

SABER DOCENTE PARA LA ATENCIÓN DEL SERVICIO DE USAER EN UNA REGIÓN DE CHIAPAS

KNOW TEACHING FOR ATTENTION OF THE USAER SERVICE IN A REGION OF CHIAPAS

Mauricio Zacarías Gutiérrez (1) y Ma. Juana Eva Luna Denicia (2)

1.- Escuela Normal Fray Matías de Córdoba. Red Durango de Investigadores Educativos. mazag@hotmail.com
2.- Escuela Normal Fray Matías de Córdoba. Red Durango de Investigadores Educativos. evacarton@hotmail.com

Recibido: 1 de octubre de 2017
Aceptado: 6 de diciembre de 2017

Resumen

El presente manuscrito se centra en analizar los saberes docentes que poseen los profesores que atienden la educación Especial en la región Soconusco del estado de Chiapas, México. La investigación se ubica en el paradigma cualitativo, ocupando la técnica del cuestionario cualitativo, el cual se aplicó a profesores que laboraban en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en municipios pertenecientes a esta región. El saber docente del que dan cuenta los profesores permite comprender que el quehacer ha sido un proceso de compartir con el otro; en este proceso, ha habido un surfeo en atención a las necesidades educativas especiales en torno al apoyo que tienen de los padres de familia de los estudiantes que presentan necesidad educativa y de los profesores de aula regular, finalmente, plantean los profesores que el tema de la diversidad es un asunto pendiente en las escuelas de aula regular. Las conclusiones principales que se derivan de este trabajo, precisan que, falta desde la política pública y la política educativa atender la Educación Especial en el hecho.

Palabras clave: saber docente, profesor, educación especial, diversidad

Abstract

The present manuscript focuses on analyzing the teaching knowledge of the teachers who attend Special Education in the Soconusco region of the state of Chiapas, Mexico. The research is located in the qualitative paradigm, occupying the qualitative questionnaire technique, which was applied to professors who worked in Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) in municipalities belonging to this region. The teachers' knowledge that the professors account for allows us to understand that the task has been a process of sharing with the other; in this process, there has been a surfing in response to special educational needs around the support they have from the parents of students who have an educational need and from regular classroom teachers, finally, the teachers state that the subject of Diversity is a pending issue in regular classroom schools. The main conclusions that derive from this work, specify that, lack of public policy and educational policy attend Special Education in fact.

Introducción/justificación

La presente investigación da cuenta de los saberes docentes que poseen los profesores que atienden la educación especial en la educación básica en la región Soconusco del estado de Chiapas. La información que aquí se muestra deriva de la investigación “Saberes y prácticas docentes en atención a las Necesidades Educativas Especiales del profesorado de educación especial en el sur de Chiapas”. Solo se da cuenta de la información obtenida de un cuestionario cualitativo aplicado a 16 profesores adscritos a la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) en municipios que pertenecen a esta región.

El manuscrito, si bien centra su atención en el saber docente de los profesores que laboran en la modalidad educativa de la educación especial, es conveniente precisar que la atención a las personas con Necesidades Educativas Especiales en México y en el mundo se remonta al siglo pasado. Se han establecido acuerdos, donde las políticas de cada país han considerado los pertinentes ya sea desde su interior o bien por recomendaciones de políticas exteriores a través de organismos internacionales, para dar el derecho educativo a todas las personas en edad de cursar la educación básica.

Así pues, la Educación Especial en México en el ciclo escolar 2015-2016, según datos del Sistema Nacional de Información de escuelas pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, atendieron la modalidad a nivel nacional 39,347 profesores, esta cantidad incluye a profesores de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y del Centro de Atención Múltiple (CAM). La población escolar que atendieron fue de 579,460 alumnos. Respecto a la cantidad de escuelas que prestan el servicio de la Educación Especial en la educación básica en Chiapas, se encontró que hay 137 escuelas registradas, las cuales se ubican en 62 de 122 municipios del estado de Chiapas. Cabe precisar que 57.7% de estas escuelas corresponde a USAER y 42.3% a CAM. La población escolar que se atendió en el ciclo escolar 2015-2016 en estos centros, se distribuyó de la siguiente manera, de 10,284 alumnos que se registraron como matrícula escolar, en la USAER se atendieron 7,583 alumnos, y en el CAM, 2,701 alumnos.

Con base a los antecedentes que se han puntualizado y a la problemática planteada, la interrogante que aborda este manuscrito es: ¿Cómo ha construido los saberes docentes, el profesorado de las USAER para la atención de las Necesidades Educativas Especiales en la región del Soconusco, Chiapas?, ello se justifica porque el servicio de atención a las Necesidades Educativas Especiales en la educación básica (preescolar, primaria, secundaria) se da en la región del Soconusco, Chiapas, con un profesorado que deviene de formación profesional afín a la educación especial: licenciados en Psicología, licenciados en Educación Primaria, licenciados en Educación Preescolar, entre otros.

Para responder a la pregunta, se presentan los resultados en tres categorías.

- Reconocer al otro

- Participación de padres de familia y maestros de aula regular
- El asunto de la diversidad: tema pendiente

Entorno a los saberes docentes

El concepto saber ha sido analizado por varios autores (Heller, 1977; Bourdieu y Passeron, 1996; Mercado 2002; Tardif 2004; Sennett 2008; Charlot, 2008; Contreras, 2010). En un primer acercamiento al concepto, se reconoce que se funda en la vida cotidiana (Heller, 1977), que el saber cotidiano da sentido a la vida de la persona dentro de su mismo espacio, ello no limita que el saber especializado (científico) pueda conocerlo. Bourdieu y Passeron (1996) al respecto, sostienen que el lenguaje y su relación con el lenguaje separa los saberes cotidianos u originarios de cada persona con el mundo académico en el que participa o con las condiciones en que la escuela recibe a quienes llegan. El posicionamiento del saber que se comprende de Bourdieu y Passeron permite diferenciar que el saber cotidiano se “perpetúa en lo que se adquiere bajo la forma de una cierta manera de usar lo adquirido” (1996, p. 168).

Al usar lo adquirido para movilizarse dentro de la vida cotidiana, Sennett (2008), hace referencia al saber que se construye diariamente, con el que se solucionan las inmediateces de la vida. Él refiere al saber que se construye constantemente, como saber artesanal: “el saber artesanal tiene como fundamentos tres habilidades básicas: la de localizar, la de indagar y la de desvelar. La primera implica dar concreción a una materia; la segunda, reflexionar sobre sus cualidades; la tercera, ampliar su significado” (2008, s/p). Ese saber artesanal es construido desde la impresión personal, un saber que día a día se hace, se práctica, en el cual se descubren, se actualizan y se renuevan saberes.

Charlot (2008), define el saber, como la relación que mantiene el sujeto en su aspecto social e individual,

El individuo no se define solamente por su posición social o por la de sus padres; él tiene una historia; pasa por experiencias; interpreta esa historia y esa experiencia; da sentido (consciente o inconscientemente) al mundo, a los otros y a sí mismo (Charlot, 2008, p. 41).

La postura de un saber deseado y construido por el sujeto a partir de las configuraciones que se hace de la vida, no determina, desde la postura del autor que el saber se herede, sino que, en el proceso mismo de la vida cotidiana el saber se viva. Con el saber, los sujetos dan sentido a los eventos sociales y se movilizan. De tal manera que el mismo saber se construye a partir del deseo, de las normas que se aceptan en la construcción del mismo (Charlot, 2008), teniendo implícita la actividad intelectual que deposita el sujeto por saber.

En este hilo de ideas respecto al saber, se traen las de Mercado (2002), sobre los saberes docentes. La recuperación que se hace del planteamiento de la autora, es que a partir de las habilidades se resuelven situaciones, donde el saber que se tiene sobre algo permite salir adelante. Por tanto, el quehacer docente incluye saberes construidos en la cotidianidad para resolver diversas situaciones y proponer otras.

Terigi (2012), respecto al saber de los docentes sostiene que la docencia se sustenta a partir de los saberes y de la transmisión cultural. El enfoque de la autora se vincula a cómo esos saberes que persisten en la escuela en torno a la organización, relaciones interpersonales, roles de los agentes, sistema de enseñanza, entre otros, cultivan la transmisión cultural. Por tanto, el quehacer del profesor hay que comprenderlo desde el sistema institucional y no desde una práctica individual. En esta idea del saber del profesor en la escuela, se recupera la de Tardif (2004) sobre el saber, el saber hacer y saber ser; pues, simultáneamente el profesorado involucra diferentes saberes para atender los previstos o imprevistos del quehacer.

Rockwell y Mercado (1988) señalan que los profesores son sujetos que no solo reproducen, sino que construyen, que modifican, que cambian. Al respecto dicen

La diversidad de prácticas concretas en las escuelas, la heterogeneidad de soluciones a los problemas de la institución y la variedad de formas de enseñanza demuestran que el proceso de construcción del saber del magisterio es selectivo e incluso innovador; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores. Se generan o se elaboran, a veces colectivamente, prácticas nuevas, incorporando algunos de los recursos que se obtienen en la Normal o en los cursos de formación docente. Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos (1988, p. 41).

En estas ideas que se han expuestas sobre el saber y saber docente, se sitúa que el saber no solo se construye en la individualidad, sino que entra en relación con la sociedad donde la persona del profesor se hace, teniendo de por medio la historia del profesor, así como las condiciones económicas, culturales, políticas, ideológicas que vive y ha vivido.

Otro concepto que se aclara en este posicionamiento teórico es el de capacidades. Nussbaum (2012) plantea que las capacidades en las personas, se tienen que considerar como posibilidades, en lugar de barreras. Al referirse a las capacidades las nombra como enfoque; señala que al nombrar enfoque de capacidades abarca lo humano, como a los animales no humanos. Concibiendo a cada persona como un fin en sí misma, reconociendo en sus cualidades. Al referirse a las capacidades las define: “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 41).

El planteamiento de Nussbaum (2012) sobre las capacidades de las personas, al reconocerse que no solo dependen de él, sino que se relacionan con las condiciones sociales en que las que se desarrolla, permite recuperar el posicionamiento de Palacios (2008), sobre la discapacidad, al decir que ésta al ser social, apunta a considerar la misma discapacidad a la sociedad en la que

crece la persona que la posee.

Metodología

La investigación se ubica en el paradigma hermenéutico-interpretativo (Gadamer, 1999; Álvarez-Gayou, 2003). Dado que comprende la manera en que los profesores han construido los saberes docentes respecto a la atención de las necesidades educativas especiales en las USAER que dan el servicio en las escuelas de educación básica en contextos de la región del Soconusco, Chiapas.

Se consideraron las USAER que estuvieran situadas en la región. La condición para seleccionarlas consideró: 1) que ofertara el servicio en los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, 2) y, que los directores de las USAER fueran directores encargados sin grupo con más de 5 años en la función. Las USAER seleccionadas están situadas en los municipios de Cacahoatán y Huixtla.

La selección de los profesores sujetos informantes se obtuvo mediante elección no probabilística, pues como señala Hernández, Fernández y Baptista (2014), en este tipo de selección, se pondera la riqueza, la profundidad y la calidad de la información. Los criterios que se ocuparon para considerar a los informantes fueron: 1) tener al menos 10 años de servicio atendiendo la educación especial, 2) tener al menos un curso o diplomado respecto a la educación especial, 3) tener un grado profesional de licenciatura afín a la educación especial y, 4) tener experiencia docente en atención a alumnos con necesidades educativas especiales en preescolar, primaria, secundaria.

Se trabajó con 16 profesores: 18.75 % hombres (3) y 81.25% mujeres (13); el rango de edades de estos profesores oscilaba entre los 39 y 53 años de edad. Respecto a la formación profesional de licenciatura se encontró lo siguiente: 12.5% Pedagogía, 18.75% Psicología, 18.75% Psicología Educativa, 31.25% Educación Primaria, 18.75% Educación Preescolar.

La técnica que se ocupó es el cuestionario cualitativo (Álvarez-Gayou, 2003), el cual consideró cinco elementos: experiencia de atención a alumnos que presentan necesidades educativas; formación continua recibida para la atención de las necesidades educativas; principales problemas (pedagógico, familiares, sociales, etcétera) a los que se ha enfrentado durante el proceso de trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas; consideraciones respecto al proceso de incluir a estudiantes con necesidades educativas al aula regular; propuestas de mejora.

El acceso al campo fue mediante permisos, una vez autorizado, se procedió a la obtención de los datos, aplicando el cuestionario diseñado en los días previamente establecidos. El lugar de realización fue el centro escolar del profesor. La participación del profesor fue voluntaria.

El análisis de los datos obtenidos, consideró el planteamiento de Fernández (2006) respecto al análisis de textos libres, pues, se redujo la información a categorías. El proceso se realizó inductivamente.

Resultados y discusión

Los resultados que aquí se presentan derivan de la aplicación del cuestionario a profesores que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales en las USAER ubicadas en algunas escuelas de educación básica de la región Soconusco del estado de Chiapas. La información obtenida se categoriza en tres partes: reconocer al otro como parte de sí, padres y maestros de aula regular, la diversidad como asunto pendiente.

Reconocer al otro como parte mía

La docencia como elemento constitutivo de reconocernos en el otro, fortalecernos y encontrarnos en la vida desde el señalamiento que hace Van-Manen (2003), ubica a la persona del profesor, que su labor no se soslaya al cumplimiento del plan de estudio, sino que él se involucra y se responsabiliza por la decisión que toma al ejercer la docencia. Decisiones que le implican reconocerse y apropiarse de sentimientos con los estudiantes que atiende. Por ejemplo, un profesor expresa.

Fue muy interesante, ya que el saber que se trata con alumnos que por sus condiciones son vulnerables, existe un sentimiento de paternidad del compromiso hacia ellos. También fue en un principio estresante ya que carecía de elementos y herramientas necesarias para brindar una educación de calidad (10-P).

El profesor se hace perteneciente al otro, generándole sentimientos de paternidad. En tal caso, la docencia se torna móvil como plantea Tardif (2004), en el sentido de que no se piensa a la docencia en la creación de un sujeto diseñado a un modelo, sino que en el proceso de la docencia está la dualidad de sujeto que media el contenido educativo e impregna el sentimiento de qué hace dentro del quehacer. Con el saber vivido el profesor liga sus sentimientos de pertenencia a los otros.

En el hecho de saberse parte del otro, actúa el tiempo, el cual es decisivo en la apropiación que hacen los profesores del saber que poseen. Como menciona una participante “después de 18 años siento que he logrado muchas cosas favorables en mis niños” (11-P). Aunque el participante no dice qué son esas muchas cosas favorables que ha logrado con el estudiante, se leen satisfacciones de la labor que realiza. El saberse contribuyente en la vida del otro, le es gratificante. Sin obviar el incentivo económico que se obtiene por realizar el quehacer docente, se le da al tiempo una plusvalía de logros en la intervención que se realiza con los estudiantes de educación especial.

Los motivos que tienen los profesores cada día para realizar la labor, se vincula a sentimientos de logros, como el que expresa otra participante, “feliz, me encanta y disfruto mi trabajo” (12-P). Son sentimientos que se viven y se disfrutan. Desde cómo se está entendiendo el asunto del saber docente de los profesores, se relaciona este saber, con el deber que han construido en la atención a los alumnos en el tiempo: es la parte secreta del quehacer. Si bien

hay otros elementos que conforman el clima de la atención hacia el estudiante con necesidades educativas especiales, se destaca esta parte íntima que los profesores sienten.

El tiempo como el referente que le permite al profesor acumular saberes vividos hace que él vaya construyendo su saber vivir y atender a los estudiantes, a la vez, le da certezas de cómo atenderlos; “tiene que ser un proceso natural, siendo respetuosos de los ritmos y de las necesidades que cada estudiante tiene” (10-P). No especifica el participante qué proceso natural o cómo entiende un proceso natural de desarrollo, sin embargo, desde este tacto de la enseñanza que plantea Van-Manen (2010), o estos saberes que los profesores construyen desde su empiria (Goodson, 2003) se comprende que estos profesores aluden a un sentimiento desinteresado, honesto. En este caso, la docencia si bien implica procesos formativos para vivir en sociedad y que hay disciplinas científicas que han apuntalado cómo debe ser la enseñanza del profesorado, los saberes docentes de estos profesores, dan cuenta de que el saber se vive de tal manera que ellos se sienten en compromiso con los estudiantes que forman.

Participación de padres de familia y maestros no especiales

En la categoría anterior se situó cómo los profesores hacen para sí la atención al otro; ahora, se dará cuenta y analizará cómo han construido el saber vivido respecto a la participación de padres de familia de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y la participación de los profesores de aula regular en atención a los mismos. Bien pudiera separarse un fenómeno de otro, sin embargo, desde el planteamiento de los profesores, involucra de manera simultánea a ambos. Por ejemplo, comentan.

Es un proceso paulatino en los que intervienen factores como la disposición de los compañeros docentes, la necesidades de cada alumno, las herramientas de trabajo, las adecuaciones de tipo físico, arquitectónico, pero logrando estos aspectos y con una buena valoración acerca de las necesidades y barreras que presentan los alumnos, es cuestión de enamorar con materiales didácticos al docente, padres de familia y al mismo alumno para cubrir las expectativas que nos planteamos (6-P).

Hacer un cambio de actitud de todos los involucrados en el proceso de inclusión, cambiando esquemas mentales y eliminando nuestras propias barreras, así como las de los padres y docentes de educación regular (10-P).

La inclusión familiar es fundamental para la inclusión del niño; pero cuando ello aún no se ha resuelto, el trabajar suele ser difícil, pues es necesario intervenir en el contexto familiar, a partir de ello se enfrenta uno con situaciones de indiferencia, culpabilidad y resentimiento que en las horas de intervención se ven reflejados en la actitud, aprendizaje y desarrollo social del alumno, de ahí derivan las demás (14-P).

En función de los argumentos anteriores, se comprende que la condición social de la familia es una barrera para que se pueda realizar la intervención educativa. La vinculación de otros agentes involucrados está haciendo falta, algunas razones son: en Chiapas la atención a la población estudiantil con necesidades educativas especiales lleva menos de cuatro décadas, la formación para docentes en educación especial en la Entidad inició en 2004, además, los procesos de formación continua docente en torno a la educación especial han sido escasos en la Entidad, entre otros. Estas situaciones, si bien no son determinantes, son condiciones para que los padres de familia y profesores de aula regular se involucren en la atención a la educación especial que recibe el estudiante en la USAER.

Precisar que el involucramiento al que aquí se hace referencia no es el de llevar al estudiante a la escuela, sino, en la participación activa con el profesor de educación especial en las actividades académicas. Sin embargo, este planteamiento se ve limitado porque el profesor no interviene en la formación de planes y programas de estudio, o al menos, no se considera su opinión respecto a la creación de los mismos. Hernández-Reyes plantea que “se preparan los planes y programas académicos, se elaboran cursos de actualización, pero no se toma en cuenta el punto de vista de quien es la razón principal de dichos programas de formación: el profesor” (2006, p. 6). Pese a esa indiferencia de considerar la opinión del profesor, él construye su intervención docente con el estudiante a partir de reflexiones cotidianas que vive, tal como un artesano se esmera en hacer bien su trabajo al tallar una madera o dar forma a algo (Sennett, 2008).

En este caso, el saber del profesor sobre las necesidades educativas que enfrenta para la atención de los estudiantes las conoce y sabe que su quehacer incide en la formación. Al nombrar entonces el profesor los conceptos de enamorar, cambio de actitud e intervenir en el contexto, se plantea un saber vivido escolar en torno a la intervención de agentes escolares que están presentes en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Los saberes en cuanto a la participación del padre y de los profesores de aula regular que tienen los profesores de educación especial, da cuenta de que más allá de cursos que se promuevan para el fortalecimiento del ejercicio profesional con los estudiantes, sino se atiende la formación en atención a las necesidades educativas especiales en los padres de estos estudiantes principalmente y de los profesores del aula regular, las situaciones de atención seguirán en la lógica de abandono hacia el alumno. Además se lee que más allá de la discapacidad que pueda presentar el alumno, se hace referencia a un contexto que dé las oportunidades a las personas de lograr su independencia (Nussbaum, 2012), de tal manera que la discapacidad no se vea limitada por la condición social en el que crecen los estudiantes (Palacios 2008).

El asunto de la diversidad: tema pendiente

En el hecho se reconoce que, las USAER donde laboran los profesores que participaron en esta investigación, la atención a las necesidades educativas especiales se asemeja a la escuela integradora de los años 80 en México. El

deseo que el profesor de USAER esté dentro del aula trabajando con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, ha quedado —es lo que se comprende—, pendiente. De los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario uno mencionó que solo orienta la planeación de los docentes de aula regular, pero no se involucra en el aula. Estos comentarios y observaciones que se hacen, tienen sentido al analizar la postura de los profesores sobre las propuestas que tienen para atender la diversidad en el aula, dado que los profesores en la cotidianidad acentúan su práctica, que tal como plantea Terigi (2008) la mueven institucional y particularmente, a la vez que no se determinan en el contexto que la realizan (Charlot, 2008), dado que ellos no solo están reproduciendo la práctica docente, sino que la mueven en el constante atender que hacen con los estudiantes (Rockwell y Mercado, 2010)

Con base al planteamiento anterior, se reconoce que la diversidad es un asunto pendiente en las escuelas, los profesores saben qué hace falta para atenderla.

En la actualidad hay mucha información a través de los medios de comunicación o impresos. Sin embargo, es una pastillita social que hay que brindar permanentemente por ese respeto a la diversidad, promover espacios de difusión a través de los medios de comunicación, con ese enfoque "el respeto" (9-P).

Pues no hay formación continua directamente para educación especial y aun los temas o problemas que se ven reflejados no corresponden a los mismos contextos; es decir nos mantenemos en lo general y en trámites meramente administrativos sin poner énfasis en problemas reales educativos con valor de inclusión social... Hablamos de incluir y meramente es un término que se queda en la definición, solo integramos, no es posible que a estas alturas existan grupos integrados, aislados, dentro de una escuela regular; donde solo se entretiene a un grupo de niños con actividades que no acceden dentro de su salón de clases; es necesario pues, revisar la parte diagnóstica; la parte pedagógica, formativa y social del interventor (2-P).

Los argumentos dados dejan ver dos situaciones: primera, se sabe de la educación especial como asunto que las escuelas regulares atienden, pero que solo se deja la tarea a quien debe de ejercerla —el profesor de educación especial—, sin embargo, el asunto se reduce a meros trámites administrativos; segunda, el profesor de educación especial afirma que hay información al alcance para documentarse, sin embargo, no ha habido impacto. En este caso el profesor reconoce a la institución como parte modeladora de su práctica docente y que sobre ella configura su hacer en la atención a los estudiantes.

El asunto de la diversidad, donde se reconozca al otro para vivir juntos (Touraine, 2012) es, desde lo que plantean los profesores, un asunto que no se ha acentuado en la acción de los que participan en la enseñanza, ni en los padres de familia. A eso aluden los profesores al decir que la inclusión social y la diversidad no se vive en la escuela. Desde el planteamiento de Nussbaum (2012) hace falta reconocer la libertad a la que tienen derecho todos los estudiantes.

Otro comentario plantea:

El proceso de inclusión es al principio un poco complejo pues es tarea de todo el sistema educativo y los involucrados, desde el proceso de canalización, detección y evaluación. Tener en cuenta que la educación es para todos, respetando el nivel cognitivo e individualidad de cada alumno, aprovechando los potenciales (mucho o poco) para que sea parte activa de nuestra sociedad (7-P).

La vida cotidiana de los profesores da cuenta que el saber docente se enfrenta a un espacio social que discrimina, que no atiende ni entiende las necesidades del otro: insensible. Configuran un sentir social que se vuelca meritocrático, que se aleja de la justicia. Se entiende entonces que la formación del profesor en la práctica diaria es la que fortalece la atención hacia el otro, pues más que recibir cursos o estudiar posicionamientos teóricos, el profesor plantea en su practicidad educativa una sociedad que viva la diferencia.

La demanda de parte de los profesores para la atención a la diversidad encierra elementos pedagógicos, sociales y formativos, no solo para el propio profesor que atiende las necesidades e interviene con sus planes de clases en el desarrollo del estudiante, sino que está implicando a toda la comunidad en que se sitúa la escuela y a la sociedad en general. Desde la cuestión pedagógica, implica que se deje de considerar a los profesores como ejecutores de programa e interventores acartonados al programa de estudio; desde la parte social, implica, dejar de considerar el tema de la diversidad e inclusión social como un sin sentido y se pase a la práctica, vivir en y con la diferencia. En atención a la cuestión pedagógica y desde la inclusión social, se estaría dando un proceso formativo que no considere al otro como él o ella o como ellos, sino, como nosotros en este espacio. Desde la idea de López-Melero (2012), se estaría viviendo en la diversidad, en el respeto al otro.

Conclusión

Los resultados mostrados y el análisis hecho de los mismos permiten considerar que los saberes docentes que han ido adquiriendo los profesores en el quehacer no se pueden ignorar, de inicio porque han permanecido en el quehacer de la escuela integradora. Desde ella atienden la necesidad de educación especial que el estudiante presente. Otro elemento que se identifica en estos saberes, es que se confortan en ellos al decir que hacen una labor docente que les genera sentimientos de satisfacción por el hecho de que apoyan al otro y lo sienten como suyo, a la vez, saben que el padre de familia y el profesor de aula regular no les apoyan como quisieran. De todo ello se desprende que consideran la diversidad como asunto pendiente, porque se conoce información, pero no se aplica a la realidad en la que realizan la práctica. Cabe decir entonces, que más que enjuiciar a los profesores, falta desde la política pública y la política educativa atender el asunto de la Educación Especial en el hecho, por ejemplo atender las escuelas denominadas regulares y que cuentan con el servicio de USAER, a la vez, promover prácticas inclusivas desde la formación docente y desde luego,

fortalecer la atención a la diversidad con otras instituciones públicas, por ejemplo: salud, familia, escuela.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: TRILCE.
- Contreras, D., J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 61-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Fernández, N., L. (2006). ¿Cómo analizar los datos cualitativos?. Butlletí LaRecerca. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(019), 733-758.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández-Reyes, N. L. (2006). *Un proceso de concientización para la acción educativa*. Recuperado de http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4043/1/FPF_PTPF_01_0702.pdf.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: McGRAW-HILL Interamericana.
- López-Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(2), 131-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>.
- Mercado, M. R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). Práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: fundamento Básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana
- Touraine, A. (2012). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books, S. A.
- Van-Manen. M. (2010). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.