

LA IDENTIDAD DEL DOCENTE INCLUSIVO

Zárate Moreno, Laura Guadalupe

Centro de trabajo *Asesora de la MEB, UPN 151 Sede regional Acambay*

Centro Universitario UAEM Atlacomulco

Sociedad Mexiquense de Psicología

lauragzarate@hotmail.com

Álvarez Aguilar, Ayme

Universidad Pedagógica Nacional, Sede Regional Acambay

Misaela856@hotmail.com

1. LA IDENTIDAD DEL DOCENTE INCLUSIVO

Ante la diversidad de principios y valores que subyacen a las ideas de inclusión en el ámbito escolar y la incorporación de la educación inclusiva se genera la necesidad de analizar la forma en que los profesores se apropian de los referentes teóricos, las concepciones que asumen y las prácticas educativas que realizan para trabajar desde este enfoque. Partimos del reconocimiento de que la formación docente ha quedado descontextualizada para la atención a la diversidad, los currículos de las escuelas normales y las universidades pedagógicas continúan formando *formadores* bajo un modelo tradicional academicista que no es acorde con la construcción social ante la diversidad y también han quedado descontextualizados los conocimientos y habilidades que los profesores en servicio ponen en práctica en su labor. Por ello es necesario replantear su rol de manera tal que se esté en posibilidad de definir el papel que desempeñará como el agente de transformación social que demanda la segunda década del siglo XXI, considerando, no sólo su instrucción sino también la incorporación del análisis de su realidad sociocultural la cual influye, y a veces interfiere, con su desempeño (Zárate, 2019).

La comprobación de la dificultad para la enseñanza inclusiva en la mayoría de los espacios donde realizamos día a día nuestra labor como docentes de educación especial, sugiere la necesidad dejar atrás la formación tradicional, la capacitación en cascada y la actualización descontextualizada, por una formación centrada en el docente, tanto en su dimensión intelectual como emocional y social en la que se le modele cómo trabajar en el aula y que incluya el aprendizaje de todas aquellas habilidades y estrategias para planificar convenientemente el trabajo: los ajustes razonables planeaciones específicas, uso de material didáctico, implementación de metodologías de aprendizaje y de evaluación diversificadas acordes a las características y necesidades de cada uno de sus alumnos, organización de la clase, técnicas de trabajo en grupo, diferentes estrategias de intervención en función de las barreras de aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos, todas aquellas que favorezcan la reconstrucción social tanto de la labor docente como de su función como agente inclusivo.

1.2 La formación docente

Las competencias que definen a un profesor de aula, delimitadas en su currículum de licenciatura, no necesariamente son aquellas que el mismo estudiante en formación ha elaborado a través de sus experiencias en las escuelas por lo que en los contextos inclusivos, el docente deberá asumir una *actitud* que implique prestar atención a las potencialidades del alumno, estar atento a la mínimaseñal de la existencia de un objeto precioso escondido (Zárate, 2019). El punto de partida serán sus potencialidades y no sus diferencias, entendidas como deficiencias, capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje y de ir construyendo su identidad profesional con base a capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que distan de la escuela a la que se verá enfrentado, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio. Batanero (2013) menciona que

El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación. Hallazgos coincidentes con los expresados por Arteaga y García (2008) cuando se refieren a la necesidad de compromiso y actitud positiva hacia la inclusión, por parte de los docentes. Se resaltan aspectos destacados por Alegre (2010) en lo relativo a la reflexión y la autocrítica, ya que éstas se manifiestan como capacidades

docentes imprescindibles para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas.

Se demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión (p. 96).

1.3 Elementos para la formación de la identidad docente

En la Teoría de la Praxis¹ (Muruet, 1991), desde una perspectiva dialéctica o integral con profundas raíces filosóficas, se han definido con precisión algunos conceptos básicos de tipo ontológico y epistemológico sobre lo que es la vida humana, sus rasgos distintivos y su proceso dinámico.

1.3.1 Identidad

De acuerdo a la Teoría de la praxis (Muruet, 2014), el *yo* está integrado por la autopercepción o autoimagen, el autoconcepto, le autoestima y le autosensación. La autopercepción se refiere básicamente a la imagen descriptible de sí mismo: visual-auditiva-olfativa-táctil-gustativa-cenestésica-cinestésica. El autoconcepto significa una definición de sí mismo, que puede variar en su grado de ambigüedad, contradicción y precisión. La *autoestima* se refiere al grado de valoración o satisfacción con determinada combinación de autoimagen y autoconcepto. La autosensación corresponde a la manera en que una persona se siente, su estado de ánimo. Estos cuatro aspectos funcionan como un todo, de tal manera que la modificación de la autosensación provocará cambios en la autoimagen, el autoconcepto y la autovaloración, y así ocurre con cada uno de ellos, de este modo, la identidad que define a un profesor de aula, delimitada por su currículum de licenciatura, no necesariamente es aquella que elabora a través de sus experiencias por lo que en los contextos inclusivos, el docente deberá asumir una actitud (*identidad*) que implique prestar atención al *yo*: autopercepción o autoimagen, autoconcepto, autoestima y autosensación y las de sus alumnos, a fin de valorar potencialidades, tanto las suyas como la de los niños.

1.3.2 Subjetividad

Gramsci (1975) considera relevante modificar intencionalmente la significatividad que cohesionan y le da identidad a una determinada colectividad a partir del diseño de nuevos conceptos, aprender a nombrar, crear nuevas palabras para dar forma estructural a las acciones no verbales. Así, el factor crítico más importante para la implementación del modelo inclusivo, es un cambio de la *significatividad*, la conformación de una identidad profesional, resultado de la propia experiencia al ver que ésta es posible en la práctica, es decir, a partir del reconocimiento de la *diversidad*, principalmente de los alumnos, y por tanto valorar de manera colectiva la manera en que enfrentan el proceso de aprendizaje.

La idea es modificar la significatividad acerca de la educación para darle una nueva identidad que promueva el diseño de nuevos conceptos que permitan a las personas combatir la pobreza y la exclusión social mediante la formación de individuos críticos, con capacidad de reflexión y comunicación, ciudadanos activos donde el aprender sea equivalente a vivir; con una gran necesidad de aprender para poder vivir. Capaces de pensar, de producir, de transformar, libres y responsables, por lo que el docente debe ser el detector e impulsor de talentos; se debe educar para formar personas preparadas para tomar la responsabilidad de lo que sean hoy; conscientes de que en la medida que se interesen por los otros, se interesan por ellos mismos. Martínez (2003) señala que

La educación debe entenderse como un proceso amplio donde todos los espacios son medios para la formación personal (la escuela es uno de esos tantos espacios), superando la idea limitada de ver a la escuela como la que educa, cuando ésta sólo brinda espacios para instruirse en ciertos conocimientos,

actividades, habilidades, oficios y ciencias, entre otros. Por tanto, la idea de la educación (...) implica compartir con la familia y la sociedad en general la responsabilidad que tienen todos y cada uno para formar a sus miembros.

1.3.3 Cultura

En sus estudios sobre influencia social, Asco (1955) analiza la presión social que ejerce un colectivo sobre la percepción y las acciones de una persona, suponiendo que todos los integrantes de ese colectivo tienen una opinión similar o afín. El autor supuso que las personas adoptaban la percepción colectiva o hacían lo mismo que los demás debido a su deseo de aceptación y valoración colectiva. En la Teoría de la Praxis lo relevante es el hecho de compartir significados con otros, de tal manera que si un significado se comparte establemente con familiares, amigos o compañeros de trabajo será muy difícil que un grupo circunstancial logre una influencia determinante ya que la afectividad, la confianza, la familiaridad con un determinado significado genera una resistencia a la influencia social transitoria. Si el significado no es familiar, entonces la persona tiene mucho más vulnerabilidad a ser influido por lo que digan o hagan otros en el momento.

Si la mayoría de los maestros lograra apasionar a sus alumnos por el conocimiento, inquietarlos en la búsqueda de alternativas sociales y en la investigación sistemática, si promueve la creación relevante y no la repetición, si infundieran la imaginación y la grandeza, disminuirá la deserción, el aburrimiento, la apatía, el fracaso escolar. Crecería la autoestima personal y colectiva, así como la satisfacción por realizar proyectos. Más personas llegarían a tener altos niveles educativos y escolares, transformando la estructura y la dinámica económica, social y política de los diferentes países y de la humanidad en su conjunto (Muruetá, 2014, p. 35).

Reconocemos entonces que la predisposición cultural de los profesores hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad o dificultades severas de aprendizaje, comunicación o conducta, especialmente si estos son graves y tienen un carácter permanente, es un factor condicionante de los resultados que se obtienen para garantizar la igualdad de oportunidades, para la equidad. Muruetá (2014) señala que de esa manera las escuelas podrán convertirse en centros de acción comunitaria involucrando la formación de padres de familia y otros sectores de la comunidad, con quienes docentes y estudiantes tendrán interacción a partir de sus proyectos de incidencia social, generando proyectos dirigidos a diferentes contextos, es importante "desarrollar en cada uno sus capacidades para expresarse libremente, aprender a convivir con los diferentes y a aceptar la diversidad constituyen, en este sentido, los retos más importantes que se abren a las sociedades y a las personas del nuevo milenio" (Tedesco, 2000, p. 46).

1.4 La educación y el docente inclusivo

Al considerar estos aspectos, la educación debe ser entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que ofrece todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnologías. El sistema organizado de aprendizajes para todos tendrá la expresión de un sistema abierto, flexible y para toda la vida, en donde los distinguos de sexo, condición económica, raza o edad no son criterios importantes para el ingreso o egreso del sistema. Habrá múltiples expresiones en las que se desenvolverá esta educación para toda la vida pero mantendrá como eje de articulación y de importancia a la escolaridad formal, sobre todo porque ésta estará orientada a la formación de capacidades, habilidades y competencias múltiples para el desarrollo de la "cultura y la inteligencia social" (Zárate, 2007, p. 36).

No podemos admitir la diversidad mientras no seamos reconocidos como únicos, diferentes, diversos. Seguiremos formando como nos formen, enseñando como

nos enseñen, limitando nuestras posibilidades creadoras, organizativas y de coordinación por ser tratados *homogéneamente*, cuando debiéramos enfocarnos en potenciar nuestros talentos individuales y generar una cultura comunitaria que privilegie la *heterogeneidad y la colaboración*. Debemos tener siempre presente que la confianza del profesor en su tarea es una variable fundamental que favorece las actitudes positivas hacia la educación inclusiva y que tiene ineludibles repercusiones en todo el progreso educativo de los alumnos con discapacidad o dificultades severas de aprendizaje, comunicación o conducta (Zárate, 2019).

Como resultado del análisis acerca de la formación de docentes inclusivos a partir de algunos conceptos de la Teoría de la praxis propuesta por Murueta (2014) reconocemos los siguientes aspectos:

- Tanto la identidad personal como la profesional y colectiva, son producto de un proceso semiótico donde se construyen, comparten, mantienen y/o modifican significados.
- Los significados de las “cosas” son un producto histórico, emocional y cognitivo (objetivo-subjetivo), que abre posibilidades que para generarse y mantenerse requieren ser compartidos en un ambiente donde las emociones juegan un papel relevante.
- Los códigos simbólicos, formados culturalmente y que constituyen la identidad personal, profesional y colectiva, tendrán una influencia diversificada por parte de diferentes agentes sociales, constituyéndolos como codificaciones simultáneas que pueden tener mayor o menor influencia en las personas.

Al considerar los conceptos de identidad, subjetividad y cultura de la Teoría de la praxis, la educación será entendida como un conjunto de prácticas sociales e institucionales que ofrecerán todo tipo de oportunidades y estímulos para el aprendizaje, la producción y la transferencia de conocimientos y tecnologías, donde el sistema organizado de aprendizajes para todos tendrá la expresión de un sistema abierto, flexible, donde habrá múltiples expresiones en las que se desenvolverá esta educación para toda la vida (Zárate, 2019).

Referencias bibliográficas

Asch, S. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, 193, 31-35.

Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.

Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor.

Martínez, R. (2003). Implicaciones actuales de la perspectiva educativa de Rousseau. En M. E. Murueta, *Otras miradas en educación*. México: Amapsi.

Murueta, M. E. (2006). Subjetividad y praxis: la diversidad de los contextos. En M. Calviño, *Pensar y hacer psicología en Cuba y México*. La Habana: Universidad de La Habana.

Murueta, M. E. (2014). *Psicología de la praxis. Tomo I*. México: Amapsi.

Murueta, M. E. (2014). *Psicología. Teoría de la praxis: Tomo II: Transformación educativa*. México: Amapsi.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Tenorio, J. M. (2007). *Las representaciones sociales de los profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar*. Santiago de Chile, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Zárate, L. (2007). Rousseau y la función social de la educación superior. En M. E. Murueta, *Educación en cuatro tiempos*. México: Amapsi Editorial.

Zárate, L. (2016). *Alternativas para nuevas prácticas educativas Libro 1. Estrategias para la*