

La Desprofesionalización Docente en Educación Especial

The desprofessionalization on the teachers of Special Education

Eliseo Guajardo Ramos
México

Resumen

El cambio de paradigma en Educación Especial ha dejado un sentimiento de *desprofesionalización* en los docentes de Educación Especial. Las viejas prácticas ya no operan y la nueva racionalidad técnica no ha tomado su lugar con la certidumbre esperada. También, se trata de rehacer un nuevo pacto profesional entre la Educación Especial y la Educación Regular en el marco de una sociedad civil de los docentes, las familias y los educandos.

Palabras Claves: Docente, Profesionalización, Inclusión, Paradigma.

Abstract

The paradigm shift in Special Education has become an unpleasant feeling of desprofessionalization on the teachers of Special Education. The old practices will no longer operate and the new rationality technique has not taken place with certainty expected. Also, it is to rebuild a new professional covenant between the Special Education and Mainstream in Education within the framework of civil society of teachers, families and students.

Key Words: Teachers, Professionalization, Inclusion, Paradigm.

Introducción

Al cambiar el llamado paradigma en Educación Especial, del modelo médico al modelo educativo promovido por la Conferencia Mundial de Salamanca (1994), los profesionales viven un proceso de desprofesionalización. Toda su formación y profesionalización bajo el modelo médico es incompatible en el modelo educativo o en el paradigma social y de respeto a los derechos humanos en la educación de los alumnos con discapacidad. Y así lo vive todo el equipo multiprofesional, desde el profesor de Educación Especial, el psicólogo, el trabajador social y los terapeutas específicos, además del psiquiatra y el neurólogo, cuando intervenían en algunos casos.

Los Programas de formación inicial de los docentes en Educación Especial en América Latina no han cambiado en la misma proporción al de la radicalidad que el modelo educativo impulsado exige; siguen formando en la especialidad por discapacidad específica. Es en los Programas de posgrado donde se ha asumido el cambio, pero los que acceden a ellos son los menos, y son quienes de antemano ya se convencieron de la necesidad del cambio de paradigma. Son los que ya cambiaron en la práctica profesional y buscan un reconocimiento académico o una reafirmación; incluso, encuentran en el posgrado un referente profesional que les permita no enfrentar el cambio en forma aislada y en condiciones de vulnerabilidad profesional. No obstante, dicha modificación en la formación profesional, se requiere en la formación inicial, ya que la atención a las Necesidades Educativas Especiales no es una especialidad más entre otras, sino una atención genérica de los docentes de Educación Especial, de acuerdo al cambio paradigma invocado en Salamanca (1994).

Históricamente, la Educación Especial nace configurándose desde una perspectiva epistemológica positivista. Los avances científicos en los diversos ámbitos de la discapacidad van trasminando la organización de los servicios y se incorporan diferentes profesionales de la clínica médica quienes basan su intervención en una buena anamnesis y el mejor de los diagnósticos. Resultaba obvio que un buen diagnóstico conducía a un buen tratamiento. El expediente del alumno se iba abultando año tras año y se iba transfiriendo de un plantel a otro. La biografía del alumno se escribía a través de su historia clínica. Se cumplía aquella máxima de que “infancia es destino”¹, que empezaba desde el alumbramiento. Había que dar cuenta si hubo hipoxia al nacer o algún sufrimiento fetal por el cordón umbilical enredado al cuello del bebé. Desentrañar si el origen del problema era prenatal, perinatal o postnatal, debido a alguna lesión cerebral, era básico; cuya causa podría ser por falta de oxigenación, alguna infección contagiosa o por algún golpe con un objeto contundente o caída accidental. De la anamnesis, seguía el electroencefalograma o el análisis en laboratorio del líquido del bulbo raquídeo o medula espinal. Este era el parte médico pediátrico o neurológico. Le seguía el estudio psicológico mediante test psicométricos y proyectivos para diagnosticar el grado de inteligencia y los rasgos de personalidad del alumno. Como era contraindicado que las sesiones de prueba duraran más de tres horas había que realizar de 3 a 4 sesiones por candidato a ingresar a algún servicio de Educación Especial. Todo comenzaba con un buen *raport* para entrevistar al alumno y obtener la información más confiable posible. Se hicieron indispensables el test de Wechsler, el famoso WISC para medir la inteligencia infantil que provenía del WAISC

1 Es una frase del célebre psicoanalista mexicano, Santiago Ramírez de la UNAM, cuyo obra emblemática fue “la Psicología del mexicano” de editorial Pax, 1966.

que era para adultos². O el Terman-Merrill que era un test de inteligencia basado en el Binet-Simon clásico de principios del siglo XX en Francia. Cuando se detectaba sospecha de lesión cerebral se aplicaba el test perceptivomotor de Laureta Bender. Por otra parte, estaban el “test del árbol” y el de “la figura humana” de Goodenough. Ambos, tenían una versión para medición intelectual y otra para diagnóstico de personalidad. De estos, había quienes se seguían con el test de las manchas de Roscharch, un test muy sencillo de aplicar, pero muy complejo para elaborar el diagnóstico; éste, junto con el Szondi detectaban psicosis y hasta homosexualidad (en ese entonces, se pensaba en ésta como si fuera una patología).

Había muchos otros test que formaban parte de una batería de donde se echaba mano de acuerdo a las sospechas clínicas de los especialistas.

Luego, los trabajadores sociales hacían sus encuestas individuales y las visitas domiciliarias para elaborar un informe de la dinámica familiar y la estabilidad socioeconómica de *la* familia. Se partía de un prototipo de familia, las que se apartaban de este patrón, eran familias atípicas: no se hablaba de *las familias*, sino de *la familia*. Las visitas podían ser periódicas e incluso, de intervención para mejorar la dinámica de una familia que contaba con un miembro con discapacidad. Cuando había ausencia escolar y no se conocía el motivo, el profesor lo reportaba al trabajador o trabajadora social para que realizara una vista e indagar la causa.

Cada experto con su propio diagnóstico se reunía en sesión multiprofesional para dar su dictamen. Asistía el profesor de Educación Especial para tomar nota de las recomendaciones que se le hacía por cada uno de sus alumnos.

Se hacían filtros de prediagnóstico para seleccionar alumnos para las escuelas especiales de deficientes mentales. Esta preselección permitía realizar el diagnóstico sólo a aquellos niños que aseguraban ser del rango de inteligencia propio para el servicio de Educación Especial y rechazar a quien pertenecía a la escuela regular o debería ir a custodia.

Hubo diferentes momentos históricos de la Educación Especial, cada discapacidad tiene su propia historia. La Educación Especial es lo que le podríamos denominar *heterocrónica*. La aparición de las escuelas para la formación inicial de profesores especialistas, fue incluso posterior a la creación de escuelas de Educación Especial. Podríamos decir que primero fue la práctica y luego la teoría, y de la práctica fue tomado el diseño curricular para la formación inicial de los profesores especialistas.

Antes de seguir adelante, podemos imaginar lo que significó el cambio de modelo o paradigma para los especialistas en Educación Especial. La integración escolar fue un choque frontal, porque las prácticas profesionales de los especialistas implicaban el espacio *especial* segregado de la escuela regular. La resistencia a la *desprofesionalización* ha sido enorme, y en muchos países de América

2 En los años 80 surge el WISC-RM, que era una revisión mexicana del WISC estadounidense; los baremos estaban estandarizados con población de México, ya que con las escalas extranjeras se obtenían falsos datos de deficiencia mental. Esta versión se generalizó para la población migrante latina en los E.E.U.U. y en otros países de América Latina.

Latina prevalece la segregación más por esta resistencia que por oposición a la integración por parte de las familias o la sociedad civil.

La controvertida noción de Paradigma

Como es sabido, quien puso a circular la noción de paradigma aplicado al cambio conceptual de una teoría científica a otra, como un sistema de creencias consensuada en una comunidad científica, cuya validez pierde vigencia y en su lugar una nueva teoría adquiere prestigio y valor, fue nada menos que Thomas Khun. Explicó que el cambio que se operó al pasar de la Teoría de Newton a la de Einstein fue, precisamente, un cambio de paradigma. Decía que dicho cambio es tan radical que una vez que opera el nuevo paradigma, se vuelve irreversible.

No obstante, los teóricos de las ciencias sociales se han resistido a aplicar, como en las ciencias de la naturaleza, la noción de paradigma. Las creencias científicas en el campo social, operan como sistemas ideológicos y advierten que una nueva evidencia en ciencias sociales no se da de una vez y para siempre. El observador no puede sustraerse de la sociedad a la que estudia y su observación no es neutral, vale decir, parte de una posición y creencia ideológica. La tendencia teórica puede volver al ambiente científico. Como lo refiere metafóricamente Samuel Huntington, es como si hubiera olas y contraolas acerca de la explicación de un fenómeno social.

En el caso de la inclusión, ya hacía alusión Álvaro Marchesi a la necesaria posición ideológica que está a la base cuando se opta por ella. La no discriminación de las personas como parte de un derecho político, como parte inalienable de un derecho humano, es compatible con la no discriminación a la mujer, así como a las comunidades étnicas originarias.

Barry M. Franklin, explicaba en su obra “Interpretación de la discapacidad. Teoría e historial de la educación especial” que los regímenes socialdemócratas en Alemania son proclives a la inclusión educativa de los niños con discapacidad, mientras que los socialcristianos son más conservadores y retroceden en las conquistas de la inclusión y vuelven a los servicios segregados de educación especial.

El llamado paradigma o cambio de paradigma no se comporta como tal, es reversible. Incluso, hasta cierto punto resulta poco conveniente denominar cambio de paradigma a la inclusión, porque en lugar de mantener la actitud permanente de lucha contra la discriminación, se baja la guardia y se cede inconscientemente a la resistencia segregadora.

El mismo Barry M. Franklin, cita a M. Masterman que señala que desde el propio concepto de paradigma hay que diferenciar cuatro tipos de ciencias: paradigmática, no paradigmática, paradigmática dual, y paradigmática múltiple. Masterman hace énfasis en el componente del consenso en la comunidad científica a la que alude Thomas Kuhn cuando introduce el concepto de paradigma. Esto es, hay primero una resistencia ante una nueva Teoría que va ganando adeptos conforme gana prestigio al conocerse las certidumbres de sus demostraciones científicas. La ciencia

paradigmática es la que se ha ganado el consenso de la comunidad científica y es no paradigmática mientras no tenga dicho consenso. Así, el estado paradigmático dual surge inmediatamente antes de que se produzca la revolución científica kuhniana y es cuando coexisten los dos paradigmas en pugna y se encuentran en la búsqueda proselitista del consenso de la comunidad científica. Al final, solo prevalecerá uno de los dos paradigmas, siendo polémicos mientras tanto ambos. Por último, dice Masmerman, el paradigma múltiple es la condición de la existencia de varios paradigmas viables compitiendo, sin éxito, por el predominio del consenso de uno solo de ellos.

A diferencia de las ciencias físicas o de la naturaleza, las ciencias sociales son de paradigma múltiple. Coexisten en su seno paradigmas diversos y es el caso de la Teoría de la Educación Especial, según Barry M. Franklin. En sentido estricto no podríamos hablar de cambio de paradigma como si se tratara de una teoría de la naturaleza, no obstante, el enfoque positivista de la Educación Especial que pone énfasis más en la deficiencia orgánica que en la discapacidad -por el desempeño de acuerdo a las expectativas del entorno, por ende es más social que orgánica - la teoría, entonces, es explicada desde las Ciencias de la Naturaleza. Paradójicamente sí admitiría el enfoque de cambio de paradigma; pero, y aquí está el *quid* del asunto, sería un paradigma dual ya que hay más bien dos paradigmas en pugna, sin que haya todavía el consenso sobre el paradigma innovador, con una resistencia evidente

Len Barton, un investigador con discapacidad de la Universidad de Sheffield, defiende la postura de que la discapacidad debe analizarse desde un enfoque social. La Organización Mundial de la Salud (OMS), distingue entre deficiencia y discapacidad; incluso la minusvalía, como tal, obedece a normas, usos y costumbres sociales. La deficiencia es el componente o dimensión orgánico corporal y puede medirse de forma específica mediante instrumentos y obedeciendo a medidas y patrones biológicos mensurables. La discapacidad, en cambio, tiene que ver con el desempeño individual en función a las expectativas del entorno y de acuerdo a lo esperado según edad, sexo y grupo social. El desempeño de una persona tiene un carácter fenomenológico, lo que implica su condición relativa, situacional y de indispensable especificidad en acto. La experiencia y la vivencia son fundamentales y no se puede concebir el prejuicio para calificarla. La oportunidad para que ocurra el hecho es su condición necesaria. Un diagnóstico previo bajo alguna batería de pruebas es inconcebible. Es posible que podamos generar una hipótesis como expectativa, pero habrá que dar oportunidad a su demostración evidente.

El paradigma de la Educación Especial y el de la discapacidad han variado hacia la complejidad; entonces, además de tener una dimensión epistemológica tienen una dimensión metodológica, ontológica y humana. La Educación Especial y la discapacidad tienen un fundamento teórico, una base empírica que da cuenta de la realidad y la distancia que guarda con respecto a la teoría. Asimismo, la condición humana tiene su marco en la política pública, en las aspiraciones concretadas en las declaraciones de intención y el ejercicio presupuestal que el Estado destina para concretarlas. Investigar en torno a la Educación Especial y la Discapacidad exige situarse en un marco de la complejidad.

En la dimensión humana del paradigma se encuentra el componente de la utopía. La utopía cambia junto con el paradigma. El horizonte humano cambia y los ideales por alcanzar son otros.

El deseo como anticipación de lo que se es capaz en un todavía-no, pero con direccionalidad intencional a un horizonte imaginado se transforma con el cambio de paradigma. No es lo mismo la discapacidad como un problema privado de las familias, que como una cuestión de carácter público, que como tal exige un presupuesto ineludible por ser un derecho humano fundamental.

Comenzar el cambio por el cambio de utopía es fundamental. Porque no solo el presente queda determinado por el pasado, porque imaginar otro futuro hace que cambie también el presente. Más aún, cambiar de utopía es muy poderoso, aunque se trate de un lugar que no existe y un tiempo que no llegaría.

En la época del Renacimiento, Tomaso Campanella refería en su obra utópica: *“En la Ciudad del Sol existe una costumbre muy buena y digna de imitación, a saber, que ningún defecto es motivo suficiente para que estén ociosos los hombres, a no ser los de edad decrepita, los cuales pueden incluso servir a veces para dar consejos. El cojo presta servicio como centinela, empleando para ello los ojos que posee. El ciego carda la lana con sus manos y prepara plumas para llenar colchones y almohadas. El que a la vez es ciego y manco pone a contribución su voz y sus oídos. Finalmente, quien posee un único miembro, sirve con él a la República en el campo. No recibe malos tratos a causa de su poca utilidad y se emplea como explorador para que informe al Estado sobre sus observaciones...”*. Su óptica estaba en las capacidades de las personas con discapacidad. Si esta utopía nos hubiera acompañado desde el Renacimiento, no estaríamos desde finales del Siglo XVIII y hasta el Siglo XXI súper especializados en las discapacidades de las discapacidades, que por otra parte no hace feliz a nadie, ni a las personas con discapacidad, ni a sus familias, ni a la sociedad, ni al Estado. Como reportaba Gordon Portter de Canadá sobre la dignidad de las personas con discapacidad, *“preferimos pagar impuestos que vivir de ellos”*. Efectivamente, es preferible la igualdad oportunidades en educación, empleo, cultura, deporte y ocio, que partidas presupuestales compensatorias o la conmisericordia de los Teletones asistencialistas.

Ante un cambio de paradigma, la vivencia de la desprofesionalización es el sentimiento de despojo de las competencias adquiridas, que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las decisiones anacrónicas de una época. Al especialista de educación especial le invade la creencia de la incapacidad para actuar en el marco de la inclusión. Y más que una carencia, lo que hay es una incompatibilidad de prácticas profesionales y habrá que despojarse de las prácticas segregadoras para darle curso a las prácticas inclusivas. Más que incapacidad hay resistencia.

En México, la Dirección General de Educación Especial llevó a cabo en 1995 el Seminario sobre Integración Educativa. Ahí se pudo constatar las contradicciones profesionales entre los especialistas y los profesores de la escuela regular. Se convocó a profesores de Educación Básica que tenían alumnos con discapacidad en sus aulas en una suerte de integración espontánea. Cada uno fue refiriendo sus experiencias exitosas, ante la presencia atónita de los especialistas que reclamaban capacitación para lograr la integración de dichos alumnos; los profesores de Educación Básica contestaban las dudas de los expertos en integración; la sensación era *“como si los patos les tiraran a las escopetas”*. Esta experiencia quedó documentada y su divulgación ayudó mucho a la sensibilización y a la reorientación de los servicios de Educación Especial, inaugurando una práctica profesional nueva que para muchos especialistas sólo era posible en la segregación.

Otra contradicción profesional se fue presentando entre los docentes en servicio (ya sea en una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular o los Centros de Atención Múltiple) que asumieron los Programas de la Educación Básica y erradicaron el currículo paralelo. Los cuerpos técnicos de diseño y capacitación quedaron rebasados por la práctica de integración de la operación de los servicios para la población con Necesidades Educativas Especiales. Los profesores especialistas en el aula sabían más que los técnicos capacitados; estos últimos sabían de prácticas segregadoras; no habían experimentado la integración en su práctica profesional. Hubo necesidad de eliminar la supervisión de los técnicos expertos en segregación porque era contradictoria y conflictiva.

Pero la mayor de las contradicciones radicaba en la formación inicial de los profesores especialistas en las Escuelas Normales que impartían la Licenciatura en Educación Especial. Seguían formando para servicios segregados que ya no existían. La reorientación de los servicios de Educación Especial hacia la integración comenzó en 1993 y los Planes y Programas de las Escuelas Normales se reformaron recién en 2004, saliendo los primeros egresados de dicho currículo en 2008; 15 años después de la reorientación de Educación Especial.

Toda innovación educativa, dicen los expertos, para que pueda llegar a realizarse en la práctica, es conveniente que sea a través de una consulta con los sindicatos de docentes; de otra forma puede ser boicoteada. En el caso de México, se realizó una Conferencia Nacional sobre atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales; calidad para la diversidad SEP-SNTE, en la Cd. de Huatulco en 1997, a partir de la cual se efectuó una declaración conjunta denominada la Declaración de Huatulco, donde se definió:

- la población objetivo, que cambió de la atención a los alumnos con discapacidad a los alumnos con NEE, con o sin discapacidad;
- la operación de los servicios de Escuelas Especiales para población específica a Centros de Atención Múltiple (CAM) y todos los servicios para los llamados problemas de aprendizaje, como eran los Grupos Integrados y los gabinetes psicopedagógicos en Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER);
- la capacitación interdisciplinaria y la formación profesional de los docentes;
- la garantía de que la materia de trabajo de la educación especial lejos de debilitarse se enriquecía y quedaba fortalecida.

No obstante, lo que pareciera ha venido ocurriendo desde la reorientación de servicios de Educación Especial a la integración educativa, es un paradigma dual. El de la integración y el de la resistencia a la integración, acentuándose uno u otro de acuerdo a una especie de correlación de fuerzas en las diferentes localidades del país. Y, ya se ha dicho en otra parte, dependiendo no sólo de la capacidad del profesional, sino de la orientación ideológica hacia la inclusión o la discriminación. Pero, parece que la cuestión es más compleja, se trata de toda una cultura de la no-discriminación que no se instala desde una normativa, sino desde una práctica ciudadana y profesional; en ese orden. Una práctica profesional no subordinada a ningún orden que contravenga el ejercicio de los derechos humanos de los alumnos con NEE, con o sin discapacidad.

El paradigma dual es engañoso, porque opera como una dupla positivista-antipositivista, como si una postura social del paradigma fuera lo opuesto a la postura naturalista de la discapacidad. El que el enfoque sea social no garantiza que no sea positivista, recuérdese que el padre del positivismo, Augusto Comte, en la clasificación de la ciencias, incluía a la sociología como ciencia válida (era a la psicología a la que no consideraba dentro de las ciencias positivas). Al respecto Masmerman es muy claro, el paradigma social es múltiple, diferente al positivista o naturalista que va linealmente del no paradigmático al paradigmático dual, para luego prevalecer un paradigmático dominante único. Y si se ha dicho que la inclusión forma parte de un paradigma social como parte de un derecho humano, entonces, su base está en la prevalencia del estado de derecho y de una condición ciudadana que trasciende a la escuela y cuyo contexto social es decisivo.

El docente toma decisiones como ciudadano y como profesional, aplicando criterios de acuerdo al contexto escolar y al ambiente interno de la escuela; partiendo de su formación y del ejercicio de su práctica docente. Esto es, influye su formación inicial y su ejercicio profesional.

La Formación Profesional Inicial de los Docentes de Educación Especial

En México, las reformas en los Planes de Estudio de los docentes, en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, introdujo desde 1998 un curso sobre el tema de las Necesidades Educativas Especiales en las Licenciaturas de Primaria y Preescolar, antes de que se realizara la reforma en la Licenciatura en Educación Especial de 2004. Luego vinieron en Educación Física y en la Licenciatura en Primaria Intercultural y Bilingüe.

Donde no se le ha hecho espacio en los Planes y Programas de Estudio es en la Licenciatura de Secundaria, como si se concibiera que el destino de los alumnos con discapacidad, luego de culminar su Primaria, fuera la formación para el trabajo y no la Educación Superior. Aunque se contradice ahora que se le ha hecho una adición al Art. 41 de la Ley General de Educación en el 2009; después de darle un enfoque de igualdad de género, le siguió el del acceso a la Educación Media Superior y Superior a los estudiantes con discapacidad. Sobre el particular, se han abierto módulos en los Bachilleratos Tecnológicos Industriales para una educación semi abierta de jóvenes con discapacidad, así como en las Universidades Tecnológicas en la misma modalidad. De todas formas es una atención restringida, y hasta cierto punto discriminatoria, porque deben tener libre acceso a todos los servicios educativos, pero se advierte una preocupación que no corresponde a la formación inicial de los docentes de Secundaria, nivel que deben cursar antes de llegar al de Media Superior y Superior.

No obstante, se aborda el tema de las NEE para que lo conozcan, las identifiquen y tengan algún manejo de los alumnos que las presentan en su ejercicio profesional futuro. No hay un enfoque de trabajo en equipo con el maestro de apoyo de Educación Especial, como son los equipos multiprofesionales de las USAER.

En México, la Escuela Normal de Especialización tiene origen precedente en lo que fue el Instituto Médico-Pedagógico y se funda como tal en 1943. Hasta 1984, los especialistas eran Profesores de Educación Preescolar o de Primaria que se especializaban 3 años más y se convertían en Profesores de Educación Especial. Era interesante que todos los Profesores con Especialización hubieran sido antes profesores de escuela regular. En 1984, las Escuelas Normales del país imparten nivel licenciatura, esto es, la formación inicial de los profesores se convierte en educación terciaria, por lo que era necesario que ingresaran después del bachillerato, cuestión que antes ocurría después de la secundaria.

Para el caso de Educación Especial, pasó de ser profesor especialista a Licenciatura en Educación Especial con una acentuación en alguna discapacidad como ya se hacía en la especialización. Este era el Plan de 1985, revisado y aumentado al que ya venía funcionando desde 1943 con actualizaciones mínimas; fue hasta el 2004 que se reformó con la pretensión de incorporar la integración educativa como parte sustancial de la formación inicial de los futuros profesionales de la Educación Especial.

Como ya se ha referido, las Licenciaturas de Primaria incorporaron a su Plan de Estudios de 1998 una materia denominada Necesidades Educativas Especiales (NEE); la Licenciatura en Preescolar lo hizo en 1999. Este contenido curricular ha contado con actualizaciones, como las de 2003. Recientemente, han incorporado este tema en su Plan de Estudios los de las Licenciaturas de Educación Física (Ciclo Escolar 2005-2006) y la de Primaria Intercultural y Bilingüe (Ciclo Escolar 2006-2007). En las nuevas versiones, desde la de 2003, en la Licenciatura de Educación Primaria se rectificaron un conjunto de inconsistencias. En primer lugar, el curso de NEE ya tiene un enfoque transversal al resto de los contenidos, como por ejemplo, en geografía se recomiendan mapas en relieve para los alumnos con ceguera, se ajustaron los bloques de Observación y Práctica que realizan los estudiantes en las escuelas regulares *in situ* como práctica supervisada por el docente de la escuela básica, así como su tutor de la Escuela Normal. En este caso, la práctica recomienda la importancia de las diferencias en un aula, así como la detección de las NEE. También, hay recomendaciones de los servicios de apoyo de Educación Especial, como son las USAER para solicitar la asesoría y trabajo en equipo.

Antes de llegar a una reforma del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial, en el año 2003 se realizó una consulta nacional³ desde el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales y publicada en 2004 por la Secretaría de Educación Pública. Participaron 9 de las 32 entidades federativas y profesionales del Programa Nacional de Fortalecimiento para la Educación Especial y la Integración Educativa. La consulta giró en torno a tres temas fundamentales:

3 La encuesta se levantó en 2003 y la publicación fue en 2004. Estuvo a cargo de la Coordinadora Nacional del Programa de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, en ese entonces, la Mtra. Noemí García García. Para mayor información, consultar: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/consulta1.pdf

- situación actual de los servicios de educación especial;
- situación actual de la formación inicial de los licenciados en educación especial; y
- perfil de egreso del futuro maestro de educación especial.

La muestra fue no probabilística, estratificada, por cuotas, en los siguientes estratos: instituciones formadoras de docentes, instituciones o servicios receptoras de egresados y beneficiarios. Las unidades de análisis fueron: personal directivo, docentes y estudiantes de las escuelas normales o instituciones formadoras en licenciados en Educación Especial. Respecto a las Instituciones o servicios receptores de egresados, se incluyó a directivos y profesores de educación básica; directivos y profesores de educación especial en servicio; y directivos y profesores de organizaciones de la sociedad civil de otras instituciones que brindan servicios de educación especial. Por último, se consideró a los beneficiarios de los servicios de educación especial, como son las madres y los padres de los alumnos con discapacidad, así como adultos con discapacidad que han asistido a servicios de educación especial. Con excepción de los directivos, la selección de los participantes fue aleatoria. En total se emplearon ocho cuestionarios, uno para cada unidad de análisis.

Los cuestionarios fueron aplicados por los responsables de los Programas para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales y los del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa en las entidades federativas. Los cuestionarios estuvieron en línea en la web de la Red Normalista entre el 20 de agosto y 20 de octubre de 2003, para que pudieran acceder a ellos las personas de los diferentes sectores vinculados a la formación inicial de docentes en educación especial que quisieran acceder a la consulta.

Se aplicaron en 23 de 32 entidades federativas y fueron 2,263 cuestionarios recabados, de los cuales 742 correspondieron a instituciones formadoras de docentes en educación especial; 1.245 a instituciones receptoras de docentes de educación especial, y 276 a beneficiarios de los servicios de educación especial (208 madres y padres de alumnos con discapacidad y 68 adultos con discapacidad que han asistido a servicios de educación especial).

La proporción mayor de los docentes en educación especial es de mujeres (de acuerdo a los datos de la Dirección de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP). Lo mismo ocurre con los docentes en preescolar, mientras que en primaria, secundaria y educación física es a la inversa.

Algunos datos relevantes de esta consulta se pueden resumir en que: el 89% de los encuestados considera que sí es conveniente la integración del niño o joven con discapacidad a la escuela regular (no debe perderse de vista que la población encuestada incluyó a un número significativo de maestros que atienden alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en sus aulas). Contrasta con los adultos que han recibido servicios de educación especial, de los cuales el 66% considera que no es conveniente la integración educativa (cabe señalar que estos adultos fueron escolarizados en décadas anteriores en contextos y enfoques educativos segregados).

La concepción que tienen en común los encuestados que pertenecen a escuelas normales que imparten educación especial y los que imparten servicios de educación especial y las organizaciones civiles, respecto a la integración educativa, es que el 74% considera que es la posibilidad que tienen los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales de acceder al currículo básico y a la escuela regular básica. En menor proporción, el 23% considera a la integración educativa sólo como las actividades comunes con la sociedad y como un tránsito de la educación especial a la escuela regular.

Con respecto a si en nuestro país se lleva a cabo la integración educativa, el 90% estima que sí. Del 10% que opina que no hay integración educativa, la mayor parte son madres y padres de familia con hijos con discapacidad que asisten a la escuela, y los propios adultos con discapacidad que han recibido servicios de educación especial en décadas pasadas.

Con respecto a las dificultades identificadas para la integración educativa, el 46% de los docentes que laboran en educación especial y los beneficiarios, las vinculan con los docentes de educación regular; el 41% lo atribuye al aprovechamiento escolar y la adquisición de contenidos del currículo; y el 36% lo asocia a dificultades administrativas de inscripción y permanencia en las escuelas; en tanto, los adultos con discapacidad asocian las dificultades con los padres de familia y con sus compañeros sin discapacidad.

Aunque la mayoría (el 86%) admite que los servicios que brinda la educación especial son de carácter educativo, un 33% aún reconoce que hay servicios terapéuticos, lo cual implica la percepción de que coexisten ambos paradigmas en los servicios de educación especial. Esto es, de acuerdo a Masmerman, la posible existencia de un paradigma dual. Esta polarización en lo que atañe a los servicios, está entre el personal de las instituciones formadoras de docentes de educación especial consensuada hacia la opinión de que no se brindan servicios que atiendan adecuadamente las necesidades educativas especiales.

Otro elemento que juega un papel importante en el modelo educativo de la integración educativa es, por ejemplo, la gestión escolar de los profesionales de la educación especial en el ámbito de la escuela regular. El 61% de los encuestados admite que el docente de educación especial participa con los supervisores y directores de las escuelas regulares para la intervención integral de los alumnos con NEE que atiende, y el 28% señala que esta gestión no existe. Pero, este porcentaje varía de acuerdo a la unidad de análisis, ya que si se revisa la opinión de los docentes de las escuelas regulares de educación básica, son ellos quienes opinan que esta gestión sí se lleva a cabo.

En el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa se afirma que falta colaboración entre los servicios de educación especial y la escuela regular y que faltan lineamientos para definir las responsabilidades. No obstante, 63% de los encuestados opina que el docente de educación especial trabaja de manera colaborativa con el de educación básica en la planeación de la población que se atenderá por educación especial; el 53% estima que la colaboración se lleva a cabo en la planeación de actividades de la población que atiende educación especial; y el 40% se refiere al diseño de estrategias didácticas, la definición

de horarios de trabajo y la planeación de actividades que se trabajarán con todo el grupo entre los docentes de educación especial y el de la escuela regular de educación básica.

En este mismo sentido, el 66% de los docentes de educación básica y los padres de familia consideran que los alumnos atendidos por educación especial participan de las mismas actividades que todos los alumnos del grupo y de la escuela, incluyendo las deportivas, cívicas y sociales. También, un 51% opina que los alumnos participan en actividades dentro del aula sin el apoyo del maestro de educación especial.

En cuanto a las expectativas de los alumnos con discapacidad, el 68% coincidió en que deben aprender a valerse por sí mismo; un 65% a relacionarse y convivir con los demás; un 55% que deben aprender a comunicarse con los demás; y un 51% que deben aprender lo mismo que aprenden los demás.

Con relación al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial de 1985, el 67% opinó que hay una desarticulación entre sus contenidos y los requerimientos actuales de los servicios de educación especial, lo que hacía insostenible dicho Plan con la reorientación de Educación Especial iniciada en 1993.

En lo relativo a las expectativas de los egresados de la Licenciatura en Educación Especial, el 50% se siente preparado para atender dos o más discapacidades; el 39%, estima que una sola discapacidad; y solo el 11% ninguna discapacidad. Cabe señalar que quienes creen que pueden atender dos o más discapacidades son los docentes de educación básica y los que opinan que solo pueden atender a una son los profesores que forman docentes en educación especial.

Por último, debemos de hacer mención que en la reflexión del futuro docente de educación especial deberá contar con conocimientos sobre los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, así como su secuencia lógica de niveles y asignaturas. Pero, y he aquí la coexistencia de los paradigmas, deben dominar conocimientos sobre detección, identificación y evaluación de NEE, así como habilidades para interpretar evaluaciones de otros profesionales.

El mismo año 2003, desde el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) se realizó la evaluación externa de la operación de servicios de educación especial en materia de integración educativa⁴. Las evaluaciones externas de los años 2002 y 2003 estuvieron a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Para la evaluación correspondiente al año 2004 (ciclo escolar 2004-2005), fue seleccionada la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES-

4 En las Reglas de Operación del PNFEEIE se especifica la necesidad de una Evaluación Externa como instrumento de apoyo al logro de sus metas y acciones. Las evaluaciones externas de los años 2002 y 2003 estuvieron a cargo del Mtro. Julio Rafael Ochoa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En el 2002 se evaluaron tres niveles: lo político, lo administrativo y lo pedagógico; en el 2003 se evaluó calidad, cobertura, eficacia, eficiencia, distribución equitativa y transparencia en los recursos asignados.

IZTACALA UNAM)⁵.

No conocemos las evaluaciones externas de la UPN y no están disponibles. Para el caso de la evaluación de 2004 (UNAM), los actores de la integración – ya sea los de educación especial o los de la escuela regular -, reconocían que estaban llevando a cabo la integración sin el apoyo de las autoridades superiores y sin su reconocimiento. Señalaba dos focos críticos del equipo rector del PNFEIE: que no tenían respuestas técnicas pedagógicas para atención de alumnos de los Centros de Atención Múltiple (CAM) con discapacidades múltiples. Les parecía que atender alumnos de diferentes discapacidades en un mismo centro escolar era sumamente difícil; y la otra gran preocupación era que se había sido muy optimista con la integración escolar y que con los recursos humanos de educación especial no bastaba para atenderlos; aunque no se oponen a la integración educativa, parece imposible llevarla a cabo. Estas eran las palabras finales de los responsables del PNFEIE.

Para el caso del informe de 2007, publicado en el 2008, se realizó con base en las consideraciones teóricas sobre la evaluación, elaboradas por Mario Rueda y Frida Días Barriga en el libro de J. Ardoino. En el 2004 se visitaron 12 estados (de 32 entidades federativas); en 2005, 9 estados donde hubo observación directa de escuelas especiales y regulares y entrevistas a maestros y padres de familia. Esta última evaluación buscaba el alcance global de metas desde 2002 a 2006 y su impacto para determinar su repercusión en la implantación de una cultura de la integración. Se adoptó un concepto como el de *concernimiento* para referirse al efecto desencadenante de prácticas educativas con resultados hacia la integración.

Por otra parte, encontraron suficientes evidencias “*para considerar que los servicios de Educación Especial en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal se encuentra en un proceso de inclusión educativa, el paradigma más actualizado a nivel internacional*” (Informe Final de Consistencia y Resultados, UNAM, 2008. p. 50). Además, dicha evaluación concluyó que en el diseño: “*el PNFEIE rebasa sus competencias ya que se requiere de una (sic) voluntad férrea, expresada en el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2007-2012), de la necesaria vinculación y apoyo de los sectores y dependencias, en particular se exhorta a la Educación Básica (lo que significa que no se considera a EE como Educación Básica, el comentario es nuestro) a que asuma una corresponsabilidad en la misión de coadyuvar en la igualdad de oportunidades*”.

En cuanto a planeación estratégica, el PNFEIE... “*no puede verificar información y -así- la toma de decisiones no tiene bases*”. En cobertura y focalización: “*instrumentar un Sistema Informático (desde el Fondo Mixto México-España se estaba a punto de tenerlo)*”, además, se recomienda trabajar conjuntamente el PNFEIE con el Instituto Nacional de Estadística y

5 Esta evaluación se realizó a través de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), ubicada en el subproyecto Estudio Nacional sobre Integración Educativa del Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE). Estuvo a cargo de la Mtra. Zardel Jacobo Cúpich.

Geografía, INEGI, para el censo de 2010⁶. El INEGI contabilizó, con muchas resistencias, a la población con discapacidad - desempeño, de acuerdo a las expectativas del contexto y no según deficiencias orgánicas. Sería muy difícil que el INEGI admita incorporar al censo el dato de deficiencias, porque no lo considera un dato censal de población, sino un dato de salud y rehabilitación. Y para ello, sugerirá una encuesta muestral, más que obtener el dato por censo. En el 2000 fue una discusión conceptual muy complicada entre demógrafos y otros expertos; la decisión más que técnica fue una instrucción política de los Pinos (Presidencial), en ese entonces. Conclusiones de operación: no es posible la cuantificación del coste unitario según la evaluación externa por la complejidad del concepto NEE. Por último, las conclusiones de la percepción de la población objetivo: la población objetivo está identificada, solo se tiene el dato exacto de las escuelas y los alumnos atendidos y no se tiene el dato de la satisfacción del servicio de la población beneficiaria.⁷

A nivel de América Latina y el Caribe, la OREALC/UNESCO de Santiago de Chile ha diseñado un Sistema de Información Regional sobre NEE (SIRNEE) y ya ha publicado la primera consulta realizada a los países miembros, entre los que está México, en un documento de sistematización de resultados⁸, de consulta obligada para analizar la Profesionalización docente en Educación Especial.

En la Licenciatura de Educación Especial del Plan 2004, el 1º semestre (de 8 en total) contiene las bases y finalidades de la Educación Básica, así como un curso introductorio de Educación Especial, como tronco común a todas las especialidades. En este curso se aborda la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular. En el 2º semestre, la observación práctica en el aula se realiza en escuelas regulares con alumnos integrados, y en los CAM se aborda la discapacidad visual y la motriz. El 3º Semestre se aborda las discapacidades auditivas, intelectuales, de comunicación oral, así como el desarrollo cognitivo y el lenguaje desde un enfoque vigotskiano, así como el contenido del Español de la Educación Básica. En el 4º semestre, se abordan los temas de atención específica de discapacidades auditiva, motriz, visual, e intelectual desde la discapacidad y el aprendizaje, en cada caso. Asimismo, se abordan los problemas de aprendizaje en matemáticas y en comprensión lectora. Ya en este 4º semestre hay una elección sobre el área de atención específica por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial. Así, tienen asignaturas generales de la educación básica, asignaturas comunes sobre las NEE y materias de atención específica, diferenciadas de acuerdo al área de elección del estudiante. En el 5º semestre, además de asistir a prácticas de observación e intervención en sus áreas

6 El censo de 2000 cuantificó 1'795,300 de personas con discapacidad, esto es, el 1.8%. Según el Informe de Evaluación Externa, de acuerdo a la OMS, la población mundial con discapacidad se estima en un 10% por lo que consideran que hay un subregistro de la población con discapacidad. No creemos que estén suponiendo que la cifra debiera ser de cerca de los 10 millones (si en México en el 2000 había entre 100 y 103 millones de habitantes), ya que la OMS se refiere a la población mundial, lo que no quiere decir que cada país tenga ese mismo 10% de su población con discapacidad; la distribución mundial es muy variable, desde luego.

7 Para mayor información, consultar: <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/evaluacionext/pdfs/integracion/PNFEE07.pdf>

8 Más información, consultar: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001633/163352S.pdf>

específicas, se revisan materiales del PNFEIE, que está en contacto con los servicios públicos de la República, y materiales técnicos de servicios privados o de las ONGs de prestigio en el medio de atención a niños y jóvenes con discapacidad. Lo mismo ocurre con el 6º semestre. Ya en el 7º y 8º semestres tienen talleres y seminarios para la observación de la práctica docente, así como sus trabajos de tesis.

En las diferentes Escuelas Normales de Educación Especial del país y en las Normales que ofrecen licenciaturas de Educación Especial junto con otras Licenciatura de Educación Básica, eligen de acuerdo a su planta docente qué formación específica en Educación Especial imparten. La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la SEP es quien diseña los planes de estudio y autoriza qué planteles pueden impartir qué licenciaturas y cuántos cupos pueden ofrecer.

La Profesionalización Docente de Educación Especial

La formación inicial de los primeros docentes de Licenciatura en Educación Primaria que egresaron con nociones sobre los alumnos con NEE lo hicieron en 2001 y los de Licenciatura en Educación Preescolar en 2002. No obstante, una revisión exhaustiva de estas Licenciaturas con un enfoque transversal e integral acerca de las NEE en todas las discapacidades y todos los contenidos curriculares y actividades escolares, permitió que en el 2005 egresaran estas generaciones mejor dotadas técnicamente y con mayor sensibilidad para que los alumnos con discapacidad se integren a sus aulas regulares. Y, es hasta el 2007 que egresaron los Licenciados en EE con un enfoque de integración educativa en las diferentes formaciones específicas en las que se formaron. Los Licenciados en Educación Física egresaron con este enfoque de NEE en 2008 y los Licenciados en Primaria con enfoque Intercultural y Bilingüe, acaban de egresar en junio de 2009.

Pero es bien sabido que la profesionalización docente se compone de la formación inicial y el ejercicio de la práctica profesional. Y de esta práctica tenemos varias fuentes de información: las evaluaciones externas que cada año se realizan con la UNAM-Iztacala desde 2003, cuyas publicaciones están disponibles en 2004, 2005 y 2006 y 2008. Los primeros resultados de la integración educativa, como ya se comentó, no son alentadores en materia de profesionalización docente. En cambio, los resultados de la consulta realizada por el PTFAEN para iniciar la reforma de los Planes y Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Especial (2004) dan cuenta de mejores prácticas, vistas desde los profesionales, los beneficiarios adultos con discapacidad y las familias de hijos con discapacidad que asisten a escuelas regulares.

Hay otros estudios publicados por los Estados que dan cuenta de cómo han vivido la reorientación de los servicios de Educación Especial. Uno de ellos es Morelos, cuyos resultados son francamente pesimistas. En un estudio publicado en 2009 por Adelina Arredondo, Leticia Solís Bazaldúa y Fermín Valle García -estos últimos dos asesores de EE-, (*sic*) señalan que “*Para lograr los objetivos que el Congreso de la Unión señaló a la educación especial, enunciados en el Art. 41*

de la Ley General de Educación se requiere, sobre todo, de la indispensable ampliación de los recursos financieros, humanos y materiales de todo tipo, pues sin ellos nos encontramos, una vez más, ante un discurso oficial hueco, meramente retórico sobre los derechos humanos y la educación para todos”.

Volviendo a Barry M. Franklin sobre la construcción de una Teoría de la Educación Especial, en correspondencia con M. Masterman en cuanto a la dimensión epistemológica de la Profesionalización Docente habría que hurgar en ello. Aunque no sea la única dimensión que habría que atender, ya que está la metodológica, ontológica y humana. Y dentro de la dimensión humana el ámbito de la inclusión ha ganado terreno en los derechos de las mujeres, los migrantes y los grupos originarios, además de las personas con discapacidad. Sin que esas poblaciones e individuos no puedan pertenecer a más de una condición vulnerable o a todas ellas.

En la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación titulada “Educación Inclusiva: el camino del futuro” (CIE, 25-28 de Noviembre del 2008, Ginebra, Suiza), se amplió el espectro sobre la connotación de la inclusión que no se restringe a la Educación Especial, ni a los estudiantes con discapacidad. Este tema se abre sin que hayamos saldado nuestras controversias de la inclusión educativa de los estudiantes con NEE. Al menos así lo analiza Renato Opertti, especialista de la UNESCO-OIE quien advierte que a nivel internacional hay al menos cinco sub temas relativos a la Integración e Inclusión educativa que permanecen en debate y que deriva más o menos de la siguiente manera:

1. La coexistencia de las escuelas especiales y las escuelas comunes con población con discapacidad... ¿cómo fortalecerlas al mismo tiempo, si hacerlo con unas debilita a las otras?
2. Las escuelas especiales han sido y en cierta medida aún siguen siendo lugares de “colocación” de poblaciones vulnerables y esta situación conspira contra la cultura inclusiva.
3. Los espacios clásicos de integración denominados “escuelas integradoras” ¿han sido lugares de infraestructura y equipamiento más que espacios para responder a la diversidad con estrategias pedagógicas realmente incluyentes?
4. ¿Es más costosa la inclusión que los espacios tradicionales de Educación Especial?, y si lo es, ¿responde a la equidad que dio origen a la búsqueda de la inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad?
5. En la búsqueda de la integración/inclusión, ¿todas las escuelas comunes debieran ser inclusivas?, y si lo fueran, ¿tendría sentido denominarlas inclusivas a todas o sólo a aquellas que la practican con éxito?

Y un tema más que toca Opertti es el delicado y complejo equilibrio entre los derechos y las responsabilidades de los padres, comunidades y gobiernos; ¿pueden los padres elegir libremente y sin restricciones el tipo de escuela en la que desean matricular a hijas/hijos? y, ¿cómo organizan los gobiernos la selección de las escuelas por parte de los padres a la luz del concepto de la educación como bien público?

Esto último deriva de la libre determinación de los padres para inscribir a sus hijos con o sin discapacidad en una escuela de Educación Especial o en una escuela regular, al margen de lo que opine el especialista que tradicionalmente canalizaba al alumno de acuerdo a un diagnóstico nosológico.

Recientemente, en noviembre de 2009, la OREALC/UNESCO Santiago y la Oficina Internacional de Educación (OIE), en colaboración con el ‘Programa Emblemático’ (*Flagship*) de “Educación para Todos (EPT) para el Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: Hacia la inclusión”, organizan el Taller Regional “Implementación de políticas en educación inclusiva en América Latina: caminos recorridos y desafíos pendientes”. Este taller da seguimiento a las Conclusiones y Recomendaciones de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Complementariamente, se realizará un análisis de la aplicación de la nueva Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Lo que da vigencia a las interrogantes mencionadas por Renato Opertti para América Latina y el Caribe.

El sentimiento de *desprofesionalización* docente de Educación Especial es válido y comprensible; ya no pueden aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico, ni tampoco han aprendido los del modelo educativo, y a los técnicos se les ha dificultado encontrar una estrategia efectiva para actualizarlos. Por lo que se tiene que abordar junto con los docentes de la escuela regular, al que parecen restituirse las virtudes que se le fueron restando cada vez que se le sustraía un alumno de sus aulas por no ser efectivos en su proceso de aprendizaje. Y ante un problema de aprendizaje, que muchas veces entrañaba un problema de enseñanza, le eran disminuidas sus facultades docentes. La Educación Especial colaboraba para que a la escuela regular y a sus docente no se les dificultara la disciplina y el ritmo de aprendizaje de forma que todos aprendieran todo y al mismo tiempo. Hubo alumnos que no fue necesario sacarlos del aula, porque nunca entraron a ella, como fueron los alumnos sordos, ciegos, o con deficiencia mental.

Héctor Jacobo, que acaba de publicar en México una de sus investigaciones acerca de la profesionalización del docente, explica cuál era el sentimiento que tenía cuando era profesor de educación primaria con respecto a su desempeño con el aprendizaje con sus alumnos, a veces exitoso y a veces no tanto; decía: *“igual que muchos educadores, tenía la impresión de que mi formación docente era resultado de la práctica pues, con independencia de los saberes académicos recibidos en mi formación profesional inicial, siempre respondía de manera intuitiva a cuanto problema de la enseñanza surgía”*. Y sigue diciendo más adelante: *“pero pasado un tiempo, empecé a desconfiar de que los saberes prácticos —por sí mismos— imprimieran mayor efectividad y certeza al trabajo. Lo empecé a pensar así, a causa de las reiteradas fallas de mis prácticas...Y fue también la vez en que aparecieron las imágenes de los médicos y de los ingenieros ejerciendo su profesión. Descubrí que, entre ellos y nosotros los educadores, había una notable diferencia: la racionalidad técnica con que ellos proceden en su trabajo”*. Y asegura de modo contundente luego: *“Con frecuencia, utilizan conocimientos que no pueden adquirirse por experiencia, sino que requieren de la instrucción formal, en interacción directa con investigadores universitarios en las ciencias del ámbito de aplicación”*. Pasa a decir que: *“Creía que la enseñanza fundamentada, principalmente en la psicología y la sociología, generaba el aprovechamiento escolar esperado...poco a poco me fui dando cuenta de que no era totalmente*

cierto que la ciencia tuviera respuesta para todos los problemas profesionales”. Y remata con una reflexión digna de darle seguimiento: “poco a poco fui restando credibilidad al componente racional técnico de la profesión docente, al mismo tiempo que volvía los ojos a la práctica, la recuperaba con esperanza y, además, concedía importancia al conocimiento contextual”.

El contexto es la clave de la profesionalización docente que se hace necesaria para los procesos de inclusión, en sentido amplio o en sentido restringido, como acabamos de problematizar en las reuniones internacionales de definición de amplio consenso entre las naciones.

Con estas reflexiones a cuestas, Héctor Jacobo realiza un trabajo de tesis que luego aplica en una realidad extrema de la práctica profesional, el trabajo docente con niños migrantes. Se ubica primero en la dimensión epistemológica y aquí coincide con M. Masterman; queramos o no, hay una dimensión de cómo piensan los educadores. Ese pensamiento juega un papel fundamental en la resistencia de una cultura docente muy fuerte, y la dificultad para desaprender hábitos y costumbres de dicha cultura. Jacobo interrogó profesores de diferentes generaciones en su formación inicial profesional. Clasificó su razonamiento pedagógico expuesto ante la resolución de problemas de enseñanza y lo equiparó al que más se acercara al de los Pedagogos clásicos. Eligió a cinco pedagogos clásicos muy diferentes entre sí para poder ubicar el pensamiento pedagógico de los docentes en condiciones extremas de enseñanza: Georg Kerschensteiner, Alexander Sutherland Neill, Edouard Claparède, John Dewey, y Rafael Ramírez.

Kerschensteiner, pedagogo alemán que suponía que en la enseñanza lo que prevalece es el amor al niño por encima de los conocimientos académicos y científicos; este amor al niño surge del significado que posee éste como un futuro portador de valores. La sensibilidad intuitiva ante todo es lo que hace al maestro tener éxito en su tarea educativa. Y entre los enseñantes debe haber una fraternidad afectiva entre una comunidad docente.

Neill, decía que la escuela ha de educar para la vida, que el niño no era para la escuela, sino la escuela para el niño. Él se interesó en la educación de la creatividad. Por lo que no debe ser impuesta por los adultos. La libertad de acción que los niños deben tener es el ámbito de su creatividad y de su felicidad. No hay racionalidad técnica que supere a la libertad del niño. En 1924 fundó su escuela Summerhill cerca de Leiston en Inglaterra, donde probó su Teoría.

Edouard Claparède, pone su acento en la racionalidad técnica en su modelo tridimensional. Criticaba el buen sentido pedagógico, se apoyaba en la razón práctica como única fuente para resolver problemas de enseñanza. Los educadores eran profesionales de la enseñanza, no poseedores del don de enseñar. Era enemigo de las técnicas repetitivas que adormecían la conciencia y el razonamiento del profesor. Llamaba la atención a los profesores a que fundamentaran su enseñanza en la psicología para evitar los daños que ocasionaba la enseñanza hecha al tanteo.

John Dewey, la formación de un educador se fundamentaba en la capacidad de reflexión práctica, técnica y sociofuncional. Creía decisivamente en que el pensamiento reflexivo se propiciaba en un marco de conflicto.

Rafael Ramírez, creador de la Escuela Rural mexicana, sabía que los profesores contaban con el sentido común en su desempeño profesional y lo creía bueno porque suponía que estimulaba la creatividad pedagógica. Creía que un educador, sin descuidar su desempeño técnico, pudiera funcionar como un agitador social o crítico del régimen imperante, como un animador y extensionista cultural, como un trabajador social, capaz de hacer investigación-acción en la comunidad donde ofrecía sus servicios.

Para completar el cuadro de pensadores clásicos, para el caso del profesional de la Educación Especial habría que añadir a Lev S. Vigostsky, quien se apoya en Alfred Adler para suponer que la superación del individuo, su fuerza primigenia, radica en la conciencia de su carencia, de su inferioridad, para así ser superada. Por eso, en su obra sobre la Defectología explica cómo la persona con discapacidad, acentuada su conciencia de inferioridad, ante la adversidad sobrecompensa su capacidad de superar y resolver los problemas. No es que el ciego agudice su oído y el sordo su visión. La sobrecompensación no es cuestión de los sentidos, no es sensorial, es un asunto de voluntad racional. Investiga cómo el mismo déficit no opera igual en el niño que en el adulto y se supera de modo distinto.

Para Vigostsky el desarrollo es un proceso de apropiación de la cultura. La escuela en su educación formal, debe dejar pasar la cultura exterior a ella para que el niño domine las herramientas de la cultura. Eso es lo que ahora denominamos currículo flexible, dejar pasar el contexto, el entorno social, muchas veces refractario por un plan rígido de la escuela. Dicho entorno es lo que Vigostsky denominó zona de desarrollo próximo (ZDP). Así, los ambientes de aprendizaje en el aula no se reducen al espacio físico que ofrece el aula en la escuela, el educador viene a ser un creador de ambientes, de escenarios de aprendizaje. El principal ambiente de aprendizaje debe contar con la identidad para que se propicie la inclusión. No hay inclusión sin identidad. Los alumnos con discapacidad deben sentirse identificados con el ambiente que lo incluye. Ese es el reto de la educación inclusiva.

Si uno revisa el trabajo que dirigió Cynthia Duk, para la construcción de un modelo de evaluación institucional basado en la Inclusión⁹, se puede advertir que la evaluación se enfoca primordialmente al ambiente, al entorno escolar y sus condiciones de inclusión. No está centrado en el estudiante con discapacidad, sino en el ambiente y en las herramientas de la cultura de las que habrá de apropiarse e interiorizar el estudiante. El ambiente de cooperación y colaboración para todos entre sí y el grado de compromiso de los actores; en pocas palabras, en la cultura de la inclusión.

La resistencia al desaprendizaje radica en la cultura, porque no ocurre de un día para otro. Los hábitos, los usos y costumbres son inconscientes, de ahí su dificultad para el cambio.

El sentimiento de *desprofesionalización* docente proviene no de una incapacidad en la racionalidad técnica del ser docente, proviene de la sensación de despojo. Es una cuestión afectivo-emocional.

9 Modelo de evaluación INCLUSIVA: <http://www.evaluacioninclusiva.cl/>

El cambio de paradigma no es uno por otro de forma lineal, vamos a un paradigma múltiple y plural de la inclusión, porque es de carácter eminentemente social. No hay una sola fórmula de la inclusión, porque la inclusión, para que lo sea, ha de ser interactiva con el entorno. Y el entorno es múltiple y variado. Si, además, las discapacidades son diferentes, las formas de inclusión serán también diferentes. Por eso, la Profesionalización Docente para la inclusión es heterogénea, no esperemos un solo perfil profesional para ello.

Ese es el reto. Y el sentimiento de *desprofesionalización* de los docentes de Educación Especial es real, habrá que atenderlo multidisciplinariamente, y sobre todo, desde las condiciones internas de la academia. Habrá que explorar en las condiciones de una cultura política, porque la resistencia es algo más que ideológica, es cultural.

Referencias

- Arredondo, A., *et. al.* (2009). El Departamento de Educación Especial en el Estado de Morelos y la Formación Continua de los Docente. En A. Arredondo, (Coord.), *Historia de Instituciones y de profesiones de maestros*. México: AEM, UPN, Juan Pablos Editor.
- Arredondo, A. y Janette Góngora S. (Coords.) (2007). *Educación, ética y responsabilidad ciudadana de los docentes*. México: IFE, INCLUYE, UAEM, UPN.
- Barton, Len (1998). *Discapacidad y sociedad*. Ed. Morata, Ediciones, Madrid, España, pp. 283 páginas.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4(3).
- Bloch, E. (2004). El principio esperanza [1] Trad. Felipe González Vicén. Madrid: Editorial Trotta.
- Brogna, P. (Comp.) (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE.
- Duk, C. (2008). *Inclusiva. Modelo de Evaluación, enfoque y componentes*. Fundación Hineni, Proyecto FONDEF/Conicyt
- Duk, C. (2008). *Inclusiva. Guía para la mejora de la respuesta de la escuela a la diversidad*. Fundación HINENI, Proyecto FONDEF/CONICYT.
- Campanella, T. (2005). *La imaginaria Ciudad del Sol; idea de una República filosófica*. F de C. E., México.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Franklin, B.M. (Comp.) (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historial de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares Gedisa,
- Guajardo, Eliseo (2007). Inclusión e integración educativa en México. Conferencia Magistral, *Congreso Internacional: Integración Educativa e Inclusión Social*, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Puebla, México.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1).
- Gobierno Federal, (1993, 2000, 2009). *Ley General de Educación*. México

- Hegarty, S. (1988). Special Needs Educations. *European Journal*, 13(1).
- Hegarty, S, Hodgson, A., Clunies-Ross, L., Solana, G. y Marchesi, A (1988). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- INEGI (2000) XXII Censo General de Población y Vivienda, México.
- Jacobo, Héctor, M. (2008). *El profesorado integrado, un nuevo modo de ser educador*. UPN, Plaza y Valdéz, México.
- OMS, (2001). CIDD-2: *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*, Ginebra, Suiza.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. EUA
- Operti, R. (2009). La Educación Inclusiva, perspectiva Internacional y retos de futuro, XV Coloquio de Historia de la Educación – *La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días* organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación y de la Universidad Pública de Navarra (Pamplona, España, del 29 de junio al 1 de julio).
- RIIE-UNAM (2008). Informe final de consistencia y resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Evaluación Externa del PNFEIE: 2007, México
- RIIE-UNAM (2005). Informe final. Evaluación Externa del Programa nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa: 2004., México.
- SEB-SEP (2004). Reforma de la Licenciatura en Educación Especial. Consulta Nacional. Informe de resultados. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México
- SEP (1997). Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad (SEP.SNTE) Huatúlco, Oax. México.
- SEP (2003). Programa de Estudios, 3º Semestre, Licenciatura en Educación Primaria, Necesidades Educativas Especiales, 4ª edición, México.
- SEP (2005). Necesidades Educativas Especiales, Licenciatura en Educación Preescolar, Programa para la Transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, 4º Semestre. México.
- SEP (2004). Planes y Programas de Estudio, Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y el fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, 1º Semestre; 2º Semestre; 3º Semestre; 4º Semestre; 5º Semestre; 6º Semestre; 7º Semestre; 8º Semestre. México.
- SEP (2005). Necesidades Educativas Especiales. Licenciatura en Educación Física; 6º Semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.
- SEP (2006). Necesidades Educativas Especiales, Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 3º Semestre, Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.
- UNESCO-OIE (2008). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación.
- UNESCO/OREALC, Santiago (2007). Consulta a países Latinoamericanos sobre Información asociada a Necesidades Educativas Especiales, sistematización de resultados, SIRNEE.

- UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Ministerio de Educación de España y UNESCO, Salamanca, España.
- UNESCO (2000) *Foro Mundial sobre la Educación, Cumpliendo con nuestros compromisos*, Dakar Senegal
- Vigotski, L. S. (1995) Obras completas. Tomo Cinco. Fundamentos de defectología. 1ª reimp. Trad. de María del Carmen Ponce Fernández. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, pp. 336
- Zazzo, R. (1973). *Los débiles mentales*. Madrid: Morata