

FORMACIÓN DOCENTE DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Milagros Jansen Rodríguez

milagrosjansen@gmail.com

Endrina Ollarves

endollarves@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda

Recibido: 01 de abril de 2016

Aprobado: 12 de abril de 2016

RESUMEN

El propósito fue interpretar teóricamente la formación docente para atender la discapacidad en el sistema regular. Se utilizó el método fenomenológico hermenéutico con Moustakas (1994) y Heidegger (1976). Como técnicas el análisis de documentos y entrevista en profundidad a docentes en servicio de educación básica y universitaria. Se concluye que la formación docente en Venezuela, es producto de un modelo mecanicista, fragmentador y centrado en lo cognitivo, generando prácticas pedagógicas punitivas, normativas y disciplinarias, con formas de atención para discapacidad: la segregación y la discriminación en ambientes paralelos. Se percibieron en los docentes barreras pedagógicas y comunicacionales, teniendo causa fundamental problemas de formación pedagógica inicial, prevaleciendo el tecnicismo sobre la didáctica y creando dificultades al intentar realizar adaptaciones curriculares. Barreras actitudinales que involucran la falta de una cultura de la diversidad, el estigma de la deficiencia, la difícil diferenciación de dolencia y la visión tradicional de la discapacidad como enfermedad.

DESCRIPTORES: Docencia, Discapacidad, Inclusión, Formación, fenomenología

TEACHING TRAINING DISABILITY AND EDUCATIONAL INCLUSION

ABSTRACT

The purpose was theoretically interpret teacher education to address disability in the regular system. the hermeneutical phenomenological method with Moustakas (1994) and Heidegger (1976) was used. As technical document analysis and in-depth interview service teachers in basic and university education. It is concluded that teacher training in Venezuela, is the product of a mechanistic model, fragmenting and focused on the cognitive, generating punitive, regulatory and disciplinary pedagogical practices, forms of care for disabled: segregation and discrimination in parallel environments. They were perceived in teachers teaching and communication barriers, taking root cause problems initial teacher training, prevailing technicality on teaching and creating difficulties when attempting curricular adaptations. attitudinal barriers involving the lack of a culture of diversity, the stigma of failure, the difficult differentiation of disease and traditional view of disability as a disease..

KEYWORDS : Teaching, Disability Inclusion

INTRODUCCIÓN

Son diversas las luchas por reconocer la existencia de personas diferentes, hoy denominadas con discapacidad según la Ley de Personas con Discapacidad (2007); la cual prevé la utilización de tratamiento diferenciado con el fin de asegurarles el real cumplimiento del ejercicio de todos sus derechos sin menoscabo de diferencias y exclusiones. El presente artículo, cuyo propósito es interpretar teóricamente la formación docente para atender la discapacidad en el sistema regular se hace posible desde el constructo teórico integración - inclusión educativa que actualmente se discute en el espacio internacional, y se contempla en el ámbito nacional en documentos legales como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000); y Ley Orgánica de Educación (2009). Esta discusión generará impacto en la Política Nacional de Formación Docente de 1996 (Resolución N° 1) vigente, ya que el ejercicio profesional para atender este tipo de estudiantes, implica una cualificación pedagógica y científica tanto en el manejo de

la discapacidad, así como en la adecuación de todos los elementos presentes en la dinámica pedagógica.

METODOLOGÍA

Se enmarcó en la investigación cualitativa, siguiendo primero los parámetros epistémicos de la fenomenología como ciencia que estudia “los fenómenos tal y como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (Heidegger, 1976: 79). En segundo lugar, aplicando el método fenomenológico que hace énfasis en el fenómeno mismo, vistos desde “el ojo de la mente, por lo que los objetos propios de Inteligibilia poseen un significado, un valor y una intencionalidad, siendo su estructura original semiótica o simbólica “(Wilber, 1994: 68).

Se utilizó la hermenéutica de Moustakas (1994); en tres etapas: Primera: clarificación de los presupuestos (Epóje). Segunda: descripción no prejuiciada de la realidad vivida por cada sujeto. Tercera: estudio de protocolos, delimitación de unidades temáticas, interpretación Emic – Etic y discusión de resultados.

RESULTADOS

La interpretación teórica de la categoría formación docente, cuenta con cinco atributos, el primero de ellos, está referido a las necesidades de formación para los maestros que atienden a los estudiantes con discapacidad integrados al aula regular; este hecho educativo es asumido internacionalmente a través de Declaración de Salamanca: UNESCO (1994); en el documento sobre los Principios, Políticas y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales, que especifica, que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias.

En concordancia, en el ámbito nacional, es la Resolución 2005 (1996) la que establece las Normas para la Integración Escolar de la población con discapacidad. La existencia de ambos documentos, permiten aseverar, que en el aspecto legal, la atención a la diversidad educativa está contemplada, sin embargo, la realidad refleja en palabras de los informantes claves, necesidades

ante estas nuevas políticas de preparación docente en cuanto a estrategias instruccionales y evaluativas; solicitan que la universidad debe incluir en el pensum de estudio para la carrera docente, materias referidas a las formas de atención (teoría) para las personas con discapacidad en el aula regular ya que, profesores específicamente de la escuela EZPELOZIN, tuvieron la necesidad de capacitarse en el método Braille para poder comunicarse con la estudiante integrada, dado que su discapacidad, era de tipo visual, de igual manera este docente, se vio en la necesidad de utilizar diferentes recursos, es decir, recurrir a la experimentación para poder desarrollar el proceso educativo.

En el caso de la UNEFM, la solicitud sobre necesidades de formación, está referida a incluir en sus planes de estudios, en el subsistema educativo universitario, temas sobre derechos humanos, diversidad, discapacidad e inclusión, para poder comprender y atender la diversidad educativa en el aula, lo cual coincide con las conclusiones del I Seminario Regional sobre la inclusión de Personas con Discapacidad, en la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESAL) (2005); las mismas estaban referidas a la incorporación de estos temas en la formación docente procurada en la región.

Las evidencias anteriores permiten aseverar que la formación docente procurada a nivel nacional, careció de prospectividad, es decir, las universidades, desestimaron el movimiento de integración educativa que, desde los años 70, se desarrolló en el mundo, desatendiendo así las necesidades en el ámbito nacional sobre formación docente de cara a este acontecimiento. En relación a esto, se hace necesario apuntar que el Ministerio de Educación es el organismo encargado de capacitar al personal docente en servicio en referencia al contenido e impacto de la Resolución 2005 (1996); a través de cursos, talleres de actualización y eventos de carácter científico-pedagógico para el mejoramiento profesional, según las necesidades detectadas en el proceso de integración.

En otras palabras, la formación docente es el elemento clave para optimizar los niveles de desempeño del personal encargado de los educandos con

discapacidad integrados (Art 4º Resolución 2005). Si el impacto sobre la aplicación de la Resolución 2005, podía generar necesidades de formación docente, y las mismas debían ser atendidas a través de las actividades de formación y actualización previstas en dicha norma, ¿Por qué, los informantes claves refieren no poseer competencias profesionales para abordar la población con discapacidad integrada al sistema regular? La interrogante obliga a revisar nuevamente la norma (Resolución 2005) encontrándose esta vez que a través de la función: supervisión escolar sobre el proceso de integración educativa de la población con discapacidad integrada en el sistema regular; le corresponde a los Equipos de Integración, desarrollar actividades de información y seguimiento, así como: de asesoramiento, evaluación, coordinación de actividades formativas, socio-culturales y deportivas, dirigidas no solo a docentes, sino también a padres y comunidad en general. Este hallazgo permite afirmar la deficiente función supervisora desarrollada por parte de los equipos de integración, en lo concerniente a esa materia.

El segundo atributo de análisis en la categoría formación docente, lo constituye la inexistencia de competencias profesionales para la atención de estudiantes con discapacidad en el sistema regular. Como se observa en los relatos de los informantes clave, la universidad UNEFM expresa la necesidad de “argumentar lo que nosotros debemos hacer en el aula”; mientras que en el caso de la escuela MENCA DE LEONI, se utilizó la estrategia de la negociación: “para atenderlo, necesito reunirme con los padres y ustedes (directivo), todos juntos, para dejar las cosas bien claras, ya que desconozco la forma de abordarlos”. Estas evidencias describen una realidad educativa: estudiantes con discapacidad integrados al sistema regular, siendo atendidos por profesionales sin dominio técnico de la discapacidad para hacerlo.

Este hallazgo describe una ineficiente gestión por parte de los equipos de integración en materia de formación para los docentes en servicio, ya que son ellos (Equipo de Integración), como se expresó en los párrafos anteriores, los

encargados de diagnosticar las necesidades de formación docente derivadas de la diversidad educativa atendida en aula. Esta realidad permite afirmar que uno de los principales retos que tiene planteado la universidad en la actualidad es formar profesionales que, desde distintas disciplinas, sean capaces de atender a la diversidad estudiantil, con una perspectiva holística es decir, caminar hacia lo universal; bajo la pedagogía del amor, que tiene como meta la formación de seres humanos integrales, una formación que vaya más allá del entrenamiento racional – instrumental, una educación que permita nutrir el espíritu humano, la solidaridad, la paz; en concordancia, con valores como la tolerancia, paciencia, dialogo, democracia, amor y fraternidad (Gallegos, 1998).

El tercer y cuarto atributos para el análisis de esta categoría, están referidos a la discriminación y segregación educativa respectivamente, ya que como los refiere el relato de la UNEFM: “a veces he dicho, como la dejaron a ella entrar a esta carrera, sino puede ejercer” (discriminación) o, “debería tener una formación diferente, ya que tiene una discapacidad” (segregación). Estas afirmaciones dejan ver como la docente que atiende a la estudiante con discapacidad motora, duda de su capacidad para ejercer la profesión en la cual se formó, así como refiere que al tener su estudiante una discapacidad, debe recibir una educación diferenciada. Estos testimonios reflejan como la formación docente por disciplinas, procurada en el país, es decir, capacitación a los maestros en áreas específicas alusivas a cada discapacidad, o para atender estudiantes con parámetros de funcionamiento normales, ha generado en estos profesionales visiones antagónicas a la integración e inclusión, ya que aún se favorece la educación diferenciada para estudiantes con discapacidad. Esta perspectiva o formas de atención educativa se contraponen a la filosofía de las escuelas integradoras explicitada en la por la UNESCO a través de la Declaración de Salamanca (1994), en la cual las instituciones deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de

estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las necesidades especiales que aparecen en el aula.

Bajo esta perspectiva, las escuelas regulares con orientación integradora representan entonces el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora que pueda hacer el puente hacia la inclusión y lograr una educación para todos, como lo estipulan las metas del milenio. Este panorama, constituye el deber ser en materia educativa para los estudiantes con discapacidad que desean transitar la integración educativa con intención de gozar del derecho a una educación en igualdad de condiciones.

El quinto y último atributo que aflora en la data, está referido a los tipos de discapacidad integrados en el sistema regular, ya que, según la Dirección de Educación Especial (DEE) (2011); se asumen como áreas de atención: retardo mental, deficiencia auditiva, deficiencia visual, impedimento físico, dificultad de aprendizaje, talento y autismo. Sin embargo es de referir, que una de las informante clave, presenta como discapacidad, parálisis cerebral motora, la cual no se contempla en los tipos sugeridos por la DEE; lo que refleja una vez más, lo analizado en el segundo atributo: inexistencia de competencias profesionales para abordar estudiantes con discapacidad, ya que esa condición, si no aparece como área de atención referida a la discapacidad, implica que no se aborda en la formación profesional de los docentes que egresan de la universidades venezolanas. Por otra parte, al contrastar las áreas de atención concerniente a discapacidad con las previstas en el diseño curricular de la Educación Bolivariana (2007), con sorpresa encontramos que no se asume la referida a Talento o sobredotación.

En relación a la sobredotación, este hallazgo, pone de manifiesto la inexistencia de fundamentos teóricos que orientan el proceso educativo para estudiantes con

este tipo de discapacidad. La tendencia teórica agrupa autores tales como Echeta (2006), Nirje (1969), y Carbonel (2005); que señalan que las capacidades o talentos excepcionales son una consecuencia de la interacción entre los procesos cognitivos y las habilidades específicas. Cada habilidad tendrá un proceso de desarrollo específico y el sujeto con capacidades o talentos excepcionales podrá presentar desempeños superiores en una o varias de ellas.

Finalmente, esta variedad de tipos de discapacidad (áreas), permite evidenciar las distintas necesidades educativas presente en un aula de clase, que en palabras de Gallegos (1998), ha sido llamada diversidad, la cual es vista como un valioso recurso para el desarrollo, en el hecho entendido que sólo respetándola, se podrá construir una alternativa educativa integral. En síntesis, la diversidad juega un papel fundamental en la Educación Holista, porque es una alternativa frente a la política de la estandarización que borra toda diversidad, excluye y margina a los que no se adaptan a la rigidez de la educación mecanicista. En realidad un sistema así (mecanicista) como el que predomina en el país actualmente, impide un verdadero aprendizaje significativo y la posibilidad de un aprendizaje integral, razón por lo cual, el desafío es educar de manera integral, cobijados en palabras de Gallegos (1998;) con los valores universales, es decir, sirviéndonos de la educación holista.

HALLAZGOS

Si bien es cierto que el abordaje de la población con discapacidad ha tenido avances y logros a través del programa de Integración Educativa para su incorporación a los distintos subsistemas, no es menos cierto que los procedimientos implícitos para ello y normados para la Educación Básica a través de la Resolución 2005 (1996); y para la Educación Universitaria en las Políticas Estudiantiles estipuladas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior MES (2004); las cuales deben garantizar la equidad en el acceso a la educación universitaria, a través de la eliminación de trabas ilegítimas y

facilitación de las condiciones apropiadas para su ingreso son de obligatorio cumplimiento. Sin embargo, los hallazgos de este estudio demuestran que los docentes desconocen estos instrumentos legales; y el apoyo que necesitan estudiantes, docentes y familia, en oportunidades es costeadado por los padres, existiendo contradictoriamente instancias públicas para realizar el correspondiente diagnóstico y brindar apoyo tanto en el ingreso, la prosecución y egreso escolar; además los profesores refieren no haberse graduado para trabajar con esta realidad educativa; lo que describe resistencia en algunos casos frente a esta realidad educativa.

CONCLUSIONES

Los hallazgos permiten reflexionar sobre el contexto en el cual se desarrolla la integración de personas con discapacidad al sistema regular, ya que, si esta normativa cuenta a la fecha con dieciocho (18) años de entrada en vigencia ¿por qué aún existe desinformación en los profesionales de la docencia? y ¿Por qué no se le ha formado para la atención de este grupo estudiantil?. Estas interrogantes obligan a pensar en el peldaño de la escalera denominado supervisión que, en fin es el eslabón encargado para determinar debilidades y fortalezas en el proceso educativo y proponer los correctivos necesarios a fin de optimizar la función docente y lograr un proceso de calidad, el cual, también revela que las universidades en especial, las escuelas de educación desconocen o ignoran esta realidad que denominaremos diversidad estudiantil en el contexto educativo regular.

La formación docente administrada en el país, es el producto de un modelo de educación mecanicista, fragmentador y centrado en lo cognitivo, lo que a su vez ha generado prácticas pedagógicas punitivas, normativas y disciplinaria, observándose en ellas como formas de atención para discapacidad, la segregación y la discriminación educativa; es decir, la atención en ambientes diferentes para necesidades específicas de aprendizaje. Esta realidad me

recuerda las expresiones verbalizadas de una vocera de la UNICEF ante la ONU, (1998), quien refería con su experiencia como persona con discapacidad que, ciertamente ellos poseen una condición distinta, pero no tienen que vivir la vida de manera distinta, “sienten igual..., viven igual...”; lo que permite reflexionar y pensar sobre una educación con rostro humano, donde todos estén en igualdad de oportunidades y se desarrolle una educación en términos de equidad, como los suscriben: la ONU, UNESCO, IESAL, entre otros.

En el caso de los profesores, las barreras pedagógicas y comunicacionales, tienen como causa fundamental los problemas de formación, comunes a otros niveles educativos y agravados porque el profesor de Educación Universitaria, carece de formación pedagógica inicial, laguna que muchas veces no es superada por la formación continuada, prevaleciendo el tecnicismo sobre la didáctica y creando dificultades cuando se trata de realizar adaptaciones curriculares individualizadas. Las barreras actitudinales son reconocidas como la barrera más fuerte y también la más intangible pues involucran componentes cognitivos, afectivos y conductuales formados histórica y socialmente, que incluyen desde factores sociales como la falta de una cultura de la diversidad, el estigma de la deficiencia y su difícil diferenciación de dolencia, la visión tradicional de la persona con discapacidad como una persona enferma. En este contexto afirma Nuñez (2003); que el éxito de la integración es el desarrollo de habilidades sociales y de apoyo mutuo para garantizar la aceptación de sus compañeros y acompañamiento de su núcleo familiar.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a que los maestros, deben entonces, proporcionar oportunidades educativas a fin de facilitar las interacciones positivas para promover su comprensión y aceptación en el grupo estudiantil; pero, ¿Cómo pueden los docentes facilitar estas oportunidades si en muchos casos desconocen cómo abordar estudiantes con discapacidad, ya que no fueron formados para atender la

diversidad en el aula de clases?. Bien, la tarea implicaría en primera instancia sensibilizar al docente, es decir, el factor humano, referido en los valores espirituales como la compasión, que no es más que la comprensión del otro. En segundo lugar informar y capacitar a los docentes tanto en servicio, como los que están en formación en las universidades venezolanas, en temas referidos a la diversidad y los derechos humanos, a la vez que se le entrene sobre los procedimientos e instancias específicas para abordar la integración educativa como proceso conducente a la prosecución y culminación de estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y ELECTRONICAS

- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2007): Ley para las Personas con Discapacidad. Gaceta Oficial Número 38.598. Caracas. Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009): Ley Orgánica de Educación. Gaceta N° 5.929. Extraordinario 15 de agosto. Caracas, Venezuela.
- Carbonell P. (2005): La integración educativa y social. Barcelona, España.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000)
- Dirección de Educación Especial (2011): Áreas de Atención para la Educación Especial. Disponible en: http://www.me.gob.ve/contenido.php?id_seccion=15&id_contenido=776&modo=2 [Consultado el 02/09/2015]
- Echeita, G. (2006): Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Editorial Narcea, Madrid.
- Gallegos, N. R. (1998): Filosofía Perenne. Editorial Pax. México.
- Heidegger (1976): Ser y Tiempo. Disponible en: <http://serbal.pntic.mes.es/cmuno11/index.html> [Consultado 2014, Marzo 13]
- Instituto De Educación Superior Para La América Latina (2005): Integración de Personas con Discapacidad en la Educación Superior en Venezuela. Caracas. Venezuela.
- Ministerio de Educación (1966): Resolución N° 1. Directrices para la Formación Docente. Enero. Caracas. Venezuela.
- Ministerio de Educación (1996): Resolución N° 2005. Establecimiento de las Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades Educativas Especiales. Diciembre. Caracas. Venezuela.
- Ministerio de Educación Superior (2004): Políticas Estudiantiles para la Educación Superior. Caracas, Venezuela.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007): Sistema Educativo Bolivariano. Caracas. Venezuela.
- Moustakas, C. (1994): Phenomenological Research Méthods, Sage, Thousands Oaks. California.
- Nirje, B. (1969): The Normalization Principle and its Human Management Implications. En R. Kugel y W. Wolfensberger (Eds): Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded. Washington, DC: President's Committe on Mental Retardation.
- Núñez, B. (2003): La familia con un Hijo con Discapacidad: sus Conflictos Vinculares. Buenos Aires, Argentina.
- Organización De Las Naciones Unidas (1998): Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. New York. E.E.U.U
- Unesco (1994): Declaración de Salamanca y Marco de Acción de las Necesidades Educativas Espaciales. Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio.
- Wilber, K. (1994). Los Tres Ojos del Conocimiento. Barcelona. Editorial Kairos. España.