo que tomó en cuenta al alumno como sujeto capaz de desarrollar su potencialidad, respetando su individualidad, sus procesos de aprendizaje, de reflexión y construcción de su propio conocimiento.

¹³ SEP/FONAPAS. Bases para una Política de Educación Especial. 1981 pp. 16 - 17.

¹⁴ DEE/SEP. Cuadernos de integración educativa No. 5 1994 pp. 7 - 8.

Conocer sus estructuras y esquemas de conocimiento, para generar experiencias de aprendizaje y que éstas sean significativas tanto en el ámbito escolar, como en el contexto familiar y social.

Fomentar su participación y el desarrollo de su inteligencia a través de un conocimiento en el hacer cotidiano en el aula que le permita expresar sus sensibilidad creativa.

1.4 EL PAPEL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE LA PERSPECTIVA TRADICIONAL AL MODELO DE EDUCACIÓN INTEGRADORA.

El maestro de educación especial ha desempeñado una práctica educativa en la que ha sido un asistente, cuidador y terapeuta, esta práctica profesional a respondido al contexto histórico y social y a la noción que se ha tenido del sujeto de atención de un enfermo atípico discapacitado, a un alumno con necesidades especiales, en este contexto revisamos la formación docente desde una perspectiva de formación en la práctica.

La formación docente para la atención a las necesidades educativas especiales es uno de los elementos principales que responde al enfoque actual de promover una educación integradora, se entiende esta como una educación que respete las diferencias, una educación "para todos" los alumnos en el contexto de la educación básica, permitir su acceso y estancia en esta.

En el marco de la política educativa vigente con la aportación de la UNESCO a través de un proyecto innovador de formación docente "necesidades especiales en el aula" ¹⁵.

En donde se hace explícita la necesidad de conformar un "paquete de formación docente" con el enfoque de dar atención a una diversidad de necesidades educativas con un planteamiento de educación para "todos", no

¹⁵ M. Ainscow. et. al, UNESCO Necesidades Especiales en el Aula , "Una iniciativa para la UNESCO, para la formación del profesorado en el ámbito de la Integración escolar". 1993. pp. 1 - 14.

excluyendo, ni segregando descentrando las dificultades de aprendizaje del alumno y tomando en cuenta el contexto escolar como elementos clave para dar respuesta a una educación de calidad.

La formación docente visualizada como una actividad reflexiva del maestro para aprender de su propia práctica así como de interacción social, como medio para facilitar el aprendizaje y el desarrollo profesional.

Asimismo, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas¹⁶ la propuesta es que, desde la formación inicial se debe inculcar a los profesores una orientación positiva hacia la discapacidad, así como prepararlos como sujetos autónomos, capaces de adaptar los programas de estudio a las necesidades de los alumnos colaborando con los demás maestros y con los padres de los alumnos.

La formación en servicio, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la integración con formadores y recurriendo a técnicas de autoaprendizaje.

Se trata de formar docentes en las instituciones, la formación en el empleo, bajo la línea de una educación integradora, facilitando la colaboración entre docentes del sistema general y de educación especial.

En el esquema de la política educativa desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) se plantea la necesidad de formar a los maestros bajo la línea de una mayor vinculación con la comunidad, con la escuela y con los alumnos.

Conjuntamente a través de la Ley General de Educación en el Artículo 41¹⁷ que se refiere a la Educación Especial y a la orientación que deberá tener para dar atención a los alumnos con necesidades especiales, también se hace explícito el apoyo y orientación a los docentes para la integración educativa.

¹⁶ SEP/DEE. Cuaderno de Integración Educativa. Declaración de Salamanca Principios Políticos y Prácticas para las Necesidades Especiales. 1994, pp. 24 - 25.

¹⁷ Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, México Julio 1993.

La formación docente se concibe como un proceso que se genera desde la formación inicial hasta la formación en la práctica, el maestro se forma en la escuela en donde labora con el intercambio social que lleva a cabo con sus colegas con las soluciones que da los problemas que se le presentan, se forman a través de una experiencia práctica.

Los programas de formación han concebido a la práctica como el último espacio de aplicación de los saberes adquiridos y puestos a prueba (siguiendo el esquema de aplicación de las ciencias básicas a las ciencias aplicadas) así se reproducen los esquemas en la división social del trabajo por un lado los investigadores, los teóricos, los conocedores del conocimiento abstracto y por otro los aplicadores o ejecutores de lo ya elaborado¹⁸. En esta línea y de acuerdo con D. Schön (1983/1987) la formación docente se ha conformado dentro de los límites de una racionalidad técnica donde se hace explícito que todo problema en el proceso de enseñanza aprendizaje se remita a una instancia técnico o instrumental, así la práctica docente se refiere a la solución de problemas a través de la aplicación de técnicas didácticas de aprendizaje, etc.

La formación docente ha sido un tema de controversia en el mundo occidental, es una práctica que se encuentra orientada en interacción con las conceptualizaciones de escuela-enseñanza currículum.

De la epistemología de la práctica heredada del positivismo se deriva la conceptualización del maestro como técnico Schön (1983) denomina racionalidad técnica de la aplicación mecanizada del conocimiento y por lo tanto, *statús* académico y social para los sujetos que le producen, una división del trabajo y funcionamiento relativamente autónomo de los profesionales, así como una subordinación en cada uno de los diferentes niveles.

En esta línea de formación docente, se conceptualiza al maestro como el ejecutor, aplicador, de una técnica de un conocimiento que ya ha sido elaborado y delimitado de tal forma que su fundamento es científico, éste es

¹⁸ Pérez Gómez, A. et. al. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, 1992. pp. 393 - 394.

el aporte de la psicología conductivista, de la psicología de la instrucción, el maestro se forma primero en la teoría y posteriormente en la práctica.

Para esto la formación docente ha abarcado dos componentes:

- Científico-cultural (sólo seguir el conocimiento del contenido a enseñar).
- Psicopedagógico (aprender como actuar, en el aula de manera eficaz).

Las derivaciones de este enfoque están en la solución de problemas. Pero la realidad social es mucho más compleja, cuenta con situaciones cambiantes, imprevistas, cargadas de valores.

Los aspectos cualitativos de la práctica docente deberán ser analizados a través de las aproximaciones que se tienen sobre el conocimiento de los alumnos cómo se pasan de un nivel de conocimiento a otro, los conocimientos previos, el papel de las expectativas del maestro sobre el aprendizaje de los alumnos, motivación y autoconcepto y el trabajo operativo.

Para elaborar su vinculación con la atención a las necesidades educativas especiales en el aula, el profesor ante situaciones prácticas que se le presentan en el aula activa, sus recursos intelectuales (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos) elabora un diagnóstico de la misma, valora sus componentes, diseños y estrategias y prevé el curso de los acontecimientos, estos recursos son en su mayoría implícitos y su eficacia esta en la vinculación a esquemas semiautomáticos, una vez consolidados en el pensamiento del profesor (Zeichner, 1987).

Es decir, el maestro es un sujeto que reconstruye su práctica que va del terreno de la intuición al conocimiento práctico, el cuenta con teorías, postulados, hipótesis, valores que repercuten en su hacer no como una actividad mecanizada sino como un proceso constructivo de su conocimiento implícito.

La propuesta Schön (1983) plantea que el modelo de racionalidad técnica del hacer docente sea reemplazado por un cuestionamiento reflexivo. La reflexión sobre los supuestos datos del conocimiento que están implícitos en sus acciones, la perspectiva tradicional individualista en el trabajo con los alumnos con necesidades especiales es un ejemplo del modelo de racionalidad técnica¹⁹.

El pensar y actuar docente responde a un proceso de socialización que tiene lugar durante su formación inicial y más significativamente durante su desempeño laboral (Rosemholz, 1989).

La formación y práctica docente es un proceso que se da en un acontecer histórico y social inmerso en diversos ámbitos y da respuesta a diversos contextos desde una estructura, político, social a un sistema educativo y a una relación escuela-aula, es una práctica educativa que se da en interacción con estos elementos, el hacer docente repercute y está alineado con estos componentes, lo que el maestro finalmente hace, como se aproxima en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos, con los contenidos y con el currículo está inmerso en esta práctica educativa que responde a todo un proceso interactivo, no es una práctica aislada.

En este contexto de la práctica docente en la educación especial, el pedagogo es un constructor de una práctica educativa, ya que esta inmerso en una realidad que demanda ser transformada, en este caso, a través de un enfoque diferente de entender y dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

Se entiende como necesidad educativa al "continuo" que existe entre necesidades educativas y necesidades educativas especiales.

Todos los alumnos tienen necesidades educativas, pero existe un alto porcentaje de alumnos que tienen algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos que los necesarios para compañeros de su edad.

¹⁹ Op. cit. pp. 7 - 8.

De acuerdo con Rosa M. Corso, en el Congreso Internacional, Discapacidad 2000, (1995) precisa: "según las estadísticas internacionales países como México, un 10% de la población presenta algún tipo de discapacidad, esto significa que, en nuestro país las personas con discapacidad suman alrededor de nueve millones. Por otra parte de acuerdo a las cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) presentadas en el congreso de Discapacidad 2000, la familia nuclear promedio es de 5 miembros, reportándose alrededor de 18 millones de familias. Si se presenta un sólo miembro con discapacidad en la familia, tendremos en cuenta que ciertas discapacidades presentan repetitibilidad en la misma familia, es razonable pensar que entre 7 y 9 millones de familias mexicanas, conocen y viven esta problemática en algún grado (40% al 50% de las familias mexicanas)". Como puede apreciarse no se trata de ninguna minoría marginal desdeñable.²⁰

El enfoque de atención a las necesidades educativas especiales, es un enfoque no segregador y que pone el acento en la escuela y la capacidad de ésta para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

El centrarse ya no en la discapacidad, sino en el potencial de desarrollo y aprendizaje del alumno para dar respuesta a sus demandas.

La escuela-curriculum-maestro, son las variables a tomar en cuenta para la conformación de éste nuevo enfoque de atención educativa. En donde no se trata de encerrar al docente dentro de estas tres vertientes, sino de reconocer el carácter interactivo y multidimensional de la educación, ya que estas categorías responden a como se concibe una práctica educativa.

El pedagogo como sujeto que cuenta con una formación integral sobre el hacer educativo, debe rescatar tanto su formación académica como laboral, en éste ejercicio reconstructor de su hacer en y para la educación. En éste caso de Educación Especial: se retoma la experiencia académica y laboral como elementos de análisis de la práctica docente y su vinculación con las necesidades especiales y así enfocar y dar respuesta a las necesidades

²⁰ Cita Eliseo Guajardo Ramos. Director de Educación Especial. Hacia una Educación Básica en México para la diversidad a final del siglo XXI, ponencia 1996. pp. 10

educativas de un sector de la población escolar, segregado y marginado que demanda una respuesta a sus necesidades de "integración y normalización", a través de la elaboración de una propuesta sobre el hacer docente como elemento alternativo a tomar en cuenta para el cambio de postura en la forma de brindar atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

SOBRE EL PROCESO INTERACTIVO DEL ENFOQUE DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES ESPECIALES.

La interacción se concibe como un proceso dialéctico del sujeto, con el objeto, donde existe una influencia recíproca, al existir una actividad objetual, al transformar el objeto (realidad) y al portador mismo de la actividad: al sujeto (hombre) en esta actividad objetual se materializan y desarrollan las prácticas histórico-social (proceso de producción) así de la adaptación individual y biológica se plantea una concepción donde la actividad es una práctica social sujeto a condiciones histórico culturales.

De acuerdo con Vygotsky (1979) la relación sujeto-objeto de conocimiento esta mediada por la actividad que el individuo realiza sobre el objeto con el uso de instrumentos socioculturales: herramientas y signos, a través de la actividad mediada en interacción con el contexto socio-cultural, el sujeto construye, internaliza las funciones psicológicas superiores y la conciencia; la interacción alumno-docente-aprendizaje estas tres dimensiones conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el maestro brindará los apoyos y mediaciones necesarias para el aprendizaje significativo de los alumnos, proporcionando andamios (Bruner, 1984) es decir los apoyos necesarios a los alumnos para que pasen de un nivel de aprendizaje a otro en el momento oportuno.

SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU VINCULACIÓN CON LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

El maestro de educación especial lleva a cabo una práctica social y educativa a través de su ejercicio docente, un hacer docente que se realiza en un contexto escolar, como un proceso con intenciones e interacciones: con las autoridades, con los alumnos, con los padres, con el proceso mismo

de enseñanza-aprendizaje, esta práctica esta inmersa en un contexto social e histórico lleno de connotaciones sobre como define y da marcha a un proceso educativo. El maestro al ser conceptualizado como un sujeto capaz de transformar su práctica educativa deberá dar respuesta a estos cuestionamientos en el ejercicio de su hacer cotidiano y a través del apoyo que se le brinde para hacer consciente su práctica que la mayoría de las veces se da en el terreno de las intuiciones, así mismo el reconocimiento que elabore de su práctica deberá surgir de él, en el momento en él que sea capaz de dar respuesta a los cuestionamientos que hace ya no exigirá respuestas hechas a lo que él mismo no se ha podido contestar²¹

Desde la perspectiva del trabajo se pretende analizar la práctica docente como elemento para la innovación en el marco de una educación integradora.

Reconocemos la práctica docente como un proceso no aislado, no descontextualizado en donde las habilidades, el conocimiento no son sólo del alumno para aprender o no aprender sino también de la escuela para promover aprendizajes significativos en los alumnos.

EDUCACIÓN INTEGRADORA

La integración educativa de acuerdo con el actual marco político (Ley General de Educación, Art. 41) que plantea, el enfoque que deberá tener la Educación Especial que implica un compromiso tanto para autoridades educativas como para los profesores y los padres de familia, para promover la integración escolar de todos los alumnos.

El enfoque de Educación Integradora representa una perspectiva innovadora a favor de una educación para "todos" los alumnos, como en el marco de la Educación Básica, no segregar, no marginar, permitir el acceso y la estancia en centros educativos regulares, evitar el rezago y fracaso escolar de los alumnos a través de estrategias educativas que promuevan la diversidad y flexibilidad en el currículum escolar para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, se trata de centrar las dificultades de

²¹ SEP/Educación Primaria, Guía de Apoyo para el Director. Compilación. La edición 1992. pp. 42.

aprendizaje de los alumnos, no sólo en ello como depositarios de todas las deficiencias, sino de dar a la escuela el papel de generadora de alternativas educativas.

Un modelo centrado en la especificidad (individualidad) de los alumnos y en donde se disponga de los recursos humanos y materiales así como un profesorado preparado, capaz de detectar estos problemas y adaptar la organización escolar y la conducción de los procesos de aprendizaje a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos²²

Es decir, una educación que rompa con el esquema de educación marginal, de educación homogeneizadora, este carácter del sistema educativo se presenta en analogía al modelo de desarrollo industrial, en donde el desecho se recicla, esto es lo que ha sucedido en la escuela con los alumnos rezagados, son los alumnos que no pueden alcanzar los límites de este carácter homogéneo y son segregados a servicios paralelos o alternativos a través de la Dirección de Educación Especial y en este proceso se han conformado servicios para sordos, deficiencia mental, ciegos, problemas de aprendizaje, etc. y en esta política la educación especial se ha marginado en grupos especiales dentro de educación especial.

El planteamiento de atención a las Necesidades Educativas Especiales significa el respeto y la atención a la diferencia a la "Diversidad" de capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos en contexto no segregados, aceptar que "todos" somos diferentes y permitir el acceso a la educación regular.

²² Hegarty, S. et. al. Aprender Juntos. La Integración Escolar, Traducción de Guillermo Solana. Ed. Morata 1998. pp.12

Capítulo II

Integración Educativa

2.1 ANTECEDENTES DE LA INTEGRACIÓN

La obligatoriedad y expansión de la escolarización básica, permitió detectar a los educandos que presentaban deficiencias, para seguir el ritmo normal de la clase y lograr rendimientos iguales a los niños de su edad. Se aplicó entonces el modelo de la división del trabajo a la educación y nació una pedagogía diferencial, una educación especial institucionalizada, basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de coeficiente intelectual (C.I.).

Esto provocó que en esta época proliferarán centros que diferenciaban a los niños según etiquetas, estos centros estaban segregados de los centros ordinarios, con sus propios programas, técnicas y especialistas constituyendo un subsistema de educación especial diferenciado dentro del sistema de educación general.

A partir de 1959 cuando el rechazo iniciado por asociaciones de padres contra este tipo de escuelas segregadas recibió el apoyo en Dinamarca, que incorporó su legislación el concepto de normalización entendida "como la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible" (Bank Mikkelsen, 1969).

El concepto de normalización se extendió por toda Europa y Norteamérica y es en Canadá donde se publicó en 1972 el primer libro acerca de este principio.

Como consecuencia de la generalización, se produce en el medio educativo un cambio de la segregación a la integración. Entonces el movimiento de institucionalización da marcha atrás para tratar de integrar a los deficientes en el mismo ambiente escolar y laboral que los demás sujetos considerados normales.

La integración en este momento significaba que el alumno con necesidades educativas especiales desarrollará su proceso educativo en un ambiente lo menos restrictivo posible, es decir, lo más normalizado.

Desde esta perspectiva pedagógica el principio de normalización implicaba un principio de individualización, de manera que la atención educativa se ajustará a las características y singularidades de cada uno de los sujetos.

Para llevar a cabo la integración escolar se tomó en cuenta el principio de sectorización de servicios, que significa, que los alumnos deben recibir los apoyos y servicios adaptados al medio donde se

produzca la necesidad. Todo con la intención de cambiar la actitud de la sociedad frente al individuo excepcional y no cambiar a la persona.

Keith E. Beeny (1975) formuló "la integración como una valoración de las diferencias humanas, pues no se trata de eliminar las diferencias sino de aceptarlas como distintos modos de ser". Lo que implica un cambio de actitud. Por otro lado (Beeny Nirje, 1976) quien plasma el concepto de la normalización, como la ejecución de una vida con ritmo y costumbres normales tener la opción de tener elecciones, anhelos y deseos respetados, de vivir un mundo sexual con derechos a niveles económicos etc. Con esta manera de pensar y actuar.

En la década de los 70s. el concepto de normalización se generaliza a otros tipos de discapacidades.

De estas reflexiones surge el concepto de educación especial como "tratamiento educativo de los deficientes e inadaptados para el desarrollo de sus capacidades personales, que le permitan una incorporación a la sociedad tan plena como sea posible, servirse a sí mismo y sentirse útil a la sociedad. Los motivos de la transferencia de la educación regular a la educación especial fue el fracaso de la educación regular por ser homogénea. La educación especial comenzó a poner en práctica un modelo de educación que debe examinar y planificar.

Definir la integración ha sido una tarea difícil (Birch, en su obra *Maintreaming*, 1974) la definió como "la unificación de la educación ordinaria y especial ofreciendo una serie de servicios a todos los niños en base a sus necesidades de aprendizaje."²³

Kaufman, (1975) por su parte, la define en el marco educativo referido, como la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y en un proceso programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requiere de una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular, especial y el personal administrativo. Instructor y auxiliar.

La NARC (National Association for Retarded Citizen USA 1977) la considera, como una filosofía de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos con discapacidad y sin ella durante la jornada escolar normal.

²³ Sanz del Río Sagrario, *Panorama Internacional*. Equipo Técnico del S.M.S. Real Patronato de Prevención de la Atención a Personas con Minusvalías. Conferencia. pp, 4

De estas definiciones se necesita adaptar a cada país la normalización, sectorización e integración sobre todo porque la integración y normalización tienen significados diferentes en los distintos países por ejemplo, en las naciones industrializadas donde la trayectoria de la educación especial fue principalmente de segregación, se deben desmontar esos servicios que tenían como base el aislamiento, y comenzar de nuevo.

La integración depende de la aceptación de la generación de una cultura de la tolerancia que es aprendida sólo con la convivencia. Por que de esa convivencia habrá que sacar ventajas para que el niño con discapacidad tenga la posibilidad de un mayor desarrollo intelectual, afectivo y social.

Todo el conjunto de niños con discapacidad y sin ella se beneficiará al liberar el estigma de la segregación. La integración presupone en este aspecto una posición espacio-temporal de un sujeto con respecto a otro, así la integración involucra la interacción social económica y política con la intención de crear otras condiciones que planteen una interacción distinta entre los hombres.

La integración socioeducativa ha llegado a ser un proyecto social a largo plazo que compete a la comunidad escolar (profesores, directores, jefes de sector, equipo de apoyo, autoridades, instancias técnico operativa de la educación básica, padres de familia y alumnos).

La integración debe encaminarse al respeto, responsabilidad y atención a la diversidad de todos los sujetos buscando un cambio de metodologías del proceso enseñanza-aprendizaje.

En realidad no existe una filosofía integradora, la integración y sobre todo el crecimiento como ser humano ocurre cuando se genera el diálogo efectivamente con otros humanos, se reconoce que el otro ser, es necesariamente diferente que tiene derecho a ser escuchado, respetado en su individualidad. De esta manera se aceptan otras visiones del mundo diferente.

La integración debe estar en la pedagogía que abarque todos los servicios y todos los alumnos, reconociendo que todas las prácticas educativas inmersas en la sociedad son importantes, entonces se puede construir un modelo educativo que promueva una verdadera integración social y educativa.

2.2 FUNDAMENTO FILOSÓFICO

La integración educativa se basa en el enfoque humanista que plantea de acuerdo con Bugental (1965) y Villegas (1986) que el ser humano es una totalidad que excede la suma de sus partes, el alumno es sujeto único irrepetible y se debe respetar su individualidad y su potencial, en el proceso enseñanza-aprendizaje donde participa como sujeto individual y social. Por lo tanto, tiene necesidades

particulares, afectos, emociones y el maestro deberá "facilitar" los procesos de su aprendizaje respetando su individualidad²⁴

El individuo se concibe como persona social que interacciona con otros sujetos que conforman una comunidad. El sujeto es un proyecto individual y se relaciona con el mundo por medio de procesos sociales (comunicación, socialización, etc.) en lo que participa; entre estos el proceso educativo es el que nos ocupa. la educación, en este sentido, tiene como función propiciar el desarrollo humano de cada individuo, facilitando la realización de su proyecto de existencia. desde esta perspectiva se concibe al sujeto sin discriminaciones relativas a características físicas, psíquicas, sino como sujeto con igualdad de posibilidades para participar en la comunidad y realizarse individual y socialmente.

Desde el enfoque humanista se plantea que los sujetos con características psíquicas, físicas y/o particulares han sido denominados excepcionales, minusválidos, discapacitados o con necesidades especiales, pero independientemente de la expresión que se utilice para referirse a ellos, dichas expresiones son un reflejo de como se concibe el concepto de "normalidad", este concepto es relativo de tal manera que lo normal y lo no normal no se encuentra dentro de la persona, es lo que los demás perciben del sujeto, de tal forma que lo fundamental es cambiar actitudes de los sujetos frente a la discapacidad.

"La integración como filosofía significa una valoración de las diferencias individuales", (Keith E. Beeny, 1975).

No se trata de eliminar las diferencias sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser dentro de un contexto social que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus capacidades, poniendo al alcance de los mismos, beneficios y oportunidades de vida²⁵

Las diferencias humanas se deberán valorar de acuerdo con el enfoque humanista y aceptar como la diversidad de características no es sólo del sujeto con discapacidad, sino que todos los individuos son diferentes.

Desde esta postura no debe existir una connotación de la discapacidad como una valoración de Menor cuantía, ya que los diversos calificativos, al ser aplicados a individuos diferentes los etiquetan y marginan: del derecho y obligaciones que tienen los demás sujetos.

24 Hernández G. R. Paradigmas de la Psicología Educativa. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México, 1994. pp. 91 - 101.

25 Bautista Jiménez Rafael. Una Escuela para Todos: La Integración Escolar en: Necesidades Educativas Especiales. Málaga España, edit.

La igualdad en la diversidad permite el pensar y actuar diferente. La filosofía integradora debe estar inmersa en una pedagogía que no debe reducirse a la relación escuela-alumno sino a las demás instituciones (de salud, bienestar social) se deberán reconocer como prácticas educativas que promueven la integración social.

Reconocer la influencia de otros medios como educadores: la familia, grupos sociales y los medios masivos de comunicación.

El papel de educador no corresponde sólo a la escuela ya que de acuerdo con: (Ezpeleta, Justa y Furlán Alfredo)²⁶. La escuela no es la única que cumple una función cultural, es reemplazada por otros ofertantes de esta función así la "educación permanente y no formal" ha desempeñado esta función mientras que los sistemas educativos han estado ocupados en definir la "normatividad" de su práctica pedagógica. Entonces el rescate de la cultura y el conocimiento que adquiere el alumno a través de su integración a su entorno social significativo para poder hablar de una integración educativa y social.

2.3 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El concepto de integración nos remite al pensar y actuar en la educación especial, hacemos referencia a una educación que integre y no segregue, categorice y seleccione a los sujetos según sus dificultades para el aprendizaje en el ámbito escolar.

Nos interesa pensar en un modelo educativo que acepte las diferencias y respete el desarrollo integral de todos los alumnos.

La perspectiva en la que se explican las dificultades del alumno, que se centra sólo en sus características, limitaciones para aprender, se concibe como una práctica social y política aparentemente "neutra" según lo señalan los teóricos que a nivel internacional forman parte del enfoque de atención a la diversidad (UNESCO, 1993) por ejemplo (Slee, 1991) señala que es necesario replantear esta perspectiva ante el enfoque de "Educación para todos", ya que las dificultades que presenta el alumno responde al contexto de la escuela y al estilo y forma de enseñanza del maestro.

²⁶ Ezpeleta, Justa y Furlán S. La cuestión Pedagógica de la Escuela. Compilación UNESCO, OREALC. Santiago Chile, 1992. pp. 15 - 16.

El enfoque "Educación para todos" centra su interés en promover una educación que cuestiona a la escuela, al currículum y propone que se deben desarrollar estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad de necesidades educativas del alumno.

En esta línea se genera un marco político, ideológico y social para dar respuesta a esta perspectiva, así en la "declaración de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales 1994"(Salamanca, España). Se plantea la reorientación de los sistemas educativos con el fin de alcanzar la meta de "una educación que sea para todos, que atienda a la diversidad de la población y que se realice con calidad, reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación", de acuerdo a la declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 puntualizando el interés de la comunidad Internacional en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtein, Tailandia, 1990) que generaliza ese derecho, independientemente de sus diferencias individuales.

Recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en la que se alistan a los Estados a garantizar que la educación de estas personas forme parte integrante del sistema educativo (ONU, 1993).

El Modelo de Innovación y centrado en la atención a la diversidad, en las recomendaciones hacia los países miembros sugiere conformar las instancias legales, de estructura y enfoque para la puesta en marcha del Modelo de Escuelas Integradoras.

En este contexto México realizó las primeras acciones tendientes a la reestructuración del Sistema Educativo Nacional a través del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), iniciando dicha reestructuración en 1992.

Sobre esta base la transformación de la educación básica que se ha venido realizando en el país a partir del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (1992), modificaciones al Artículo 3o. constitucional (1993) otorgan a la Educación Especial la oportunidad de innovación y cambio.

Esta reforma está encaminada a reconocer las necesidades educativas de los alumnos, hace referencia a diversos factores: La flexibilidad del currículum escolar, la capacitación y actualización de los docentes, reorganización del sistema educativo, así como la participación de los padres de familia y la comunidad escolar.

Los planteamientos del ANMEB (1992) se llevan a la práctica en la transformación de las políticas educativas que se desarrollan en el sistema educativo, así los planes y programas de estudio (1993) se reorientan con una perspectiva abierta y flexible en donde el docente lleva una función más autónoma y no como desde el modelo anterior. Se reorganiza el sistema educativo a través de sectorización de servicios educativos en donde la educación especial se reorienta (1993) en los servicios de USAER y CAM, asimismo es importante señalar que estudio que se realiza es referente al nivel de educación primaria.

Es en esta perspectiva que la Educación Especial forma parte de una Modalidad de la Educación Básica al plantear la Integración Educativa como un programa de desarrollo Institucional (1992) y como un espacio para ofrecer calidad educativa a todos los educandos en edad escolar, con o sin discapacidad, logrando de este modo, los grados de excelencia educativa para todos los alumnos, sin excepción alguna²⁷

Bajo esta línea de política educativa, se concibe que el éxito o fracaso de Integración de niños con alguna discapacidad en los ambientes regulares no depende ni del perfil del alumno, ni de alguna técnica didáctica especial, depende del trabajo conjunto de la comunidad educativa, directivos, docentes, alumnos, padres de familia, y de los procesos de comunicación e interacción que se generan entre todos.

El objeto de juntar a todos los niños con discapacidad en grupos separados era el proporcionarles el mejor "tratamiento" posible mediante profesores especializados, de este modo, los profesores de las clases regulares, quedaban liberados de tener que preocuparse de alumnos con necesidades especiales.

Ello se debe a que para la mayoría de las personas la educación especial es sinónimo de alumnos ciegos, sordos, con deficiencia mental o físicamente minusválidos, pero hoy en día se reconoce que las necesidades educativas especiales constituyen una parte normal de la educación, ya que cada niño es único y necesita de ayuda en su proceso de desarrollo y adaptación a la vida y en este sentido, todo niño es especial.

La clasificación y etiquetación de los niños en diferentes categorías de discapacidad esta siendo progresivamente reemplazada por el concepto de "niños con necesidades educativas especiales" cuyo rango contempla desde necesidades severas hasta necesidades ligeras, incluyendo además a niños

²⁷ SEP/DEE. Cuadernos de Integración Educativa No. 1 "Proyecto General para la Educación Especial en México". México 1994. p. 3.

con dificultades de aprendizaje generales, quienes, de no prestarles debida atención, pueden incurrir en la reprobación y en mayor plazo a la deserción escolar, lo que se enlaza con el fracaso personal, además de este concepto se toman en consideración también a los niños con dificultades de adaptación social o trastornos emocionales, a los niños sobredotados, es decir, a todos aquellos que requieran de un apoyo especial.

La discrepancia, a nivel mundial entre necesidades y servicios ha motivado, a la revaloración de las estrategias educativas. En particular, se ha adquirido conciencia de que las necesidades educativas y de capacitación de la mayoría de los niños con necesidades educativas especiales no pueden ser resueltos sólo con escuelas especiales, que generan segregación.

Por tanto es mucho más conveniente que las escuelas regulares desempeñen un papel importante en la educación mediante el desarrollo de objetivos enseñanzas y currícula destinados atender a una mayor diversidad de alumnos, aún que en algunas ocasiones se requerirá de otro tipo de apoyo para atender a niños con dificultades severas y complejas.

La integración debe considerarse como una Reforma escolar, orientada a la creación de un sistema escolar común que ofrezca posibilidades educativas para todos, con planes diferenciados de acuerdo a las necesidades de cada alumno, pero dentro del marco único y coherente.²⁸

La intención de la integración es generar las condiciones necesarias para reconocer y respetar al sujeto con características diferentes, el respeto de su persona y dignidad, permitiendo su acceso a todos los contextos sociales. El ser humano esta integrado a un ámbito social desde antes de nacer, cuenta con una posibilidad de pertenencia histórica y cultural, forma parte de un proyecto de vida, por lo que el concepto integración incluye no sólo la integración escolar sino otros ámbitos del ser y existir humano, cultural, social, laboral, en su integración cultural del sujeto con el medio encuentra posibilidades de ser y de relación distinta.

La integración pretende que los sujetos gocen de los beneficios que como seres humanos tienen derecho, en sentido amplio sean participes de procesos políticos, económicos y sociales y en sentido concreto que se integren en un proceso educativo y escolar.

Desde su carácter estratégico, la integración requiere, de una transformación en las concepciones y en las prácticas educativas. No basta con la integración física de los alumnos a la escuela regular, es

28 Jonsson, Ture. Educación de Niños con Necesidades Especiales. Asesor en la Educación Especial. UNESCO, 1991 pp.1-17

necesario que se generen las condiciones que posibiliten el trato justo y no discriminatorio en los espacios de integración social.

Por lo anterior, no hay posibilidad de pensar en sujetos desintegrados del mundo, lo que si es posible constatar es que existen sujetos segregados o marginados por condiciones económicas, políticas y culturales relaciones sociales desiguales. Entonces la integración se concibe como el reconocimiento de la diversidad de sujetos y culturas con la posibilidad de organizarse para llegar a acuerdos y/o relaciones justas y equitativas lo cual implica procesos de participación conjunta.

2.4 LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

La crisis que existe a nivel económico desde antes de la 1a. y 2a. guerras mundiales, acentuada en la actualidad, en lo político y en lo social, se ha manifestado también en la educación que como un hecho intencional, conlleva un proceso ideológico, con una carga de valores y por lo tanto un actuar ético en la educación en el contexto social actual lleno de contradicciones.

Así el planteamiento de promover una educación integradora sentaría las bases hacia un cambio en la escuela y por lo tanto en su participación en la sociedad.

Una reforma educativa generalmente hace referencia a la calidad en la enseñanza y al perfeccionamiento docente, (Ezpeleta, J. y Fúrlan A. 1994) de esta forma nos vamos a referir al estudio del trabajo docente.

La perspectiva que seguimos esta sustentada en el modelo de una "escuela para todos" (Bautista Jiménez Rafael-1991) la escuela para todos, rompe con el modelo instructivo y transmisor de la escuela tradicional.

El maestro bajo esta perspectiva asume a la educación como una práctica social liberadora "no existe una educación neutral. la educación es para domesticar o para liberar" (Freire Paulo, 1970). El enseñar implica que el maestro sea un sujeto capaz de crear, producir y/o construir saberes a partir de indagar, preguntar y actuar en la realidad.

El enseñar, no es sólo transferir conocimientos acabados, el enseñar precisa la participación reflexiva y crítica del educador y del educando en el análisis de la realidad.

Se concibe al profesor como mediador de la cultura escolar, el docente no sólo se dedica a lo puramente instruccional, sino que es un profesional que actúa racionalmente, emite juicios y toma decisiones en un medio incierto, cambiante y complejo (Shavelson, 1983).

El maestro cuenta con un conocimiento práctico, que es lo que conoce para la realización de algo (Yinger, 1986).

En este sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es un proceso acabado ni mucho menos terminado, en donde existe un sujeto que aprende y otro que enseña, sino un proceso inacabado e interminable, es la interacción mutua, donde el docente es un ser consciente de este proceso y permite que el alumno vaya construyendo su aprendizaje por sí mismo, que indague, analice, dude y sea crítico con la realidad.

La perspectiva de atención a la diversidad hace referencia a un enfoque pedagógico en donde se reconoce la diferencia y se sustenta a través de un discurso ético, en donde el alumno es sujeto con potencial de aprendizaje por que partir de la discapacidad, en lo que el alumno no puede hacer es una visión determinista del desarrollo, no se concibe como sujeto capaz de poseer procesos de aprendizaje.

LA EDUCACIÓN INTEGRADORA SE BASA EN LOS PRINCIPIOS DE:

NORMALIZACIÓN que significa que el alumno con necesidades educativas especiales, desarrolle su proceso educativo en un ambiente lo menos restrictivo posible.

INDIVIDUALIZACIÓN de tal manera que la atención educativa de los alumnos se ajuste a las características y singularidades de cada uno de ellos.

SECTORIZACIÓN de servicios, que se refiere a que los alumnos reciban la atención que precisan dentro de un ambiente natural los apoyos y servicios se organicen en el lugar donde se produce la necesidad.²⁹

Estos principios de la educación especial se desarrollan a través de las políticas y estrategias educativas.

29 Bautista Jiménez Rafael. Una Escuela para Todos "La Integración Escolar en: Necesidades Educativas Especiales. Málaga España Edit. Aljibe, 1991. Cap. III. p. 45.

De tal forma, que se planean toda una gama de modalidades educativas, todas con posibilidades de integración con el fin de:

- Favorecer una integración social positiva.
- Propiciar al máximo el desarrollo de las capacidades del alumno.
- Motivar la participación en actividades curriculares del grupo.
- Integrar al alumno en un grupo acorde a su edad, o en su caso que no exista distancia excesiva de la edad del grupo al que se incorpore.

Existen varios esquemas de las posibilidades de planificación de la integración educativa con sus diferentes niveles de atención

Sin embargo la integración educativa significa no sólo dar acceso a sujetos con o sin discapacidad, a los servicios educativos sino permitir su participación y desarrollo integral en un ámbito menos restrictivo posible.

2.5 LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

Todo proceso educativo es una acción unitaria y múltiple, existiendo una base común, sentimientos, ideas, prácticas (valores inculcados) para todos. Múltiple porque hay formas de educación como elementos de la sociedad.

La práctica educativa debe ser una actividad intencionada políticamente e inmersa de una práctica educativa que hace referencia a:

- Una práctica reflexiva-pensar en la realidad social y su transformación.
- Una práctica concreta-la ubicación y recreación en un tiempo y un espacio social.
- Una práctica histórico social-contextualiza el quehacer humano y posibilita a asumir una postura político-ideológica, evidenciando la cualidad de ser un sujeto múltiple y unitario.

Así como a una práctica profesional en el caso de cualquier actividad, en este caso docente, como posibilidades de un accionar concreto en las diferentes instituciones en que se inserte, sin perder de vista que esta práctica se ubica en un contexto individual y social.

Estas dimensiones de la práctica educativa llevar a el reconocimiento de concebir el acto educativo como una actividad práctica, en la que el accionar humano es una actividad abierta, reflexiva,

indeterminada y compleja, que va más allá del planteamiento teórico en donde se reconoce que existe una serie de aspectos, que no han sido abordados desde la teoría y que sin embargo se ha querido transformar el hacer educativo, a través del conocimiento práctico de tal forma que la práctica de la integración educativa, se ha referido a proponer propuestas en la intención de la mejora de la relación entre la educación regular y la educación especial y en esta práctica, la integración de los alumnos con necesidades especiales a tenido avances, en la forma de concebir la estructura organizativa de la escuela y el enfoque educativo, de un modelo segregado en donde se separaba a los alumnos en escuelas especiales y el maestro era liberado de tener que dar respuesta a una diversidad de necesidades educativas, ahora bajo el enfoque actual de "educación para todos" tendrá que revalorar su función y proponer alternativas pedagógicas que den respuesta a una diversidad de necesidades educativas.

La integración educativa de los alumnos con necesidades especiales ha sido la línea principal de trabajo de la educación especial.

Así a partir del ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992), se asume la Educación Especial como una modalidad de apoyo a la Educación Regular, lo cual permitió compartir un currículum escolar, lo cual plantea el reto de que ya no se puede pensar que educación especial opere con un sistema paralelo a la educación básica.

Anteriormente la política de la integración educativa había hecho referencia a la capacitación de los alumnos con necesidades especiales para su realización como sujeto autónomo y hacer posible su integración y participación en su medio familiar, educativo, social y laboral.³⁰

El programa de Integración Educativa (1992) define la Integración como:

La participación de las personas con necesidades de educación especial en todas las actividades y servicios de la comunidad para lograr su pleno desarrollo y normalización. Estas acciones se fundamentan en el Artículo 3o. Constitucional y en el principio humanista del respeto a las diferencias individuales³¹

Con el enfoque actual de atención a la diversidad el planteamiento es que:

³⁰ SEP/DGEE Integración Educativa, México 1992. pp. 10 - 12.

³¹ Idem. p. 16.

A través del enfoque de atención a la diversidad se pretende que la población, que asiste a la escuela, acceda con éxito al currículo básico, que sea amplio, flexible y opcional. Las posibilidades que tenga el menor con discapacidad de acceso al currículo básico en la escuela regular es lo que se entiende por integración escolar.

De acuerdo con (Tedesco, Juan Carlos, 1992)³²

Los países de América Latina ante el reordenamiento económico y social, de una economía basada en la competencia de Libre Mercado, se ven en la perspectiva de encaminar sus estrategias que demandara el ámbito educativo el promover una educación eficaz capacitadora, así como de reconstruir su función cultural, ya que los sistemas escolares han sido desplazados como generadores de cultura por la influencia de otros agentes participantes en la conformación cultural.

La educación "no formal" y la educación permanente" ejercen su influencia en las prácticas sociales y culturales de los individuos a través de los medios de comunicación, familia, los grupos religiosos, etc. Los sistemas escolares tienen como función promover y desarrollar la alfabetización y difundir los principios elementales del conocimiento científico, cultural y social principalmente para las mayorías que no tienen acceso a este conocimiento sino es sólo a través de la escuela.

Así las políticas de Desarrollo Social vinculadas a la educación se han referido en 3 Modelos diferentes:

El primero de ellos tiene como vigencia hasta comienzos del siglo XX en donde la educación es concebida como una actividad sistemática, efectuada desde la escuela y orientada a formar a los sujetos en su condición de ciudadanos, que participan dentro de los marcos y códigos culturales y ejercen sus derechos elementales. Posteriormente a el Modelo citado fue reemplazado por un modelo que concebía a la educación, a partir de su contribución al momento de la productividad de la fuerza de trabajo, en este contexto la educación como un aparato reproductor de la estructura jerarquizada existente, (posterior a la 2a. guerra mundial, en los intentos de reconstrucción y en la actividad económica, política y social).

Actualmente la perspectiva (tercer modelo) está en el diseño y difusión de un enfoque en donde se le asigna a la escuela un papel significativo en el logro de los aprendizajes escolares, enfatizando la necesidad de un análisis de la educación en el proceso de Desarrollo desde una perspectiva integral. En enfoque de factor humano y productos (información, creatividad, inteligencia) es el vigente en los

³² Director de oficina regional de educación de la UNESCO. En Ezpeleta; Justo y Furlán, Alfredo. Compilación "La Gestión Pedagógica de la Escuela". UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1992. pp. 21-24.

países del tercer mundo, para América Latina el debate educativo no ha alcanzado prioridad que se ha tenido en otros países.

La integración educativa es un hecho que debe analizarse en el contexto económico, político, social, ecológico y cultural, estos ámbitos actualmente se encuentran en crisis, provocada por las acciones intencionales y no intencionales del ser humano, a participar en un orden social fundado en el neoliberalismo.

La política neoliberal reconoce al mundo desde las tendencias de la globalización de mercados y del capital, esta conceptualización expulsa a la mayoría de los seres humanos de su posible inclusión en la sociedad, en la división social del trabajo y promueve valores fundamentales de competitividad, se calcula la utilidad cuantitativamente de los sujetos, bajo el nombre de eficiencia. De esta forma ninguna relación humana es la legítima por si misma, sino desde la relación de mercado cuya base es el cálculo costo beneficio.

En este marco se tiene que optar por una propuesta que reconozca al ser humano en su ser y en vinculación con un contexto social a través de una práctica educativa que revalore la esencia del ser humano.

Capítulo III

***Una Propuesta de Apoyo
al Docente para la
Atención a la Diversidad de
Necesidades Educativas Especiales,
en la Escuela Primaria
(USAER)***

3.1 LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD.

La reorientación de los servicios de educación especial que han funcionado con un carácter segregador, cuyo enfoque va de lo médico a lo asistencial, se replantean de acuerdo a diversos elementos conceptuales y metodológicos y evaluatorios de atención a la diversidad.

Con el desarrollo científico de la psicología se sustentó la atención educativa a la diversidad entendida como los elementos que caracterizan a cada uno de los individuos que conforman al grupo³³, ya que cambia el concepto del alumno de un ente al que se le ha tenido que estudiar, tratar de explicar sus diferencias, incluso definir que categoría debería ocupar el alumno dentro del rango de normalidad, definir las características de su deficiencia, su C.I., al de un sujeto con procesos individuales de aprendizaje, con procesos interpersonales de aprendizaje, que se dan en el proceso E-A, en el aprendizaje grupal, la relación del alumno con el maestro, es decir, el carácter interactivo de su ser y su aprender, su relación con el entorno.

Al ser educación especial una modalidad de la educación básica³⁴. El planteamiento actual deberá romper con el esquema de educación especial con el currículum paralelo, con diversas modalidades de atención, programas individuales para los alumnos con diversas discapacidades cognitivas y sensoriales, es decir, se tiene que cuestionar estas prácticas educativas para dar paso a la construcción de una educación integradora retomando la experiencia y conocimiento que se tiene sobre la atención a estos alumnos, pero en el sentido de brindar una atención educativa que permita su integración y normalización a contextos educativos regulares a través de la búsqueda de alternativas educativas que permitan su integración y normalización a contextos educativos regulares a través del desarrollo de sus potencialidades y habilidades, permitir su acceso a los aprendizajes escolares y el respeto a su diferencia, para esto el maestro de educación especial tendrá que orientar su labor asistencial y terapéutica hacia un modelo educativo donde la atención que se brinde tenga como sustento la integración educativa de los alumnos.

El modelo educativo se plantea de acuerdo a la perspectiva actual de atención a la diversidad de necesidades, intereses y capacidades del alumno en los procesos de aprendizaje donde existe un carácter interactivo del alumno que acabo un desarrollo evolutivo (estadios del desarrollo) pero este proceso no sólo es genético, sino estaríamos involucrados sólo desde un enfoque determinista del ser y aprender de los alumnos.

³³ García Pastor, Carmen. Una escuela común para niños diferentes. La Integración Escolar PPU. p. 130

³⁴ SEP. DGEE. La Integración Educativa como fundamento de la calidad del sistema de educación básica para todos. Cuaderno de la Integración Educativa No. 5. pp. 7

El alumno desarrolla sus capacidades intelectuales, afectivas, físicas en relación a un entorno social que le permite desarrollar sus potencialidades en la medida en que se relaciona en un contexto familiar, social y educativo.

Así a través de una enseñanza formalizada en la escuela, el alumno recupera la perspectiva social de su ser y aprender.

Hablamos de un modelo educativo cuando hacemos referencia a una perspectiva de educación integradora, en donde se reconoce al alumno como sujeto con potencial de aprendizaje, con capacidades en una diversidad de ritmos de aprendizaje, con conocimientos previos, como un sujeto que requiere que el maestro lo reconozca en su diferencia para promover en él aprendizajes significativos a través de apoyar, facilitar sus procesos de aprendizaje diversificando las estrategias, así las interacciones en el grupo son importantes para la integración de los alumnos.

El pedagogo como mediador de los procesos de aprendizaje del alumno permitirá que a través de los apoyos que le brinde podrá pasar de su zona de desarrollo próximo a su desarrollo potencial, de su conocimiento y desarrollo real a una perspectiva potencial de lo que es capaz de hacer por sí mismo y con la ayuda de otros más expertos, genera en él una perspectiva de autoregulación de sus capacidades.

Creemos que el modelo educativo se genera desde la actividad misma del proceso educativo en el aula, ya que no es posible planear y generar una perspectiva educativa en forma vertical, finalmente en la triada docente-alumnos-aprendizajes escolares es donde se genera la respuesta al hecho educativo como un proceso en donde no existen sólo felices encuentros entre el alumno y los aprendizajes escolares, sino que es el docente quien promueve el aprendizaje o no aprendizaje de los alumnos.

El planteamiento de atención a la diversidad nos lleva hacia el análisis de la calidad educativa, así tenemos que a partir de la problemática política, económica y cultural, existen repercusiones en la calidad del sistema educativo, sin embargo el éxito o fracaso escolar se tendrá que definir dentro de este mismo sistema escolar a partir de la revisión del Modelo Educativo, el como se ha dado respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

La reflexión filosófica del hombre por tratar de señalar las semejanzas entre los seres humanos así como sus diferencias (diversidad) se ha visto fundamentada por el estudio de la psicología del comportamiento humano.

De los estudios sobre las diferencias individuales (Coll, César, 1995) cita a (Corno y Snow 1986) que señalan: tres grandes categorías de características individuales o actitudes que pueden considerarse como productores críticos del rendimiento de los alumnos.

- ámbito de lo cognitivo (habilidades o capacidades intelectuales,
- conocimientos previos.
- ámbito afectivo (motivación académica, motivación para el logro,
- control, autoestima).
- ámbito conativo (estilos cognitivos y de aprendizaje).

Estos ámbitos no influyen nunca de manera fija o lineal, sino que, en respuesta a situaciones de aprendizaje, los alumnos ponen en juego lo que los autores denominan complejos aptitudinales, como mezclas o compuestos de características pertenecientes a los tres ámbitos mencionados.

Al respecto el planteamiento de Corno y Snow encierra dos ideas relevantes:

- Las características individuales en el ámbito intelectual o cognitivo no son los únicos importantes para la educación.
- Ninguna característica, por si sola, es determinante; es el conjunto de características de los distintos ámbitos - cognitivo, afectivo y conativo- que concurren en el alumno desde el punto de vista educativo, lo que va a permitir explicar la cantidad y calidad de los aprendizajes del alumno.

De aquí que el concepto de atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos resulte de suma importancia para el modelo de atención a la diversidad, el docente de educación especial tendrá que considerar que en su práctica educativa cotidiana cuenta con una diversidad de alumnos por lo que su respuesta educativa debe que responder no al carácter homogéneo de querer que "todos" tengan respuesta igual sino de respetar la individualidad, ritmo de aprendizaje, es decir, el proceso de aprendizaje de cada alumno para lograr su integración escolar y no sólo la integración física de los mismos.

La conceptualización sobre las diferencias individuales desde la postura interaccionista, plantea que las diferencias individuales: nivel intelectual, conocimientos previos, motivación, intereses, autoconcepto, así como las características de las situaciones educativas: oferta educativa, metodología de la enseñanza, deberán tomarse en cuenta en situaciones de aprendizaje específicos y de interacción profesor - alumno, alumno - alumno y contenidos escolares para poder hablar de cantidad y calidad de aprendizajes del alumno.

La atención a la diversidad no es un tema nuevo, la idea de una educación adaptada a las diferencias individuales existe desde la antigüedad se plantea como una necesidad con carácter formal a partir de lo que constituye la educación obligatoria, a principios de este siglo.

Siempre se ha planteado atender a la diversidad, pero con diversas metodologías así el fundamento de diversas prácticas educativas se han dado desde el enfoque de funcionalidad, apoyadas en un método selectivo en el que el alumno podrá llegar al sistema educativo hasta donde se lo permitan sus aptitudes.

Así los objetivos, contenidos y metodología se han diseñado para "todos" los alumnos, los que no logran ser homogeneizados con los demás alumnos serán excluidos.

Ante el enfoque de una enseñanza individualizadora estos parámetros no son válidos, se pretende tomar en cuenta la individualidad de cada alumno de tal forma que se promueva la diversificación de estrategias instruccionales.

Estas estrategias se realizan desde los diferentes momentos de elaboración del currículo desde su prescripción hasta el momento en que el profesor planifica y programa su labor educativa en el aula.

La atención a la diversidad se plantea como el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículum de educación básica, así como la satisfacción de necesidades educativas y el promover la calidad de la educación, lo cual debe proporcionar a los alumnos el dominio de códigos culturales básicos, capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos. Como lo establece la Declaración Mundial de Educación para todos, (Tailandia, 1990) cada persona - niño, joven o adulto - deberá contar con posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico.

"Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje lectura y la escritura, expresión oral, el cálculo, la solución de problemas como los contenidos mismos del aprendizaje básico conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar, plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo."³⁵

³⁵ UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básicas. Jonstber, Tailandia, marzo, 1990. art. 1.

De tal forma que las estrategias para acceder al currículo de educación básica hacen referencia.

A una atención en los servicios educativos que tome en cuenta las necesidades educativas de los alumnos, los recursos humanos y materiales, la estructura de la escuela, el apoyo de los padres y la comunidad, es decir, generar una atención en el marco de la política educativa que permita la discusión e internalización dentro de un proyecto educativo que implica asumir la responsabilidad y autonomía en los centros escolares.

En el orden legislativo la atención a la diversidad, se sustenta en el Artículo 3o. Constitucional y la Ley General de Educación.

La Constitución Política vigente se basa en los derechos universales del hombre defender y hacer valer los derechos y obligaciones de los ciudadanos, el Artículo 3º hace mención del derecho a la educación, del cual se presentan los siguientes fragmentos:

Artículo tercero.- “ La educación que imparte el estado federación, estados y municipios tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez. el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

Ley General de Educación: Dentro de los artículos más importantes de la Ley General de Educación se citan algunos extractos: con la finalidad de enmarcar el fundamento legal de una atención a la diversidad, es decir donde se toman en cuenta a los sujetos con discapacidad como sujetos con derechos y obligaciones según el marco constitucional.

Artículo segundo.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Artículo sesenta y cinco.- Son derechos de quienes ejercen la patria potestad la tutela obtener en escuelas públicas para que sus hijos o pupilos menores de edad, que satisfagan los requisitos aplicables, reciban la educación preescolar, primaria y secundaria.

Estas disposiciones legales de la constitución, al reconocer el derecho a la educación de todas las personas, tácitamente reconocen también el derecho de los niños y personas que por sus limitaciones físicas o psíquicas tienen requerimientos de educación especial.

De manera más específica, la educación proporcionada a individuos con alguna discapacidad está reconocida en el artículo 41 de la Ley General de Educación, publicada en el diario oficial de la Federación de 1993,³⁶ que establece.

Artículo cuarenta y uno.- "la educación especial está destinada a individuos con discapacidad transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres, tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran alumnos con necesidades especiales de educación".

Esta perspectiva implica que se relacionen y valoren los recursos con los que se cuenta de tal forma que la organización de los centros escolares de educación especial representen el apoyo y orientación hacia la atención a la diversidad de necesidades educativas.

La formación docente: como estrategia, para que los maestros reconozcan la diversidad de necesidades educativas en su práctica educativa cotidiana.

- Como fundamento filosófico de la legislación interpretamos que se plantea como ideal de formación de hombre, promover el desarrollo humano a través de la equidad en el acceso a las oportunidades educativas y en el establecimiento de condiciones que permitan estimular la participación productiva y creativa en el ser humano.

La puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), la federación de servicios educativos ha permitido la generación de modalidades diversas de atención de acuerdo a las necesidades de cada región y comunidad, así como la promoción de la participación social en la elaboración de proyectos escolares, esta propuesta es innovadora en el sentido que se plantea un enfoque de atención educativa desde los mismos centros escolares y no con el carácter normativo y descontextualizado que se había seguido.

³⁶ Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. 13 de julio de 1993.

La reestructuración del sistema educativo debe responder a la coherencia con el sistema de gobierno en la conformación de una cultura de la tolerancia y de la diversidad. Esta perspectiva como un eje de política educativa con fundamento filosófico, pedagógico y jurídico.

El enfoque de atención a la diversidad, se sustenta también en el rescate de las prácticas educativas que se generan en el aula, de los procesos interactivos de la relación alumno - docente, alumno - alumno y docentes - alumnos - contenidos.

Desde esta perspectiva se plantea que la escuela deberá ser el lugar en el que se da respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

La flexibilidad del currículum, la formación docente, la organización y gestión en la escuela, a través de instancias como el Consejo Técnico Escolar se pretende dar coherencia al Proyecto Escolar que genera la identidad en y para el Centro Escolar.

De tal forma la calidad de la respuesta educativa para los alumnos se centra en el objetivo de conformar una escuela capaz de formar sujetos que interpreten, analicen, critiquen el contexto en el que interactúan.

Así el rol de la escuela centrado en lo educativo e interacción con el contexto social (iglesia, partidos políticos, sindicatos, medios de comunicación, manifestaciones culturales), es lo que conforma la conciencia, valores, proyecto de vida e ideología, de los seres humanos.

Pretender que la escuela sustituya a todos estos agentes educativos es errónea ya que la desvía del objetivo principal de la educación que es el dar acceso al conocimiento sistemático y universal.

Es necesario transmitir en la escuela los conocimientos generales que permitan al sujeto apropiarse de la cultura y permitir al alumno ampliarla para poder enfrentar al mundo. En este sentido la escuela integra las necesidades, no niños ³⁷

La atención a la diversidad es un cambio de actitud al brindar educación en ambientes regulares a cualquier alumno que lo solicite. Atender la diversidad es comprender que los ámbitos cognitivo, afectivo y conativo modulan el rendimiento de los alumnos, lo que implica que la respuesta educativa

³⁷ García Pastor, Carmen .- Une escuela común para niños diferentes: La integración escolar PPU Universitarias 1993 p.127

debe ser individualizadora, teniendo en cuenta un concepto de aprendizaje que sustenta la atención a la diversidad.

3.2 CONCEPTUALIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La reflexión podemos iniciarla en torno al concepto de enseñanza-aprendizaje que conlleva de manera inherente la posición de la enseñanza como transmisión de conocimientos, la idea de que alguien sabe y por tanto enseña y alguien que desconoce (que no sabe) y por ende aprende, revisamos por tanto este concepto porque es el que tradicionalmente se ha utilizado.

Asimismo, planteamos algunas consideraciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para D. P. Ausubel (1976) no todas las formas de educar son iguales, como lo afirman los conductistas, para quienes sólo existe una forma de aprender.

El aprendizaje que realiza el alumno:

- la forma en que lo incorpora dentro de su estructura cognoscitiva
- el tipo de estrategia de enseñanza que se utilice

Se pueden distinguir dos modalidades de aprendizaje: el repetitivo o memorístico y el significativo.

- aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

El aprendizaje significativo: consiste en la adquisición de la información de modo sustancial (lo esencial semánticamente), y su incorporación dentro de la estructura cognoscitiva no es arbitraria, como el aprendizaje memorístico, sino dicha información en relación con el conocimiento previo.

El aprendizaje por descubrimiento, es aquel, donde el contenido principal de la información para aprender no se da en su forma final sino que debe ser descubierto por el alumno.

El docente debe desarrollar el aprendizaje significativo.

D. P. Ausubel considera que dentro de los escenarios escolares, el aprendizaje significativo es el más valioso, ya que la cantidad de información que aprendemos son formas de conocimiento basados en el lenguaje oral y escrito (cultura), deben ser adecuadamente expuestas por el profesor

(significatividad lógica y estrategias instruccionales) sustrayendo lo sustancial y en relación con el conocimiento previo.

El sujeto es un ente activo que desarrolla procesos cognitivos es un procesador de información para lo cual desarrolla estrategias cognitivas que se refieren a la planeación sobre el accionar (codifica, organiza, recupera información) estas estrategias suponen la participación de otras estrategias complejas metacognitivas que tienen que ver con los procesos conscientes del alumno sobre que es lo que sabe o no sobre sus procesos cognitivos en función de determinadas situaciones otras estrategias son las autorregulatorias, regulan todo el proceso de aprendizaje.

De tal forma que el conocimiento esquemático se refiere al (conocimiento previo) y el conocimiento metacognitivo. (que sabe el alumno respecto al tema).

El paradigma cognitivo psicoeducativo se encuentra regulado por la hipótesis de interdependencia-interacción.

El sujeto es un ente activo, cuyas acciones dependen en gran parte por dichas representaciones o procesos internos que él ha elaborado como resultado de las relaciones previas en su entorno físico y social. Esto significa que el sujeto de conocimiento deja de ser una tabula rasa, que acumula por asociación impresiones sensoriales para ir conformando sus ideas sobre lo real. El sujeto organiza tales representaciones dentro de su sistema cognitivo general, las cuales le sirven para sus posteriores interpretaciones de lo real.

El alumno es un sujeto activo procesador de información, quien posee una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas, los cuales a su vez deben ser desarrollados. En cualquier contexto escolar, por más restrictivo que sea, existe un cierto nivel de actividad cognitiva, por lo cual se considera que el alumno nunca es un ente pasivo a merced de contingencias ambientales o instruccionales. Desde el punto de vista cognitivo, esta actividad inherente debe ser desarrollada para lograr un procesamiento más efectivo.

Los arreglos instruccionales son una condición necesaria pero no suficiente para que el alumno aprenda lo que nosotros queremos enseñarle.

Dentro del diseño instruccional, los cognitivos se preocupan más por el contenido que por la forma. Esto es, no realizan especificaciones detalladas de numerosos objetivos especiales, ni análisis de tareas complejas, sino que en principio parten de lo que los alumnos ya saben (su conocimiento

previo, su nivel de desarrollo cognitivo) y luego programan experiencias sobre hechos sustanciales interesados en promover el aprendizaje significativo de los alumnos (por recepción y por descubrimiento) así como para potenciar, inducir y entrenar habilidades cognitivas metacognitivas.

La capacidad cognitiva del alumno es donde está el origen y finalidad de la situación instruccional y educativa, por lo que es necesario, darle la oportunidad para desempeñarse en forma activa (abierta o cubierta) ante el conocimiento y habilidades que se quiere enseñar.³⁸

De tal forma con las afirmaciones anteriores, el aprendizaje es un proceso cognoscitivo fundamental en el ser humano a lo largo de toda su vida (desde el nacimiento y prácticamente hasta que muere siempre esta en un proceso continuo de aprendizaje) así podemos afirmar que las actitudes, roles, formas de relación, la apropiación y reconstrucción de la cultura en general permiten la construcción de nuestras herramientas cognitivas de operación que posibilitan y modifican el aprendizaje.

Por tanto éste es un proceso continuo, no podemos circunscribirlo únicamente a la escuela, se efectúa en, la institución escolar a partir de su rol totalmente asignado, es la primera promotora de la incorporación del sujeto a la cultura (visión establecida desde el Estado), sin embargo este proceso de aculturación del sujeto está matizado y mediado por una serie de saberes que la persona posee.

Debemos desprendernos de la concepción tradicional reduccionista de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo se da de una forma lineal, única (ejemplo: uno enseña y otro aprende) comprender y que todo fenómeno educativo es de una gran complejidad en la que intervienen muchos factores, y sólo puede ser comprendido en función de considerar el contexto en los diferentes niveles como la simultánea interrelación de todos éstos (ejemplo: considerar a partir de un momento histórico determinado la situación escolar, maestro, grupo, alumno, currículum, escuela, etc).

No considerar esto, es simplificar y reducir un fenómeno humano a una situación artificial e ideológicamente por una concepción positivista y funcionalista (ejemplo: pretender resolver un problema concreto, a partir de considerar únicamente al alumno, como ente aislado, del cual emergen "por sí mismos sus malos comportamientos y/o problemas de aprendizaje".

Considerar que el aprendizaje es un proceso social en el que la apropiación de la cultura se da a partir del juego de interrelaciones, en el que los propios individuos construyen y reconstruyen su marco cultural y éste a su vez moldea y perfila al propio individuo.

³⁸ Hernández, G.R. Paradigmas de la psicología Educativa. Instituto Latino Americano de la Comunicación Educativa. Mexico, 1994. pp. 76-86.

Si bien es cierto que no existe una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje que supere la concepción implícita en el quehacer cotidiano tradicional, si se puede encontrar a nivel de reflexión teórica aportes a diversas concepciones que permiten un mejor conocimiento de este proceso. Al respecto nosotros tomamos los aportes teóricos de (Piaget, 1996) en los cuales se rescatan los planteamientos con enfoque psicogenético.³⁹ En cuanto a la concepción de sujeto como constructor de sus propias conceptualizaciones del mundo que le rodea, con un cúmulo de conocimientos adquiridos.

Por lo cual se debe respetar el proceso particular en cuanto al momento en el que se está y su tiempo de apropiación, implicando para ello el propiciar el conflicto cognitivo que el docente tendrá que realizar por medio de interrogantes consecuentes a las afirmaciones del niño, dirigidos a que el alumno generalice los razonamientos correctos. De aquí la importancia del papel del docente, que viene a ser el propiciador y facilitador del proceso de apropiación del conocimiento, en donde éste deberá generar ambientes y condiciones necesarias para lograrlo.

Partimos de una concepción de sujeto diferente en donde reconocemos que todo individuo independientemente de sus diferencias (raza, clase social, características físicas, etc.) cuenta con un potencial de aprendizaje susceptible a desarrollar, entonces se propiciarán prácticas educativas encaminadas a desarrollar estos potenciales.

En nuestra concepción del proceso enseñanza-aprendizaje consideramos al sujeto como único e irreplicable por lo tanto nos descentramos de la idea de que todos deben llegar al ideal de normalidad.

Los procesos de investigación, así como con el desarrollo del conocimiento de la psicología, han explorado sobre los procesos de aprendizaje del alumno de tal forma que las diferentes corrientes o posturas psicológicas tratan de explicar los procesos de aprendizaje del alumno desde el conductismo, teorías mediacionales (T. cognitiva, Gestalt, genético-dialéctica) y el constructivismo.⁴⁰ Las cuales han planteado que los procesos de aprendizaje del alumno se generan influenciados por condiciones internas del alumno, es decir, se busca la explicación sobre cómo se construyen los procesos internos que intervienen en la respuesta conductual de los sujetos.

³⁹ En el enfoque psicogenético, la educación debe ser entendida como un elemento apropiado para ayudar a potenciar el desarrollo del alumno y promover su autonomía moral e intelectual. Hernández G. R. Paradigmas de la Psicología Educativa. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México 1994 p. 73.

⁴⁰ Angel I, Pérez Gómez... Los procesos de E/A Análisis Didácticos de las Principales Teorías del Aprendizaje. Cap. 11. Paidós 1993. pp. 35-61

Se acepta que los procesos de aprendizaje del alumno están mediados por condiciones internas (motivaciones, capacidades, intereses, aprendizajes previos, experiencia escolar, concepto de sí mismo) que interactúan con las condiciones del medio (el maestro que guía los procesos de aprendizaje, características de la escuela, diversidad de materiales, metodología del proceso E/A, evaluación) para permitir el aprendizaje escolar, como construcción de significados para el alumno, en el que él mismo es el principal responsable de los aprendizajes que pueda adquirir con el apoyo que recibe del maestro, quien deberá ajustar constantemente la ayuda que presente a los alumnos para el progreso de los aprendizajes escolares.

La construcción sobre los procesos de E/A que se generarán en el aula, se ven limitados por el hecho de que hasta ahora hace falta la elaboración de instrumentos conceptuales y metodológicos que expliquen los procesos que se generan en el aula, ya que los factores, los procesos y decisiones que se generan en ella se sitúan desde fuera a través de un currículum prescrito y elaborado en el que los principales involucrados docente-alumno quedan fuera por lo que resulta necesario llevar a cabo una construcción desde una propuesta de proyecto escolar en donde la elaboración conjunta directivo, docente, padres de familia y comunidad participan como factores principales del proceso E/A que explicitan su labor educativa concentrándola como un hecho único.

El análisis del cómo aprenden los alumnos, la relación del aprendizaje con los procesos de enseñanza, cuáles son los factores involucrados en los procesos de aprendizaje significativos del alumno. Estos elementos del proceso enseñanza-aprendizaje tendrán que revisarse y dar respuesta desde el planteamiento del Proyecto Escolar, donde se reconoce que los procesos educativos que se generan en la escuela no son estáticos ni inmutables, se tendrán que revisar y explicar a partir de los niveles o ámbitos que inciden en la conformación de las prácticas educativas en la escuela.

ESTOS ÁMBITOS SON:

- La organización social, política, económica y cultural.

Que se refiere a la determinación de los saberes socialmente establecidos como válidos y relevantes que tendrán repercusión en la actuación del docente y del alumno.

- El sistema educativo formal.

Este ámbito tendrá que ver con los procesos de sistematización y planificación de la enseñanza a través de la estructura, organización y funcionamiento del sistema educativo, se refiere a la formalización de la educación obligatoria.

- **Ámbito de los Centros Educativos.**

Se refiere a los aspectos de organización y funcionamiento de los centros educativos, su grado de autonomía, para tomar decisiones curriculares y organizativas, la estructura adoptada para su gobierno y gestión, la participación de los alumnos y de los padres, el control social de actividades, opciones pedagógicas del profesorado, características socioculturales del medio, los recursos humanos y materiales, son todos estos factores que determinan lo que hacen profesores y alumnos en el aula.

Este ámbito es el que corresponde al proyecto escolar, tradicionalmente se le ha otorgado una importancia secundaria a este ámbito, sin embargo, su incidencia sobre la práctica educativa es significativa.

Este ámbito cobra relevancia ante la situación actual de atención a la diversidad, de la elaboración de un currículum práctico, de la construcción de una propuesta innovadora en donde los centros escolares contarán con la autonomía suficiente para la atención a la diversidad.

Con el aporte de su experiencia y asumiendo el compromiso que implica ser autónomo, también es necesario rescatar el apoyo externo que se brinda al centro escolar.

- **Ámbito del aula y del grupo de clase.**

Lo que acontece en el aula está lejos de ser un espacio autónomo, ya que la práctica escolar es determinada por factores, procesos y decisiones que se sitúan en otros ámbitos espaciales, institucionales, de tal manera que la comprensión y explicación de lo que en ella sucede debe buscarse en realidad con el exterior: Organización social, economía, política y cultura de la sociedad, organización y funcionamiento del sistema educativo y del centro escolar.

Sin embargo, es necesario que revisar el proceso de construcción del proceso E-A que se da concretamente en el aula.

El proyecto escolar será el recurso elemental hacia la construcción de una propuesta educativa que emane del propio centro escolar y que dé respuesta significativa a las necesidades reales del alumno.⁴¹

Nuestra intervención debe realizarse dentro de la escuela, que es una institución que tiene el objetivo de "educar" a los alumnos para transmitirles y enseñarles determinados contenidos, entendidos en un sentido amplio como conceptos, hechos, procedimientos, actitudes, valores y normas (Coll, 1986).

La escuela tiene una misión muy difícil, que se concreta en un plan de actuación con unos objetivos claramente definidos y con un control social y administrativo importante que vela para que estos objetivos se consigan. Evidentemente para la intervención dentro de la escuela se tiene que conocer y compartir su objetivo básico, que es el de educar y colaborar para que los alumnos consigan los objetivos planteados. Por lo tanto incidir e intentar promover cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que determinados alumnos puedan aprender y mejorar su desarrollo personal y social y para que la escuela tenga cada vez más recursos y apoyos, hay que tener en cuenta las aportaciones e investigaciones de psicólogos y pedagogos sobre los procesos y mecanismos que utilizan los niños que están aprendiendo determinados contenidos.

Para explicar y entender mejor cómo se aprende e ir por tanto profundizando en cómo se tendrá que enseñar adoptamos y nos situamos en un paradigma constructivista, según el cual pensamos que:

"El sujeto participa activamente en la construcción de la realidad... y el conocimiento que tenemos el mundo exterior es sin duda una mezcla de sus propiedades "reales" y de nuestras aportaciones en el acto de conocimiento" (Coll, 1979, p. 75).

Desde un punto de vista constructivista de la evolución y el aprendizaje de los seres humanos, se sustenta que el individuo participa activamente en la construcción de la realidad que conoce y que cada cambio o avance que realiza en su desarrollo presupone un cambio en la estructura y organización de sus conocimientos.

Toda persona que interviene en la escuela en relación con el aprendizaje de los alumnos, adopta de manera más o menos coherente, una explicación sobre cómo se aprende y, por lo tanto, sobre cómo debe plantearse la enseñanza para que este proceso sea más fácil y consistente.

⁴¹ Op. cit. pp. 127-148.

Aprendizaje y desarrollo no son dos cosas idénticas ni tampoco separadas e independientes. Entre los dos procesos hay muchas y complejas relaciones que hacen que se determinen e influyeran mutuamente. "No se puede pensar en unos procesos de aprendizajes extrínsecos, cada individuo se desarrolla y adquiere unas determinadas capacidades de cognición "universales" a través de su utilización y adaptación a situaciones diversas y personales.

"El aprendizaje dirigido a los niveles evolutivos que ya se han conseguido resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del niño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va detrás de este proceso"⁴².

Vigotsky aporta una nueva visión al definir la "zona de desarrollo próximo" como la distancia entre el nivel actual de desarrollo del alumno, determinado por la capacidad de resolver un problema solo, y el desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Riviere, A 1984).

Con esta afirmación se concede una gran importancia a la ayuda, guía y dirección del profesor durante las actividades escolares. Tanto el maestro como otros compañeros más competentes son auténticos agentes del desarrollo y el aprendizaje que, de hecho, se da porque el niño vive en grupos y en interacción, puede de esta manera, aprender de los otros mediante la relación, la observación y la ayuda que le ofrecen.

César Coll, ha podido constatar por ejemplo, que el alumno concreto que no aprendía ha mejorado mucho su rendimiento cuando el maestro le ha ofrecido más ayuda y recursos para que aprendiera, además el currículum flexible permite no exigir, cumplir objetivos en un período, ya que respeta ritmos y estilos de aprendizaje.⁴³

Para que un niño aprenda de una manera no mecánica ni puramente imitativa es necesario que asimile, seleccione y procese, interprete y relacione aquellas actividades y contenidos que se le plantean, mediante una actividad autoestructurante que le obligue a revisar sus esquemas y estructuras previas en relación a aquellos contenidos y les aporte un grado más elevado de estructuración, complejidad, detalle o claridad.

⁴² Bassedós I. Ballús, Eulàlia y otros.- Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico. Paidós. 3ra. Edición 1993. pp. 37-42

⁴³ Idem. p. 130.

Creemos que la influencia del profesor y de su intervención pedagógica es lo que hace que la actividad del alumno sea autoestructurante o no y tenga, por tanto, un mayor o menor impacto sobre el aprendizaje escolar (Coll, 1985).

Cuando aprende, el alumno construye significados y lo hace si es capaz de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprende y lo que ya conoce.

Con lo dicho anteriormente podría parecer demasiada exigencia e incluso ingenuidad en el papel que pensamos que puede jugar el profesor, sin embargo la educación en la diversidad reside básicamente en este tipo de metodología no hay alumnos "especiales" o "diferentes" sino que acepta que todos son individuos con historias, características y conocimientos diferentes.

Si se acepta realmente esta diversidad no es válido emitir juicios globales y absolutos sobre el alumno, sino que se han de objetivar y valorar las distintas capacidades y los diversos aspectos para asentar después la intervención en aquellos donde el se muestra más competente y eficaz.

Son muy importantes también las expectativas, tanto por parte del profesor como del alumno, pero sobre todo, en este caso, del profesor, porque es el adulto y es la persona que debería controlar y guiar las situaciones educativas, asimismo los primeros contactos del niño con su escuela y sus maestros nos muestran de qué manera las representaciones mutuas que se harán en estos inicios influirán en su relación posterior y en la actitud del niño hacia los aprendizajes escolares.

Cualquier esfuerzo orientado a propiciar el verdadero aprendizaje deberá ser tomado en cuenta. Ya que enseñar, implica fomentar el aprendizaje, favorecer las experiencias significativas, formular preguntas fundamentales y acompañar el proceso de búsqueda de respuestas: no dar respuestas prefabricadas, abstractas y carentes de significado.

Por lo tanto el trabajo didáctico, tendrá que estar basado en considerar que la enseñanza empieza de lo cercano al educando y pretende llevarlo a lo lejano.

Es fundamental cimentar la enseñanza en lo que el alumno ya conoce, en su experiencia ya acumulada y de allí partir al descubrimiento.

Para llegar a un nuevo descubrimiento es importante generar en el educando incomodidad, cuestionamiento, es decir, que sienta la dificultad y de allí se lance a dar respuestas que son el producto de un proceso mental; de esta manera el maestro no debe imponer un conocimiento pero si acompañar al alumno en el proceso de descubrir para enriquecerlo.

No es necesario que el maestro sea la fuente de todo el conocimiento y tenga respuestas únicas y absolutas, sino que sea facilitador y participante del proceso en donde el alumno genere sus propias respuestas a partir de la experiencia de ambos, para que el aprendizaje sea relevante por ser auténtico y personal.

Los detalles y la memorización en el proceso de enseñanza-aprendizaje no son tan importantes como el producto final, ya que éstas (fechas, datos, operaciones) se obtendrán de la totalidad del proceso.

Es posible crear programas de estudio experimento-descubrimiento adecuados a las diferentes edades y madurez de los alumnos si consideramos su nivel y capacidad de abstracción. Lo que se pretende es reconocer y respetar las diferencias⁴⁴

Los conocimientos que sólo se memorizan se olvidan con facilidad, si no son el producto de una intervención directa del alumno, si en él no genera en su interior, procesos activos y autoestructurantes el conocimiento no es significativo, ya que no le es relevante. Por ello es que producir el conocimiento significativo es lo ideal.

Cuando creemos haber llegado a conclusiones generales definitivas y seguimos avanzando descubrimos que se abren nuevos horizontes por descubrir y que lo aprendido es un escalón para seguir ascendiendo.

Sustentar teóricamente la atención a la diversidad es mantener una postura que permite accionar ante situaciones de aprendizaje contemplando todos sus aspectos para propiciar el aprendizaje.

En este sentido el constructivismo como postura teórico y práctica apoya la atención a la diversidad al considerar al sujeto como individuo único e irrepetible son posibilidades de aprendizaje y de educación.

3.3 EL CURRÍCULUM ESCOLAR

La concepción tradicional de la discapacidad, es considerarla como un trastorno inherente al propio alumno y con el apoyo de las pruebas de inteligencia a través de las mediciones de las capacidades de los alumnos, se han limitado a definir niveles y rangos de discapacidad, la atención educativa especializada se ha hecho evidente como necesidad de brindar atención a estos sujetos.

A mediados de siglo las posiciones ambientalistas y conductistas “planteaban que el comportamiento humano no viene determinado por rasgos individuales, sino por factores de la situación o ambientales; las diferencias que se observan entre individuos no son atribuibles a éstos, es más bien a los diferentes ambientes y situaciones en los que han estado o están inmersos. Un nivel bajo de aprendizaje no será atribuible, en esta concepción, a un nivel más bien bajo de inteligencia sino a una acción educativa inadecuada”.⁴⁵

Asimismo se resalta la importancia de tomar en cuenta los factores sociales y culturales como elementos que influyen en las limitaciones intelectuales de los alumnos.

Las características endógenas se retoman para dar respuesta a la posibilidad de atención educativa a la diversidad.

La atención a la diversidad lleva implícita todo un cambio en las prácticas educativas generadas hasta hoy en día, cambios en diversos factores como son: el currículum, formación docente, metodología de la enseñanza, incluso en la administración escolar, etc.

Esta conceptualización pone el acento en la respuesta que tendrá que darse desde la escuela así como de los recursos necesarios para superar las dificultades a las que se enfrenta el alumno al no poder dar una respuesta satisfactoria cuando se enfrenta a determinados contenidos escolares que han sido delimitados para los alumnos de su mismo grado y rango de edad.

La postura de una educación integradora que respete las diferencias individuales y de la escuela como lugar en el que se deberá generar el cambio hacia la atención de la diversidad surge como una alternativa pedagógica.

La educación especial se percibe desde dos perspectivas curriculares, de acuerdo con (Rafael, Bautista, 1993). Una basada en la deficiencia, en donde el currículum escolar opera de manera restrictiva, reducido a un programa que debe ser impartido (Rodríguez, 1988), un fin en si mismo (el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje es la adquisición de los contenidos por parte de los alumnos) en la alternativa que se propone de currículum, se concibe como un instrumento subordinado a hacer posible y potenciar el desarrollo integral de los escolares, el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje es potenciar las diferentes capacidades de los alumnos que harán posible su

⁴⁴ Op.Cit. pp. 155-157

⁴⁵ Coll, César, personalización de la educación: La atención a la diversidad en la reforma educativa española. Ponencia, abril 1995 p. 10

plena realización personal y social⁴⁶ de tal forma que el currículum se defina en la práctica concreta y que de respuesta a las demandas concretas del alumno. Entonces el actuar docente se concibe desde esta perspectiva como un proceso mediador entre el conocimiento y la cultura con la que contamos todos los participantes en el hecho educativo.

La atención educativa atenderá la diversidad y no como se ha venido dando la atención desde el enfoque por áreas de discapacidad (deficiencia mental, sordos, ciegos, neuromotores, problemas de aprendizaje) plantea la elaboración y puesta en marcha de procesos educativos que permitan la flexibilidad y apertura del currículum para la atención individualizada a las necesidades educativas de los alumnos.

Rescatar el potencial y posibilidades de aprendizaje del alumno será la estrategia alternativa a desarrollar a partir de los siguientes principios:

EL DESARROLLO DEL ALUMNO

Tomar en cuenta el desarrollo cognitivo del alumno. De acuerdo con la psicología genética se deberá reconocer su nivel evolutivo, sus posibilidades, capacidades, conocimientos que permitan poder intervenir en la escuela.

Los conocimientos previos con los que se aproxima el alumno al conocimiento escolar, sus conceptualizaciones, representaciones y conocimientos con los que construye su conocimiento de acuerdo con su experiencia educativa.

Estos elementos permitirán encontrar estrategias de enseñanza-aprendizaje para la planeación y ejecución de las actividades en el aula.

LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Para promover aprendizajes significativos en la escuela se deben rescatar los aprendizajes previos de los alumnos.

Los aprendizajes significativos deberán dar respuesta integral a necesidades y contenidos escolares que consideren la estructura lógica de la materia como el desarrollo cognitivo-afectivo del alumno, así como la actitud y motivación del alumno hacia el aprendizaje, de tal forma que los contenidos

⁴⁶ SEP/DEE. Compilación. Las adecuaciones curriculares: Un espacio para la profesionalización docente, 1998 p. 47

escolares respondan a la aplicación práctica y real de las vivencias cotidianas del alumno para que estos aprendizajes sean funcionales y que permitan las conexiones a nuevas situaciones y contenidos en los que el alumno se involucre.

APRENDER SIGNIFICATIVAMENTE SUPONE LA MODIFICACIÓN DE ESQUEMAS DE CONOCIMIENTO QUE EL ALUMNO POSEE

El conflicto cognitivo lleva a que el alumno modifique sus esquemas de representación sobre el conocimiento adquirido (*busque* su equilibrio), de tal forma que el proceso de construcción se da como un ir y venir en la elaboración conceptual, (equilibrio-desequilibrio) tomando en cuenta los aprendizajes previos, su experiencia escolar, y su participación ante nuevos aprendizajes, este proceso le permitirá al maestro determinar el tipo y grado de ayuda que deberá brindar al alumno.

LA ACTIVIDAD POR PARTE DEL ALUMNO:

Esta actividad se refiere a la que se establece entre el nuevo contenido por aprender y los esquemas de conocimiento ya existente en el alumno. De acuerdo con el marco constructivista, esta actividad se concibe de naturaleza interna y no sólo manipulativa, la reflexión sobre la acción lleva hacia el desarrollo intelectual.

La actividad constructiva del alumno representa una actividad interpersonal. En la escuela se tiene que considerar lo que el alumno es capaz de hacer por sí mismo y lo que podrá hacer con la ayuda de los demás, tanto con el maestro como con sus compañeros.

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

La psicología genética permite al profesor esclarecer (mediante la referencia de las etapas de desarrollo cognitivo, conocer cómo aprenden los alumnos, el significado de las actividades autoiniciadas, los tipos de conocimiento) como hacer operativos los métodos activos de enseñanza en beneficio de los alumnos.

Los métodos activos de "enseñanza indirecta" son el complemento a la actividad espontánea de los niños en la situación educativa. La enseñanza indirecta consiste en propiciar situaciones instruccionales, donde la participación del maestro está determinada por la actividad manifiesta (por ejemplo: juego, experiencias físicas frente a los objetos) y reflexiva (coordinar relaciones, plantearse preguntas, etc.) de los niños la cual es considerada como protagónica.

El maestro debe permitir que los alumnos agoten sus propios medios para aprender de tal manera que propicie situaciones para que el alumno construya conocimientos (lógico-matemáticos) o los descubra (físicos) de manera natural y espontánea, como resultado de su propio nivel de desarrollo cognitivo (Labino Wicz, 1982) ⁴⁷

TIPOS DE CONOCIMIENTOS: FÍSICO, LÓGICO-MATEMÁTICO Y SOCIAL

El conocimiento físico es el que pertenece a los objetos del mundo natural: se refiere al que está incorporado por abstracción empírica en los objetos. Kamir y Devries (1983) dicen que la fuente de este razonamiento está en los objetos (por ejemplo: la dureza de un cuerpo, el peso, la rugosidad, el sonido que produce, el sabor, la longitud, etc.).

El conocimiento lógico-matemático es el que no existe en la realidad (en los objetos). La fuente de este razonamiento está en el sujeto y éste la construye por abstracción reflexiva. De hecho se deriva de la coordinación de las acciones que realiza el sujeto con los objetos. El ejemplo más típico es el número si vemos tres objetos frente a nosotros en ningún lado vemos el "tres" éste es mas bien producto de una abstracción de las coordinaciones de acciones que el sujeto ha realizado, cuando se ha enfrentado a situaciones donde se inventen tres objetos ⁴⁸

EL CONOCIMIENTO SOCIAL, PUEDE SER DIVIDIDO EN CONVENCIONAL Y NO CONVENCIONAL

El social convencional, es producto del consenso de un grupo social y la fuente de éste conocimiento está en los otros (amigos, padres, maestros, etc.). El conocimiento social no convencional, sería aquel referido a nociones o representaciones sociales y que es construido y apropiado por el sujeto. Ejemplo: (noción de trabajo, representación de autoridad). Los tres tipos de conocimientos interactúan entre sí y según los piagetanos, el lógico-matemático (armazones del Sistema Cognitivo: estructuras y esquemas) juega un papel preponderante en tanto que sin él, los conocimientos físico y social no se podrían incorporar o asimilar, el razonamiento lógico-matemático no puede ser enseñado.

LA ACTIVIDAD POR PARTE DEL MAESTRO

El docente propicia y estimula el aprendizaje del alumno, promoviendo la constante interacción sujeto-sujeto (maestro-alumno, alumno-alumno) y sujeto-objeto de conocimiento.

⁴⁷ Hernández G:R: Paradigmas de la Psicología Educativa. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México 1994 pp. 112

⁴⁸ Idem. pp.109-110.

La atención educativa en educación especial se ha conformado por una propuesta con carácter segregado en el sentido de que ha respondido a un enfoque médico-terapéutico, que es el que ha prevalecido en educación especial. La propuesta está ahora en elaborar un modelo pedagógico de atención que responda a un proyecto Educativo Integrador.

Se plantea retomar el currículum de la educación básica nivel primaria pero no desde su carácter prescriptivo y oficial sino como nivel de concreción del quehacer educativo en el aula que respete el ritmo y estilo de aprendizaje de los alumnos. Un currículum que sea abierto y flexible, que se adecue a las diferentes características de los alumnos.

El currículum escolar no tendrá que ser sólo diseño y planeación mecánica de objetivos, contenidos y evaluaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino se retomará como reflejo de la diversidad cultural, social del contexto en el que se genera el proceso educativo.

Se concibe el aprendizaje de acuerdo con el Marco Constructivista en el sentido amplio (desarrollo) y el de sentido estricto (por datos e información puntuales, aprendizaje propiamente dicho).

El aprendizaje en sentido amplio o desarrollado predetermina lo que podrá ser aprendido (la lectura de la experiencia está especificada por los esquemas y estructuras que el sujeto posee) y el aprendizaje propiamente dicho puede contribuir a lograr avances en el primero, pero sólo como elemento necesario más no suficiente (en oposición a las versiones del aprendizaje asociativo o acumulativo de ciertas aproximaciones empiristas, como la conductistas). De acuerdo con este enfoque es posible lograr un cierto aprendizaje de nociones lógico-matemáticas (operatorio) e incluso de avance en el ritmo normal de desarrollo, de acuerdo con ciertas condiciones: que existan experiencias apropiadas de autoestructuración generadas por el sujeto y que exista en él un cierto nivel cognoscitivo disposicional (que los sujetos estén en niveles de transición operatoria entre estadios. En este contexto, el papel de los conflictos cognoscitivos y socio cognoscitivos (perturbaciones y desequilibrios) resulta también de suma importancia, como lo han demostrado las investigaciones del equipo de Inhelder y otros (Kamii, 1985).

Respecto a los aprendizajes escolares, también se ha demostrado en varios dominios como en el caso de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) y en aprendizaje de nociones aritméticas (Kamii, 1985) entre otros, que al igual que con otras nociones físicas o lógico-matemáticas se sigue un proceso constructivo (incluso iniciado antes de la escolaridad formal o en otras situaciones, a pesar de la práctica pedagógica tradicional) en su adquisición.⁴⁹

⁴⁹ Idem. pp.16.

Se tiene como propuesta generar en el mismo centro escolar el debate, discusión y diálogo que lleven hacia la toma de decisiones sobre ¿qué se va a enseñar? ¿cómo se va a enseñar? con qué recursos, la organización escolar, de tal forma que sea en el centro escolar donde se elaboren las modificaciones y adecuaciones necesarias para la atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.

CONCEPTO DEL CURRÍCULUM

El concepto no es unívoco por lo tanto puede pensarse en él como lo que se prescribe como obligatorio, lo que se enseña en la escuela, actividades educativas planificadas, debidamente secuenciadas u ordenadas y caracterizadas metodológicamente; lo que los alumnos aprenden; sus experiencias que llevan a cabo en la escuela, los resultados de aprendizaje.

Es decir, existen dos niveles del currículum lo que se planea o diseña y su desarrollo de acuerdo con Stenhouse (1979) la conceptualización sobre educación escolar y práctica pedagógica. Definir una línea educativa y de referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se considera que residen los principales determinantes del mismo.

La orientación del currículum se centra en el alumno-docente y contenidos.

El currículum centrado en el profesor considera que es él el modelador de las situaciones de enseñanza aprendizaje y se concibe como un arte, difícilmente planificable.

Concebir el currículum como base de la experiencia, como recreación de la cultura en términos de vivencias, facilitadas por parte de los profesores hacia los alumnos de los procesos de aprendizaje de los mismos en la situación escolar, esta perspectiva concede importancia significativa a los procesos psicológicos del alumno con relación a la interactividad con el profesor.

El currículum es un instrumento social que refleja el consenso o de fuerza de los diferentes sectores en una sociedad en la que confluyen valores sociales diversos que generan exigencias variadas de poder y control.

Es un elemento técnico capaz de concretar una determinada idea de educación y concretarla en la práctica de manera que resulta operativa para los profesores.

Representa una determinada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la labor específica del maestro, el alumno y sus relaciones mutuas desarrolla funciones sociales, psicoeducativas y técnicas.

El currículum en tanto producto histórico refleja el estado de conocimiento psicoeducativo y los avances en la práctica educativa.⁵⁰

Para la planeación y ejecución de un proyecto educativo del centro escolar se tiene que rescatar la práctica educativa cotidiana, los procesos interactivos docente-alumno, alumno-alumno y de estos con los contenidos escolares, los procesos que se generan en la escuela más allá de los meramente académicos ya que los elementos informales, es decir, el cómo el maestro da respuesta en el momento oportuno a las necesidades educativas de los alumnos resulta significativo más que la elaboración impecable y oficial de un programa de trabajo.

LAS ADECUACIONES CURRICULARES

Se refieren a la programación escolar, en sentido amplio, basada en el currículum escolar ordinario y ajustada a las necesidades educativas especiales de los alumnos. La expresión puede asimilarse a las de adaptación curricular⁵¹

Realizar las adecuaciones curriculares pertinentes que rescaten todas las oportunidades que se tienen que aprender en la escuela, será la alternativa.

No se trata de la elaboración de un currículum diferente a la concepción que se tiene del mismo, sino de desarrollar el compromiso tanto teórico como práctico de llevar a cabo un proyecto educativo hacia la atención a la diversidad sin el carácter homogeneizador que se ha tenido en educación

Se pretende la elaboración de una política educativa práctica no impuesta, no ajena, no contextualizada.

En este sentido el compromiso de todos los involucrados en el proceso educativo, el cambio de actitud para que cambien su visión y perspectiva sobre los procesos educativos que se generan en la escuela es significativo.

⁵⁰ SEP-DEE, Las Adecuaciones Curriculares, un espacio para la Profesionalización Docente. Compilación 1998. P. 98.

⁵¹ Idem. p.98.

¿QUÉ SE DEBE ENSEÑAR?

La línea sobre qué enseñar ha estado basada sobre los conocimientos necesarios para lograr el desarrollo de los alumnos a través del cumplimiento de los fines de la educación y que todos los alumnos alcancen los objetivos, contenidos y sean evaluados al mismo ritmo y de acuerdo a la planeación prescrita, sin embargo esta uniformidad en la planeación y organización escolar, se tendrá que replantear a partir del enfoque de atención a la diversidad, ya que el prejuzgar las capacidades de los alumnos ha llevado hacia la segregación, por lo que se plantea como alternativa permitir el aprendizaje grupal, la experiencia en ambientes regulares.

De tal forma que el *¿Qué y Cómo enseñar?* se enmarca dentro de los procesos educativos democráticos, en donde los procesos implícitos e informales recobren su valor y se retomen en la construcción del currículum práctico, así los conocimientos y habilidades de los alumnos se rescatan para su integración grupal y social.

La selección de lo que debe ser enseñado en la escuela constituye un proyecto social que representa de algún modo lo que se entiende por cultura en una sociedad concreta, pero también un proyecto socializador, que el currículum se justifica, si existen determinados conocimientos y capacidades necesarias que alcancen los miembros de un grupo social ya que de no mediar una planificación e interacción no serán satisfactorios los resultados ⁵²

El currículum obligatorio (planes y programas) se encargan de concretar las intenciones educativas y de facilitar una determinada concepción de educación. Mientras que el currículum práctico que es el que se lleva a cabo en el aula, es el que señala la práctica real y concreta del proceso enseñanza-aprendizaje, el currículum práctico es el que da la pauta para interpretar la realidad del hecho educativo.

Así la enseñanza es un proceso constructor del docente sobre su intervención educativa, sustentada no sólo en su experiencia práctica. Finalmente es el docente quien debe diseñar el cómo enseñar, tomando en cuenta diversos elementos: el currículum escolar, los alumnos y el contexto real de su práctica educativa.

¿A QUIEN SE DEBE ENSEÑAR?

Una propuesta de enseñanza para todos los alumnos que son diferentes en sus ritmos y estilos de aprender presenta barreras ideológicas y prácticas que tendrán que superarse.

⁵² Idem pp. 33-34.

Las actitudes conformadas por el temor y aversión a los sujetos diferentes ha llevado hacia la promoción de una educación segregada influenciada por factores materiales y emocionales hacia la atención a la diferencia.

Las restricciones que se presentan ante una enseñanza para todos los alumnos tendrá como objeto de reflexión en la práctica docente, tanto del profesor regular como del especialista, se pretende promover y llevar el cambio hacia la integración educativo de todos los alumnos. Donde los profesores deben replantear su forma de relacionarse con la discapacidad. Ya que, para permitir el desarrollo integral, del alumno, es necesario transformar las prácticas pedagógicas de todos los involucrados, por normatividad el planteamiento es permitir el acceso y brindar la atención a "todos" los alumnos, que la escuela debe contar con los recursos necesarios para esta atención así existe en los centros escolares una orientación a padres y orientación a docentes (Artículo 41, Ley General de Educación 1993).

¿CÓMO ENSEÑAR?

Desde la aproximación de atención a la diversidad el ¿cómo enseñar? Es decir, el conjunto de recursos puestos a disposición para desarrollar el proceso de E/A se plantea como un proceso contextual en el que los momentos interactivos en clase y el profesor como planificador y mediador del proceso de enseñanza genera respuestas inmediatas a las necesidades educativas de los alumnos.

Concebir el currículum más allá de una secuencia de objetivos y contenidos seleccionados por un grupo experto, la labor que se desarrolla desde esta perspectiva es de la comunidad escolar y el docente que articulan e intervienen con su experiencia y conocimiento en torno al qué y cómo se va a enseñar en atención a la diversidad

CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA

El currículum o proyecto de educación explícita un modelo de enseñanza, hace referencia a el como le concibe el modelo (abierto, cerrado) así como los elementos que intervienen en su confección (objetivos, contenidos, evaluación), así a través de los procesos de enseñanza se pretende introducir a los alumnos a la cultura, los procesos de culturización y del conocimiento que es seleccionado por un grupo de expertos delimita el concepto de educación en un momento histórico determinado.

La enseñanza no se agota en una concepción teórica sobre el proceso de aprendizaje sino en contraste con una realidad concreta de acuerdo con M. Johnson citado por (M. Mauri, et. al. 1990) el

currículum es un documento que prescribe los resultados del aprendizaje de los alumnos, pero del que no forma parte la enseñanza, ya se refiere a los recursos metodológicos que el profesor utiliza para conseguir que los alumnos alcancen determinados logros. El currículum prescribe lo que han de aprender los alumnos (objetivos y contenidos) pero no el como lo han de aprender.

De tal forma que el currículum representa el contenido de lo que aprenden los alumnos.

Así el proceso de educación escolar no es un proceso lineal, sino circular (Eisner, 1979) y puede iniciarse entre las intenciones educativas y práctica pedagógica, entre la planificación y el desarrollo de la acción educativa.

El currículum y enseñanza son dos elementos diferentes pero relacionados. La enseñanza es un proceso de elaboración activo de planes de intervención y de ejecución práctica en una situación concreta. Para ello el profesor utiliza múltiples informaciones entre ellas el currículum.

De acuerdo con (C. Coll, 1986). El currículum no debe suplantar la responsabilidad del docente, ya que es el quien diseña su propia práctica, antes, durante y después de su intervención educativa con los alumnos, el maestro junto con sus colegas valora la utilidad de plasmar un modelo de educación⁵³.

⁵³ . SEP-DEE. Compilación. Las Adecuaciones Curriculares: un Espacio de Profesionalización Docente. 1998. Pp.31-33.

Presentamos en el siguiente cuadro las modificaciones que tendrán que darse al currículum para plantear una programación escolar abierta a la diversidad.⁵⁴

ELEMENTOS CURRICULARES	TRADICIONALMENTE	MODIFICACIONES
1.- OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sesgados hacia lo puramente cognitivo. 2. Pensados para un supuesto alumno medio. 3. Identificados con los contenidos académicos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diversificarlos, definiendo los mínimos comunes para todos y otros individualizados para cada alumno. 2. Incluir todas las áreas de desarrollo personal y social.
2.- CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eje básico de la enseñanza en todos sus niveles. 2. Sesgados hacia los hechos, conceptos, principios y teorías. 3. Constituidos en base esencial para la formulación de objetivos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerados instrumentos para el desarrollo de capacidades. 2. Incluir todas las áreas de desarrollo personal y social. 3. Diversificarlos, incluyendo procedimientos, actitudes, valores. 4. Priorizarlos atendiendo a su funcionalidad y al grado en que favorecen la capacidad de aprendizaje autónomo de los alumnos. 5. Seleccionarlos y organizarlos teniendo en cuenta las posibilidades, necesidades e intereses de los alumnos.
3. METODOLOGÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esencialmente transmisora, basada en la actividad del profesor 2. Para el alumno, centrada en el aprendizaje mecánico y la actividad reproductiva. 3. Homogénea en sus métodos y estrategias docentes. 4. Unidireccional en el esquema comunicativo, desde el profesor a los alumnos. 5. Respecto a los alumnos con NEE: no tienen cabida en las actividades grupales, cerradas en cuanto a los niveles de entrada y ejecución y apoyadas en materiales únicos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dar preferencia a métodos y procedimientos interactivos. 2. Idem a los enfoques constructivistas del proceso de E/A. 3. Respetar las condiciones de aprendizaje significativo. 4. El profesor actuará más como un facilitador del aprendizaje que como un instructor, facilita la actividad directa de los alumnos, tiene en cuenta los niveles e ideas previas de los alumnos en sus propuestas trata de motivar teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos... 5. Respecto a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. <p>FAVORECE SU ACTIVIDAD:</p> <p>- Estructurando más su trabajo y</p>

⁵⁴ Idem. p. 51.

		<p>aumentando las consignas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reduciendo la dificultad. - proporcionándole más y más adoptados recursos didácticos. - Incrementando la comunicación con él para detectar las dificultades y decidir sobre las ayudas que precisa. - Controlando su trabajo más continuamente. <p>FAVORECE LA NORMALIZACIÓN programando espacios para actividades diferenciadas, dentro del aula, para todos los alumnos.</p>
- EVALUACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Normativa, más enfocada a la clasificación y la etiquetación de los alumnos. 2. Recae sólo sobre los alumnos. 3. Sólo toma en cuenta los productos del aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incluir en la evaluación el propio contexto de enseñanza, su planificación y desarrollo. 2. Atender antes a los procesos de aprendizaje que los productos de éste. 3. Realizar un seguimiento continuado de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. 4. Ampliar los procedimientos, técnicas y estrategias de evaluación. 5. Respeto a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, adaptar los instrumentos de evaluación ordinarios.

La atención educativa a la diversidad es una propuesta innovadora en la educación ya que representa un principio ético y educativo de respetar las diferencias y brindar a "todos" los alumnos en el nivel de la educación básica la oportunidad de recibir una educación no segregada ni marginada, se intenta con esta propuesta que los centros educativos transformen sus prácticas pedagógicas para llegar a futuro a ser Centros de Recursos para la Educación en la escuela regular, se plantea la atención a la Diversidad de Necesidades Educativas de todos los alumnos y no sólo de los que tienen Necesidades Especiales (ciegos, sordos, deficiencia mental, problemas de aprendizaje).

La atención a la Diversidad representa una perspectiva innovadora en el sentido que se plantea que se promueva la integración escolar de todos los alumnos a través del trabajo colegiado y de compartir el conocimiento tanto del docente del grupo regular como del maestro especialista para brindar el apoyo al alumno que por sus dificultades de aprendizaje se encuentra marginado, segregado y no alcanza el ritmo de aprendizaje de sus compañeros de su misma edad entonces se trata de que se brinde una atención educativa diversificada y no centrada en la discapacidad de que se implementen

diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, de que el alumno sea respetado como sujeto de aprendizaje, respetando sus procesos, motivándolo para el aprendizaje y valorando sus estilos de aprendizaje así como sus logros, así los contenidos escolares representan sólo el instrumento para el desarrollo integral del alumno y el docente es el mediador y facilitador de las aproximaciones del alumno hacia el objeto de conocimiento.

Al ser el objeto de la propuesta analizar la práctica docente del maestro de educación especial presentamos a continuación un análisis de la función de la escuela desde la perspectiva de diferentes teóricos que han planteado la función de la escuela como institución alienante y cosificada de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como se han planteado propuestas de renovación pedagógica como alternativas de una escuela no enajenante y que respeta al alumno como sujeto activo y constructor de aprendizaje significativos y el docente como innovador propositivo de una educación liberadora de los oprimidos y segregados y en esta perspectiva apuntamos a una propuesta de atención a la diversidad como una alternativa ética y pedagógica en donde a través del trabajo conjunto y colegiado se generen propuestas de atención diversificadas para todos los alumnos tengan o no necesidades especiales.

Finalmente pensamos que la perspectiva del estudio que realizamos va hacia la escuela como el espacio institucional que representa el lugar donde se generan las prácticas educativas concretas es en donde el docente da respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

CRISIS DE LA EDUCACIÓN Y CRÍTICA A LA ESCUELA

A finales de los años sesentas y durante la década de los sesentas, los estudios sobre la educación se encontraron en la elaboración de discursos críticos contra la escuela, cuestionando su significado educativo y económico, así como su impacto político y social.

Según (Jaume, Trilla 1985) pueden clasificarse en 2 grandes grupos;

El de la crítica externa o generada desde fuera de la institución escolar y el de la crítica interna, realizada desde la propia acción pedagógica.

Estos discursos críticos contra la escuela, como señala Jaume Trilla (1985), pueden clasificarse en dos grandes grupos: el de la crítica externa o generada desde fuera de la institución escolar y el de la crítica interna realizada desde la propia acción pedagógica.

En el primer grupo, uno de los cuestionamientos más importantes provenía de la propia administración y gestión educativa P.H. Coombs y E. Faure, planificadores y administradores educativos en E.E.U.U y Francia, respectivamente, así como en organismos internacionales, publican en sendos trabajos en donde presentan un diagnóstico de la situación educativa mundial y hacen referencia a una profunda crisis. Ellos señalaban que los sistemas educativos, tanto de países desarrollados como de países que no lo eran, se encontraban en crisis pues no absorbían la creciente demanda-horizontal y vertical-de educación; los recursos económicos eran insuficientes y lo seguirían siendo, dado el incremento progresivo de los costos de la escolaridad; el sistema escolar no generaba lo que la sociedad y el sistema productivo requerían ; y en fin, señalaban la existencia de una inercia casi endémica (que se repite frecuentemente) en los sistemas escolares establecidos para adecuarse a las nuevas situaciones y necesidades sociales.

Para Coombs y Faure había que modernizar, actualizar y poner al día los servicios educativos o se reformaba el sistema escolar o éste explotaba. De ahí la fuerza de sus cuestionamientos:

"De la escuela se denunciaba pues su disfuncionalidad, su deterioro, su ineficacia y, aún más, se empezaba a tener reticencias en el sentido de que tal institución siguiera siendo la institución fundamental y casi exclusiva de los sistemas educativos. La reforma necesaria no pasaba únicamente por la reforma de la escuela, sino también por la creación de nuevas formas de mediación pedagógica. PH Coombs, por ejemplo, insistía reiteradamente en la necesidad de potenciar los medios no formales, (esto es, no escolares), y E. Faure se atrevía a comparar, entre ingenua y mitificadora o, entre la idílica y tecnocrática de la "ciudad educativa". La escuela, pues incluso en el discurso pedagógico tecnocrático, empezaba a perder pie".⁵⁵

En este mismo grupo, pero en otra línea, sobresalen las críticas contra la escuela provenientes de la reflexión generada desde la filosofía, la sociología marxista-ortodoxa o heterodoxa, la economía y en general desde la orientación sociológica "dura". Son críticas como las de Althusseer, Bordieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bernstein, entre otros. Estos teóricos cuestionaban la "escuela capitalista" ya no por considerarla inadecuada a la realidad social, sino ser reflejo fiel de ésta e instrumento de su reproducción y perpetuación. Para ellos no hay alternativa pedagógica posible sin una previa transformación social.

Un tercer discurso crítico externo contra la escuela fue aún más allá, pues no sólo criticó la inadaptación e ineficiencia de la escuela, o a la escuela capitalista, sino que fue una crítica a la escuela en general. Por supuesto, son las teorías llamadas de la "desescolarización", representada

⁵⁵ Trilla, Jaume. Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material en la escuela . Laertes, Barcelona. 1985. P. 9

sobre todo por las reflexiones de I. Illich E. Reimer, y como antecedentes, Paul Goodman. Para ellos todas las escuelas, del tipo que sean, son lo mismo:

"Y en tanto que tales, además de ser un despilfarro para gentes y países y no producir igualdad sino crear desigualdad, todas enseñan básicamente lo mismo: su "programa oculto". Esto es, la necesidad de ser enseñado, de consumir enseñanza (y, como consecuencia, la necesidad de consumir todo lo demás), el mito de los valores envasados y medibles, la necesidad de competir..."⁵⁶

Iván Illich y los demás promotores de la desescolarización invierten el argumento de los teóricos de la reproducción, pues para ellos no es que la escuela refleje a la sociedad y contribuya a su perpetuación, sino que la escuela crea una sociedad determinada ("escolarizada"); por lo tanto la escuela no es la consecuencia sino la causa. Pero Illich se atreve a presentar algunas alternativas, por supuesto lo principal es la desescolarización, la extinción de la escuela. Aunque también estos críticos hacen referencia a distintos tipos de redes de servicios educativos que cada cual podría utilizar cuando quisiera.

Hubieron también otros discursos críticos contra la escuela; además de las críticas tecnocráticas, marxistas y desescolarizadoras, aparecieron críticas de difícil ubicación, como la de corte "macluhaniano", que apoyadas en la expansión e influencia de los medios masivos de comunicación, critican a la escuela por rudimentaria, anacrónica y absoleta. H.M. McLuhan señalaba:

"Hoy en nuestras ciudades la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de las escuelas. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha destruido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados"⁵⁷

Habría que agregar finalmente, el modelo de análisis crítico basado en los trabajos de M. Foucault sobre la génesis de los mecanismos de la disciplina, de la microfísica del poder que se materializa en una serie de instituciones de entre las cuales la escuela, lógicamente, es una de las más paradigmáticas.

Por otra parte, el otro tipo de crítica a la escuela, el segundo grupo que se mencionaba en un principio, es la crítica interna, no tanto analítica descriptiva o explicativa como la primera, sino más bien propositiva y transformadora. Es la crítica realizada desde el ámbito pedagógico, desde los

⁵⁶ Idem. pp.12.

⁵⁷ Cita el Lic. Manuel Treviño. Director Técnico de la DEE. Ponencia "Conversar y comprender diálogo e interacción en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la escuela 1993. p.3.

movimientos, tendencias y experiencias llamadas de "renovación escolar". Esta fue una crítica práctica, en ocasiones deficientemente formulada en su aspecto teórico y que trata de constituirse a sí misma en la alternativa a la llamada genéricamente "escuela tradicional".

Para ubicar este tipo de crítica, pensemos en movimientos o realizaciones como los de la "Escuela Nueva", en Freinet y sus distintos continuadores como los del "Movimiento di Cooperazione Educativa", en experiencias de corte antiautoritario como "Summerhill" o "Escuela de Hamburgo", en la autogestión de la "Pedagogía Institucional" y la "Pedagogía No Directiva de Carl Rogers", en escuelas y movimientos de clara orientación social o política como la "Escuela Moderna y las "Escuelas Racionalistas", en Makarenko, en la "Escuela de Barbiana", en Paulo Freire y en muchos más.

En este grupo de crítica práctica, los distintos movimientos proponen, según el caso, el activismo, el antiautoritarismo, la no directividad, la integración de la escuela en su medio, la individualización o el trabajo colectivo y coopeativo, etc. Se trata de cuestionar y negar, según el caso, la pasividad, el autoritarismo, el verbalismo y el memorismo, la excesiva o innecesaria represión, el clasismo, el dogmatismo, el aburrimiento, o en fin, la ineficacia de la "escuela tradicional".

Los dos grandes grupos de reflexiones críticas han tenido eco en su momento en el ámbito internacional y han influido en la generación del discurso educativo de diversas maneras, coexistiendo e interactuando en la actualidad.

De esta manera, aunque se asume la grave crisis de la educación, se intenta encontrar alternativas para el futuro. Así, se enfatiza cada vez más la necesidad de diferenciar la educación de la escolarización, y de reducir el monopolio educativo de la escuela enfatizando la necesidad de su apertura hacia la comunidad. Se señala también con insistencia la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación entre el educador y el educando, así como entre la escuela y el medio ambiente, además de propugnar por una orientación hacia el logro de la realización individual y social. (Castrejón Díaz, 1975). Por estos caminos transita la actual reflexión educativa, intentando asimilar y superar los pesimismos inmovilizantes o los optimismos ilusorios y decepcionantes. O como señala el psicólogo español Juan Delval:

"En realidad la tan mencionada crisis de la educación no es más que la crisis del mundo en que vivimos, un mundo que cambia más rápidamente que nuestros sentimientos y nuestra conducta y cuyos cambios no siempre nos benefician. Lo que podemos intentar es que la escuela sea un factor de cambio y no vaya solo a remolque de otras transformaciones sociales"⁵⁸ De tal forma planteamos

⁵⁸ Idem. p. 15.

que el docente de educación especial debe diferenciar en el discurso, los procesos de institucionalización con su práctica pedagógica, para que no se aliene en procesos institucionales de orden administrativo y burocrático a los que tiene que dar respuesta y no le permiten generar, explorar, elaborar una práctica educativa alternativa en donde él como sujeto comprometido con su hacer cotidiano puede investigar, tomar decisiones racionales que lo llevan a proponer estrategias pedagógicas de atención educativas para la diversidad de alumnos que son los que en última instancia se benefician o perjudican con su práctica pedagógica.

Así mismo consideramos necesario plantear el rol que a desempeñado el docente en el ámbito de la investigación educativa en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se plantea en el siguiente apartado.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO EN EL AULA

Paralelamente a la proliferación de críticas y al desarrollo de nuevos enfoques teóricos y de renovación de la práctica escolar, en las últimas tres décadas se ha observado un especial desarrollo y constitución del campo de la investigación educativa, con una notoria preocupación por explicarse, desde diversas perspectivas y con el concurso de múltiples disciplinas, los procesos implicados en la enseñanza y el aprendizaje en la escuela para proponer alternativas para su mejoramiento.

De esta manera, por influencia de los enfoques y metodologías de las ciencias naturales y sociales y como resultado del trabajo de investigación educativa, han surgido modelos explicativos de la realidad escolar que podríamos sintetizar, aunque no sin dificultades, en tres grandes tipos: el denominado modelo proceso-producto, un modelo que puede considerarse mediacional, y lo que sería el modelo ecológico de análisis del aula.

Con respecto a las investigaciones ubicadas en el contexto del modelo proceso-producto, las cuales se desarrollaron desde la década de los cuarenta hasta los años setenta especialmente, éstas coinciden en compartir una concepción actualmente considerada simplista y reduccionista de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, pues reducen la vida del aula a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor en la enseñanza y el rendimiento académico del alumno. Sobre este enfoque, A. I. Pérez Gómez Señala:

El objetivo de la investigación sobre enseñanza es establecer correlaciones entre los patrones o pautas de comportamiento del profesor/a, que puedan estimarse como estilos definidos de enseñanza (variable independiente, denominada aquí proceso), y el rendimiento académico de los alumnos

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

(variable dependiente, denominada aquí producto). De este modo, si se logran identificar los estilos de enseñanza que se correlacionan con rendimientos académicos satisfactorios, el problema de la eficacia docente está en vías de solución. Será necesario y suficiente entrenar a los futuros profesores/as en el dominio de tales métodos o estilos docentes, de modo que su reproducción en la práctica escolar garantiza la eficacia de los resultados. El concepto de enseñanza que subyace a tales planteamientos es bien simple: el comportamiento observable del profesor/a es la variable más significativa y decisiva en la determinación del rendimiento académico del alumno/a. La enseñanza se reduce al comportamiento observable del docente y el aprendizaje al rendimiento académico del también observable y medible del estudiante".⁵⁹

Sin embargo, la consideración de la inconsistencia y de la pobreza conceptual de las investigaciones desarrolladas dentro del modelo proceso-producto condujeron al surgimiento de investigaciones ubicadas en lo que podría considerarse un modelo mediacional que incorpora la variable mediadora de los procesos mentales del alumno y del profesor para explicar la realidad de la enseñanza y el aprendizaje. Dentro de este modelo se pueden apreciar dos importantes corrientes de investigación, una centrada en el análisis de los procesos mentales del profesor durante sus actividades de planeación, organización, intervención y evaluación en el aula, y la otra preocupada fundamentalmente por explicar los procesos mentales, cognitivos y afectivos del alumno cuando participa en actividades de aprendizaje.

En este modelo se ubican investigaciones de inspiración piagetiana centradas en el aprendizaje del alumno sobre contenidos específicos y los trabajos que intentan explicar el pensamiento práctico del profesor y su reflexión en la acción docente, así también el trabajo de Jerome Bruner se ubica dentro del modelo mediacional (1986)

Por otra parte, las investigaciones que se ubican en el modelo ecológico de análisis del aula comparten una perspectiva de orientación social en el análisis de la enseñanza. En este modelo se concibe la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y se asumen también los principales supuestos del modelo mediacional en cuanto a la reciproca influencia que se produce en las relaciones de clase entre profesores y alumnos, el énfasis en el individuo como procesador activo de información y la importancia que se concede a la creación e intercambio de significados en los comportamientos y relaciones entre los sujetos, pero con una preocupación por integrar estos supuestos en un análisis más complejo de los mecanismos, factores y sistemas sociales y culturales que proporcionan el sentido y la especificidad característica al flujo de los acontecimientos en el aula.

⁵⁹ Gimeno San cristan, José y Angel I. Pérez Gómez. *Comprender y Transformar: la enseñanza*. Morata, Madrid: 1992 p. 83

Como el mismo A.I. Pérez Gómez (1992) apunta en relación a las investigaciones inscritas en esta tendencia:

"Se afirma que, en la institución escolar y en la vida del aula, el docente y el estudiante son efectivamente procesadores activos de información y de comportamientos, pero no sólo ni principalmente como individuos aislados, sino como miembros de una institución cuya intencionalidad y organización crea un concreto clima de intercambio, genera roles y patrones de conducta individual, grupal y colectiva y desarrolla en definitiva una cultura peculiar. De este modo, no pueden entenderse los procesos de enseñanza-aprendizaje a menos que se estudie la vida del aula en la compleja estructura de variables interdependientes, situacionalmente específicas, que configuran al grupo de clase como sistema social"⁶⁰

Como puede observarse, mientras que en el modelo proceso-producto son evidentes las influencias de la tradición mucho tiempo dominante de carácter experimental.-positivista de las ciencias naturales y particularmente de la psicología conductista, en el modelo mediacional destaca la influencia de las preocupaciones y métodos de la psicología de corte cognitivista y genética, así como de los enfoques de procesamiento de la información.

Por su parte, en las investigaciones ubicadas dentro del modelo ecológico de análisis en el aula, las influencias provienen de los desarrollos de las ciencias sociales y las humanidades especialmente de la sociología, la antropología y la psicología social, la lingüística, los estudios del discurso y en general de tradiciones recientes de carácter etnográfico y cualitativo, con una tendencia interpretativa y crítica.

La investigación educativa con influencia de la psicología social y con una clara orientación ideológica que se presenta como alternativa a los enfoques tradicionales de investigación en educación, ya que intenta involucrar a los sujetos estudiados como sujetos de investigación, los maestros como investigadores y transformadores de su propia práctica. (Stenhouse, 1987, J.E. Elliott, 1990).

Más cerca a este último modelo (aunque en algunos casos iniciales coinciden con los otros dos), se encuentra la corriente de investigación denominada de estudios del discurso en el aula, con la cual se hace referencia a una amplia gama de estudios cuyos autores coinciden en la importancia que conceden al lenguaje (sobre todo oral) en el proceso educativo, pero no así en la consideración de cuál es la mejor manera de estudiarlo; es decir, ésta es una fecunda corriente de investigación en la que los desacuerdos mayores corresponden también a orientaciones teóricas y metodológicas.

⁶⁰ Idem. p. 83.

Esta tendencia de estudios sobre el discurso en el aula ha sido desarrollada por investigadores con formación de origen diversa, se ha desarrollado, en diversos países, destacando la participación de países norteamericanos y británicos. De acuerdo con C.B. Cazden (1990) el predominio de la perspectiva antropológica en Estados Unidos y la perspectiva sociológica en el Reino Unido implica una diferencia en el foco de la investigación, entre una preocupación por la raza y la cultura y por la clase social. En cuanto al nivel educativo en que se han realizado las investigaciones también existen diferencias, según apunta Cazden, pues en E..U. la mayoría se ha realizado en los cursos primarios, mientras que en el Reino Unido se han concentrado en los cursos secundarios.

Lo que se pretende dejar asentado es el hecho de que en la investigación educativa se han realizado importantes cambios y que se cuenta con diferentes enfoques explicativos de los procesos de E/A; y que la corriente de los estudios sobre el discurso en el aula es un enfoque relativamente reciente de investigación, cuyos resultados aportan resultados sobre el hacer cotidiano en el aula y el papel que desempeña la comunicación entre maestro y alumno en la construcción del conocimiento escolar.

El planteamiento de interacción docente-alumno, nos lleva a reflexionar sobre el papel del maestro en la educación especial el cual debe interactuar con los alumnos pero no sólo en una relación vertical sino como sujeto participante de un proceso de comunicación y diálogo con el alumno en donde se respete su diferencia y se tengan buenas expectativas sobre sus procesos de conocimiento en donde se permita la participación y no segregación del alumno para su crecimiento intelectual, afectivo y social, e integración del contexto familiar, escolar y social.

Así mismo el currículum es un proyecto de integración, al ajustarse a las necesidades educativas y adaptarse al contexto social y por lo tanto es un elemento que debe tomar en cuenta el docente para implementar su práctica educativa pero no sólo desde una perspectiva prescriptiva sino transformativa en donde se considera al alumno como un sujeto único con diferentes procesos de aprender, pensar y actuar así su acción docente no debe tender a unificar a su grupo.

Se trata de ajustar el currículum a las necesidades educativas de los alumnos y tomar en cuenta que los contenidos escolares son medios, instrumentos para llevar al alumno al desarrollo de sus capacidades y potencial no son el eje sobre el que debe girar la acción docente para la integración educativa de los alumnos.

**SALIR DE LA BIBLIOTECA
ESTA TESIS NO DEBE
ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

3.4 ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN BASE A LA DIVERSIDAD

Ante la situación que prevalece en los servicios de educación especial, de la aparente desorganización y la falta de un eje que de sentido a las prácticas educativas que se generan en los servicios educativos, resulta necesario hacer una reflexión que nos lleve hacia el planteamiento de una reconsideración de lo que ha sido la educación especial y sus prácticas pedagógicas

Así podemos analizar que todo el proceso de cambio, sigue una trayectoria que como propuesta de innovación requiere el rescate de práctica educativa y docente así como de elementos que nos permitan analizar e investigar estas prácticas y su innovación.

El enfoque de educación integradora retoma el planteamiento de que no basta con integrar físicamente a los alumnos sino que habría que tomar en cuenta que se requiere toda una transformación, un cambio paulatino en la cultura y consecuentemente en la educación. La atención educativa a la diversidad plantea que el rescate de las prácticas educativas que se generan en los centros escolares permitan ajustar el quehacer educativo a las necesidades educativas de los alumnos.

Tradicionalmente la organización escolar y con esto la formación de grupos en educación especial ha tenido como fundamento el planteamiento de criterios rígidos e inflexibles, tales como edad, niveles o categorías de discapacidad, C.I. etc., ante el planteamiento actual de atención a la diversidad estos criterios quedan atrás dando paso a criterios abiertos y flexibles que van a responder no sólo a características que definan al alumno en su discapacidad habrá que considerar elementos de innovación y gestión pedagógica que se genere en el centro escolar, así los factores a tomar en cuenta tendrán como eje el carácter interactivo de los alumnos con el entorno escolar, social y cultural.

La atención a la diversidad debe responder a la gran variedad, estilos y formas de aprender de los alumnos de tal forma que el carácter centralizado en las dificultades para aprender del alumno deberá ser replanteado a partir del carácter interactivo que tiene el alumno con su entorno.

Cambiar el enfoque de atención centrado en la discapacidad buscando aprovechar al máximo las potencialidades de los alumnos, la solución a los problemas de enseñanza, el papel del currículum desde lo prescrito u oficial al proyecto curricular de la escuela y las programaciones en el aula.

La labor docente como la ruptura de esquemas establecidos en el como actuar o dar solución a las dificultades que presentan los alumnos por ser diferentes.

Terminar con el individualismo existente en la labor docente debe permitir llegar al trabajo en grupo así como la toma de decisiones.

El centralismo en el que se ha desenvuelto la cultura pedagógica ha de renovarse a la luz de los planteamientos de formar un docente consciente y constructor de su práctica educativa ante la diversidad de alumnos cambiar sus parámetros sobre como aprenden.

Reconocer su rol de sujeto autónomo, permite que pueda innovar estrategias de enseñanza diversificadas que den respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos.

Ante la perspectiva de reorientación de la escuela debe plantearse el término de "habilidad" como producto de la propia escuela para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y no como una característica del propio alumno para poder aprender los contenidos señalados en la programación escolar.

Ya que a través del proceso educativo se ponen en juego las competencias del propio alumno, tales como sus conocimientos previos, características del ambiente de aprendizaje, motivación, intereses y capacidades (Good y Stipek, 1983).

Desde la aproximación conceptual de atención a la diversidad se pretende conformar un modelo educativo alternativo al modelo tradicional de atención individual desde la perspectiva psicológica (discapacidad- tratamiento terapéutico) que ha dominado en educación especial.

De acuerdo con esta perspectiva los elementos a tomar en cuenta son los procesos interactivos que confluyen en los aprendizajes escolares en donde el binomio alumno-docentes se vislumbren en relación a:

- el currículum
- el respeto a las diferencias
- la formación docente

Estos elementos nos permiten replantear el enfoque de atención en educación especial e ir hacia la construcción de una educación que respete las diferencias individuales.

Esta postura rescata el trabajo docente como sujeto mediador de los procesos de aprendizaje en el aula, el trabajo práctico del docente, no como producto último de todo un proceso formativo, sino

como factor de formación permanente y de profesionalización en el que se involucra como constructor reflexivo y participativo, formador de seres humanos.

El docente involucrado bajo esta perspectiva promueve el aprendizaje cooperativo, y es investigador de procesos de aprendizaje que se generan en el aula, se cuestionará como se da el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Bajo esta perspectiva de atención a la diversidad, la integración física queda desplazada ante el enfoque de una educación integrada.

El proceso de reorientación de los servicios de educación especial debe considerarse a partir de los cambios que se generan en la escuela, así las funciones que explicitan la trayectoria del alumno desde su ingreso-atención-egreso se reconceptualiza a partir de este enfoque de atención a la diversidad.

La detección y diagnóstico de los alumnos con necesidades educativas se reconceptualiza como el proceso de identificación de necesidades educativas. No interesa conocer las dificultades del alumno sino la respuesta que se da a sus demandas desde la escuela y él como los involucrados en este proceso dan respuesta a partir de su conocimiento teórico y práctico, la ayuda que se da desde el equipo de apoyo.

Desde el proceso de intervención tenemos que el planteamiento va hacia la necesidad de un currículum abierto y flexible a la diversidad, de tal forma que la educación básica debe ofrecer una educación igualitaria (el mismo currículum para todos) que proponga el respeto a las diferencias individuales de cada alumno.

El carácter homogeneizador de la escuela tendrá que replantearse hacia la conformación de una propuesta educativa incluyente en donde se llevan a cabo las adecuaciones curriculares necesarias para que la comprensión de cada alumno es único y por lo tanto tiene procesos de aprendizaje variados, por lo que sus motivaciones, intereses y capacidades son resultado de factores individuales y socio-culturales que deberán considerarse para la realización de las adecuaciones curriculares en la planeación didáctica que es la explicitación del hacer cotidiano en el aula.

La capacidad para aprender, bajo esta postura de atención educativa a la diversidad y de acuerdo a los principios psicopedagógicos que se derivan de ésta, se refiere no a la capacidad innata y estática del alumno sino como un proceso que se da por la educación que recibe el alumno, la experiencia

escolar, los aprendizajes significativos que construye, la adecuación de los aprendizajes escolares a su proceso de desarrollo, su capacidad, motivaciones e intereses.

De tal forma que la propuesta de currículo abierto y flexible responda a estos elementos para dar paso a la elaboración del Proyecto Escolar a través del cual las necesidades educativas específicas del alumno tiene respuesta en el aula con el apoyo de recursos con los que se cuente en su centro escolar.

En este proceso las adecuaciones que el maestro elabore al currículo serán de dos tipos: significativas y de acceso⁶¹

- **SIGNIFICATIVAS**, en las que el alumno consigue alcanzar los objetivos de aprendizaje incluso, en el siguiente ciclo escolar.

Se trata de adaptar la secuencia del proceso de E/A en forma más extensa y detallada que para el resto de los alumnos.

Se trata de la eliminación de determinados contenidos y/o criterios de evaluación que no afecten contenidos o capacidades esenciales en las diferentes áreas curriculares y objetivos del ciclo escolar.

- **ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO**, se refiere a modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder al currículo regular.

Con estas adaptaciones el maestro implementa una serie de estrategias de aprendizajes diversificadas que den respuesta a las necesidades del alumno.

- Educar respetando las diferencias.

Básicamente se ha trabajado en educación especial con programas individualizados que responden a la conceptualización de alumnos discapacitados, sujetos diferentes que requieren programas diferenciados y específicos.

Este enfoque de enseñanza aparte o específica está sustentado por el desarrollo mismo de la psicología centrada en la categorización, la discapacidad, mediante el uso de la psicometría, la

⁶¹ MEC. Diseño Curricular Base, Educación Primaria España, 1989 pp.46

medición de las características del sujeto que van desde las "normales" a las patológicas, el lenguaje aptitud-tratamiento ha sido el preponderante en la atención a la discapacidad.

Así las prácticas educativas generadas en la trayectoria de la educación especial han llevado a la delimitación de políticas educativas, fundamentadas en lineamientos y normatividad en relación a la operatividad de los servicios educativos, así el planteamiento de mayores necesidades educativas específicas mayor delimitación de programas especiales, llamado este enfoque como currículo paralelo, de educación especial con respecto al currículo de la educación básica.

Con los avances entorno a el enfoque conceptual de atención a la diversidad se han implementado una serie de innovaciones educativas: IPALÉ/PALEM (1984) Programa Nacional de Integración (1989-94) USAER (1994) ⁶²

Estas propuestas educativas han puesto de manifiesto los avances sobre el conocimiento de los procesos de interacción que se dan en la escuela, cuestionando la forma en que se ha trabajado en educación especial, con programaciones individuales sobre todo enfocadas a dar terapias que no han permitido que el alumno se integre a contextos educativos regulares.

Resulta necesario indagar sobre los procesos interactivos que se generan en el aula, los aprendizajes grupales, las necesidades de la comunidad escolar y la responsabilidad del profesor ⁶³ para ir hacia la conformación de una propuesta de atención a la diversidad.

Asimismo, la transformación del espacio escolar va en formas de buscar mejores posibilidades de desarrollo de los sujetos, a fin de potenciar y no reprimir su proceso de incorporación formal a la institución escolar.

La cultura centra su influencia en los centros escolares que desempeñan un papel de mediadores entre la cultura y el sujeto de educación, en cuanto se reconoce la diversidad de sujetos a la que enfrenta su tarea y orienta sus propósitos a una perspectiva del logro del desarrollo de los sujetos a partir de las relaciones que establece con su medio y no buscar un desarrollo del sujeto en el sujeto mismo.

La atención a la diversidad en el centro escolar considera las necesidades e intereses de los alumnos, maestros y padres de familia (su realidad), cuando toda acción educativa reconozca lo anterior se

⁶² SEP/DEE, Cuadernos de Integración Educativa No. 1 y 4 1994

⁶³ Ibidem p. 169.

facilitará el proceso enseñanza-aprendizaje porque el concepto de atención a la diversidad es una propuesta que está fundamentada en el marco constructivista en donde se afirma que los procesos de enseñanza-aprendizaje hacen referencia a un marco relativo e interactivo, todos los alumnos tienen necesidades educativas las cuales son procesos no sólo del sujeto si no que tienen que ver con un marco escolar, familiar y social, es decir, las necesidades educativas son relativas dependen del contexto, de la capacidad de la escuela, de dar respuesta a las necesidades del alumno dependen de la política educativa local, de recursos para dar respuesta a las dificultades del alumno e interactivos porque la relación que tiene el alumno con su entorno permiten cubrir sus necesidades de aprendizaje conformar una propuesta no determinista y no centrada en la discapacidad es la intensidad del trabajo que se desarrolla.

EL MARCO CONSTRUCTIVISTA (LOS PROCESOS INTERACTIVOS Y RELATIVOS DEL CONOCIMIENTO)

A diferencia de las posturas empiristas, los piagetianos otorgan al sujeto un papel activo en el proceso del conocimiento. Suponen que la información que provee el medio es importante no suficiente para que el sujeto conozca. De acuerdo con los racionalistas, consideran que la información prevista por los sentidos está condicionada por los marcos conceptuales que orientan todo el proceso de adquisición del conocimiento.

Estos no son producto ni de la experiencia sensorial (como podrían afirmarlo los empiristas) ni son innatos o a priori (como la establecen los racionalistas), sino que son construidos por el sujeto cognoscente cuando interactúa con los objetos físicos y sociales.

Una categoría fundamental para la explicación de la construcción del conocimiento son las acciones (físicas y mentales) que realiza el sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento. Al mismo tiempo el objeto también "actúa" sobre el sujeto o "responde" a sus acciones, promoviendo en éste cambios dentro de sus representaciones que tiene de él. Por tanto, existe una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento.



El sujeto conoce cada vez más al objeto, en tanto se aproxima más a él. (por medio de instrumentos y conocimientos que posee va creando una representación cada vez más acabada del objeto) de acuerdo con el realismo crítico (el sujeto no es el único responsable del proceso de construcción) el objeto de conocimiento cada vez "se vuelve" más complejo y le plantea nuevas problemáticas al sujeto.

Así el sujeto como constructor activo de conocimientos ve orientadas sus acciones frente al objeto.

Así la noción relativista hace referencia a que los objetos son conocidos en función de las capacidades cognitivas que posee en un momento determinado el sujeto cognoscente. el sujeto conoce en función de sus marcos asimilativos y en este sentido se dice que tiene referencia lo que puede conocer en un momento relativo de su desarrollo (Kamii y De Uries, 1983) nunca existe un estado del conocimiento donde ya no se puede conocer más el objeto así cualquier nivel de conocimiento es un estado de equilibrio abierto a niveles superiores de conocimiento (Vuyk, 1984).⁶⁴

CONCEPCIÓN DEL MAESTRO. La concepción que se tiene del docente en atención a la diversidad como el precursor, facilitador del proceso educativo promueve el desarrollo y la autonomía de los educandos, de acuerdo a ello. Su papel fundamental consiste en propiciar una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el niño, dando oportunidad para el aprendizaje autoestructurante de los educandos, mediante la "enseñanza indirecta" y del planteamiento de problemas y conflicto cognitivo.

No fomentar la dependencia y la heteronomía moral e intelectual respetar el alumno en sus errores así como en sus estrategias de conocimiento propias no exigiendo sólo la "respuesta correcta" desarrollar la sanción pro reciprocidad (no hagas a otro lo que no quieras que te sea hecho).

Piaget distingue 6 tipos de sanciones por reciprocidad: 1) hacer al niño lo que nos ha hecho, 2) consecuencias directas o materiales del acto, 3) exclusión temporal del grupo, 4) la restitución, 5), expresión de disgusto, 6) quitar el objeto que ha maltratado; están basadas en que después de la realización de la mala conducta, los niños aprendan a considerar el punto de vista de los otros (los cuales son afectados por su comportamiento).

De tal forma que la práctica docente es consecuencia de su vinculación con el alumno, con el objeto de conocimiento así como de los procesos de interacción con los demás docentes, con la institución.

La escuela como parte de la cultura y su apertura a la diversidad debe ser autónoma para que se gesten las adecuaciones curriculares, el trabajo colegiado y la respuesta diversificada.

⁶⁴ Hernández G.R. Paradigmas de la psicología educativa. Instituto Latinoamericano de la comunicación educativa. México, 1994 pp.105-106.

3.5 EL PROYECTO ESCOLAR Y GESTIÓN ACADÉMICA

La calidad y equidad en los servicios educativos, se plantea que debe ir hacia la transformación de las prácticas educativas que se generan en la escuela. De acuerdo con Silvia Schmelkes⁶⁶ se concibe la calidad educativa como la capacidad de las escuelas para proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas; así como la posibilidad de seguir aprendiendo, el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que pretende una vida de calidad para todos sus miembros.

El planteamiento de calidad educativa nos remite a los procesos de equidad, eficiencia de los sistemas educativos.

La equidad es entendida como la posibilidad de brindar atención educativa a toda la población en edad escolar, dando prioridad a zonas marginadas a fin de aumentar el alfabetismo y brindar una oferta educativa acorde a cada sujeto y más equitativo.

Eficiencia, hace referencia a disminución de índices de reprobación, rezago y deserción escolar, desarrollando programas de apoyo a la tarea docente.

Se pretende satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje del alumno, como herramientas básicas, lectura, escritura, expresión oral, el cálculo de las operaciones básicas y resolución de problemas, con el fin utilitario y de aplicación por parte del alumno en su vida cotidiana.

Consideramos que hablar de calidad educativa es hacer referencia a una escuela eficiente, a través de diversas estrategias de comunicación y organización entre los participantes (maestros, alumnos, autoridades y comunidad) que ofrezca a todos y cada uno de los alumnos una atención individualizada a partir de estrategias educativas diversificadas⁶⁷ que tienen como finalidad generar aprendizajes relevantes para la vida, y que aumente la permanencia en la escuela y la conclusión satisfactoria de cada nivel para que sean los alumnos promovidos hacia niveles superiores de educación y con ello su nivel y calidad de vida.

Se trata de ver la escuela como núcleo de nuevos cambios para su difusión posterior a otras instancias sociales en los que el sujeto participa.

⁶⁶ OEA/SEP. Schmelkes, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, Biblioteca para la actualización del maestro. 1992 pp. 11-16.

El desarrollo de estas acciones su organización y sistematización se lleva a cabo a través del instrumento denominado proyecto escolar que además permite optimizar tiempos y recursos.

Mediante el proyecto escolar se pretende que se retome la experiencia y el conocimiento de las necesidades de cada centro escolar y de los recursos materiales, humanos y financieros con los que se cuenta para cubrirlos.

De acuerdo con Antúnez (1987), se conceptualiza al proyecto escolar: como "... un instrumento para la gestión coherente con el contexto escolar que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución."

La función básica del proyecto escolar es la de proporcionar un marco global a la institución escolar que oriente las actividades del equipo docente y garantice la organización y función en él se debe recoger las características más relevantes del centro y su contexto, así como aspectos básicos de la educación (comunicación, proceso de enseñanza-aprendizaje, integración) y la explicación de la estructura organizativa del centro escolar.

Del proyecto escolar se deriva la propuesta de proyecto curricular que se trabaja en la escuela, que debe garantizar un avance y coherencia en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad.

El proyecto escolar representa la expresión de un proyecto compartido docentes-padres de familia-comunidad escolar.

- Se refiere a la conformación de un modelo de desarrollo curricular basado en las necesidades de los centros escolares.
- La autoformación en equipo, es decir, la formación permanente en el mismo centro escolar, basándose en la problemática concreta de la atención educativa.
- Es el rescate de la experiencia docente, la generación de actividades y recursos que surgen desde el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.

⁶⁷ MEC. Atención a la diversidad y diversificación curricular. España 1995. pp 20.

De tal forma que la propuesta de gestión y organización que se lleva a cabo desde el centro escolar, deberá responder a un proceso de autonomía y responsabilidad de los agentes involucrados que lleven hacia la normalización e integración de experiencias educativas de los alumnos.

El trabajo docente en los centros escolares ha estado guiado por una práctica educativa individual en donde se ha prestado poca atención al trabajo grupal y colegiado, la propuesta de proyecto escolar plantea la necesidad de conformar una práctica educativa que retome un cambio en la actitud del personal docente en donde este grupo reflexione y actúe dentro del marco de sujetos conscientes de su papel como formadores de seres humanos.

Ante la autonomía a la que se plantea llevar a los centros escolares el docente tendrá que pasar de ejecutor de lineamientos y normatividad a sujeto creador e innovador que asuma su compromiso de generar alternativas educativas para sus alumnos.

Básicamente a través del proyecto escolar se pretende la participación docente en procesos de gestión escolar.

El tema de la gestión es relativamente reciente. A partir de los años 80's. la discusión sobre políticas y desarrollo de los sistemas educativos le ha dado un fuerte impulso, y desde entonces ha venido cobrando cada vez más importancia como tema en el que confluyen preocupaciones de distinto orden; pedagógico, político, administrativo, etc., Que han aportado puntos de análisis a los actuales planteamientos de la política educativa en relación a mejorar la calidad de la educación en nuestro país, particularmente en el nivel básico y en este trabajo hacemos referencia al nivel educativo de primaria (USAER, como apoyo a la educación primaria).

Al inicio de la década de los 90's, se plantea incluso que la perspectiva de la gestión es la base de la construcción de nuevos paradigmas en educación con mayor fuerza explicativa con respecto de la actuación de diversos actores que intervienen en el proceso educativo (educadores, personal directivo, padres de familia, comunidad, etc.); la vinculación entre los aspectos socioeducativos y los psicopedagógicos el análisis macro y micro de éstos, así como sobre su naturaleza política y económica.

El estado del conocimiento sobre gestión y desarrollo institucional, recoge algunos significados para el término de "gestión", el cual se ha reconocido que no es un concepto unívoco. debido a que los distintos enfoques y disciplinas desde las cuales se le ha abordado, le imprimen diversos significados y distintos usos como administrar, organizar, poner en marcha las acciones conducentes al logro de

determinados fines, etc. Otro sentido del término lo asocia con la autogestión, entendida como la participación colectiva de los involucrados en un grupo, en los procesos de organización de la institución a la que pertenecen.

El término de gestión llevado al ámbito escolar, destaca la importancia de los procesos de decisión negociación conflicto y pugna de intereses implicados en las relaciones entre los individuos y los grupos que conforman el escenario educativo, bajo el supuesto de que las decisiones fundamentales en materia educativa se toman todos los días en distintos niveles de operación, siendo especialmente relevantes la participación de los actores locales en este proceso.

Ezpeleta (1992) plantea que aunque en el discurso se dice que la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, no empieza ni termina en los establecimientos escolares en tanto que no se trata de unidades autosuficientes. Al hablar de gestión pedagógica "implica" tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica, ya que es en estos niveles donde se ejerce una práctica educativa concreta.

Por su carácter procesual, representa una estrategia que promueve la participación deliberada y orientada a fines específicos. Quienes participan en las acciones, pueden o no estar totalmente de acuerdo con las finalidades a lograr, sin embargo, la participación individual y/o colectiva en un conjunto organizado de acciones y coordinación de recursos significa participar en un proceso de gestión.

La gestión escolar es una noción que hace referencia a la posibilidad de participación en el desarrollo de un proceso, a través de acciones individuales y colectivas.

Aunque están incluidas acciones de planeación con los cuales suele confundirse, la gestión escolar se refiere al proceso mismo, a la forma de operar de la escuela, "a su forma de ser", es, en opinión de Antúñez (1994) "el conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo para la innovación "

En el análisis específico de la acción gestora, se reconocen tres componentes que hacen posible su concreción : a) los agentes, entendidos como "las personas o instituciones que deben intervenir o tienen la posibilidad (legal o colectiva) de hacerlo"; b) los ámbitos como "las parcelas o áreas de intervención en las que podemos agrupar tareas de naturaleza homogénea" (curricular, administrativa, de gobierno, de servicios y de recursos humanos) y c) las funciones que "delimitan la intervención en el proceso gestor".

Para efectos de la propuesta entendemos por gestión escolar el proceso de construcción cotidiana del conjunto de actividades y procesos relacionados con el quehacer educativo, tanto de naturaleza administrativa como política y pedagógica, a través de la interacción de distintos niveles y actores involucrados en este proceso.

La gestión escolar como innovación en la escuela, y ésta como unidad básica de la educación formal es única; es decir, posee características propias definidas a partir de los sujetos que la conforman en su forma de organizarse y los recursos de que dispone; esta idea ha sido desarrollada por diversos autores entre los que podemos mencionar:

“El cambio en los sistemas de enseñanza y de la escuela se ubican en el proyecto más amplio de reforma y democratización del Estado. La gestión de la educación como política estatal para que sea también una política pública requiere una vez más que la escuela sea el punto de partida de nuestras reflexiones, identificando qué es lo que se necesita ahí para garantizar no solamente el acceso sino también una experiencia de aprendizaje efectivo, con la calidad a que la población aspira y que los cambios sociales y tecnológicos demandan”.

“Las escuelas se aprecian como unidades estratégicas de innovación porque es ahí donde se configuran los medios ecológicos singulares que determinan la experiencia de profesores y alumnos, la singularidad de la experiencia cultural, un clima de relaciones humanas y de poder, propios en alguna medida, de cada comunidad educativa “. (Gimeno, 1992).

“La escuela como organización, representa sin duda el contexto más decisivo para facilitar o inhibir las innovaciones. Es por ello que actualmente se aboga con toda claridad que la escuela es la unidad básica del cambio educativo”. (Escudero, 1988).

“La escuela es un espacio donde se producen y reproducen formas culturales que pueden llegar a transformar identidades, aspiraciones y prácticas sociales más allá de sí misma; la escuela como un sitio donde las clases populares pueden llegar a reclamar o apropiarse de conocimientos “socialmente relevantes”, proceso sujeto a una construcción de la práctica educativa en cada caso distinta”. (Levison, 1992).

"Son las escuelas las unidades de innovación por las que es preciso acometer las reformas (...) la escuela es la comunidad básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación educativa " (Stenhouse, 1984)

Particularmente consideramos que las escuelas son el espacio más adecuado para el desarrollo de la innovación educativa, reconocemos que ésta no ocurrirá a no ser que se tengan en cuenta las variables escolares y los contextos en los que las escuelas funcionan ⁶⁸

Algunas de éstas son, entre otras, la existencia de reglas colectivas de comportamiento común a todos los profesores y que las comparten como normas de cultura profesional; la existencia de normas de comunicación que dependen de la organización interna del trabajo en los centros; los estilos y reglas de comunicación y control impersonal con los alumnos, el conjunto de valores que explícita e implícitamente orientan la práctica docente, una selección del conocimiento, con la adopción de una determinada orientación epistemológica sobre el mismo, expresada a través de prácticas pedagógicas en el aula; conocimientos respecto de la educación, los procesos de aprendizaje, el comportamiento de las personas, el papel del profesor, etc.

Algunas consideraciones sobre la naturaleza de la escuela como organización desarrolladas por autores como Furlán (1993); Ezpeleta (1992).

- 1) La escuela es una institución en la que coexisten permanentemente dos tendencias: una reproductivista, que tiende a perpetuar un orden y una innovadora, que se propone modificarlo. Una tendencia hacia la institucionalización y la otra la contestación.
- 2) La escuela como organización es una realidad socialmente construida por los miembros que la componen, a través de procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funciona.
- 3) Cada escuela crea en el tiempo una cultura propia, construida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías.

⁶⁸ Por ejemplo, en varios estudios de carácter etnográfico (Paradise, 1991; Edwards, 1992; Rochwell, 1992) que se enfocaron al análisis de la práctica docente, mencionan que ésta no es independiente de la organización escolar, la cual constituye el marco de las decisiones y prácticas docentes.

- 4) La estructura interna de la organización escolar parece "débilmente articulada" por lo que dificulta el ejercicio jerárquico de la autoridad y torna ineficaces, con frecuencia, los mecanismos formales de coordinación entre sus miembros y niveles.

- 5) La cultura escolar protege de sobre manera la autonomía individual de los profesores, cultiva el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes. Favorece escasamente, por lo tanto, las relaciones profesionales entre los mismos profesores. Los espacios comunes entre profesores no forman parte de la historia de los sistemas educativos centralizados y controlados.

Tal como funciona la mayoría de las escuelas, las tareas formalmente establecidas y su cumplimiento constituyen los puntos de referencia más decisivos en la evaluación implícita de su funcionamiento. Estas tareas agotan prácticamente todos los tiempos organizativos, quedando poco tiempo libre para la autorevisión, la reflexión y el trabajo personal en colaboración.

Aquello que define los modos de existencia escolar no radica en el cuerpo normativo, sino más bien en las condiciones técnicas, materiales y sociales comprometidas en su hacer cotidiano. " Las escuelas no son la continuidad natural del orden normativo en la práctica, sino realidades complejas estructuradas con referencia a él".

Estas consideraciones nos refieren aún más la pertinencia de reconocer a la escuela como un todo dinámico; consideramos que a partir de esta visión los actores principales, pueden generar propuestas de innovación educativa que impacten en la gestión que desarrollan cotidianamente.

Estamos de acuerdo con Gimeno (op.cit.78) en ver a los procesos de innovación educativa no como asuntos que dependen de los individuos aislados, sino esencialmente como procesos de modificación de las formas de estructurar institucionalmente los espacios de trabajo, así como organizar las relaciones entre directivos y maestros. Se trata de transformaciones sociales de las condiciones de trabajo, empezando por las definidas en los equipos docentes.

Coincidiendo con Furlán (1985), para que la gestión escolar promueva la innovación educativa en las escuelas, se requiere promover una cultura, clima escolar donde han de cultivarse el sentido del trabajo colectivo, las creencias y expectativas comunes de los profesores y el papel activo de los directivos, como conjunto de condiciones facilitadoras del cambio. Considerar las necesidades de que la escuela y los profesores tengan la oportunidad de apropiarse, decidir y controlar la innovación a

través de un estilo de organización que favorezca la colaboración y los procesos de cambio, equivale a considerar la innovación como un proceso de formación de maestros.

El concepto de cultura escolar es importante para acceder al conocimiento de los estilos de gestión que prevalecen en las escuelas; por ésta se entienden aquellas características relativamente estables que se manifiestan en cada escuela, fruto tanto de las políticas que afectan a esa institución como de las prácticas de sus miembros. La cultura escolar aporta un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de los sujetos que participan en ella.

Cabe señalar que autores como Ball (1989) y Furlán (1993), entre otros han desarrollado análisis sobre la organización escolar desde enfoques poco trabajados dentro del ámbito educativo hasta el momento. A partir del enfoque de la "micropolítica de la vida escolar" (Ball, 1989) a fin de dar al término de gestión escolar un carácter más político que promueva la toma de decisiones desde la escuela y con ello la democratización del proceso educativo.

A su vez el análisis de las escuelas parte de las experiencias, las ideas y las interpretaciones de los actores individuales que conforman la organización, de sus intereses y preocupaciones más concretos y de la forma en que interpretan y manejan las situaciones que enfrentan cotidianamente. Se asume que las escuelas como institución están en un dinamismo continuo y que "cada escuela construye y reconstruye permanentemente su realidad" (Furlán, 1993).

De esta forma, además de un ambiente propicio, se plantea que las estrategias de innovación a nivel escolar han de entender que la escuela como organización desarrolle capacidades para diagnosticar su propia situación y desarrollo, movilizar planes de acción conjuntos, así como controlar y autoevaluar su implementación y resultados.

Estas consideraciones ofrecen una aproximación a la institución escolar como un espacio que se construye día a día a través de las múltiples interacciones que se dan entre sus miembros.

El proyecto escolar es el núcleo donde se sustenta la atención a la diversidad al expresar la estructura organizativa, los fines de integración, al atribuir la capacidad de desarrollar gestiones políticas, administrativas y/o académicas a los participantes de la comunidad escolar.

Las prácticas educativas que se generan en los centros escolares son relevantes y significativas para promover la integración educativa de los alumnos, así la escuela es el espacio que representa la

alternativa para transformar la educación, vista como escenario de transformación en donde los principales participantes (docentes, alumnos y propuestas educativas) dan la pauta de intervención y cambio para la atención a la diversidad.

3.6 PLANEACIÓN PEDAGÓGICA CONJUNTA, UNA PROPUESTA DE TRABAJO EN LA USAER

Para concretar la siguiente propuesta de trabajo, fue necesario conjugar los siguientes elementos.

- a) Por estar inmersas en el Sistema de Educación Especial hemos podido, recuperar algunas experiencias de trabajo; primeramente estuvimos participando como pedagogas en Servicio en Grupos Integrados, ahí nuestra labor consistió en elaborar adecuaciones al plan y programa de estudio de primaria S.E.P., en este sentido nuestra tarea consistió en dosificar los contenidos para alumnos con problemas de aprendizaje de 1o a 4o. con la finalidad de apoyar a los maestros de la escuela primaria y al equipo de apoyo de Educación Especial.

A partir del análisis retrospectivo de este trabajo en donde la relación cotidiana con autoridades, pedagogos y niños en el aula, nos permitió conocer aciertos y/o fracasos que repercuten en la práctica docente.

Por lo anterior vislumbramos, que el docente y/o pedagogo se convierte en un líder que apoya y entiende las necesidades más apremiantes de la comunidad educativa.

En este sentido podemos decir que recae en el pedagogo una gran responsabilidad que lo convierte en una parte fundamental del hacer educativo

- b) Posteriormente estuvimos en el Proyecto de Integración Educativa (D.G.E.E.), en donde se gestó un cambio conceptual e innovador para la atención educativa, a las necesidades educativas especiales que se dió a conocer en los Servicios de Educación Especial a partir de la reorientación de los mismos.
- c) Actualmente formamos parte del Proyecto de Orientación Educativa de la D.E.E. del cual han surgido algunas líneas de trabajo que hacen referencia a:

- Integración Educativa,

- Formación Docente,
- Gestión Escolar
- y Planeación Pedagógica , entre otros.

Con base en esas líneas de trabajo y la experiencia adquirida nos llevó a la reflexión de cómo poder llevar a cabo un trabajo a través del acercamiento al servicio, cuyo propósito fue:

"Recuperar las experiencias y saberes de los docentes y/o pedagogos para conformar una propuesta de trabajo que a futuro permitiera enriquecer la teoría y la práctica en la USAER y así contribuir al surgimiento de nuevas propuestas educativas que tengan como fin mejorar la atención educativa a la diversidad con calidad".

Para lograr dicho propósito fue necesario establecer contacto con algunos compañeros en Servicio, de manera voluntaria a través de esta estrategia, fue posible que los participantes no se sintieran evaluados y/o calificados, sino que sus aportaciones fueran espontáneas de tal forma, que llegamos a darnos cuenta de las problemáticas a las que se habían enfrentado a partir de la reorientación de los Servicios y como dan solución a algunos de ellos

Finalmente trabajamos conjuntamente con docentes de la Coordinación No. 1 en el D.F. (USAER1.9) Ubicada en Ampliación Ciprés s/n Col. del gas.

Para el logro del objeto de estudio, fue necesario implementar la siguiente propuesta operativa con docentes de una USAER, que a continuación se presenta: Ver cuadro No. 1

PROPUESTA OPERATIVA PARA LA PLANEACIÓN PEDAGÓGICA CONJUNTA EN LA USAER

FASES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	ACUERDOS
FASE I Acercamiento	Conocer la estructura organizativa y técnica de la USAER	Establecer algunas reuniones informativas con el personal de la USAER	Registros de observación	Concretar sedes y días de trabajo
FASE II Reconocimiento y problematización	Reconocer y reflexionar sobre los elementos que intervienen en la práctica educativa de la USAER	Reuniones técnicas para: <ul style="list-style-type: none"> - Rescatar las experiencias - Encontrar las problemáticas a trabajar - Análisis y vinculación del trabajo con el proyecto escolar 	Registros de Observación	Asistir a la reunión el día convenido
FASE III Búsqueda y replanteamiento	Construir conjuntamente las posibles soluciones	Compartir, observar, analizar, indagar y proponer estrategias de solución valorando su pertinencia a través de reuniones técnicas	Registros de observación	Elaborar una propuesta alternativa para la transformación de las prácticas educativas

Cuadro No. 1

DESCRIPCION DE LA PROPUESTA OPERATIVA

FASE 1 ACERCAMIENTO:

Asistimos a la 1a. reunión con los docentes de la USAER cuyo propósito fue "Conocer el funcionamiento y la Estructura organizativa del Servicio", que a continuación se presenta:

La estructura organizativa está constituida por una director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria. Los maestros de apoyo, son los maestros de educación especial con experiencias en Grupo Integrado o Centros Psicopedagógicos.

El equipo de apoyo esta constituido básicamente por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social, además se incluyen otros especialistas (en trastornos neuromotores, en deficiencia mental, en ciegos y débiles visuales, etc.) cuando las necesidades educativas de los alumnos así lo requieran.

El personal está adscrito y tiene como centro de trabajo la USAER correspondiente y su lugar de desempeño son las escuelas regulares a las cuales brinda apoyo.

Cada USAER en promedio, apoya cinco escuelas en la atención de todos sus alumnos que presenten necesidades educativas especiales, en orientación a padres de familia a a los maestros de la escuela regular.

En cada una de las escuelas se acondiciona un aula que se denomina " aula de apoyo ", esta aula es el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular, y es la sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial y también es el espacio para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, así como la orientación al personal docente y a los padres de familia .

El personal de la USAER se organiza con base en las siguientes orientaciones:

- En cada escuela se ubican maestros de apoyo de educación especial de manera permanente para que proporcionen el apoyo en la atención a las necesidades educativas especiales a partir de la intervención directa con los alumnos y en la orientación al personal de la escuela y padres de familia.
- En promedio existen dos maestros de apoyo en cada escuela, aunque esto esta sujeto a la demanda que existe, se prevé que cada USAER en promedio tiene 10 maestros de apoyo distribuidos en cinco escuelas.
- El director de la Unidad establece su sede en alguna de las escuelas de la Unidad y coordina las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres

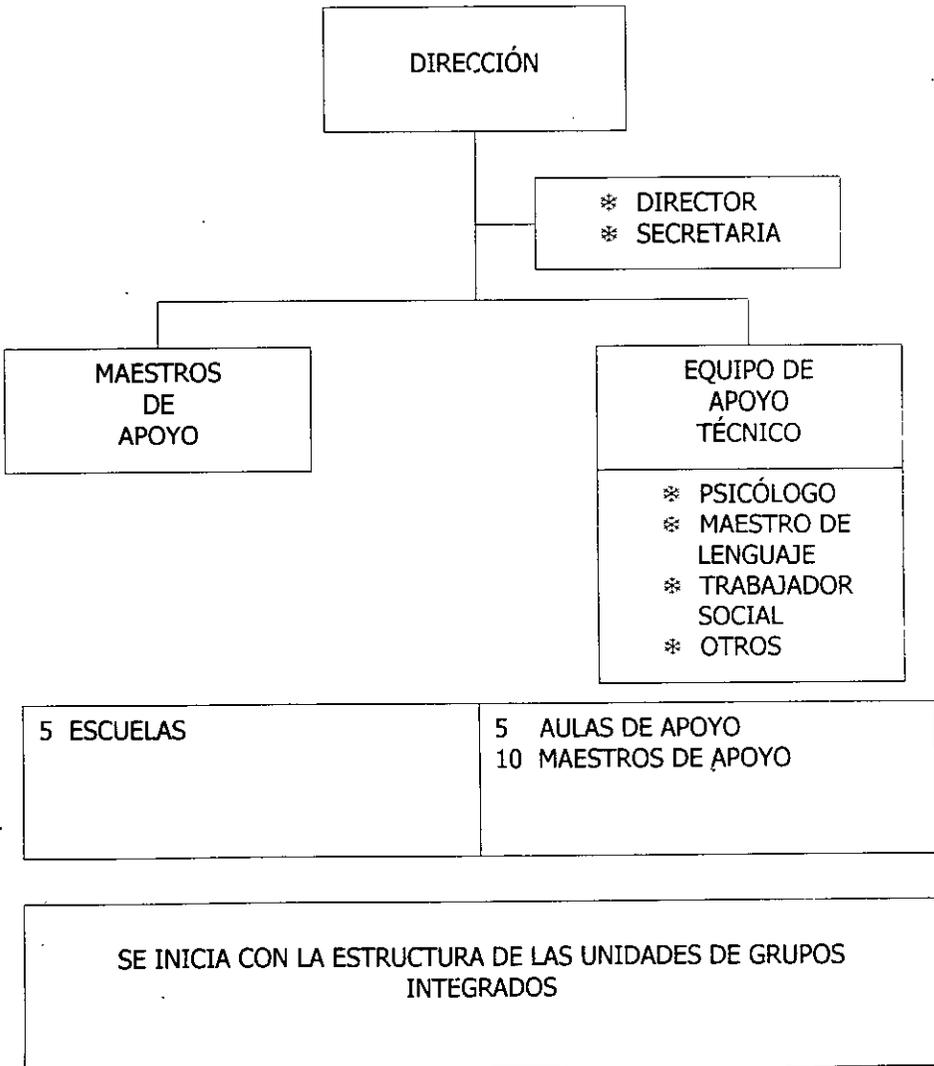
de familia en las cinco escuelas de la Unidad, la secretaria tiene su sede en el mismo lugar que el director y brinda apoyo a todo el personal de la Unidad.

- El equipo de apoyo técnico participa en cada una de las escuelas tanto en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, como en la orientación de maestros y padres de familia, para ello, los integrantes del equipo de apoyo técnico establecen su sede en la unidad y ofrecen el apoyo a las escuelas de manera itinerante.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es entendida como una estrategia dirigida a la reorientación de los servicios de educación especial, que permite que la educación sea para todos, que atienda la diversidad y se realice con equidad. (Cuaderno de Integración Educativa no. 4 USAER. DEE.) que implica cambios de tipo organizativo y técnico. (69)

Por lo anterior consideramos lograda la 1a. fase del trabajo operativo, ya que en esta reunión técnica constatamos, que el trabajo que se ha venido realizando, no se ha quedado al margen de estos cambios, sino que ha seguido un proceso de reflexión que parte del trabajo colegiado en el que la recuperación de las experiencias ha permitido identificar problemas en los aspectos técnicos, organizativos y administrativos, los cuales han sido plasmados en el Proyecto escolar a través de las juntas de Consejo Técnico del Servicio con el personal docente de la escuela primaria y equipo USAER.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA USAER⁶⁹



⁶⁹ SEP/Dirección de Educación Especial. Cuadernos de Integración educativa No. 4 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). México, 1994. pp. 10-12

FASE II RECONOCIMIENTO Y PROBLEMATIZACIÓN

El objetivo de esta fase fue:

Reconocer y reflexionar sobre los elementos que intervienen en la práctica educativa de la USAER, para cumplir con esta fase, se realizaron las siguientes acciones:

- Análisis retrospectivo del Proyecto Escolar del ciclo escolar 97-98 (por parte de nosotras).

Posteriormente el equipo de USAER nos comentó las problemáticas que se había enfrentado a partir de la reorientación de los servicios:

PROBLEMÁTICA

- Desaparecen los tests psicométricos, pruebas psicopedagógicas para diagnosticar a los alumnos y ubicarlos en algún servicio de Educación Especial.
- Falta de claridad en el rol y lugar que ocupa el maestro especialista o pedagogo en el nuevo modelo. En este sentido, se puede decir que el lugar que se les había asignado era de cuidadores o practicantes.
- Desvinculación entre los docentes de la escuela primaria y los especialistas o pedagogos de la USAER, lo que traía como consecuencia una intervención paralela.
- La falta de una propuesta pedagógica acorde a la nueva modalidad de atención.
- Carencia de espacios adecuados para realizar el trabajo pedagógico interdisciplinario de la USAER, tal pareciera que el proyecto se debiera a la buena voluntad de los directores de la primaria y no a un programa estratégico para fortalecer la educación.

Las problemáticas planteadas se pudieron concretar en el proyecto escolar; por lo que podemos decir, que el resultado de esta fase también se logró, ya que reconocimos e identificamos las problemáticas a las que se han enfrentado los docentes de la USAER a partir de la reorientación de los servicios y de sus funciones.

FASE III BÚSQUEDA Y REPLANTEAMIENTO

Como ya se mencionó en la segunda fase, en el proyecto escolar quedaron plasmados las posibles soluciones o estrategias a seguir en el ciclo escolar 97-98. El objetivo de la fase III, fue construir una propuesta educativa.

El reto en este sentido sería vincular las problemáticas detectadas, para apoyar las prácticas educativas de los docentes a través de la construcción de una propuesta alternativa.

Por lo anterior consideramos pertinente hacer un recorte de dichas problemáticas encontradas en la USAER, para centrarse en uno de los elementos de la practica educativa en este caso, estamos refiriendo a la Planeación Pedagógica.

Cabe destacar que durante este proceso de trabajo pudimos observar el papel del maestro y/o pedagogo en la relación que establece con el alumno, es significativa para dirigir los esfuerzos hacia la comprensión de cómo se ejerce la influencia educativa y de cómo el pedagogo consigue incidir sobre la actividad constructiva del alumno promovéndola. Por ello, se hace necesario partir del contexto en el que el maestro realiza su trabajo, ya que normalmente se hace poca reflexión al respecto, quedando fuera la relación entre la practica docente y la escuela, como su contexto natural de trabajo.

Por lo anterior la intervención que realiza el docente y/o pedagogo, deberá estar centrada en elegir la mejor forma de disponer del contexto, para lograr una enseñanza óptima, en donde logre el mayor grado de transferencia y recuperación de los contenidos por parte de los alumnos.

En este sentido es importante tomar en cuenta los factores que intervienen en la practica educativa como: las condiciones de su realización, la participación de los sujetos que componen la comunidad educativa, permitiendo que la escuela brinde los elemento suficientes y adecuados para la atención a la diversidad de individuos que conforman nuestra sociedad.

También hay que considerar todos aquellos instrumentos, actividades o evaluaciones que realice el docente y/o pedagogo acordes a los principios de aprendizaje de los cuales se sustenta. Así el pedagogo, para planear o llevar a cabo su labor educativa podrá tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Conocimientos previos de los alumnos.

- b) Especificar de manera clara qué conocimientos, habilidades o aprendizajes se pretenda que el alcance con dicha actividad.
- c) Delimitar las actividades pedagógicas congruentes con los objetivos de aprendizajes y los materiales.
- d) Análisis de los contenidos.
- e) Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

Desde este marco, el proceso enseñanza-aprendizaje es una actividad que debe ser vista como la interacción. El resultado de esto, será propiciar nuevos aprendizajes que le permitan al sujeto continuar aprendiendo de manera activa, propositiva y estratégica.

Con base en lo anterior, consideramos que el trabajo pedagógico no estará centrado en la discapacidad del sujeto, sino en el aprovechamiento de la potencialidad que tiene de aprender y transformar independientemente de sus carencias. Bajo esta perspectiva, se posibilitara la atención a la diversidad con calidad por que la "integración" se convertirá en una ESTRATEGIA cuyo OBJETIVO ES: LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS QUE MARGINAN.

Proponer a Planeación Pedagógica como elemento que vincula una concepción de aprendizaje con la practica educativa, tiene como soporte el hecho de reconocer, el papel que desempeñan los diversos actores que intervienen en este proceso.

En este sentido, la Planeación Educativa proyecta los principios, concepciones y la formación misma del maestro y/o pedagogo a la vez que retoma la forma concreta de lo que realiza en el salón de clases. Así ésta es vista como la previsión y conjugación de los distintos elementos que están presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje y que además toma en cuenta el contexto y las condiciones reales en las que esta se desarrolla.

Entender como se ha desarrollado tradicionalmente la planeación pedagógica en la practica docente, puede ser intentado a través de la siguiente premisa:

PLANEACIÓN

LA PLANEACIÓN PEDAGÓGICA QUE REALIZA EL PROFESOR DURANTE SU PRACTICA DOCENTE SE DESARROLLA EN UN CONTEXTO BUROCRATICO/ADMINISTRATIVO, QUE EN

OCACIONES PROPICIA UNA DESVINCULACIÓN ENTRE LO QUE SE ORGANIZA POR ESCRITO EN EL AVANCE PROGRAMÁTICO Y LO QUE REALMENTE SE IMPLEMENTA EN EL AULA. LA PLANEACIÓN CONJUNTA QUE REALICE LA ESCUELA PRIMARIA Y LA USAER POSIBILITARA COORDINAR ESFUERZOS E INTENCIONES QUE TOMEN EN CUENTA EL CONTEXTO Y LAS CONDICIONES REALES EN LAS QUE SE DESARROLLA ACTUALMENTE EL PROCESO EDUCATIVO A PARTIR DE LOS ELEMENTOS COMUNES QUE INSTRUMENTEN Y GUIEN UNA ATENCIÓN PEDAGÓGICA ENCAMINADA A LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD DENTRO DEL AULA.

Operativamente se define a la planeación como un acto organizativo y de previsión de todas las acciones o estrategias que se utilizan de manera consciente, racional y sistemática.

La pertinencia de cuestionar que tanto las características anteriores toman en cuenta el contexto en el que se desarrolla la actividad docente, se basa en el hecho de que durante su labor, el maestro actúa en una serie de ámbitos que van desde los organizacionales, administrativos y técnicos hasta otros de carácter social y/o políticas que ha dado como resultado una diversidad de funciones en donde el grupo es visto como el mediador para satisfacer estadísticas, exposiciones artísticas, actos cívicos, promociones laborales, etc.

Sabemos que el tipo de planeación que desarrolla el maestro está encaminado a guiar las acciones que se efectúan en el grupo que le ha sido asignado, intentando responder a metas y propósitos determinados en un plan y programas de estudio.

Sin embargo, al acercarnos al trabajo cotidiano de la escuela, encontramos que la posibilidad que tiene el maestro de racionalizar, jerarquizar, articular y evaluar sus actividades a partir de las características y necesidades del grupo, se ve obstaculizado por una serie de requerimientos burocrático-administrativos que repercuten directamente en el trabajo escolar.

La labor que realiza actualmente el personal de USAER no está exenta de esta multiplicidad de tareas. En primer lugar, la planeación que hace responde a las necesidades administrativas, técnicas y extraescolares que en la primaria le demanda para la atención de los alumnos que por alguna razón presentan características diferentes al resto de la población (lo que por otra parte le garantiza un espacio de acción en la misma). Segundo cumple con los requerimientos técnicos y administrativos que las autoridades de Educación Especial le solicitan, ya que como unidad de apoyo pertenece a una jefatura de Educación Especial.

Esta forma de trabajo en la que la primaria canaliza y la USAER atiende manifiesta la visión de que cada una de las instancias sobre como ha de realizarse el trabajo entre ambas.

Por un lado, el maestro de primaria en la mayoría de los casos realiza su planeación para satisfacer un curriculum oficial en un periodo de tiempo determinado, para lo cual, requiere de los elementos que forman el grupo, ciertos niveles de homogeneidad que les permitan ser depositarios de ese curriculum, sin importar las características y necesidades reales de los alumnos.

Por otro, el docente de la USAER atiende a los alumnos que no cuentan con esos niveles de homogeneidad utilizando recurso y conocimientos que tiene de su experiencia anterior como unidad de Educación Especial, priorizando la "normalización" de esas "diferencias" a partir de la atención de sus discapacidades, que le permitan alcanzar los propósitos marcados en la currícula oficial al igual que sus compañeros de grupo.

Esto ha propiciado que se presente un trabajo paralelo entre la escuela primaria y la USAER en donde la primaria planea para una generalidad del grupo, la segunda planea para una particularidad del mismo, en las que los fines y los medios no siempre coinciden para el mismo sujeto de atención.

En este sentido y con base en lo anterior, que la planeación pedagógica de los docente refleja el tipo de concepción que tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que manifiesta una organización de actividades basadas en un modelo determinista anclado en el déficit que antepone la atención clínica de las discapacidades del alumno por una atención pedagógica de sus potencialidades.

como resultado de la situación anterior se ha propiciado la realización en la escuela primaria de practicas marginadoras hacia los alumnos que tienen características diferentes a la de sus compañeros para las que el docente considera una atención también diferente, efectuada está por el especialista de la USAER generalmente fuera del aula, para no "atrasar" académicamente al resto del grupo.

Por lo anteriormente señalado consideramos a la Planeación Pedagógica conjunta como el medio que posibilita la vinculación entre la USAER y la escuela tomando en cuenta el contexto en que actualmente se desarrolla la actividad de los docentes, al mismo tiempo que permiten rescatar la experiencia técnico-pedagógica de cada uno, que aunada a su preparación profesional, favorezca el proceso de integración de la escuela especial a la primaria regular a partir de la selección y desarrollo conjunto de propósitos y actividades emanados de las necesidades y problemáticas reales del grupo o

grupos de atención, centrados en un modelo pedagógico que permita desarrollar las potencialidades del alumnos en general, en relación al currículum oficial.

La Planeación Pedagógica Conjunta vista a este nivel, es la que va a desarrollar el maestro de grupo de primaria, el maestro especialista de la USAER y equipo de apoyo, a través de la selección específica y concreta de los propósitos a conseguir, a la metodología a utilizar así como a la evaluación de todo el proceso en el que sean tomados en cuenta los recursos necesarios (humanos y materiales) y en particular las necesidades y características de todos los alumnos y no sólo las de aquellos que son diferentes a las de sus compañeros con el fin de atender a la diversidad dentro del aula con elementos que sean comunes para los docentes de ambas instancias en un proceso cíclico y permanente.

¿Cómo lograr la concreción de estos elementos?

Para llevar a cabo la Planeación Pedagógica Conjunta se puede utilizar una Secuencia Didáctica entendida está como un instrumento del proceso enseñanza-aprendizaje que: responda a objetivos definidos; se organiza en torno a contenidos concretos; hace intervenir un determinado material; previene sobre lo que van a hacer el profesor y el alumno; incluye actividades de evaluación y establece cuando empieza y cuando termina en términos de planeación y ejecución.

Para su utilización se hace necesario conocer a través de una entrevista con los docentes: cuales son sus expectativas sobre los resultados de aprendizajes que esperan; los propósitos que eligen la metodología y recursos materiales que utiliza; las actividades de enseñanza-aprendizaje que desarrolla para los alumnos; las dificultades a las que cotidianamente se enfrenta así como las propuestas y sugerencias que hace para el trabajo conjunto.

La viabilidad de poner en común las necesidades y problemáticas de la USAER en la primaria para el trabajo pedagógico con un grupo, permite que se pueda determinar previamente el tiempo y los materiales necesarios para una actividad en la que se manifieste en la práctica un trabajo colegiado.

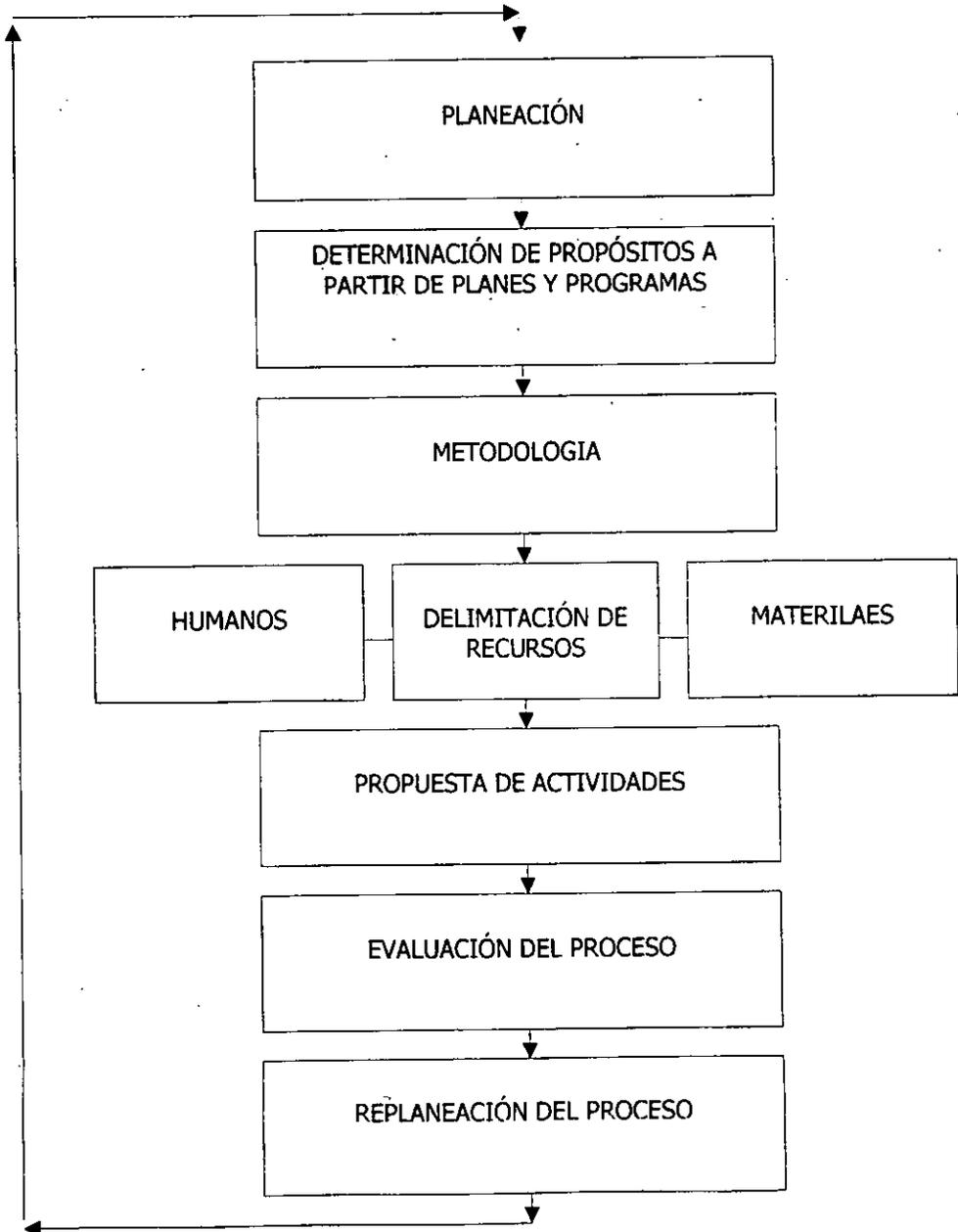
La duración de la Secuencia Didáctica estará determinada por el propósito seleccionado por el equipo USAER y el maestro de primaria así como las actividades previamente seleccionadas para conseguirlo.

La Secuencia Didáctica como instrumento para la Planeación Pedagógica Conjunta, permite que al término de ella (sin menoscabo de los propósitos planteados en el Plan y Programas de Estudios) se

pueda hacer una evaluación tanto de la selección y análisis de los contenidos del programa utilizados; de las estrategias y recursos didácticos empleados; de la organización grupal; de las potencialidades observadas en los alumnos de las formas de intervención de los docentes; de la interacción dada entre los alumnos y de estos con el maestro; en general de todas aquellas formas que sean significativas para la replaneación de la misma.

Cabe destacar que organización de tiempo, espacios y necesidades de cada uno de los servicios USAER y escuela primaria se convertirá en un paso previo para la Planeación Conjunta y que no se vea como algo utópico. En la medida en que ambas instancias definan su propia organización, permitirá que se planteen necesidades y problemáticas comunes en espacios compartidos a través de las reuniones del Consejo Técnico por ejemplo con el propósito de buscar estrategias de solución colegiadas que vayan encaminadas hacia la atención a la diversidad en las escuelas primarias. (Ver cuadro N°2)

PLANEACIÓN PEDAGÓGICA



LA PLANEACIÓN PEDAGÓGICA CONJUNTA

Representa la capacidad de organización y sistematización que existe en un equipo de trabajo interdisciplinario de compartir el conocimiento y expectativas en torno a una atención a la diversidad en el aula.

En el desarrollo del estudio encontramos que las prácticas educativas que se generan en el servicio de Educación Especial (USAER-Primaria) continúan generando la segregación del alumno al ser visto como el problema, así nos fue posible distinguir tres momentos o etapas del hacer educativo en relación a la planeación pedagógica.

LA PLANEACIÓN PEDAGÓGICA TRADICIONAL

La planeación de la USAER, consistía básicamente en una relación de actividades de acuerdo a la disciplina de cada integrante. Estaba centrada en un diagnóstico que determina el nivel de discapacidad del niño previamente canalizado por el maestro de primaria encontrándose así la implementación de diversos tratamientos para el mismo caso. Además las actividades que realiza cada especialista en pocas ocasiones se vincula con la actividad pedagógica del docente.

Aquí hay que precisar que aun cuando en algunas ocasiones el maestro de USAER intentaba vincular sus actividades con el maestro del aula regular, su participación se remitía impartir temas aislados del avance programático del docente y/o atender demandas generadas para desarrollar estrategias académicas para todo el grupo.

LA PLANEACIÓN PEDAGÓGICA CONJUNTA

La Planeación Pedagógica Conjunta entre el equipo USAER y docente de primaria representa una propuesta de trabajo donde se establecen criterios explícitos sobre como favorecer la construcción de la misma, como son: la elección de un contenido con base en la asignatura que más se dificulte según el grado correspondiente; las características del grupo; el papel de cada docente en el transcurso de la actividad; las actividades que el alumno desempeñaría y los materiales a utilizar.

Es necesario señalar que existe una diferencia entre lo que se planea de forma verbal y lo que formalmente se hace en la práctica. Por lo que la premisa de planear conjuntamente representa una alternativa de organizar, sistematizar por escrito un programa de trabajo grupal en donde el participante realice un trabajo colectivo, reflexivo y explícito.

LA PLANEACIÓN PEDAGÓGICA SISTEMÁTICA

En este nivel de concreción de la propuesta hacemos referencia a una organización del hacer pedagógico en torno a el papel de cada uno de los participantes en el proceso de E-A en el trabajo en el aula.

Concebimos el trabajo escolar como un proceso interactivo en cada grupo de alumnos, está definido como no solo bajo criterios de edad sino como un grupo heterogéneo donde existen niveles, estilos de aprendizaje diversos en donde se lleva a cabo una práctica educativa sustentada e influenciada por (contenidos, características de los alumnos, participación docente, actividades de aprendizaje).

La propuesta de trabajo conjunta está centrado ya no en las dificultades del alumno para aprender, sino en lo que es capaz de hacer a través de una propuesta en donde el problema se centra en su aprendizaje, en como a través del trabajo pedagógico conocer cual es su potencial de aprendizaje que es lo que sabe y que necesita hacer en relación a un contenido.

Así los métodos de enseñanza no serán buenos o malos sino en relación a la ayuda que presten a el aprendizaje del alumno.

La propuesta hace referencia a el aprendizaje del alumno, el como a través de las secuencia didáctica como método de intervención en el proceso E-A en el aula, se genera el aprendizaje escolar y el como el docente-equipo de apoyo ayudan, facilitan el aprendizaje escolar del alumno.

Esta propuesta se formaliza y sistematiza a través de un Proyecto Escolar en donde quedan planteadas las problemáticas y expectativas de cada escuela en torno a un proceso escolar y no solo trabajo administrativo se da seguimiento a el proceso educativo.

De un grupo heterogéneo de 1er grado de primaria, y tomando en cuenta que cada primaria elabora y pone en marcha un Proyecto Escolar, donde expone las problemáticas escolares de la escuela.

En Consejo Técnico de la Escuela Primaria, el maestro de 1er grado expresa tener dificultades para que los niños accedan a aprender a contar. Se solicita el apoyo de USAER y se establecen reuniones técnicas; el equipo de profesionales de USAER con el docente de 1er grado conjuntamente planean como apoyarse con actividades de aprendizaje en base a propósitos planteados.

Cabe aclarar que cada escuela es un caso particular y lo que aquí se expone es de acuerdo a una experiencia de trabajo.

Para la participación del equipo interdisciplinario se sugiere tomar en cuenta que:

El aprendizaje significativo del alumno se vincula con el contenido, como instrumento necesario y relevante para lograr que el alumno lleve a cabo un aprendizaje eficaz (por recepción y por descubrimiento).

El ¿qué enseñar?, para lo que se toma en cuenta el conocimiento práctico del alumno, que sabe el alumno respecto al tema.

El material a aprender que contenga significatividad lógica o potencial (que la información sea coherente y significativa).

Que exista disposición en el alumno por aprender, la importancia de la motivación para el aprendizaje.

¿El qué y cómo aprender?, por parte del alumno es de suma relevancia, para lograr un trabajo pedagógico concentrado en el aprendizaje de los alumnos.

PLANEACIÓN PEDAGÓGICA CONJUNTA

PROPÓSITOS	PLANEACIÓN	METODOLOGÍA	RECURSOS		PARTICIPACIÓN DE LA PROFRA. PRIMARIA Y EQUIPO USAER
			HUMANOS	MATERIALES	
Que los alumnos avancen en el sistema decimal de numeración al agrupar y desagrupar en base de diez.	<p>Actividades que realizará la profra. de aprendizaje.</p> <p>El juego se desarrollará de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada integrante del equipo lanzaría el dado. ▪ Cuando juntaran diez fichas azules las cambiarán por una roja y cuando juntaran diez rojas las cambiarán por una plateada. ▪ Cada integrante de equipo iniciaría con una ficha plateada. ▪ Se les explica a los niños que la ficha plateada la tienen que cambiar por 10 rojas y luego una roja por 10 azules y estas las tendrían que ir regresando dependiendo del número que saliera en el dado. ▪ Gana el niño que se quede sin fichas. 	<p>POR EQUIPOS:</p> <p>Agrupar. (se realizaría antes del recreo).</p> <p>POR EQUIPOS:</p> <p>Desagrupar. (Se realizaría después del recreo).</p>	<p>Grupo 1° "B"</p> <p>-Profra. de la Escuela Regular.</p> <p>EQUIPO USAER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Terapeuta de Lenguaje - Psicóloga - Observadores 	<p>Ficheros 1er grado.</p> <p>Fichas de colores.</p> <p>Dados</p>	<p>Con el objetivo de que se cubrieran los propósitos señalados la Profra. de la Primaria Regular, Equipo USAER y Observadores, realizarán previamente el juego (agrupar y desagrupar).</p> <p>Acordando que parte del equipo de docentes quedará incluido en los equipos con el propósito de participar en la tarea, rescatando las respuestas de los niños, disipando dudas y observando los niveles de los mismos.</p>

EVALUACIÓN

PROPÓSITOS	PLANEACIÓN	METODOLOGÍA	RECURSOS		PARTICIPACIÓN DE LA PROFRA. PRIMARIA Y EQUIPO USAER
			HUMANOS	MATERIALES	
<p>Se replanteo el relacionado con los contenidos marcados con el plan: y programas de estudio correspondiente al 1er grado.</p> <p>OBSERVACIÓN</p> <p>Podemos decir que se logro.</p>	<p>Se realizaron las actividades de acuerdo a lo planteado previamente.</p>	<p>Se respetaron los acuerdos previos en la forma en que se abordarían los contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La Profra. de Aprendizaje dio la consigna. ▪ Se formaron los equipos y cada uno de ellos estuvo un docente. ▪ Los docentes apoyaron el trabajo en los equipos cuestionando si habia quedado claro la consigna. ▪ Se respeto la organización de cada equipo en lo que respecta a las reglas del juego, nombre del equipo quien iniciaría. ▪ Se estuvo observando si los niños podían hacer los cambios, así como los diferentes niveles que se presentaron en los equipos. 	<p>Participaron:</p> <p>Grupo 1° "B"</p> <p>Profra. Escuela Primaria.</p> <p>Equipo USAER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Especialista - Terapeuta de Lenguaje - Observadores - Trabajador Social 	<p>Los Materiales empleados durante la actividad fueron lo previstos.</p>	<p>Durante todo el proceso de replaneación podemos decir que estableció un verdadero trabajo colegiado en donde el intercambio de saberes, experiencias, toma de decisiones fue muy importante para incidir en el aprendizaje de los alumnos y por lo que se logro cubrir el propósito.</p>

**DOCENTE ESCUELA REGULAR Y EQUIPO
USAER**

Se evaluó la actividad en relación a la congruencia de los planteado y realizado.

MAESTRO - ALUMNO

La estrategia de que los docentes estuvieron integrados en los equipos resulto favorable ya que se observo:

- Claridad en la consigna.
- Roles que desempeñaron.
- Realización de los cambios.
- Grado de dificultad en la tarea.

Aunque los docentes y observadores estuvieron interactuando con los niños directamente, esto no afectó al trabajo en ningún momento.

ALUMNO - ALUMNO

A diferencia de las actividades realizadas con anterioridad podemos decir que la experiencia en el trabajo de equipos ha ido mejorando ya que se observó más apoyo y/o ayuda de parte de los alumnos más avanzados hacia sus compañeros que les contaba trabajo realizar los cambios con rapidez.

Se noto que esta vez los niños hacían lo posible para que su equipo ganara.

En general se puede concluir que la mayoría de los alumnos lograron arribar a los propósitos seleccionados.

SUGERENCIAS:

Que la Profra. de Primaria continuaria trabajando con los alumnos que todavia están en proceso de adquisición de dichos contenidos

Capítulo IV

***El Papel del Pedagogo
en las Prácticas Educativas
de la Educación Especial***

4.1 LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO ELEMENTO DE TRANSFORMACIÓN

Toda actividad educativa centrada en las diferencias de los sujetos, más que integrar, fomenta prácticas educativas segregadoras, en cambio, si se opta por estrategias pedagógicas que consideren las potencialidades que todo sujeto tiene que aprender, entonces estamos hablando de un proceso de integración cuyo objetivo es la transformación de las prácticas educativas enfocadas a dar atención educativa a la diversidad.

Para definir la práctica educativa, no basta con saber el tipo de conocimiento social que tiene cada uno de los participantes. Es necesario precisar que a través de una relación social como el individuo representa su papel ya sea como el que no sabe, el que sabe o el especialista.

Por lo general se entiende a la práctica educativa como lo que realiza el docente en el aula escolar, al trabajo con los contenidos programáticos. sin embargo al replantear las prácticas educativas ante la concepción que ubica a la educación en todos los espacios que constituyen al sujeto, estas prácticas resultan una práctica social, es por eso que entendemos a la práctica educativa como toda interacción que involucra a dos o más sujetos en la construcción del conocimiento social.

Así entendidas las prácticas educativas, con un enfoque más amplio, se descentran de ser sólo responsabilidad del maestro y se abren hacia todo los involucrados que inciden en el espacio escolar, incluso más allá, pues lo que sucede en las aulas es el resultado de un conjunto de factores procesos y decisiones cuyo origen se sitúa a menudo fuera de ellas.

Si pensamos que ninguna práctica educativa puede considerarse aislada de su contexto ni de las interacciones que le dieron origen, si partimos de que el hombre es un ser fundamentalmente social y que en esa potencialidad de organización y construcción con los otros, es lo que ha permitido trascender y transformar su entorno.

Entonces práctica educativa le llamaremos a toda acción de cambio y reflexión con los otros en la que los individuos internalizan proyectan y transforman su cultura, es un proceso de intercambio dialéctico desde los contextos y posibilidades.

La propia función de la escuela está determinada por aspectos sociales, políticos y económicos establecidos por el estado. Es a partir de su propia inscripción a los aspectos antes señalados como surgen la heterogeneidad en las prácticas educativas dependiendo de las características de la comunidad, escuela, docente, etc.

Así la práctica docente será el entrecruce de las representaciones tanto individuales como grupales y las exigencias formales de la institución escolar (saberes como actitudes, expectativas, etc.). Sin embargo las prácticas educativas que el profesor realiza en el aula tiende a rebasar y enriquecer lo que se norma y prescribe curricularmente, este tipo de prácticas salen de lo establecido, en las prácticas educativas del maestro están integrados conocimientos sociales y culturales, que logran desde su experiencia cotidiana en la interacción con sus alumnos y compañeros de escuela.

De acuerdo con (Rockwell, E., 1992) "Toda práctica docente refleja un proceso complejo de aproximación y construcción que se dan en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas".

La práctica educativa es siempre diversa y heterogénea. Por que cada escuela, docente, grupo y alumno plantean retos distintos al quehacer pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello la experiencia docente es única e irrepetible.

Estamos conscientes de que el concepto de práctica educativa abarca más allá del ámbito escolar, sin embargo lo ubicamos a este espacio de vida por que es la escuela a instancia a la cual la sociedad le otorga formalmente el rol de "educar" a los niños y jóvenes.

El análisis de la práctica docente para la integración educativa, lo formulamos desde una perspectiva de innovación; por lo que concebimos la innovación como un cambio de actitud basada en la reflexión crítica de la práctica educativa, la reflexión se dará a partir del descubrimiento de nuevos planteamientos enfocados hacia mejorar la calidad de la enseñanza a través de la búsqueda de soluciones, partimos de la consideración de que la innovación en la práctica docente no se da como el desechar todo el bagaje cultural, de la experiencia y conocimiento existente para plantear la perspectiva de reorientación del hacer docente para la integración educativa.

De acuerdo con J. Gimeno, Sacristán, (1992) la innovación en la práctica docente no puede concebirse como un cambio de "técnicas", por parte de los docentes, si sus derivaciones metodológicas no hacen referencia al conocimiento científico previo, tampoco puede comprenderse y postularse como un problema personal-profesional, ya que las prácticas educativas se expresan en contextos y se ven afectados por las determinaciones de los mismos. Por lo que la formación en la práctica y el desempeño profesional de un docente de educación especial, que cuente con las características de ser un sujeto autónomo creativo, reflexivo y con la capacidad de tomar decisiones, tendrá que responder a una serie de condiciones estructurales de organización y de prácticas colectivas sobre el hacer educativo.

La investigación sobre la práctica educativa del docente tiene que ver con las dimensiones antropológicas, sociales o políticas-económicas, asimismo se ha definido como una práctica de corte individualista.

Los fenómenos de enseñanza se han reducido a problemáticas de los docentes y aprendizaje de los alumnos.

El referente profesor-materia-alumno-contenidos-métodos didácticos han sido el cuadro real para hablar de enseñanza dejando de lado la dialéctica de interacciones colectivas que se generan en la educación. Se asume que la competencia docente se remita a aspectos didácticos, desde el enfoque tradicional.

De acuerdo con Cuba, (1988) se destaca la coexistencia con alternancia según el momento, de dos imágenes dominantes sobre la enseñanza que implican las derivaciones en la concepción de los papeles de los profesores en la práctica.

La enseñanza como una actividad determinada burocráticamente y sometida ha regularizaciones técnicas desde fuera de la misma, frente a las imágenes de la enseñanza como artesanía o arte que exige respuestas individuales para cada caso, tratamiento singular para cada caso alumno, ejercicio de decisión o deliberación por parte del profesor para responder a situaciones únicas e irrepetibles.

SOBRE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL

La autonomía profesional se dirige a rescatar un espacio de decisión individual y colegial en donde se proyecte el docente como sujeto reflexivo y generador de alternativas pedagógicas.

El profesor se desarrolla en función de las situaciones, conflictos, dilemas, alternativas con los que se enfrenta en la práctica.

El maestro bajo esta perspectiva ejercerá su autonomía no de manera individual y apartado de un contexto educativo sino dentro del enfoque de educación como un proyecto cultural, instrumento de liberación e igualdad social, compartido por toda la comunidad escolar (padres, profesores, alumnos y autoridades).

La autonomía como parte del ejercicio profesional no se puede plantear como un cúmulo de elementos individuales sino dentro de una organización institucional.

La integración educativa, como un hecho real y concreto requiere la transformación de prácticas docentes a través de repensar y replantear sus concepciones y reorientar las estrategias de atención en los servicios de educación especial.

Pensamos que la problemática de atención a la diversidad no es sólo un problema de cobertura de servicios educativos, sino una problemática de carácter institucional de organización, participación de dar referencia a una educación que promueva una perspectiva alternativa sobre las interacciones e interdependencia que se da entre los agentes involucrados en promover una educación para "todos".

La propuesta es trabajar sobre la dinámica, la organización y el trabajo colegiado en el ámbito escolar.

Así la escuela no debe limitar su atención a la conformación y homogeneación de "normalidad", ya que de esta forma se explicita su labor segregadora.

La marginación y segregación no es un problema nuevo, pero se agudiza ante la recesión que produce la política económica neoliberal entonces bajo esta perspectiva la atención a la diversidad constituye un reto mayor que debe enfrentar a través de compromiso social y educativo de una práctica profesional consciente y compartida.

Se propone que los procesos de cooperación y de participación ⁷⁰ que son esenciales en las prácticas pedagógicas que se generan en el ámbito escolar, se retomen como estrategias de trabajo, por lo que el maestro de educación especial en la atención con alumnos con diversas necesidades educativas.

De acuerdo con los aportes de la escuela nueva que se estructura a finales del siglo pasado y según uno de sus principales representantes es Roger Cousinet (1889-1973) el trabajo en grupo permite eliminar todas las características más comunes de la escuela tradicional, se trata de eliminar aspectos propios de lo que entiende por el proceso de enseñanza- aprendizaje el maestro que da la clase, que sigue al pie de la letra el programa de estudio, el maestro que recibe el "empaquetado" de planes y programas, libros de texto y lleva a cabo su función sin desarrollar procesos de análisis y reflexión sobre su práctica docente.

Para contrarrestar esta perspectiva, se propone que el maestro apoye su práctica educativa bajo los principios de; libertad, trabajo por grupos y posibilidades de plantear y proponer la actividad del alumno.

⁷⁰ SEP/Ley General de Educación. Art. 70 Cap. VII Diario Oficial de la Federación. México 13 de Julio de 1993.pp.53

Por ejemplo, de acuerdo con Piaget ⁷¹ se debe permitir que los alumnos construyan su autonomía intelectual y moral, a partir de un contexto de respeto, dando espacios (libertad) para que los alumnos interactúen, proporcionándoles oportunidad para que desarrollen sus propias ideas, pensamientos y actitudes. Los castigos y disciplinas de "siéntate" "no te levantes" coartan esa construcción de autonomías, limitan la libertad.

Los conocimientos acabados e impuestos con autoridad, rompen con la libertad de elaborar o construir ideas propias.

El trabajo en grupo y/o por pares, permite al alumno desarrollar su esquemas de conocimiento, ya que el interactuar en grupo le proporciona elementos para el desarrollo de su aprendizaje potencial como señala Vygotski ⁷² "todos contamos con un desarrollo potencial, que se construye a través del apoyo que recibimos de otros más expertos. Así el maestro debe facilitar este tipo de actividad en el grupo, generando en el alumno el conflicto cognitivo consideramos que a través de estas estrategias el maestro promoverá la interacción y el diálogo en el grupo así el alumno debe expresar sus vivencias, experiencias, su conocimiento y perspectiva cultural, el respeto a su diferencia como un valor ético y educativo que permita rescatar su potencial, poniendo acento no en lo que de acuerdo a las características de su discapacidad le impide hacer, sino a través de valorar su capacidad de ser sujeto, permitir cambiar la perspectiva del docente como él, que educa. De tal forma que se permita la expresión del pensamiento del alumno a través del lenguaje, ya que ambos procesos están estrechamente ligados.

Desde esta perspectiva concebimos el proceso de conocimiento como una situación dialéctica de intercambio con los otros, permitir que los procesos de aprendizaje sean facilitados y estimular el pensamiento del alumno.

De acuerdo con Freire, 1990 "No es el yo pienso" el que constituye el "nosotros pensamos", sino más bien el "nosotros pensamos" el que me posibilita pensar.

Así, el trabajo del grupo, la expresión y el diálogo son esenciales en el proceso de aprendizaje.

En el diálogo se encuentran las representaciones de la realidad: la del educador (contexto teórico) y la del educando (contexto concreto).

⁷¹ Cfr. Gómez Palacios Margarita. et. all. El niño en sus primeros años en la escuela. SEP. 1995. pp. 69-71.

⁷² Idem. p. 70.

A través de esta perspectiva se genera un proceso que va de un concreto (praxis) a un abstracto (reconstrucción de la praxis) a un concreto, una práctica diferente elaborada a través de el análisis y reflexión sobre la práctica desempeñada.

De acuerdo con la Teoría Crítica de la Enseñanza, que surge en los años 70s. en Inglaterra y que es un movimiento renovador del curriculum y sus representantes principales son Sthenhouse, Elliot, Carr y Kemmis esta perspectiva interpreta el proceso de enseñanza según Habermas, desde el concepto docencia social, crítica en donde los participantes, en este caso el docente como sujeto social que ejerce una praxis, una acción social en donde puede y debe desarrollar una actividad autorreflexiva para investigar sobre su propia práctica.

Desde esta perspectiva planteamos que el maestro debe cambiar su status de sujeto que desempeña una actividad aislada de sus demás compañeros de trabajo, que no comunica, ni sistematiza su experiencia para que otros la lean, interpretan y apoyen, el trabajo del aula se convierte en el mundo de vida donde limita su actuación, proyectando formas de comportamiento ante la institución, ante los alumnos, los padres y la comunidad.

Este comportamiento del profesor centrado en el individualismo en su ser "magisterial" es una respuesta "cómoda" a las demandas de la institución, en donde justifica su función más ante la institución que ante su compromiso con su práctica educativa con los alumnos, con lo demás docentes.

La educación y junto a ella la didáctica, han sido entendidas como disciplinas aplicadas y normativas, es decir, como saberes prácticos, en este sentido la pedagogía que se limita a prescribir normas de acción basadas en los conocimientos logrados por ciencias como la psicología, la sociología, la economía, filosofía y antropología entre otras. Dejan poco espacio para desarrollar una praxis educativa fundamentada en el conocimiento compartido, en la deliberación y reflexión permanente sobre las aspiraciones y los resultados de las acciones emprendidas en situaciones reales.

Así tenemos que mientras se entienda la pedagogía como una ciencia aplicada, no se podrá desarrollar la teoría, ya que se estará esperando que llegue de las otras ciencias, los calificados como tales desde el paradigma positivista

La educación necesita de investigación y la investigación de la enseñanza y ésta es realizada por los docentes comprometidos con su práctica. Estas reflexiones nos llevan hacia la intervención del docente en el desarrollo del curriculum. El curriculum tendrá que dejar de ser sólo un conjunto de prescripciones sobre lo que debe de hacer el profesor, dejará de ser un fin para convertirse en el

medio de la educación del alumno como el de aprendizaje, del arte de la enseñanza por parte del profesor (Stenhouse, 1987)⁷³

El docente aplicador de programas de instrucción y de técnicas de enseñanza debe convertirse en un investigador que somete a comprobación sus hipótesis de trabajo, que reflexiona sistemáticamente sobre su praxis, y que comunica y delibera con sus colegas sobre lo realizado y logrado. Esta perspectiva implica aceptar al docente como un profesional y como sujeto intelectual con autonomía para tomar decisiones, y la transformación de la escuela en una comunidad autorreflexiva, con capacidad para establecer sus propias metas y evaluar sus logros.

Recuperar la dimensión de práctica intelectual del docente que contextualiza socialmente su trabajo, preguntándose por la significación social de los contenidos que transmite y los métodos que utiliza, dentro del conjunto de las relaciones sociales vigentes. Que le permitan concientizar la descalificación y fragmentación de su trabajo docente, que le dan una pérdida de control y comprensión de la totalidad el proceso⁷⁴. De tal forma que, "El profesor o futuro profesor debe provocar en el mismo la ruptura epistemológica con el pensamiento vulgar, tradicional precientífico, que se asiste en el sentido común cuajado de prejuicios y apariencias sin contraste crítico" (Pérez Gómez, A. 1987).⁷⁵

El proceso de conocimiento así entendido, cuestiona lo evidente, lo obvio, lo ambiguo, la visión parcial en procesos de comprensión más globales y complejos.

Reconocer los valores y normas que ejercen dominio en la formación cotidiana para categorizar los hechos educativos en significativos o no, lo permitido lo no permitido⁷⁶

Los procesos de innovación en educación nos llevan a reflexionar sobre el hacer en la escuela que es el lugar en donde se generan una serie de prácticas educativas que tienen que ver con el hacer docente y el aprendizaje escolar.

El cambio basado en la escuela parte de la consideración de que la escuela, deberá resolver sus propias problemáticas y que es relativamente autónoma (Hopkins, 1988).⁷⁷

En los países más desarrollados, el cambio en la educación para mejorar la calidad del servicio ofrecido, pone énfasis no en las grandes reformas que afectan a todo el sistema escolar y se centra

⁷³ Mauri, Teresa, et. al. El curriculum en el centro educativo. edit. ICE. Horsoi, Barcelona. 1990. p. 31.

⁷⁴ UPN/SEP. Antología. Análisis de la Práctica Docente Precia 1ª. Edición. México, 1994 pp.30-38.

⁷⁵ Idem. p. 40

⁷⁶ Idem. p. 33

en la transformación de los centros escolares, sin que ello signifique el menosprecio de la importancia y la necesidad de abordar cambios que afectan a la estructura y funcionamiento de todo el sistema, como pueden ser reformas en la formación del profesorado, supresión de trabas para la igualdad de oportunidades, movimientos descentralizadores, de democratización de la gestión.

La opción de elegir los centros como realidades a innovar hacen referencia a realidades concretas.

Así se observa de acuerdo a investigaciones realizadas en el ámbito de la gestión y participación en educación, que en los años 60s. y 70s. las reformas curriculares, se ofrecieron alternativas en proyectos que incrementarán la calidad del conocimiento y de las teorías de enseñanza-aprendizaje, sin embargo dichos proyectos han tenido poco éxito, debido a que no han contado con la formación necesaria de los profesores y de un modelo explicativo de la práctica existente.

Así los cambios curriculares para ser efectivos necesitan plantearse simultáneamente con políticas de desarrollo profesional de los docentes y cambios en el funcionamiento interno de las instituciones educativas para proveer condiciones y dar paso a otra forma de plasmar el profesionalismo en el puesto de trabajo real.

Se ha constatado que las reformas educativas, si se quedan en sustitución de contenidos o en una mera propuesta de alterar los métodos pedagógicos, cambian poco las coordenadas básicas por las que funciona el sistema educativo.

Para el cambio de cultura en el centro escolar hay que incidir en el funcionamiento interno de las instituciones, analizar las relaciones de poder que se gestan en todo proceso de interacción humana.

Si estos cambios, la sola reforma curricular se queda en el plano académico, sin alterar la cultura escolar institucionalizada, se vierten nuevos contenidos en las mismas estructuras de organización y participación.

Una política de innovación del curriculum basado en las escuelas hace referencia a la alteración de su funcionamiento y las condiciones en la que cultura y el conocimiento académico se hacen realidad.

De acuerdo con Hopkins 1987 ⁷⁸ las escuelas efectivas:

⁷⁷ Ezpeleta, Justa y Furlán, Alfredo. Compilación. La Gestión Pedagógica de la Escuela. UNESCO/DREAL Santiago, Chile 1992. p.86.

⁷⁸ Idem. pp. 91-98.

Tienen una dirección pedagógica centrada en el currículo, que es la que marca la cultura interna, existe en ellas un clima de apoyo en su funcionamiento interior, una preocupación por mejorar el aprendizaje escolar, sus metas son claras y se tienen altas expectativas sobre los alcances en el aprendizaje de los alumnos.

La institución escolar debe contar con un proyecto coherente, explícito y asumido por el profesorado, no tiene que ver con el mero formulismo o exigencia burocrática que demanda la autoridad educativa, sino con un proyecto que dé identidad de acción de la práctica educativa en el centro escolar.

Los profesores deberán disponer de márgenes de autonomía como colectivo e individualmente, para poder concretar el currículo respetando la igualdad de oportunidades, acomodarse al medio cultural en el que ejercen, así como para evolucionar profesionalmente.

De tal forma que el docente sea el protagonista principal de su práctica profesional, ya que ésta le permitirá ser consciente e intelectual responsable de su práctica profesional.

La autonomía docente no puede ir más allá de sí misma y sus limitaciones, es importante reconocer que la escolarización más efectiva no puede ser prescrita, legislada y cumplirse por el hecho de ser controlada de forma jerárquica (Champman, 1990) ⁷⁹.

La institución escolar reclama un liderazgo educativo que dinamice la vida de los centros y que vertebré la participación de todos los involucrados.

La autoevaluación de la práctica educativa permite ser consciente y protagonista, así la institución escuela tendrá que dar respuesta a las demandas internas y externas de todos los involucrados con el hecho educativo, tendrá que ofrecer un proyecto de calidad en el que se recupera el conocimiento implícito y explícito de todos los interesados en prestar un servicio de calidad y de altas expectativas.

Dentro de esta perspectiva el docente no es el único responsable de brindar un servicio educativo de calidad, sino que se debe conceptualizar su práctica educativa dentro de un marco laboral y profesional.

Un centro de calidad genera un clima interno en donde profesores y alumnos trabajen motivados, para los docentes la motivación hace referencia a estímulos de orden profesional económico y de

⁷⁹ Idem. p. 92

formación y para los alumnos ofrecer un proyecto educativo en donde se de relevancia a procesos de aprendizaje escolar, social y cultural.

Proponer un proceso de innovación para la Integración Educativa implica que el docente desarrolle un trabajo compartido en donde su práctica docente no sea un proceso individualista sino en relación a las aspiraciones puestas en práctica a través de una reforma educativa en donde se constate su hacer reflexivo y práctica profesional como un hacer político, social, cultura y ético.

El planteamiento de ir hacia los procesos internos de funcionamiento de la institución explícita la perspectiva cualitativa de intervención para la mejora de la educación desde los centros educativos, ya que el paradigma centrado en la línea de verticalidad de directividad desde los "expertos", a generado que la problemática de la educación especial se ha centrado sólo en dar respuestas cuantitativas de "cobertura" de servicios y la perspectiva que se pretende operativizar es ya no sólo un desarrollo cuantitativo de la educación especial sino la perspectiva cualitativa de interpretación sobre procesos de participación de interacción, procesos psicosociales de la práctica educativa en los centros educativos de tal forma que desde esta postura se genere el conocimiento y prácticas que los maestros de educación especial tienen para poder dar atención a una diversidad de necesidades educativas en la línea menos restrictiva posible.

- La docencia interpretada como un bloque social explícita una concepción del sujeto de atención, una perspectiva de práctica pedagógica y del ámbito escolar, es decir, el entorno de la acción docente a hecho referencia a servicios educativos (Escuela Especial, Grupos Integrados, USAER) entonces el planteamiento es transformar estas prácticas pedagógicas que han sido segregadoras porque se han centrado en la discapacidad del alumno por práctica transformadoras en donde el docente desarrolle una práctica educativa no centrada en las deficiencias del alumno sino en el desarrollo de potencial del alumno, lo que "si puede hacer" en el ámbito regular con los apoyos y recursos que se le brinden desde un ámbito regularizado en donde se integra con alumnos regulares y docentes con diversas formaciones que trabajan conjuntamente para dar respuesta a una problemática pedagógica que se genera no sólo desde el alumno sino como, sujeto que forma parte de una dinámica integrada, no sólo físicamente, sino desde el curriculum, el trabajo grupal, dar respuesta a los requerimientos especiales es la alternativa que se plantea desde la reorientación de servicios, ya que las necesidades especiales no deben ser determinantes ni limitantes para que el alumno desarrolle sus capacidades intelectuales, emocional y física en ámbitos educativos regulares.

Concebimos la práctica docente o pedagógica como una actividad que debe replantear el papel reproductor de la educación, es decir, sustentamos que el hacer docente no sólo tiene que dar cuenta

de los procesos educativos en el aula, sino que es abarcativo de otras instancias sociales que el proceso que finalmente se desempeña en el aula responde a procesos subjetivos del pensar y actuar docente y por lo tanto no se puede pensar en prácticas docentes sólo con un carácter reproductor de modelos y esquemas existentes.

Pensamos que el docente-pedagogo puede rescatar su práctica a través de procesos reflexivos en donde se conjuguen procesos dialécticos del conocimiento teórico y práctico y rompa con el falso problema de separación entre conocimiento teórico y conocimiento práctico.

Consideramos que el maestro que reflexiona sobre su acción y su práctica puede generar desde él una respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

El docente como intelectual organiza y genera un proceso consciente de su práctica, como actividad totalizadora es decir, que tiene relación con procesos de la macroestructura social (con la institución, con la política educativa) con el contexto socio-económico, con los valores imperantes y a nivel pedagógico con los alumnos -contenidos- con los docentes.

Al concebir la práctica docente-pedagógica como una actividad totalizada, planteamos que el maestro tome conciencia de su práctica como una acción unitaria y a la vez múltiple, por que su hacer es una práctica individual, ya que explícita ideas, perspectivas, valores que inculca a los alumnos y múltiple por que existen prácticas educativas diferentes y multireferenciales como elementos en lo social.

- El conocimiento centrado en el saber, en las áreas de conocimiento no puede ser planteado sólo como proceso mecánico, sino como un proceso de acuerdo con (A. Gramsci, 1978) de adhesión orgánica en el cual el sentir se convierte en comprensión y por lo tanto en saber. El autor citado plantea que el elemento popular "siente", pero no siempre comprende o sabe; el elemento intelectual "sabe" pero no siempre comprende y, sobre todo, no siempre "siente", así, es el error del intelectual sin sentir, ni comprender, que se constituye en un saber formal, en un grupo que posee el conocimiento, pues bien, esto sería lo que se tiene que transformar en las prácticas educativas de los docentes que se formen en la práctica pero desde una perspectiva no alienante sino compartida en donde la dificultad y separación del conocimiento teórico y práctica se retomen y conjuguen en una perspectiva dialéctica entre los supuestos sujetos "teóricos" y los "prácticos".

La aproximación de nuestro objeto de estudio se centra en rescatar el conocimiento que se tiene sobre las prácticas educativas en educación especial, el como se han consolidado prácticas segregadoras a través de la educación especial y como a través de las políticas de desarrollo se plantea la reorientación de servicios y cómo el maestro de educación especial modifica estas prácticas

en su hacer cotidiano, ya no para centrarse en la discapacidad sino como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos a través de su intervención centrada en una propuesta de participación e integración en los ámbitos regulares de la educación básica.

4.2 APRECIACIONES FINALES SOBRE LA PROPUESTA DE TRABAJO.

Dentro del ámbito de la descentralización educativa la participación de los maestros en el proceso de formulación de políticas ha sido determinada por una ubicación que el estado ha conferido, localizada generalmente al final de la jerarquía institucional. Desde esta posición, Street (1992) argumenta que la toma de decisiones de los maestros es confiada a asuntos internos relacionados con el salón de clases, la escuela y/o relaciones laborales.

A partir de la perspectiva anterior, la formulación de políticas es vista como un proceso que llevan a cabo "otros grupos", en donde la participación de los maestros se limita a su incorporación a los mecanismos institucionales que van desde la conformación de grupos técnicos hasta la estructuración de comités integrados por escuela y la comunidad.

Esta visión paralizada sobre la participación de los maestros en el terreno educativo, hace de lado la forma en que éstos se constituyen como grupo a través de las diversas prácticas profesionales en donde se "producen, se enfrentan y se relacionan distintas conformaciones culturales, concepciones y teorías" (Alba, 1991).

A partir de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) en atención a lo dispuesto por la Ley General de Educación (L.G.E.; 1993) pone en marcha un proceso de integración al aula regular de aquellos niños con "necesidades educativas especiales" (Art. 41, L.G.E.; 1993) se establecen nuevos mecanismos de atención a la población escolar que conllevan la emergencia de prácticas profesionales en torno a la acción educativa (que va de la asesoría y la búsqueda de un sustento teórico que "legitime las mismas" (Alba, op. cit.).

Castorena, Mejía y Salgado (SEP, 1997 en prensa) encontraron que las prácticas desarrolladas en una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en torno a la integración educativo estaban estrechamente relacionadas implícita o explícitamente a los discursos educativos. Es decir, la práctica educativa y el proceso que seguía se expresaba y desarrollaba a través de las distintas conformaciones culturales, concepciones y teorías de los participantes.

Si bien es cierto que la experiencia anterior no puede ser generalizable, es importante destacar que la articulación de estas prácticas y discursos descansa en un grupo de personas con necesidades y características laborales similares a cualquier otro centro escolar.

Al revisar los Lineamientos Generales para Promover la Participación Social en la Educación (L.G.P.P.S.E.) encontramos que uno de sus propósitos fundamentales estriba en "dinamizar formalmente las relaciones del sistema educativo con el entorno social" (SEP op. cit.). sin embargo con base en la experiencia expresados por los docentes de la misma se observó que una de las limitantes más sobresalientes para alcanzar este propósito es la falta de vínculos adecuados entre las diversas instancias de atención escolar así como la discordancia entre las decisiones que las autoridades calculan racionalmente en forma única y definitiva (Street, op. cit.) las acciones y prácticas que los individuos e incluso los grupos llevan a cabo..

Con base en las consideraciones anteriores, podemos afirmar que la participación de los maestros en el modelo de integración escolar no se limita a sus esfuerzos para su implementación. Es necesario reconocer que en este proceso se han articulado prácticas y discursos que emanan de la interacción constante de los individuos traducidos en un trabajo pedagógico permeado por diversas problemáticas tales como:

- Obstaculación del trabajo docente por procedimientos de planeación administrativa.
- Intervención de nuevos niveles jerárquicos en el trabajo pedagógico de los docentes.
- Coordinación de la planeación educativa y de la formulación de políticas sin la participación de los docentes.
- Planificación y conducción de sesiones de capacitación organizada desde un nivel central.
- Aplicación indiscriminada de normas y reglamentos.

Estos ejemplos explican de alguna manera las acciones que se están desarrollando actualmente en los diferentes niveles que comprende la reorientación de los servicios de educación especial (llámese USAER o Centros de Atención Múltiple) que en lo general no han logrado consolidar un proyecto de integración que garantice la atención educativa a la diversidad con equidad y calidad.

El interés por conocer el tipo de atención que ofrecen actualmente los servicios de educación especial (entendidos como una modalidad más de la educación básica) así como la forma y los espacios que

han utilizado para el trabajo con la población escolar. Obliga al reconocimiento de diversas problemáticas que van desde las expectativas que tiene el personal docente de su propio trabajo, hasta cuestiones de carácter técnico y organizativo relacionados directamente con su práctica docente y con la comunidad educativa en general.

A partir de la implementación del proyecto de integración en México y con base en las problemáticas ya mencionadas, además de la experiencia de trabajo obtenida en algunas USAER's, se ha manifestado la falta de una propuesta pedagógica que posibilite alcanzar los principios que el mismo proyecto de integración plantea.

Esta falta de propuesta pedagógica se traduce en una problemática que enfrentan los docentes de manera cotidiana, consistente en que a pesar de que existe un trabajo realizado por un equipo de profesionales en educación especial, los alumnos continúan presentando dificultades para incorporar los contenidos curriculares del grado correspondiente.

Esta situación trae como consecuencia un pronóstico reprobatorio de los alumnos, además de generar prácticas marginadoras en el aula debido a que en ocasiones el docente solicita la canalización de esta población a instancias o instituciones ajenas a su comunidad escolar argumentando la carencia de recursos técnicos y/o los materiales para su atención (cuando se trata de una USAER), o la implementación de un modelo clínico terapéutico por encima de una atención pedagógica (el caso de un CAM), tomando en cuenta la problemática anterior, los docentes en educación especial se cuestionan:

- 1) ¿Cómo organizar un trabajo pedagógico más eficaz y oportuno para que los servicios de educación especial consoliden un proyecto de integración?
- 2) ¿Qué trabajo pedagógico se debe diseñar para lograr la atención educativa a la diversidad?
- 3) ¿Cómo lograr un trabajo multidisciplinario que posibilite prácticas educativas que no fomenten segregación en el aula?

A partir de estas interrogantes podemos pensar en un trabajo pedagógico que permita recuperar las experiencias de los docentes propiciando su vinculación con el trabajo escolar a través de un currículum para toda la población escolar independientemente de sus características teniendo como fin la atención a la diversidad.

PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA SE CONSIDERO QUE:

El objetivo de la propuesta es la transformación de la práctica docente del maestro de educación especial, a través de la reflexión y el análisis de su hacer cotidiano desde una perspectiva interactiva con su entorno escolar.

Retomamos como estrategias para la transformación de la práctica docente: las juntas del Consejo Técnico como instrumento que da testimonios de la problemática pedagógica a la que se enfrenta el maestro en su centro escolar y al trabajo colegiado como elementos que permite confrontar, discutir, analizar y proponer perspectivas de innovación pedagógica que surgen para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

El docente se encuentra inmerso en una práctica pedagógica entendida como el "proceso que se desarrolla específicamente en el aula, manifestándose en la relación maestro-contenidos-alumno, y cuyo fin es enseñar y aprender"⁸⁰

Siendo una actividad concreta y no descontextualizada, en la cual se desarrollan múltiples actividades quedando poco tiempo y perspectivas para su formación en la práctica al desarrollar actividades que van desde lo administrativo hasta lo pedagógico, existiendo pocos espacios para reflexionar, cuestionar y transformar su hacer cotidiano. Además, la forma tradicional de trabajo aislado en donde no comparte sus conocimientos, ni su práctica docente con los demás docentes, no le permite transformar su hacer. Entonces, con estos elementos proponemos, que el docente puede reconstruir su hacer, si comparte sus conocimientos prácticos, experiencias, a través del trabajo colegiado, ya que pensamos que el maestro se forma en la práctica y a través de su ejercicio profesional, no como función reproductiva de modelos. Creemos que debe ser el protagonista de su propia práctica al generar estrategias de trabajo que rompan con una práctica intuitiva basada en el sentido común. Reconocemos, sin embargo, que el maestro, para ser un sujeto transformativo e innovador, requiere más que la satisfacción moral o ética que le corresponde al ser reconocidos socialmente por los padres, autoridades y demás docentes. necesita, ser valorado desde la formación en su práctica a través de poder conjuntar tanto la perspectiva teórica como práctica, al dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Para que se cumpla con esta perspectiva sustentamos que: el docente es un sujeto con la *CAPACIDAD INTELECTUAL* necesaria para transformar su práctica.

El docente que construye y reconstruye su práctica, genera, en sí mismo, un proceso de conciencia que le permite contextualizar su práctica, si es capaz de superar el nivel de intuición, de conocimiento común, por prácticas comprometidas con su hacer social y transformativo.

Recuperar el valor y la trascendencia de su labor cotidiana, como práctica transformativa y no como un conocimiento que sobre la realidad se tiene y es utilizado en la vida cotidiana, ya que el saber hacer (como conocimiento intuitivo y reproductor) representa un obstáculo para que surja el conocimiento significativo y real en la transformación de la práctica docente.

El hacer docente como conocimiento generalizable a cualquier situación, no permite concebir la práctica docente como una actividad única cambiante, variable irrepetible.

El pensar y actuar por costumbre, conforme a las "normas" representa de acuerdo con G. Bachelard "Justificar que los hechos se implican demasiado pronto en razones"⁸¹ entonces se propone que el docente como sujeto intelectual transformativo reconozca en su práctica que al ser intuitivo, y en la cual no puede negar que no sabe, si reconocer que no sabe pierde el poder y autoridad con la que cuenta además tiene que justificarse con el ideal del "Buen docente" para que su práctica sea un hacer propio y no desde lo que se plantea o señala desde otros niveles o espacios educativos, planteamos que el docente es un sujeto propositivo capaz de hechar mano de su juicio crítico, para delimitar el ser y debe ser de la educación y que no espera "recetas" pedagógicas para ejercer una práctica profesional alternativa.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, reconocemos al docente como sujeto que puede transformar su práctica si se compromete en un proceso de trabajo pedagógico que hace referencia a rescatar el conocimiento cotidiano como el sentir y el pensar, pero no desde la generalización ya que pensar y actuar de acuerdo a la costumbre y la norma pedagógico o educativa lleva a conformar una perspectiva enajenante de la realidad. Pensamos en un trabajo pedagógico en donde el docente (pedagogo) reconstruya su práctica educativa como una práctica social, histórica en donde existen valores, normas que limitan su actuar y donde tiene que ejercer su sentido crítico, e interpretativo de la realidad y en este, sentido entendemos lo pedagógico del hacer educativo como una práctica crítica, reflexiva y cambiante que se lleva a cabo en su centro escolar a través del trabajo de Consejo Técnico que es el espacio de discusión y análisis del trabajo cotidiano en forma colegiada. "El Consejo Técnico más que una entidad establecida, es un espacio por construir...su valor radica en que representa una oportunidad para contraponer al trabajo aislado, el esfuerzo colectivo, al empirismo y

⁸⁰ Coll César "El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinaria". Ponencia. Tecnología Educativa en el contexto latinoamericano. ILCE. 1994 p.3.

⁸¹ Cita en UPN/SEP. Análisis de la Práctica Docente Propia. antología. Plan 1994, p. 37.

la improvisación a las soluciones de los problemas del aula, a la reflexión sistemática, y de la dispersión de esfuerzos, a la acción coordinada en torno a metas compartidas" (Fierro y Rojas, 1994).

En virtud de las características del Consejo Técnico, sus objetivos y la riqueza de posibilidades que ofrece para la práctica educativa requiere una actitud de constante relación-participación-acción intercambio.

Por lo tanto, el Consejo Técnico es el espacio en donde el trabajo colegiado genera procesos innovadores a partir del diálogo, el debate, la reflexión y sobre todo se considera como la forma que permite orientar la función educativa.

Para el logro del objetivo propuesto, el trabajo se desarrolló bajo la siguiente perspectiva:

Trabajo de tipo Participativo: Para fortalecer la participación colectiva de todo el personal se utilizó el trabajo colegiado entendido como un espacio que genera un clima de participación, planeación y evaluación en la reconstrucción de la función educativa, la cual supone una responsabilidad compartida en donde se analizarán problemáticas, aspectos teóricos etc. con los que cuenta el personal docente en el desarrollo de sus funciones de acuerdo a los fines que persigue como institución educativa.

Explicitar la propuesta hace referencia que la práctica docente es un hecho que se da en los servicios de educación especial planteamos rescatar el hacer docente (o pedagógico) como un práctica alternativa en donde el pedagogo o maestro de educación especial rescate su saber y experiencia profesional desde una perspectiva de trabajo totalitario con el hecho educativo de dar respuesta a una diversidad de alumnos con procesos de aprendizaje diferentes, en el marco de la educación especial para promover su integración educativa y escolar en el nivel de la educación básica (primaria) a través de su saber y en forma conjunta y colegiada en el grupo de trabajo interdisciplinario (psicólogo, trabajador social, maestro especialista, maestro de lenguaje) en donde a partir de las necesidades educativas de los alumnos de reconstruya el saber pedagógico, centrándose en apoyar, facilitar, promover los aprendizajes significativos de los alumnos a través de reconocer a los mismos como sujetos y no objetos de la educación.

La intención del trabajo fue el construir conjuntamente una propuesta que apoye el trabajo pedagógico entre el personal de los servicios de educación especial que permita:

- Proponer e implementar relaciones educativas diferentes tendientes a brindar una atención educativa a la diversidad con calidad.

- Enriquecer la práctica educativa de los docentes de una USAER encaminada a la articulación de una propuesta pedagógica que responda a los principios de la integración escolar.

La propuesta esta centrada básicamente en cambiar la perspectiva del hacer pedagógico en los servicios de la reconstrucción del papel otorgado a el docente (pedagogo, maestro especialista, o normalista) que tendrá que pasar de ser un docente que reproduce programas de atención centradas en la discapacidad o problema de aprendizaje del alumno, a ser un sujeto innovador que reconstruye su práctica como un hacer individual y social en el ámbito educativo.

4.3 EDUCACIÓN ESPECIAL Y PEDAGÓGICA

A continuación te presentamos una reseña sobre el origen de la educación, con la intención de enmarcar lo educativo como elemento eje del hacer pedagógico.

La educación desde la perspectiva tradicional, es la acción y efecto de una determinada influencia consciente y directiva, sistemática y técnica, que se realiza sobre el desenvolvimiento total o parcial del hombre (individual y colectivamente) especialmente en sus etapas anteriores a la madurez, para lograr un tipo determinado de vida de acuerdo a finalidades previstas⁸².

En esta definición se aprecia la educación como hecho intencionado y formalizado, que pretende llegar al desenvolvimiento, desarrollo y formación integral del alumno, a través de un proceso directo y técnico de la educación.

La educación surge desde etapas primitivas del existir humano, no como una necesidad de saber del conocimiento mismo, sino responde a necesidades culturales y económicas.

Sin Embargo la escuela, como lugar de conocimientos existe desde las culturas antiguas Mesopotamia, Egipto, Grecia.

La utilidad de la escuela, fue muy reducida como institución, solo privilegio y destino de algunos cuantos, en la sociedad medieval, con la llegada de la Edad Moderna, el conocimiento y la ciencia se desarrollan y difunden en el siglo XVIII a través del movimiento de Ilustración, se introduce la idea de igualdad de todos los individuos y de la enseñanza para todos.

⁸² Enciclopedia Técnica de la Educación vol. VI Santillana. 1975 pp169

Así la enseñanza obligatoria y gratuita se introduce en el siglo XIX en el mundo occidental.

La educación como principio de igualdad no se reconoce como tal, ya que hacerlo implicaría alterar el orden social vigente. Con la industrialización de las sociedades modernas surgen las escuelas como una necesidad de proteger a los infantes de la explotación y trabajo.

Así los partidarios de la escolarización, ven a la escuela como lugar idóneo para reproducir los esquemas dominantes de una sociedad desigual.

Los principios de la escuela para todos y de la educación igualitaria surgen como elementos que responden a un orden social y económico y no pedagógico.

La reseña anterior deja claro que la escuela cumple una función reproductiva o liberadora del pensar y hacer humano y su función se puede apreciar desde una perspectiva pedagógica que vaya más allá de sólo transmitir conocimientos.

El hacer pedagógico lo concebimos como una alternativa para promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos, para su desempeño social, cultural y de formación integral, que como sujetos individuales tienen derecho.

Pensamos en la escuela como lugar que toma en cuenta las necesidades del alumno, así como sus necesidades de aprendizaje y de interacción en el aula.

La educación de los niños difiere de la de los adultos, ya que el niño a través de la educación va formando su inteligencia y ésta es una condición necesaria para seguir aprendiendo.

Sustentamos que la escuela debe cumplir una función que vaya más allá del adoctrinamiento del conocimiento y que es el lugar en el que los alumnos se forman para transformarse y desarrollarse como sujetos de una educación no marginadora que respete sus procesos de aprendizaje y los valore como sujetos diferentes.

En la escuela no podemos hablar, sólo de procesos de maduración, ya que el desarrollo intelectual, social y afectivo del alumno se forma en la vida diaria, a través de las experiencias de aprendizaje del alumno.

Entonces el rol del pedagogo en la educación especial es la de ser un sujeto que apoye y guíe procesos de aprendizaje en el alumno, explicitando su rol en la escuela, tendrá que llevar al cambio social, así de acuerdo con Juan Delval (1991). Lo que debemos intentar es que la escuela sea un factor de cambio y no vaya a remolque de las transformaciones sociales.

Concebimos el hacer pedagógico como una practica contestatoria a las desigualdades sociales, económicas y educativas de los alumnos, la educación como una practica liberadora y transformativa a través de la cual se puede generar el cambio en las practicas desiguales que segregan y marginan a los alumnos por sus diferencias en su ser y su aprender.

De acuerdo a la perspectiva de atención a la diversidad creemos que ver las diferencias y considerarlas como tales implica un proceso de reconocer la diversidad humana, no como desventaja sino como oportunidad de explorar en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

El modelo de racionalidad técnica que se promueve en la educación ha creado la lógica cultural, social y educativa en donde el diferente no cabe y forman cuadros de generalización en donde de acuerdo a la norma social, cultural y educativa los sujetos que no entran es debido a sus diferencias personales a sus desventajas individuales para integrarse al trabajo del aula.

"El análisis de la práctica docente para la atención a la diversidad", surge como perspectiva de reflexión, sobre la exclusión que se promueve en la educación. De tal forma que el objetivo de la propuesta es brindar líneas de acción que permitan a los profesores liberarse de las practicas segmentadas, rutinarias, así se propone trabajar con una pedagogía del diálogo, en un trabajo colegiado que lleve a los participantes a la autoconciencia, transformando a los profesores en sujetos, reflexivos, de la propia practica docente.

Recurrir a los elementos con los que cuentan los maestros (teóricos y prácticos), para construir una propuesta educativa a una diversidad de alumnos en el aula, transformando la situación de marginación.

La propuesta nos lleva a afirmar que como el hacer pedagógico es una práctica educativa transformativa y que por lo tanto implica un proceso de cambio en la realidad de tal manera, que las prácticas educativas en educación especial tienen como fundamento la integración de los alumnos en el ámbito escolar de la educación básica nivel primaria (nivel educativo donde se ubica la propuesta).

Nuestra práctica profesional se enmarca en el ámbito de la educación especial, por que concretamente nos interesó estudiar el papel del docente (pedagogo), ya que consideramos que su participación es un elemento eje para transformar las prácticas educativas en los servicios de educación especial.

El hecho educativo hace referencia a la triada de interacción docente-alumno-contenido, de acuerdo con esto, nos centramos en analizar y proponer líneas de trabajo para conocer ¿cómo el alumno que por diversas causas (cognitivas, afectivas, sociales, de trabajo grupal, de la relación alumno-docente o alumno-alumno) presenta dificultades para integrarse a una dinámica de aprendizaje escolar

presentando fracasos o deserción escolar. Nos interesó analizar el cómo las prácticas educativas centradas en el déficit tradicionalmente crean dificultades en el aprendizaje del alumno y poco se hace por buscar una respuesta en el sistema educativo.

El marco cultural, social y educativo ha generado prácticas centradas en la diferencia que no analizan, ni proponen aprendizajes desde un ámbito interactivo, en relación a como las dificultades para aprender no son sólo del alumno, sino de los apoyos que se pueden brindar, si los maestros, padres y autoridades trabajan propuestas que retomen el hacer pedagógico, desde procesos de aprendizajes, partiendo de los niveles de aprendizajes, en donde el alumno interactue con sus compañeros más capaces y se reconozcan sus avances, sus aprendizajes de tal forma se genera una cultura de aceptación y respeto a la diversidad a través del trabajo compartido y de reciprocidad, considerando al alumno como sujeto activo, que requiere el apoyo docente como guía, tutor de sus aprendizajes escolares.

El pedagogo como profesional de la educación e inmerso en prácticas educativas segregadoras y marginadoras, tiene como alternativa generar un conocimiento liberador e innovador como respuesta a la desigualdad en el ámbito educativo, que apuntan a una irracionalidad del conocimiento.

La propuesta hace referencia a revisar el curriculum escolar, el como aprenden los alumnos, los ámbitos de participación en la escuela para generar un modelo de escuela, que como institución promueva el aprendizaje en circunstancias menos restrictivas posibles.

Finalmente no negamos que el maestro, director o asesor que puede ser pedagogo, inmerso en prácticas de Educación Especial, cuentan con una carga de trabajo administrativo, que rebasa su práctica profesional, creemos que el atraso tecnológico que existe genera una burocracia en la educación, que demérita el objetivo de la práctica profesional del pedagogo y que hace referencia a centrar su hacer profesional al nivel administrativo.

Sin embargo pensamos, que la práctica profesional del pedagogo, tiene que incidir en los procesos de aprendizaje significativo del alumno en profesionalizar su papel en el ámbito educativo.

No pensamos en una pedagogía para la administración, que desprofesionaliza las prácticas educativas. Al hacer referencia a un reproductor de condiciones económicas, sociales (de división del trabajo) en el aula, en donde el maestro-pedagogo va a cumplir una función como técnico u oficio, en donde se le proporciona desde una posición vertical, una propuesta acabada donde le toca reproducirla, pensamos en el pedagogo que reflexiona y reconoce que su conocimiento teórico y práctico es un proceso, que lo puede llevar a transformar el hecho educativo.

Conclusiones

CONCLUSIONES

El trabajo de Tesis llevado a cabo, responde a una necesidad de rescatar la práctica profesional del pedagogo en Educación Especial en el nivel educativo de primaria.

Entendemos como práctica profesional el hacer comprometido como una práctica social, histórica y educativa, ya que el pedagogo se forma con todo un marco teórico y práctico sobre el hacer educativo desde la perspectiva sociológica, psicológica, antropológica y pedagógica para poder intervenir en todos los niveles educativos tanto desde la perspectiva de la educación formal como informal.

Para realizar el estudio sobre "análisis de la práctica docente para la atención a la diversidad" pensamos en el docente de educación especial que es el pedagogo, quien interviene directamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos de educación especial.

Rescatar nuestra experiencia como profesionales inmersos en este ámbito educativo nos lleva a escribir sobre el camino recorrido en los servicios de educación especial, en el como las prácticas educativas en la educación especial que han ido transformando.

El como se elaboraban programas colaterales para la atención por áreas de discapacidad pensamos en una propuesta educativa en donde el docente-pedagogo reconozca su hacer profesional dentro de una perspectiva social, en relación a un contexto en donde la dificultad de aprendizaje del alumno no le pertenece solo a él, ni a los métodos de intervención por parte del docente, sino a una limitación que tiene que ver con el contexto escolar, social, familiar.

Los aprendizajes escolares no son sólo responsabilidad del maestro, sino de una variedad de elementos psicosocial es que trascienden el ámbito del aula.

El rol del docente en la escuela tiene que ver con una variedad de dimensiones social-pedagógica-escolar-institucional.

La intervención del pedagogo en la educación especial la concebimos como una práctica total no fragmentada en donde el como sujeto social e histórico cuenta con la formación para transformar el hacer educativo desde su interpretación e intervención en el hecho educativo a través de la perspectiva social del conocimiento en donde comparte su saber teórico y práctico dentro de una dinámica de trabajo interdisciplinario.

La problemática que se planteo en la propuesta es de orden pedagógico entendiendo lo pedagógico como referente a una totalidad de una práctica educativa no a centrada en la "discapacidad" del alumno, en lo que no puede hacer en un proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual se ha desarrollado una perspectiva de práctica segregadora y marginadora del alumno, hablar de "discapacidad" en los servicios de Educación Especial de orden Asistencial y Terapéutico en donde lo referente ha sido definir el déficit, la discapacidad, el C.I. las características del sujeto con discapacidad para proponer un programa que tomará en cuenta la discapacidad misma para brindar una atención al alumno y en este marco la Educación Especial generó una perspectiva segregadora y marginadora en donde a través de áreas de atención (sordos, ciegos, deficiencia mental, neuromotores, problema de aprendizaje) se generaban programas paralelos a la educación básica para estos alumnos.

A partir de la reorientación de los servicios de Educación Especial (1993-1998), siguiendo los lineamientos de "una educación para todos".

Atención a la diversidad. e integración (UNESCO, 1983) y con el proyecto General de Educación Especial (1994) se da una reorientación a los servicios de educación centrados en una perspectiva educativa en donde lo relevante es desarrollar el potencial y capacidad del alumno, centrándose no en la deficiencia sino en el reconocimiento de los diferencias de los sujetos en procesos de enseñanza-aprendizaje reconocer al alumno como sujeto único con capacidades, intereses, motivaciones y habilidades diferentes, reconocer y respetar las diferencias en el aula en el enfoque de atención a la diversidad no interesa atender a una demanda educativa en términos cuantitativos sino responder desde la escuela a una diversidad de alumnos no homogeneizar al grupo sino respetar, conocer procesos de aprendizaje implementar en el aula un trabajo pedagógico que respeten ritmos de aprendizaje en donde el maestro desarrollo un papel no directivo que obstaculiza los procesos de reflexión y construcción del conocimiento del alumno.

Considerar los aprendizajes significativos del alumno desde los conocimientos previos con los que cuenta desde antes que se integra a contextos escolares formales, son los elementos que debe tomar en cuenta el maestro de educación especial (pedagogo o maestro especialista) para poder centrar su atención educativa en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se plantea un modelo educativo desde una perspectiva contextual no se puede hablar de un proceso educativo que solo considera la discapacidad la dificultad del alumno de su aprendizaje sino nos interesa llevar a cabo una propuesta en donde el alumno sea visualizado desde una perspectiva interactiva con un proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde su desempeño escolar sea tomado en cuenta no desde él mismo, sino en relación a procesos de aprendizaje en vinculación con el

docente como facilitador de su aprendizaje de la interacción alumno-alumno, el trabajo grupal, en pares, en relación al currículum escolar.

Las prácticas educativas de Educación Especial se han centrado desde el modelo del déficit en elaborar propuestas de Guías Curriculares, por ejemplo, en donde a partir de la discapacidad se genera una atención para la discapacidad con la Reorientación de los Servicios de Educación Especial la perspectiva es optar por el Currículum de la Educación Básica (Plan y Programas de Estudio de Primaria) en donde se le permita al alumno su integración no solo física a los ámbitos regulares sino escolar en donde a través de diversas estrategias pedagógicas se promueva no solo un acceso sino estancia en la escuela regular a través de un trabajo interdisciplinario y colegiado en donde el maestro de apoyo (pedagogo), el equipo interdisciplinario (psicólogo, trabajador social, maestro especialista, terapeuta de lenguaje) lleven a cabo su función educativa que es integrar al alumno al contexto de la escuela a través de un trabajo pedagógico.

La propuesta se centro básicamente en el rol del docente de educación especial desde un enfoque innovador en donde su función sea transformativa de una práctica que se da de forma vertical y en donde él, como sujeto innovador (que reconozca sus saberes y su práctica) pueda generar una perspectiva de trabajo pedagógico en la práctica, entendiendo como práctica no el último paso a seguir en un proceso de conocimiento, como lo plantearía la perspectiva de "racionalidad técnica" sino desde un paradigma cualitativo-interpretativo del hacer docente como una transformación de la práctica como un hacer, como actividad no mecanizada sino como una actividad única ya que la realidad representa una situación cambiante, variable que le otorga en este caso del docente la capacidad de poder actuar en la práctica desde esta perspectiva, consideramos que el docente cuenta con un hacer práctica que no sólo se da en el terreno de la intuición sino que responde a toda un marco teórico y práctica sobre como el conceptualiza el enseñar y el aprender del alumno, entonces en la propuesta se plantea la transformación que tiene que hacer de la perspectiva cualitativa y de hacer en base a la "norma" para pasar de una visión de trabajo individual, aislado, a una perspectiva de trabajo colegiado a través de los instrumentos de trabajo como sería el proyecto escolar y trabajo interdisciplinario o colegiado.

Dé tal manera que planteamos desde el enfoque del trabajo que no podemos pensar en un perfil del docente (o pedagogo en la educación especial) que hacerlo implicaría llevar a cabo un práctica reproductiva de modelos y esquemas sobre el hacer docente no podemos, pensar en un docente con virtudes y cualidades que nadie posee, ya que de esta manera se le otorga un rol dentro del ideal, del deber ser. La propuesta se centra en el paradigma de la pedagogía crítica en donde se reconoce al maestro como sujeto investigador de su propia práctica y no el aplicador y reproductor de lo que otros "Los expertos" han elaborado para que el desarrolle su función educativa.

Para definir la práctica del pedagogo es necesario no reducir esta, al trabajo que realiza como docente en el aula sino plantear que toda práctica educativa, ante la concepción que ubica a la educación en todos los espacios que constituyen al sujeto, toda interacción que involucra a dos o más sujetos, con un enfoque más amplio, así el pedagogo como ser social realiza una práctica reflexiva que le permite trascender y transformar su entorno.

BENEFICIOS

- Todos los alumnos con necesidades educativas especiales o sin ellas.
- El trabajo en grupo al crearse un ambiente de participación, que eleva la calidad de la educación.
- La escuela al reducir el índice de reprobación al tomar en cuenta procesos de aprendizaje y no cantidad de conocimientos.
- La escuela, al no tener que canalizar alumnos a otras instancias, sino de dar respuesta a la necesidades educativas de los alumnos.
- La escuela y el sistema educativo al no exigir manuales de procedimientos para maestros.
- La sociedad al integrar a todos los alumnos a través de la escuela regular.
- Las familias con alumnos con necesidades educativas al acceder al curriculum básico y tener las mismas oportunidades de incorporarse económicamente a la sociedad.
- Los docentes al elevar la calidad del servicio educativo.
- Los docentes al acceder a procesos de innovación pedagógica, a través de la formación en servicio y el trabajo colegiado.

La propuesta de incidir en las practicas educativas que marginan, que se explicita a través del trabajo de Planeación Pedagógica Conjunta, nos llevo a el análisis y reflexión sobre el hacer educativo en las practicas concretas de la USAER 1.9 en donde existía un trabajo paralelo y fragmentado sobre la atención al alumno y como da respuesta a sus necesidades educativas especiales desde diversas especialidades.

A través del trabajo conjunto se pudo rescatar una experiencia de trabajo en donde el hacer pedagógico se centro no en las limitaciones de aprendizaje y sí en el potencial, los recursos con los que cuenta el alumno, el docente y la escuela para promover su integración educativa.

Analizar el discurso desde lo que se dice y como se da una respuesta, se explicitó a través del trabajo interdisciplinario, desde donde se analiza, reflexiona y se proponen soluciones para una atención a la diversidad.

incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el objetivo en el que se centro la propuesta a través de la estrategia de la planeación conjunta se pudo rescatar:

- Que el trabajo en el aula es una perspectiva de estudio sobre como se construye el conocimiento que aporta elementos para la transformación de prácticas educativas que segregan y marginan, así al apreciar el trabajo en el aula desde un proceso interactivo en donde los factores (contenidos de aprendizaje características de los alumnos, participación de los docentes, actividades de aprendizaje) cobra relevancia y significado.
- La planeación conjunta es un instrumento de trabajo pedagógico que posibilita transformar la práctica educativa, ya que puede dejar de ser sólo un registro de actividades, para formar parte de un instrumento de trabajo pedagógico para atención a la diversidad tomando en como referencia el hacer conjunto desde un trabajo interdisciplinario en donde lo relevante es atender a demandas de aprendizaje del alumno.

Bibliografía

B I B L I O G R A F Í A

- AINSCOW**, Mel, Gerardo Echeita, Cinthia Duk. "Necesidades Especiales en el aula". En una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración Escolar. (versión provisional). 1993.
- ALONSO**, J. Antonio Metodología. Ed. Edicol. México, 1994.
- BAUTISTA**, Jiménez, Rafael. Una escuela para todos: La integración Escolar en: Necesidades Especiales, Málaga, España, aljibe, 1991.
- BRAUNSTEIN**, N. A. et. al. Psicología: Ideología y Ciencia Siglo XXI, 1979.
- CASTORENA**, T. H., Mejía, S. D., Salgado, P. S. Planeación pedagógica conjunta. Una experiencia entre la USAER y la Primaria Documento de trabajo. En prensa. Septiembre, 1996.
- COLL**, César. Personalización de la Educación: La atención a la diversidad en la reforma española. Ponencia, 1995:
- COLL**, Salvador César. La aproximación constructivista al curriculum escolar. La Experiencia Española. Compilación 1995.
- DELVAL**, Juan. Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. Paídos, 1991.
- ESPINOSA** y Montes. A. R. y Col. Construcción y Elaboración del Proyecto de Tesis. UNAM-ENEP-ARAGÓN, 1992.
- EZPELETA**, Justa y Furlán Alfredo (Compilación). La Gestión Pedagógica de la Escuela UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, 1992.
- ENCICLOPEDIA** Técnica de la Educación. Vol. VI y VII. Santilana, 1975.
- FERRUZCA**, Velázquez Mauricio et. al. Aproximaciones a la Teoría de la docencia, 1983.
- GARCÍA**, Pastor Carmen. Una Escuela Común para niños diferente. La Integración Escolar, Barcelona, España. Promociones y Publicaciones Universitarias, 1993.
- GIROUX**, Hery A. Los profesores como intelectuales Editorial Paídos-MEC, 1990.
- GIMENO**, Sacristán, José y Angel I. Pérez Gómez. Comprender y Transformar la Enseñanza. Morata, Madrid, 1992.
- GÓMEZ**, Palacios, Margarita y Col. El niño en sus primeros años en la escuela SEP, 1995.
- GODOY**, Beatriz. Una propuesta metodológica al estudio del área socio-afectiva en los grupos de aprendizaje. Tesis UNAM ENEP-ARAGÓN., 1986.
- GUAJARDO**, Ramos, Eliseo. Hacia una Educación Básica en México para la diversidad a final del siglo XXI. Ponencia, 1996.
- HEGARTY**, S. Hodgsor, A. y Clonies. Ross. L. Aprender Juntos la Integración Escolar. traducción Guillermo sonana, Morata, Madrid, 1986.

HERNÁNDEZ, Michel, Susana, León Brandi, S. y M. Graga Jorge. Lecciones sobre metodología de las ciencias sociales. UNAM, 1985.

HERNÁNDEZ, G. R. Paradigmas de la Psicología Educativa. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México, 1994.

JONSSON, Ture. Educación de niños con necesidades especiales. Asesor en la UNESCO, 1991.

LÓPEZ, Melero Miguel y Guerrero, José Francisco. Lecturas sobre Integración Escolar y social. Ediciones Paidós, 1993.

LUNA, Kano Maria del rosario, Propuesta del Material educativo ciclo vital para el área de ciegos y débiles visuales dentro del Marco de la Integración Educativa a nivel primario. UNAM- Colegio de Pedagogía, 1995.

MAURI, Teresa, et. al. El Curriculum en el centro educativo. Edit. ICE Horsoi Barcelona, 1990.

MINISTERIO, de Educación y ciencia (MEC). Diseño curricular base. Educación Primaria España, 1989.

MINISTERIO, de Educación y Ciencia (MEC). Atención a la diversidad y diversificación curricular. España, 1995.

PALACIOS, Jesús Marchési, Alvaro y Coll César. compilación. Desarrollo, Psicológico y Educación T. II. Psicología de la Educación. Madrid, Alianza, 1993.

PÉREZ, Gómez, Angel. Los procesos de Enseñanza-Aprendizaje Análisis Didácticos de las principales Teorías de Aprendizaje. Paidós, 1993.

PÉREZ, Gómez, A. y Col, La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Editorial Alianza, 1992.

PODER, Ejecutivo Federal/SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992.

SEP/Poder Ejecutivo Federal. Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. 13 de julio de 1993.

SANZ, del Río. Panorama Internacional. Equipo Técnico del S.M.S. Real Patronato de prevención de la Atención a Personas con Minusvalía. Ponencia 1990.

SEP. Lineamientos Generales para promover la Participación Social en la Educación. México, D. F., 1994.

SEP/DEE. Compilación. Las adecuaciones curriculares: Un espacio para la profesionalización docente, 1998.

SEP/DEE. Cuadernos de Integración Educativa No. 1 Proyecto General para la Educación Especial en México, 1994.

SEP/DEE. Cuadernos de Integración Educativa No. 4 Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), México, 1994.

SEP/DEE. Cuadernos de Integración Educativa No. 5. La Integración Educativa como fundamento de la calidad de Sistema de Educación Básica para todos. México, 1994.

- SEP/Educación Primaria** Guía de apoyo para el director. Compilación 1a. Edición, 1992.
- SEP/DGEE.** Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. México, 1982.
- SEP/FONAPAS.** Bases para una política de Educación Especial, 1991.
- SEP/DGEE.** Integración Educativa. México, 1992.
- SEP/DGEE.** La educación especial en México, 1985.
- SEP/DGEE.** Manual de Operación y Organización del Sistema de Educación Especial en los Estados, México, 1982.
- Santillana.** Enciclopedia Técnica de la Educación. Vol. VI. 1975.
- STREET, M.** Las transformaciones sociales de los maestros. Ed. Casa. México, D. F., 1995.
- TORRES, Santomé Jurjo.** La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ponencia. España, 1988.
- TREVIÑO, Manuel.** Conversar y comprender. Diálogo e interacción en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la escuela. Ponencia, 1993.
- TRILLA, Jaume.** ensayos sobre la escuela. El espacio social y material en la escuela. Laertes Barcelona, 1985.
- UNESCO.** Declaración Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básicas. Tailandia, 1990.
- UPN/SEP.** Antología. Análisis de la Práctica docente propia 1a. Edición, México, 1994.