

LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN IZTAPALAPA, DISTRITO FEDERAL. UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

LILIANA GARCÍA GÓMEZ

Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional

GABRIELA ALDANA GONZÁLEZ ALDANA

Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN: Investigación de corte etnográfico-cualitativo realizada en San Miguel Teotongo, Iztapalapa, con el propósito de comprender las prácticas docentes y su relación con las premisas de la educación inclusiva. La educación inclusiva defiende la heterogeneidad como un elemento que enriquece la vida escolar. El proyecto Fortalecimiento de la Educación Especial en Iztapalapa (SEP/SSEDF/DGSEI, 2006) fue el primer intento en México en proponer un enfoque inclusivo en la educación básica. El escenario donde se realizó fue San Miguel Teotongo, una de las Colonias con mayor índice de marginalidad de Iztapalapa. Participaron de forma voluntaria 53 docentes: 39 maestros y 6 directivos de USAER y 8 profesores frente a grupo de educación primaria regular. El trabajo etnográfico se llevó a cabo del 2001 al 2006. Se identificaron 3 categorías de análisis: 1) Dimensión

administrativa, 2) Práctica pedagógica y 3) Colaboración. Los resultados más significativos apuntan que en la puesta en marcha del proyecto de inclusión las exigencias administrativas estaban por arriba de la dimensión pedagógica. Ante los cambios generados por la reorientación de los servicios de educación especial, las prácticas docentes del personal de USAER tendían a ser una mezcla de los diferentes modelos de atención, conformando un híbrido confuso. El modelo de integración se confundía en el discurso y en la práctica con la educación inclusiva. El trabajo colaborativo sólo se hacía por prescripción institucional, pero no incidía en las prácticas de los docentes de educación regular y especial.

PALABRAS CLAVE: Práctica Docente, Inclusión Educativa, Diversidad, Servicios de Educación Especial y Discapacidad.

La inclusión educativa en Iztapalapa, Distrito Federal

A nivel mundial, las políticas educativas precisan promover, proteger y asegurar en condiciones de igualdad, los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, así como su participación e inclusión en la sociedad (Organización de las Naciones Unidas, 2006). La inclusión significa reestructurar la cultura, las políticas y las

prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad y refiere al desarrollo de las escuelas, tanto del personal como de alumnado (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2002). Para favorecer la formulación y el normal desarrollo de la inclusión, se busca eliminar las barreras que obstaculizan la participación de los alumnos en las distintas actividades y el logro de los aprendizajes previstos, para lo cual, se pretende promover la capacitación continua y especializada de los docentes y profesionales, así como erradicar la discriminación y los obstáculos culturales, de actitud, etc. (Organización de Estados Americanos, 2006).

El Sistema Educativo Mexicano ha tenido logros importantes, por ejemplo, en cuanto a cobertura y aumento en la escolaridad básica de los alumnos con discapacidad; sin embargo, aún enfrenta retos que impiden que todos tengan acceso a una educación de calidad y permanezcan en el sistema. En un primer momento, la inclusión en el país fue vista como una innovación de la Educación Especial para romper con las prácticas tradicionales asociadas al modelo médico-psicológico; posteriormente y a partir de su concepción, se pretende que progresivamente se extienda a todo el contexto educativo, como un intento para que la educación de calidad llegue a todos (Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa [DGSEI], 2006).

El proyecto de Fortalecimiento de la Educación Especial en Iztapalapa (SEP/SSEDF/DGSEI, 2006) tiene como finalidad realizar un trabajo sistemático educación especial–educación regular, para: impulsar la inclusión de los alumnos; promover la atención a la diversidad educativa; fomentar la construcción colaborativa de estrategias didácticas y de gestión en los servicios; y facilitar el desarrollo de las competencias técnico-pedagógicas de los directores, supervisores y personal técnico. En Iztapalapa, se considera prioritario resignificar y modificar la práctica docente, para generar tanto escuelas respetuosas de las diferencias, como profesionales con las competencias necesarias para evitar los procesos de exclusión.

La práctica docente, refiere a las actividades cotidianas que los maestros realizan al interior de los centros educativos (Booth *et al.*, 2002); para Echeíta (2008) dichas prácticas no sólo apuntan a las actividades pedagógicas, sino a la forma en que los docentes interactúan entre sí y con los alumnos, así como a todas las acciones que permiten que una escuela se organice y estructure para funcionar de forma adecuada. En este sentido, la pregunta de investigación de este trabajo fue **¿Cómo son las prácticas docentes en torno**

a la inclusión escolar que mantiene el personal adscrito a la Dirección Regional de Servicios Educativos de San Miguel Teotongo, Iztapalapa?

Objetivo

Analizar las prácticas docentes en torno a la inclusión escolar que mantiene el personal adscrito a la Dirección Regional de Servicios Educativos de San Miguel Teotongo, Iztapalapa.

Escenario

San Miguel Teotongo, posee uno de los mayores índices de marginación y pobreza de Iztapalapa, se caracteriza por: condiciones socioeconómicas precarias, altos índices de delincuencia y drogadicción, asentamientos humanos irregulares e intensa migración de familias procedentes del interior de la república e incluso de países centroamericanos, lo que influye para que los planteles de educación básica, se encuentren saturados (Arango y Lara, 2006; SEP, 2000). Dentro de esta región, se ofrece la modalidad de primaria regular en 94 planteles de educación pública y en 12 escuelas particulares. En el ciclo escolar 1999-2000 se incorporaron las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el propósito de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y actualmente existen seis unidades.

Participantes

Participaron de forma voluntaria 53 docentes: 39 maestros y 6 directivos de USAER y 8 profesores frente a grupo de educación primaria regular. Sus características eran: 70% mujeres; 37 años en promedio (Rango = 25 - 50); 70% con licenciatura (de ellos, 26% graduados) y 26% normalistas; 76% contaba con alguna formación relativa a inclusión; y experiencia docente promedio de 10 años. La muestra fue no probabilística intencional.

Las estrategias que se emplearon para la recolección de datos, fueron: una guía de entrevista, el diario de campo y diversas evidencias documentales (documentos oficiales sobre políticas de inclusión en Iztapalapa, educación básica y especial, planeación didáctica, etc.). La metodología fue cualitativa y el enfoque etnográfico, lo que permitió describir el objeto de estudio y derivar explicaciones sobre el mismo. Se realizaron las gestiones correspondientes ante Dirección Regional de Servicios Educativos de San Miguel Teotongo,

para obtener su autorización y se contó con el consentimiento informado del personal que la integraba. Se acudió a las escuelas o unidades de atención en las que laboraban los participantes, para realizar observaciones y audiograbar, previa autorización, las entrevistas semiestructuradas realizadas; de forma paralela, se revisó el material editorial de la DGSEI, en el cual se sustenta el Proyecto de Educación Especial en Iztapalapa.

Discusión de los resultados

A partir de la transcripción y el análisis de la información obtenida, se construyeron tres categorías, que dan cuenta de la relación entre las premisas de la inclusión educativa y la práctica docente: 1) Dimensión administrativa, entendida como los procesos involucrados con la organización, administración y gestión realizados al interior de un servicio educativo; 2) Práctica pedagógica, definida como las acciones docentes encaminadas a los procesos de enseñanza- aprendizaje; y 3) Colaboración, que refiere al trabajo conjunto entre docentes, así como una articulación con los procesos de gestión y organización al interior de la escuela y entre niveles educativos. Los principales resultados son:

1. *Dimensión administrativa:* a) La organización de los centros educativos, obliga a los maestros —incluyendo a los docentes de USAER—, no sólo a cumplir funciones del orden de lo pedagógico, sino también organizativas y administrativas relacionadas con su grupo y con la escuela en general. b) Cumplir con estas funciones, se vive como lo cotidiano y en algunas ocasiones como lo prioritario, pues aunque no se esté de acuerdo con ello, sólo se manifiesta entre compañeros y no se transmite a las autoridades en busca de cambios. c) Las exigencias administrativas obedecen a la inmediatez institucional (becas, estadísticas, entrega de calificaciones, etc.); en pocos casos, los aspectos de organización y gestión apoyan la construcción de escuelas inclusivas. d) La cultura institucional, antepone el cumplimiento de las exigencias administrativas a las actividades orientadas a la inclusión.

2. *Práctica pedagógica:* a) Ante los cambios generados por la reorientación de los servicios de educación especial, las prácticas docentes del personal de USAER, tienden a ser una mezcla de los diferentes modelos de atención (asistencial, médico, psicoeducativo, de integración), lo que conforma un híbrido confuso. b) Los paradigmas más arraigados en la práctica de los profesionales de educación especial, están basados en los modelos médicos y asistenciales; por lo cual, su práctica se centra en la atención de los menores con

NEE y no en la diversidad. c) El modelo de integración se confunde en el discurso y en la práctica, con lo propuesto para la educación inclusiva. d) Existe escasa vinculación entre las prácticas de los profesionales de USAER con los planes y programas de Educación Básica, herencia de los anteriores modelos de atención, donde prevalecía el trabajo docente a partir de un currículo paralelo. e) La atención pedagógica se dirige hacia la corrección de las NEE y no a eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS); la atención está por tanto, enfocada al individuo que presenta NEE y no hacia los elementos del ambiente que lo influyen. f) Con USAER en las escuelas primarias, se intentaron proponer visiones más contextuales y constructivistas sobre el aprendizaje, sin embargo, persisten en estos equipos posiciones tradicionales sobre evaluación, disciplina y técnicas de enseñanza, las cuales se aplican sin considerar las particularidades de los alumnos. g) Existen expectativas erróneas en los docentes de educación regular, con respecto a la inclusión y a la labor del personal de USAER: la inclusión la perciben sólo dirigida a alumnos con NEE con o sin discapacidad por lo que su responsabilidad es competencia del personal de USAER.

3. *Colaboración:* a) Elementos de la cultura escolar tales como creencias, expectativas, actitudes con respecto a la diversidad, etc. son distintas entre el personal de educación especial y regular, aunque de igual forma impiden concretar un trabajo conjunto y atender adecuadamente al menor que necesita los servicios. b) Persiste en el personal de los dos niveles, la tendencia al trabajo individual y aislado. c) La colaboración sólo se hace por prescripción institucional, sin incidir en las prácticas de los docentes de educación regular y especial. d) La colaboración se exige sólo entre docentes, pero no se considera una prioridad la construcción de una cultura colaborativa entre niveles educativos, ni entre la dimensión pedagógica y lo administrativo.

Para Lortie (2003) en el escenario económico actual, se intenta convertir a las escuelas en “centros eficaces”, donde las decisiones y acciones emprendidas deben incidir en mejorar el control de su funcionamiento. Sin embargo, las denominadas prácticas inclusivas en San Miguel Teotongo se reflejan más en el discurso que en la realidad, porque sobre ellas perviven las premisas administrativas y de organización. Los aspectos técnico-pedagógicos no son aún, el centro de la acción educativa, pues se prioriza lo institucional y normativo y se subraya la presencia entre los profesionales, de una tensión constante por tener que acatar y cumplir las normatividades administrativas solicitadas.

En este sentido y para Hargreves (2004) la evaluación de los proyectos educativos implica comprender la forma en que las propuestas se generan y son proyectadas hacia la base docente, pues cuando los cambios son percibidos como prescripciones oficiales, tienden a generar resistencias. Desde la lógica de la inclusión educativa y bajo el contexto del presente trabajo, una barrera para consolidar esta propuesta, es la estructura del sistema educativo, donde históricamente los cambios e innovaciones son impulsados de forma vertical. En este sentido, el interés por la inclusión en San Miguel Teotongo, no es relevante para la mayoría del personal de las escuelas; más bien, implica un esfuerzo extra que intensifica el trabajo docente cotidiano e incrementa la carga administrativa.

La relación entre los profesionales de USAER y de la escuela regular, se vinculó con una posición rígida con respecto a la heterogeneidad, donde la diferencia es vista como una deficiencia que es necesario erradicar o bien, normalizar. Esta posición contrasta con lo que se enarbola en el Proyecto de Fortalecimiento de Educación Especial en Iztapalapa (SEP/SSSEDF/DGSEI, 2002) donde se concibe la diferencia como un elemento que enriquece a los grupos e incluso, que debe ser aprovechada para beneficiar a todos. Para Silverman (2010) esta visión limitada por parte de los docentes, en cuanto a lo que constituye la diversidad, impacta en su eficacia, responsabilidad y en la identificación y respuesta a las necesidades de los estudiantes. Esta visión limitada, para Gallardo y Moraña (2004) tiene que ver con las creencias y prejuicios que se mantienen en torno a la discapacidad, de ahí que se precisen por ejemplo, programas de actualización docente donde se busque modificar la percepción social hacia ella, los estereotipos y profundizar en la discapacidad desde un enfoque social.

Pese a que la ONU (2006) promueve la inclusión de los alumnos con discapacidad al sistema educativo general, máxime cuando pertenecen a regiones económicas en desventaja, se afirma que aún hace falta mucho por hacer, para que estas políticas se reflejen adecuadamente en la práctica. Se reconoce que la inclusión implica un proceso, y aunque el proyecto en Iztapalapa buscó ser claro en sus premisas, su concreción a través de los años no se ha consolidado en lo inmediato, debido a los vacíos que existen en el conocimiento, aceptación e involucración de los profesionales, así como en la poca congruencia entre la formación de los docentes y las exigencias inmediatas de la escuela. En este sentido, se afirma que la práctica docente del personal adscrito a la Dirección Regional de Servicios Educativos de San Miguel Teotongo, Iztapalapa, sigue siendo una barrera que

se precisa atender, ya que limita la participación y el aprendizaje de los alumnos que presentan discapacidad, en un entorno que se busca sea incluyente.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1994). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. & Hopkins, B. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2004). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Booth, T. (2002). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in education*. Londres: Routledge.
- Echeíta, G. (2002). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Revista Studia Académica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 13, 135- 152.
- Echeíta, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *La escuela que queremos*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Gallardo, M. y Moriña, D. (2004). La integración de niños con necesidades especiales en la escuela común. *Servicio de REDUC*, 6, 45-51.
- Goetz, J. y LeCompte D. (2006). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, N. (2003). La recuperación de la Práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente. En Rockwell, E. (Ed.) *Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente*. (pp.17- 38). México: SEP- El caballito.
- Hargreaves, A. (1988). Teaching quality: A Sociology Analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (3), 211-232.
- Hargreaves, A. (2004). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Instituto de Estadística y Geografía. (2005) *XII Censo General de Población y Vivienda, México*.
- Lortie, D. (2003). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moriña, A. y Bascón, R. (2004). *La escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. España: Grao.

SEP/SSSEDF/DGSEI. (2002). *Proyecto de Fortalecimiento de las comunidades escolares de educación inicial y básica en Iztapalapa. La mejora sostenida en las escuelas. Ciclo escolar 2002- 2003*. México: SEP.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos. La satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*.