

Entre La Formación Docente en Educación Especial y las Prácticas Educativas

Beatriz del Valle Zapata¹

IES Miguel Marchetti, San Miguel de Tucumán, Argentina

Resumen

En el presente trabajo se realiza un análisis cualitativo- descriptivo de la relación que se establece entre los planes de formación docente en Educación Especial y las prácticas educativas relacionadas con la inclusión escolar. Para ello se consideran por un lado tres de los planes de formación docente, correspondientes a los años 1974, 1998 y 2010 respectivamente. Y por otro la organización curricular existente en el área de Educación Diferencial del año 1974 y hasta el año 1998. Así como la del área de Educación Especial a partir del último año mencionado. El propósito es brindar elementos sobre el espectro complejo y heterogéneo de la educación de niños con NEE como modo de plantear la necesidad de instrumentar a los futuros docentes para reconocer y aceptar las diferencias, y favorecer la construcción de espacios educativos donde se posibilite su desarrollo autónomo, la reflexión, selección y evaluación de condiciones en las que deberá desempeñar su rol para que pueda dar las respuestas que cada personas requiera.

Palabras clave

Formación docente – Curriculum – Educación Especial- Inclusión

Abstract

This work proposes a qualitative analysis - describing the relationship between teacher training in special education and educational practices in relation to school inclusion plans. To achieve this, on one hand, three teacher training curricula, for the years 1974, 1998 and 2010 respectively, are considered. On the other, the curricular organization existing in the area of differential education from 1974 to 1998 as well as in the area of special education from the last

¹ Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora en Educación Diferencial Magister en Psicología Educativa

E-mail: bvzapata@hotmail.com

mentioned year. The purpose is to provide elements on the complex and heterogeneous spectrum of children's education with NEE as way to pose the need of instructing future teachers to recognize and accept the differences, and promote the construction of educational spaces where self-development, reflection, selection and assessment of conditions would make it possible for them to play their role and provide the answer individuals might require.

Recepción: 31 de octubre de 2011

Aceptación: 20 de abril de 2012

El presente trabajo pretende realizar un análisis de la relación que se establece entre la Formación Docente en Educación Especial y las prácticas educativas que se producen en relación con las personas que presentan discapacidad mental en las instituciones escolares.

Si se analiza la organización del sistema educativo de nuestro país, no se puede dejar de considerar la interrelación que se establece entre los diferentes niveles y modalidades que lo conforman, como tampoco se puede desconocer que en esta organización los procesos históricos influyeron efectiva y subjetivamente en la constitución de la escuela actual.

El nivel superior pasó por muchos avatares que atravesaron la formación docente desde una mirada netamente vocacional hasta otra profesional, en búsqueda permanente de un reconocimiento social y cultural donde cada maestro se constituye en agente de cambio.

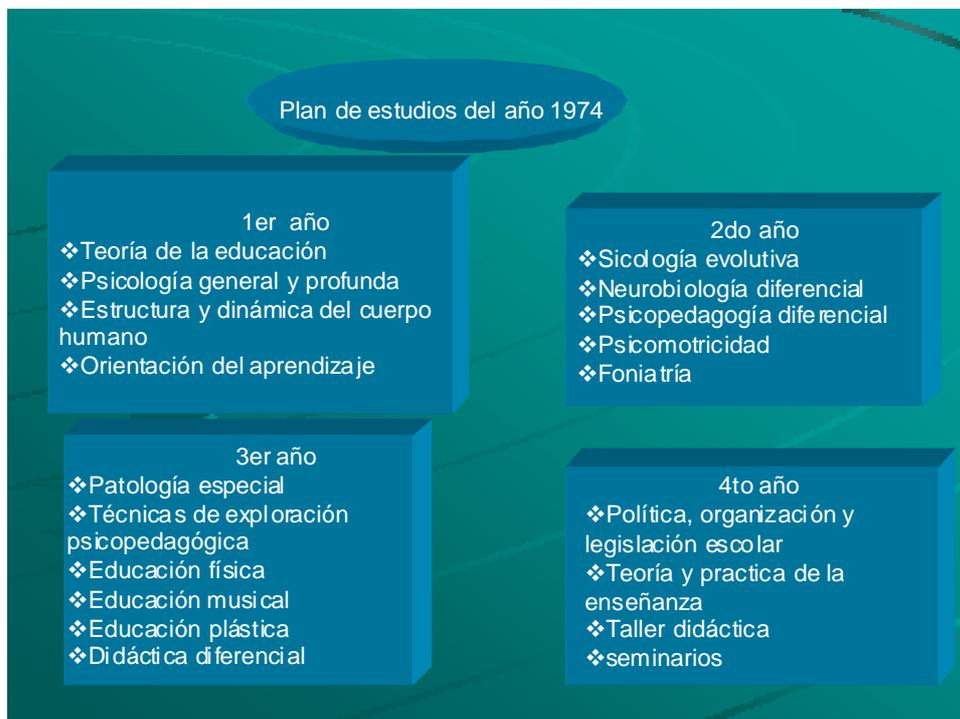
Desde los años 60 y hasta fines de los 70, el debate educativo estaba teñido por el modelo tecnológico, que se proponía tecnificar los procesos educativos sobre las premisas de una supuesta racionalidad, economía de esfuerzo y eficiencia en la obtención de recursos, se incorporaron a la gestión educativa planificadores, administradores y expertos que contribuyeron a la formación del docente técnico, al que se le pautaba la tarea en forma pormenorizada en pos de una supuesta simplificación. La labor docente quedaba reducida a una actividad instrumental, que se convertía en la elección de opciones en un menú predeterminado de estrategias.

En el año 1974, la formación docente de Educación Diferencial respondía a paradigmas médicos, psicométricos y pedagógico terapéutico, el eje del currículo estaba puesto en el niño discapacitado, se miraba a este como un sujeto con marcadas limitaciones en su desarrollo.

La influencia del imaginario de cura de una discapacidad y el mal uso en la utilización de pruebas psicométricas, al ser consideradas como un instrumento de pronóstico produjo una mirada subjetiva en relación con las posibilidades sociales y escolares de cada niño con déficit mental, motivo por el cual se fragmentaron los contenidos escolares que se brindaban en las escuelas especiales.

La influencia de los paradigmas mencionados, fueron configurando una representación del contexto educativo, social y laboral marcado por el déficit, la carencia y una supuesta carga de paciencia y amor para poder enfrentar una realidad educativa donde supuestamente los alumnos con discapacidad mental podrían acceder a contenidos limitados a la estimulación psicomotriz, la enseñanza de hábitos en búsqueda del autovalimiento y la formación laboral. Los contenidos del currículo de la escuela ordinaria eran muy acotados, basados en una consideración educativa limitada a la asistencia de estos sujetos a escuelas diferenciales, no se aspiraba a contenidos complejos ni a una inserción en la escuela común.

En la provincia de Tucumán el plan de formación docente presentaba el siguiente diseño curricular.



El plan de estudios se caracterizaba por el predominio de una concepción de aprendizaje basada en procesos de reforzamiento y estímulo – respuesta, los contenidos se agrupaban en asignaturas tales como biología, neurobiología, psicomotricidad, pedagogía terapéutica, habilitación terapéutica, los contenidos propios de la formación en educación primaria común estaban limitados a los correspondientes al primer ciclo de escolaridad primaria, la didáctica se encuadraba en una concepción donde la diferencia era objeto de atención en el sujeto y no en el contexto, por que primaba la consideración de incompitud en el desarrollo de las estructuras mentales.

A su vez, como lo señalé anteriormente, la escuela especial, no se cuestionaba la posibilidad de la proyección de programas de integración de niños discapacitados en la escuela común, por el contrario, acotaban el futuro de los alumnos subestimando las posibilidades que se pueden generar a través de la estimulación y el andamiaje en los procesos de construcción de aprendizajes escolares y sociales.

Las escuelas carecían de un diseño curricular propio, no existía una currícula diferenciada adaptada a cada discapacidad. Si bien las escuelas se agrupaban por patologías específicas (discapacidad mental, sensorial, motora, orgánica, etc.) no existía diferenciación en el diseño, selección, secuencia y organización curricular.

Hasta la reforma educativa se utilizaron modelos de otras realidades, específicamente el diseño de la ciudad de La Plata para niños con Debilidad Mental.

Este modelo era graduado, con marcadas diferencias en los contenidos, según se tratara el grado de discapacidad mental leve, moderada o severa.

Los contenidos relacionados con las áreas disciplinares (lengua, matemáticas, y ciencias sociales y naturales) abarcaban saberes correspondientes al primer ciclo de la escuela común, cuando el alumno presentaba discapacidad leve. Para los niños con discapacidad moderada se centraban en los

correspondientes al nivel inicial y primer año de escolaridad primaria, en tanto que para los discapacitados moderados estaban ausentes.

La selección mencionada se basaba fundamentalmente en el principio de inclomplitud en el desarrollo de las estructuras mentales, existía una relación directa entre el grado de discapacidad y el nivel mental alcanzado.

Paradójicamente se realizaba una acotación significativa en los contenidos disciplinares considerando el déficit pero, a pesar de la pretensión de una educación individualizada el modelo se articulaba en su organización con una concepción homogeneizadora del sistema, la propuesta pedagógica repetía principios de la escuela común: la estructura era graduada y jerárquica, los contenidos y estrategias eran similares para el grupo de alumnos de cada sección, la organización de los horarios repetía los modelos existentes.

Existía a su vez una marcada dicotomía entre lo manual y lo intelectual, limitándose la actividad cognitiva a saberes básicos para el desempeño en la vida cotidiana. La única variante con respecto a la escuela ordinaria era la promoción flexible del alumno hacia niveles superiores o inferiores, según fuera la evolución que presentara en sus aprendizajes.

La formación laboral era limitada a talleres que en pocos casos promovían la integración a un trabajo remunerado, motivo que se puso en evidencia en la convocatoria a las bases realizadas en la década del 80, donde los padres manifestaban abiertamente su preocupación al sentir que sus hijos egresaban ya adultos de la escuela diferencial sin poseer una formación que les permitiera insertarse en el contexto laboral.

No obstante es válido rescatar que en dicha época surgieron los talleres protegidos como espacio que posibilitó la inserción mencionada previamente de personas que presentan discapacidad mental moderada o severa.

La reforma educativa

En la década del 90 se inicia una nueva perspectiva crítica en torno a la acción de los docentes, se comienza a ver este como un agente curricular, como investigador y actor reflexivo.

A partir del modelo histórico culturalista se recuperan los contenidos significativos de la enseñanza como instrumentos para la transformación social, el docente se constituye en el mediador entre el saber social acumulado y sus alumnos para facilitar la apropiación activa por parte de estos últimos. También aparece en esta época el modelo hermenéutico participativo que centra el análisis en la organización socio-cultural de sus roles

El inicio de esta década constituye la etapa en la que comienzan a darse los primeros pasos en la integración de personas con discapacidad mental en la escuela común, proceso que estaba marcado por el voluntarismo de grupos aislados de docentes.

Era común escuchar a los docentes de la escuela común:
Yo no estoy preparado para atender a estos niños

O en el otro caso, el del maestro especial

Yo no conozco los contenidos y estrategias que usan en la escuela común.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación se plantea la necesidad de reformulación de los planes de formación docente.

El paradigma sobre el que se sustenta es el de la atención a la diversidad donde se pretende formar a los estudiantes para dar respuestas a un contexto heterogéneo a través de un modelo social y pedagógico.

La mirada puesta en el déficit del sujeto gira hacia el análisis de los mecanismos de segregación y rotulación, para observar a la sociedad, como consecuencia se difunden dos conceptos interrelacionados: Normalización e Integración-

La normalización propone que las personas con necesidades especiales vivan en condiciones consideradas "normales" en lo referente a su edad y grupo, tanto como sea posible.

La integración escolar es la estrategia educacional, cuya finalidad es la normalización del medio durante la edad escolar. Si tratamos de tener como eje de acción el concepto de Normalización, son las condiciones de vida y la escolaridad del sujeto con necesidades las que deben sufrir una transformación. Luz María Angélica. 1995. Documento de trabajo del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Ministerio de Cultura y Educación

En el transcurso del tiempo estos conceptos van a ir incidiendo tanto en la organización del currículo como en la subjetividad de los actores institucionales.

Se inicia a su vez la utilización de la denominación: Necesidades Educativas y Necesidades Educativa Especiales, se considera a las personas no desde la carencia sino desde la posibilidad, por ello se propone un lugar predominante para el saber motivo por el cual se inician en forma más organizada los de integración en la escuela común.

En este contexto la formación docente inicial se considera como un proceso de construcción de saberes que debe posibilitar a los futuros docentes adquirir esquemas conceptuales y prácticos que les permita interpretar y hacer inteligibles tanto la vida cotidiana en las escuelas así como su propio desempeño.

Se plantea un nuevo diseño denominado Profesorado en Educación Especial donde se pretendía ayudar al alumno a interiorizar las disposiciones y destrezas que le permitan analizar su ejercicio docente y perfeccionarlo en el transcurso del tiempo así como fomentar el compromiso de responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

Con este marco institucional se inicia en el año 1998 un proceso de transformación educativa donde el diseño curricular presenta la siguiente estructura



Al estar basado en un paradigma pedagógico- social se propuso un eje de prácticas durante los cuatro años de formación que contemplaba una formación metodológica e instrumental que les permitiera analizar las acciones que se realizan tanto en la escuela especial como en la escuela común.

El lugar otorgado al saber se manifestaba en tres dimensiones: el saber sustantivo referido a la disciplina específica, el pedagógico que analizaba las mediaciones necesarias para que el conocimiento científico se convierta en enseñado y aprendido; y el institucional, que daba cuenta de las variables contextuales que definen el ámbito donde tiene lugar la actividad.

Lo mencionado se expresó en el diseño de la carrera a través de los criterios de organización de contenidos que eran considerar: una lógica de los contenidos, una lógica psicodidáctica y responder a las dimensiones conflictivas de la realidad social y de la cultura.

Los principios sobre los cuales se estructuraron los contenidos pretendían responder a los CBC, y se agruparon en tres ejes:

El crítico-social donde se consideró necesario que el futuro docente se inicie en su propia historia personal y culmine en el desarrollo de capacidades que le permitieran analizar, relacionar e interpretar la realidad contextual y las funciones básicas de su profesión.

El didáctico para aplicar los contenidos en diferentes contextos a partir de diferentes lenguajes.

El de la formación focalizada con una mirada puesta en la atención a la diversidad, en los problemas de aprendizaje y en las necesidades educativas especiales.

Con escasa carga horaria se contempló la formación en las didácticas de la lengua, matemáticas, ciencias y tecnología, tomando como eje los CBC y posteriormente, respondiendo a los cambios planteados en el Sistema educativo, se modificó para adecuarse a los NAP. A partir de esta formación se pretendió superar la representación de que los niños solo pueden aprender los contenidos del primer ciclo, y considerar que las posibilidades de aprendizajes escolares de los niños con Necesidades Educativas Especiales pueden ser mas amplias a partir de la estimulación que se les brinde siempre que se respeten sus individualidades.

En el momento de evaluar este plan se observó que la limitación de carga horaria en la formación de las didácticas obstaculizó el análisis y profundización de los temas correspondientes a cada área, para lograr una formación que habilite a los futuros docentes a dar respuestas que contemplen el recorrido de la escolaridad obligatoria.

Por otra parte, en el área de Educación Especial la cuestión disciplinar, en el ámbito del discurso, se amplió significativamente por los nuevos paradigmas que se presentaron a partir de la aplicación efectiva de la Ley Federal 24.153. A nivel provincial, se planteó el Programa de Integración Escolar y por primera vez, se elaboró un diseño curricular provincial para el área, donde participaron los equipos interdisciplinarios de todas las escuelas especiales de la provincia.

El diseño planteó la existencia de diferentes servicios educativos, a saber: Estimulación Temprana; Nivel inicial especial; Educación General Básica

Especial; Formación y Capacitación Laboral; Servicio Educativo Terapéutico; Servicio Domiciliario e Integración Escolar.

Esta estructura se utilizó en todas las escuelas especiales y cada institución podía realizar las modificaciones necesarias según la necesidad especial que se tratara.

Las nuevas exigencias que se plantean a partir de este cambio se referían tanto a las respuestas que pretendían en relación con las Necesidades Especiales, como a los niveles del sistema en el que los docentes tenían que ejercer su rol.

Con esto se presenta un desafío para la capacitación de los maestros especiales y maestros comunes que se asomaban para prepararse para atender la diferencia, una realidad muy temida.

No obstante a pesar de estas propuestas organizativas, uno de los problemas con los que se enfrentó, la formación docente es que si bien había variado el discurso en el contexto normativo a través de la organización del currículo oficial, en la escuela especial permanecían, en la selección de contenidos, en las estrategias y en las formas de evaluación sustratos de épocas anteriores, manteniéndose constantes ciertas tendencias de selección y formalización del conocimiento cotidiano, con lo que quiero significar, que en muchos casos, permanecían prácticas terapéuticas más que educativas. Era común observar en la enseñanza de la lengua, por ejemplo, un espacio de estimulación motriz más que de construcción del lenguaje o de estimulación de los procesos psicológicos superiores.

Los docentes persistían en muchos casos con prácticas de reforzamiento, prefiriéndolas por sobre las prácticas constructivistas. En gran medida este actuar podría estar ocasionado por dos factores: las limitaciones en las posibilidades de capacitación abierta, crítica y permanente en servicio y por otra parte las representaciones que los docentes poseen de lo que sus alumnos pueden hacer, lo que no siempre coincide con lo que estos hacen efectivamente.

La institución escolar, adonde los futuros docentes realizan las observaciones y practicas, tiene un peso similar o a veces mayor al de la formación académica. Frente a los actores institucionales con los que comienza a participar, el alumno del nivel superior acata y transmite lo que el percibe en la escuela. Se socializa mediante las opciones, sugerencias, consejos diarios, que le presentan sus futuros colegas, así como también comienza a observar y ser partícipe en las reacciones de los padres y alumnos. Con todo esto el alumno se apropia de tradiciones pedagógicas así como de las concepciones sobre los alumnos y sobre su trabajo en la institución escolar, comenzando en consecuencia una lucha sustantiva entre lo que estudia en la teoría y lo que enfrenta en la práctica.

Los conocimientos que poseen a partir de la teoría no son suficientes para permitirles tener una visión generalizada de la conformación institucional del trabajo que realizan los docentes en el nivel especial. En cada escuela se dan variaciones que se presentan mas como productos colectivos que individuales, estas son significativas según sea la necesidad especial que presentan los alumnos , el nivel al que asisten , la modalidad de trabajo elegida , el área en el que deban participar, etc.

Las formas de enseñanza se reproducen en la vida escolar cotidiana, por lo que la imitación, no siempre consciente de los futuros docentes explica en parte la repetición de prácticas de generación en generación de docentes especiales.

Esta situación, que aparece en cualquier tipo de escuela, se complejiza en el área especial, por que si bien el discurso de la inclusión remite a una participación de respeto al "otro", y de aceptación de la diferencia, el diagnóstico de los niños en muchos casos los paraliza, con lo cual los docentes realizan lo que les brinda seguridad que es repetir lo que saben, sin animarse a intentar el uso de estrategias que posibiliten otra vía de entrada con cada niño especial.

Realizar este planteo me conduce a utilizar las siguientes palabras :

Una formación inicial eficaz debería reunir al mismo tiempo dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella. Debería ser resistente a la práctica en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos. Debería ser permeable en el sentido de dotar a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en los jardines, escuelas y colegios y su propio desempeño en ellos se les hagan inteligibles. Gabriela Diker y Flavia Terigi. 1997, La Formación De Maestros Y Profesores: Hoja De Ruta. PAIDÓS. Argentina.

A su vez, el inicio de los procesos de integración escolar puso en el escenario educativo las respuestas que tanto la escuela especial como la común brinda a la diferencia.

No se pueden desconocer los esfuerzos que tanto desde instituciones públicas como privadas se han invertido para posibilitar que quienes pudieran hacerlo fueran integrándose en las instituciones mencionadas, bajo un paradigma que propone tanto la integración escolar como social.

Pero por otra parte tampoco se puede ignorar que las instituciones educativas enfrentan una realidad antagónica, en la medida en que desde el discurso pedagógico se proponen nuevos paradigmas relacionados con la atención a la diversidad, mientras el contexto social las coloca en una situación donde ven amenazada su identidad y su razón de ser porque a ellas asiste un alumnado no esperado, que no pueden responder a las exigencias académicas, al que no comprenden y hacia el cual deben dirigir su accionar. En gran medida esto tiene como origen una formación y experiencia docente diferente a la planteada por este entorno, donde deben ejercer una tarea cada vez más compleja sin contar con los recursos necesarios para ello.

Los mandatos fundacionales de igualdad, gradualidad y simultaneidad sistémica permanecen todavía en las escuelas, y se manifiestan en: la delimitación de los tiempos de aprendizaje; la búsqueda de que todos los alumnos aprendan de la misma manera, según un determinado nivel de desarrollo; la delimitación de años y ciclos escolares; la homogeneidad de contenidos y estrategias; la organización de los grupos de alumnos por niveles homogéneos por edad y nivel de rendimiento previamente delimitado. Esta oferta no les posibilita concretar un proceso educativo exitoso, en gran medida por que junto al

ingreso masivo de alumnos a las aulas también se tornó masivo el hecho de que muchos de ellos no alcanzan los logros esperados. Aparecen en consecuencia trayectorias educativas signadas por la discontinuidad, aprendizajes escasos y en muchos casos abandono educativo, lo que profundiza y amplía las brechas de desigualdad social.

Al respecto considero conveniente citar lo siguiente:

En la vida escolar las instancias de aprendizaje se organizan en forma colectiva, esto es, las estrategias de enseñanza deben apuntar a la gestión de una población y no a la atención personalizada tantas veces reclamada. No se insinúa que no sea posible atender en el formato escolar a las diversas formas y ritmos de sujetos y grupos, pero sí es necesario reflexionar acerca de si estos componentes duros resultan en verdad facilitadores u obstáculos para el desarrollo de estrategias flexibles y atentas a la diversidad. Baquero, Ricardo; 2006; Sujetos y Aprendizaje. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Proyecto Hemisférico. Buenos Aires.

Estas condiciones generan en las instituciones situaciones de crisis que se viven con alta tensión e incertidumbre, lamentablemente signan las condiciones de los sujetos como deficitarias, y frente a la identificación de situaciones que difieren de las esperadas, que dificultan el uso de estrategias consideradas válidas para el colectivo de los alumnos estos sujetos son en primera instancia apartados en el interior del aula, esto trae consecuencias más profundas, la desvalorización, la exclusión y derivación de estos a escuelas especiales.

En este sentido se asiste en las escuelas a una relación muy tensa, entre la expectativa escolar sobre las condiciones de partida que debieran poseer los niños y jóvenes al ingresar a determinado nivel de escolaridad y la que efectivamente estos presentan. Expectativa que se incrementa cuando se plantea la inclusión de personas que presentan discapacidad.

Al entrar en las escuelas pareciera que el avance logrado en el discurso y en muchas prácticas no hubiera atravesado todas las puertas necesarias y consecuentemente se fueron formando paredes que impiden que muchos niños superen sus dificultades permaneciendo en condiciones que no posibilitan su desarrollo.

La formación docente actual

Un nuevo desafío se presenta a partir del año 2006 con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206 que desde sus principios, derechos y garantías plantea en uno de sus artículos lo siguiente:

ARTÍCULO 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

A su vez en uno de sus principios señala:

n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Ley de Educación Nacional 26.206

La sanción de esta ley produce modificaciones en el sistema al incrementar los años de obligatoriedad escolar y al convertir a la educación especial en una modalidad. Esta atraviesa todos los niveles educativos, en consecuencia la formación docente requiere una transformación que permita cumplir los objetivos planteados.

Como consecuencia de lo anteriormente planteado se contempló desde el Ministerio De Educación, Ciencia Y Tecnología De La Nación, la reformulación de los planes de estudio para la formación docente de educación especial.

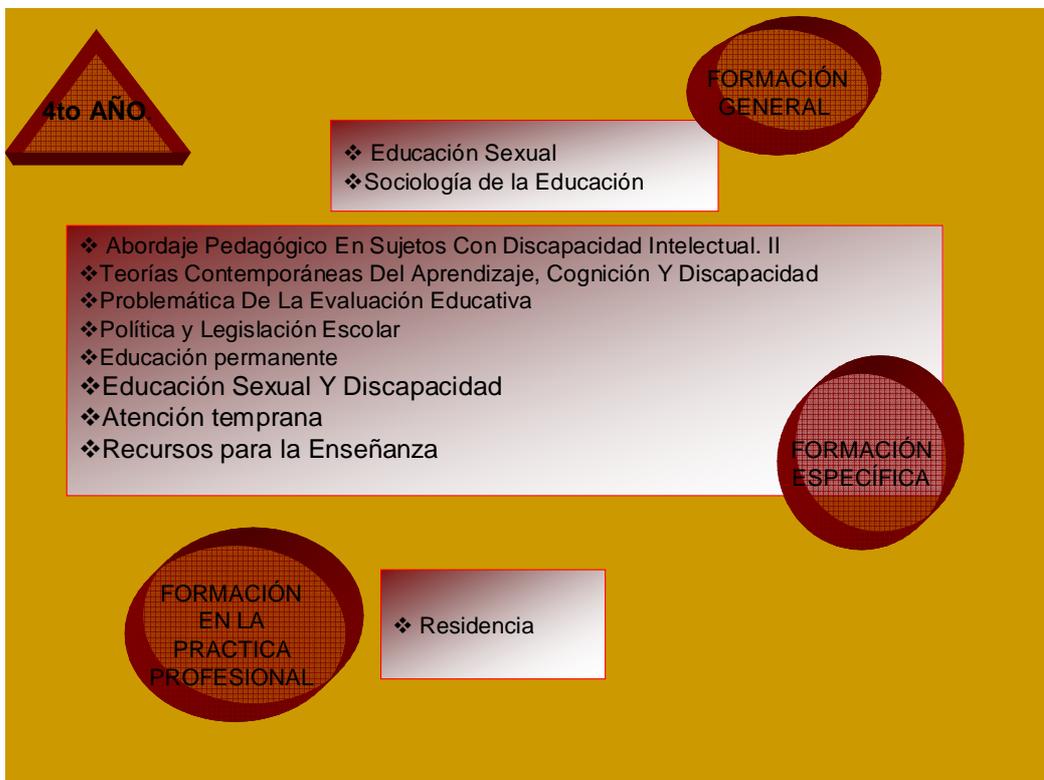
En las propuestas se consideró la amplitud del campo de acción de los docentes de Educación Especial, por ello sostenían que la formación debía basarse en una doble dimensión, una alta formación teórica, crítica donde se brinde al estudiante los recursos conceptuales, metodologías de trabajo en relación a la transmisión de contenidos culturales, como también a la investigación y por otra parte, el eje de la práctica (ya introducido en el plan existente), para posibilitar la experimentación y confrontación en marcos institucionales, por lo que este debe transformarse en un espacio no solo de contacto con las realidades mencionadas, sino de conocimiento crítico, de reflexión de la práctica pedagógica.

El espectro complejo y heterogéneo de la educación de niños con NEE llevó a plantear la necesidad de instrumentar a los alumnos para reflexionar, seleccionar y evaluar las condiciones en las que deberá desempeñar su rol. Con lo cual el criterio asumido para la formación teórica fue la de posibilitar que esta se constituya en el elemento que le permita adquirir las competencias pedagógicas y marcos conceptuales para analizar diferentes posiciones epistemológicas paradigmáticas.

Los núcleos teóricos se establecieron en relación con las áreas de conocimiento, para posibilitar un accionar adecuado a las diversas realidades escolares. La indagación sobre la práctica se constituye en uno de los ejes donde se pretende que relacionen críticamente los marcos teóricos conceptuales con las situaciones institucionales concretas.

La estructura de este plan, cuya duración también es de cuatro años, presenta tres campos de formación: el de una formación general, el de la formación específica y el de la práctica profesionalizante.





Este se implementa a partir del año 2010, motivo por el cual no puede emitirse una evaluación del mismo todavía. Pero desde su planteo se puede considerar

como positivo la posibilidad de preparar a los futuros docentes con una mirada social y cultural más crítica en la medida en que el ámbito de formación general e investigación se amplía.

Preparar a los futuros docentes para ser autocrítico, para reconocer y aceptar las diferencias, es una manera de favorecer la construcción de espacios educativos donde se posibilite su desarrollo autónomo, para que pueda dar las respuestas que cada persona requiera.

De esto deriva la necesidad primaria de enriquecer su formación cultural y a la vez de brindarles herramientas para: diagnosticar las situaciones del aula; analizar las características de las personas con NE, el ritmo y el modo de aprendizaje de cada alumno; conocer las características del proceso de aprendizaje, el diseño y la planificación de la enseñanza así como los procesos cognitivos, emocionales y sociales sobre los cuales su acción tendrá incidencia. Para todo esto también es necesario que puedan incorporar las demandas sociales de los alumnos, culturalmente distintos, así como a sus familias a las que es necesario sostener y acompañar.

Por la diversidad de situaciones de aprendizaje y enseñanza que deberán enfrentar es cada vez más necesaria la formación para el trabajo en equipo, con características de redes cooperativas y solidarias.

Hablar de un trabajo en equipo y solidario implica una construcción entre todos los actores institucionales. En este sentido es preciso conformar redes entre los institutos de formación docente y las escuelas de aplicación especiales y comunes donde los alumnos realizan sus prácticas, para construir funciones tutoriales donde la prioridad es dar origen al deseo de apropiarse y que el otro se apropie del conocimiento. Con esto quiero significar que sería importante otorgar espacios de intercambio y reflexión donde participen los docentes de nivel superior, escuela primaria común y especial, para compartir experiencias que posibiliten un cambio sustantivo en la formación. Para esto se requiere un compromiso del estado como facilitador y generador de recursos para promover la participación de todos los actores mencionados.

Por otra parte la Educación especial también presenta una nueva organización que se presentó en un documento denominado: Lineamientos Organizativos y Curriculares Para la Modalidad Educación Especial

A partir del año 2011 se modificó la estructura de las escuelas especiales, buscando dar respuesta a las personas con discapacidad desde el nacimiento hasta la edad adulta brindando servicios variados e integrales, acordes a las demandas de cada etapa evolutiva y a las características del alumnado, a través de la concurrencia de diferentes disciplinas.

Estas escuelas tienen como característica institucional de base, la presencia de equipos técnicos interdisciplinarios que desde la normativa se pretende que formen, orienten y acompañen al alumno, su familia y el entorno, elaborando una propuesta institucional que le permita contribuir a la construcción del proyecto de vida de los educandos. Esto implica considerar la participación de todos los profesionales que constituyen la institución escolar como plantean Boggino y De la Vega es necesario construir una base epistemológica que posibilite abandonar este mito de la cultura escolar. Ellos dicen:

El trabajo interdisciplinario supone una interdiscursividad que se constituye a partir del abordaje de un objeto de conocimiento o de una intervención con el aporte de distintas perspectivas disciplinares que buscan articularse para definir las formas de tal intervención.(...)

El docente posee (también) una formación profesional, una práctica y un saber que lo habilitan plenamente para trabajar en dicho abordaje, en un plano de igualdad con los otros especialistas.

El también es un especialista y es, entre todos, el que tiene la mayor especificidad en el ámbito de intervención Boggino, Norberto; De La Vega, Eduardo.2007.Diversidad, Aprendizaje e Integración en Contextos Escolares. Homo Sapiens

Con respecto a la escolaridad considera la educación inicial, primaria y secundaria especial. Un aspecto a considerar, es que si bien contempla la realización de actividades curriculares relacionadas con las áreas disciplinares propias de la escuela en general, prescribe desde el inicio que las adaptaciones que se realizarán en el currículo serán muy significativas, contemplando desde la escuela primaria la iniciación y preparación manual a través del desarrollo de conductas psicomotrices y sensorio-perceptivas, para ir favoreciendo en el transcurso de la escolaridad la formación pre- laboral.

Propone a su vez la existencia de inclusión de los niños con discapacidades complejas a través de lo que se denomina programación asistida, al respecto en los lineamientos se señala lo siguiente:

Se entiende por Programación Asistida, al conjunto de estrategias pedagógicas destinadas a las personas con discapacidades complejas, cuyas posibilidades no le permiten la adquisición de los contenidos escolares establecidos en los diferentes niveles educativos del sistema, aún con adecuaciones curriculares altamente significativas. Lineamientos Organizativos y Curriculares Para la Modalidad Educación Especial

La conformación de cada grupo de educandos se realiza considerando la homogeneidad en las edades cronológicas, atendiendo al principio de individualización de la enseñanza. Con esto se intenta superar la agrupación de los alumnos considerando la similitud de los caracteres derivados de sus diagnósticos.

Esta nueva estructuración conlleva que el trabajo de los actores institucionales como miembros de un equipo interdisciplinario se realice efectivamente para poder dar respuestas a las diferencias individuales que se presentan en la institución de Educación Especial.

Considero valido a su vez mencionar por que a pesar de la evolución en el discurso, la práctica no se manifiesta con el mismo nivel de evolución. En esta situación son muchos los factores que intervienen y que influyen en la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que determinan la ausencia de un cambio significativo hacia el interior de la escuela especial, que en realidad son problemas de la educación en su conjunto, todas ellas importantes y origen de estudios más profundos.

Entre otros factores se puede mencionar:

La formación académica recibida, bajo los paradigmas previamente mencionados, centrados en la idea de plafonamiento de los alumnos, sin posibilidad de internalizar la importancia de la construcción de aprendizajes a partir de la presentación de estímulos diferentes.

La falta de capacitación permanente y en servicio. Muchos, docentes, quedaron con la formación recibida en su carrera inicial. Esto incide en sus prácticas pedagógicas que mantienen una estructura homogeneizadora y que consecuentemente no responde al discurso de la atención de la diversidad.

La calidad de la oferta de capacitación, a la cual los docentes acceden como medio de obtener mayor puntaje.

La dificultad que muchas veces presentan los docentes para transferir a las aulas los aprendizajes logrados en los cursos de capacitación, repiten lo aprendido sin poner en juego su propia creatividad para enfrentar situaciones diversas.

La falta de asesoramiento profesional, los docentes quedan muchas veces solo con un diagnóstico, y ante esto realizan y eligen estrategias que conocen y les da seguridad en el actuar, lo que no implica que estas sean la mejor respuesta para cada alumno.

Las representaciones que los docentes, técnicos y directivos poseen sobre su propio rol, así como las dificultades que se presentan entre estos para realizar un trabajo en equipo, que sea efectivamente interdisciplinario. En muchos casos las actividades del equipo directivo, de los técnicos y de los docentes es efectuado con mucho esfuerzo desde cada lugar pero al no establecerse una fluida y adecuada comunicación los resultados no siempre son los esperados.

Las representaciones que los padres poseen sobre el rol que debe cumplir la escuela especial. Muchos todavía ven a esta con una función más terapéutica que educativa.

La falta de protagonismo del hogar en la educación de sus hijos. Los alumnos no reciben en general ayuda de sus progenitores, con lo cual, lo que hace el docente es el único estímulo que el niño puede llegar a tener

La carencia de materiales didácticos que favorezcan la actividad significativa que posibilite el aprendizaje. La institución en general no los posee y por sus sueldos el docente no puede comprarlos.

La situación económica tanto de los docentes como de los alumnos. En el caso de los primeros, muchos poseen dos cargos, con la consecuente limitación horaria para elaborar los materiales necesarios para estimular a sus alumnos.

Las exigencias vinculadas a tareas administrativas, de prevención de salud o problemáticas sociales, solicitadas desde el ministerio de educación.

Los docentes están en el centro mismo de una situación crítica, tienen que enfrentar una amplia gama de dificultades de los alumnos, en muchos casos sin tener instrumentos adecuados para dar las respuestas que estos requieren.

El tiempo presente nos muestra un discurso que busca la respuesta a la heterogeneidad, esto implica la construcción de espacios donde la Formación y la Capacitación Docente interactúen permanentemente a través de la teoría y la

práctica para posibilitar un intercambio con el conocimiento que beneficie a todos los actores institucionales.

Conclusiones

Este texto pretendió compartir reflexiones en torno a la relación entre la Formación Docente y las acciones que se realizan en las instituciones escolares para dar respuesta a los procesos de inclusión escolar tanto en la escuela especial como en la escuela ordinaria.

Las apreciaciones realizadas se basan en la práctica como formadora de docentes y en la práctica clínica de niños que presentan discapacidad o dificultades en la construcción de sus aprendizajes escolares.

Desde este lugar puedo concluir que el avance realizado en el discurso de la Educación Especial busca crear un contexto de respeto a la diferencia.

En este sentido el camino recorrido muestra realidades dispares con respecto al tratamiento de la discapacidad.

Un avance significativo es la modificación en los planes de estudio que prepara a los docentes de educación especial como profesionales de la educación con una mirada cultural y social mas amplia y de respeto la heterogeneidad que se manifiesta en el mundo actual.

A su vez, también el área de Educación Especial se realizaron modificaciones desde el marco normativo, ya que a partir de su organización se crearon las pautas necesarias para favorecer los procesos de integración escolar, favoreciendo en este sentido a un colectivo importante de educandos.

No obstante no se puede desconocer la realidad que se manifiesta en las aulas en un contexto donde a pesar de la heterogeneidad de los alumnos aun persisten las prácticas homogeneizantes.

En la escuela especial todavía permanece el imaginario de cura, y la mirada del déficit y la limitación cognitiva que en gran medida obtura acciones tendientes a la inclusión escolar y social.

En la escuela común a su vez permanecen las practicas homogéneas con dificultades para dar respuestas a una realidad diferente para la que fueron preparados, con contextos vulnerables en múltiples sentidos afectivo, económico, cultural, educativo, y socialmente

Por otra parte los planes de Formación Docentes para el Nivel Inicial y Primario ignoraron la necesidad planteada en la Ley de Educación Nacional con respecto a los procesos de inclusión y atención a la diferencia. En este sentido en los diferentes campos de formación (general, especializada y de la práctica profesionalizante) no contemplaron la existencia de unidades curriculares que permita formar a los futuros docentes para dar respuesta a la tan mentada diversidad.

Surge en consecuencia un interrogante que solo el futuro accionar de los actores institucionales podrá dar respuesta ¿podrán los docentes de los

establecimientos de educación primaria dar respuesta a la educativa en un contexto que se torna cada vez mas complejo y heterogéneo?

Los procesos de Formación y Capacitación Docente constituyen funciones de los Institutos de Formación Docente. No obstante en general estos carecen de la carga horaria necesaria para concretar la capacitación así como la investigación, recurso necesario para realizar un análisis crítico de la realidad donde se concretan las prácticas educativas.

Lograr la inclusión escolar y la respuesta a las diferencias existentes en la escuela es tarea de todos los que formamos parte del universo educativo.

La construcción de un espacio de respeto a la diversidad implica mirar al otro como ser único e irrepetible.

Para concluir deseo recuperar la siguiente cita:

Modernidad y ambivalencia. Orden y caos. Actos de exclusión y de inclusión, lo nominable y lo abominable, los innombrables y entre ellos, agazapado, a la espera de su comprensión el tiempo presente. Carlos Skliar 2003 ¿Y Si El Otro No Estuviera Ahí? Miño y Dávila editores

Bibliografía

- Ambrogetti, C. El Sistema Educativo Y La Discapacidad Mental. En Tallis Jaime; Parajón Viviana. 1993. Retardo Mental: Apuntes Sobre La Deficiencia Mental. Reflexiones Interdisciplinarias. Miño Y Dávila Editores. Buenos Aires. Argentina.
- Baquero, R. (2006). Sujetos y Aprendizaje. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Proyecto Hemisférico. Buenos Aires.
- Belgich, H. (1998). Niños en Integración Escolar. Hacia una lógica democrática de los procesos de inclusión. Homo Sapiens; Rosario; Santa Fé; Argentina
- Belgich, H. (2007). Reflexiones Sobre la Práctica Docente en los Procesos de Integración Escolar. Homo Sapiens
- Boggino, N. (2010). Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad; homo Sapiens. Rosario; Santa Fé; Argentina
- Boggino, N.; De La Vega, E. (2007). Diversidad, Aprendizaje e Integración en Contextos Escolares. Homo Sapiens
- Braslavsky, C.; Birgin, A. (1992). Formación De Profesores. Impacto, Pasado Y Presente. Miño Y Dávila Editores. 1ra Edición. Argentina
- Davini, M. (1995). La Formación Docente En Cuestión: Política Y Pedagogía. PAIDOS. 1ra Edición. Argentina

- Devalle De Rendo Alicia; Vega Viviana.1998.Una Escuela En Y Para La Diversidad. El Entramado De La Diversidad. A I Q U E. 1ra edición. Buenos Aires. Argentina.
- Diker Gabriela; Terigi Flavio: 1997, La Formación De Maestros Y Profesores: Hoja De Ruta. PAIDÓS. Argentina.
- Diseño del Profesorado de Educación Especial. Provincia de Tucumán. Año 1999.
- Edelstein Gloria.2005.La Dialéctica Forma-Contenido En La Enseñanza Como Práctica Situada. Conferencia dictada en el marco del seminario regional NOA.
- Lineamientos Organizativos y Curriculares para la Modalidad Educación Especial de la Provincia de Tucumán
- Luz, M.1995. De La Integración Escolar A La Escuela Integradora. PAIDOS
- Neufeld, María Rosa; Thisted, Jesús Ariel (Comps.). 2001: De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. EUDEBA. 1º edición. 1º reimpresión. Buenos Aires
- Pares, B: 1995.El Rol Del Docente En Relación Con Trastornos De Conducta Y Aprendizaje. En: Educación Inicial .Los Contenidos De La Enseñanza. Aportes Para El Debate Metodológico Y El Análisis Institucional. Ediciones Novedades Educativas
- Pérez de Lara, Nuria 2009; Experiencia y Alteridad en Educación; capítulo 2 Escuchar al otro dentro de sí; Homo Sapiens; Rosario; Santa Fé; Argentina
- Planes de Formación Docente de la provincia de Tucumán. Años 1974/ 1998/ 2010
- Rockwell Elsie. 1986. De Huellas, bardas Y Veredas: Una Historia Cotidiana En La Escuela. En: Rockwell Elsie y Ruth Mercado: La Escuela, Lugar Del Trabajo Docente: Descripciones Y Debates. México. Departamento De Investigaciones Educativas Del Centro De Investigación Y De Estudios Avanzados Del Instituto Politécnico Nacional.
- Schlemenson, Silvia. 2002. Problemas de aprendizaje y fracaso escolar. Edic. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Skliar, Carlos; Larrosa, Jorge; 2009; Experiencia y Alteridad en Educación; Homo Sapiens; Rosario; Santa Fé ; Argentina
- Skliar, Carlos 2003 ¿Y Si El Otro No Estuviera Ahí? Miño y Dávila editores
- Zapata, B: 2005 Tesis De Maestría: La Diversidad En La Escuela: Dificultades De Aprendizaje- Respuestas Docentes. Universidad nacional de Tucumán. Facultad de Psicología