

72
2ej.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

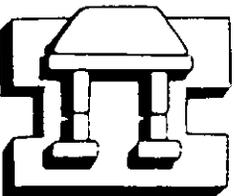


ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS IZTACALA

LA RECONCEPTUALIZACION DEL QUEHACER DEL
PSICOLOGO DENTRO DE LA ESCUELA NORMAL
DE EDUCACION ESPECIAL DEL ESTADO
DE MEXICO.

**REPORTE DE TRABAJO
P R O F E S I O N A L**
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
ALEJANDRO ESPINOSA CENDEJAS

ASESORES: LIC. MARGARITA MARTINEZ RIVERA.
MTRA. ANTONIETA DORANTES GOMEZ.
LIC. JORGE GUERRA GARCIA.



IZTACALA LOS REYES IZTACALA. AGOSTO DE 1998.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

267493



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RESÚMEN

La práctica profesional se clasificó, con fines de análisis, en tres líneas de acción general. En ellas se habló de la práctica y experiencia profesional expresada en distintas situaciones como han sido: la experiencia relacionada con el trabajo al interior del Laboratorio Psicopedagógico de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México con niños que presentan necesidades educativas especiales; la experiencia relacionada con el trabajo grupal con los docentes en educación especial que comparten la misma experiencia dentro del Laboratorio; y la experiencia con docentes y alumnos de licenciatura.

La actitud con que se hace el análisis de la práctica profesional en general, pretende ser crítica y es una de las características con que se aborda la descripción en todo su desarrollo. Por tanto, el nivel de problematización es gradual. Primero las situaciones se describen durante el proceso mismo en que se fueron dando, cuestionando los aspectos que se identificaban contradictorios. En un segundo momento el cuestionamiento se plantea más abstracto y; en un tercer momento se da el salto a lo teórico y se ensaya la problematización propiamente dicha desde referentes teóricos derivados de la teoría curricular crítica, desde la praxis epistemológica materialista y desde la teoría de la alienación, en cuanto a lo docente, y la aproximación constructivista respecto a lo psicopedagógico.

Una de las dos ideas que orientaron el análisis en el presente trabajo es la afirmación de que las Escuelas Normales son reproductoras de una práctica educativa porque el docente no tiene acceso a la teoría y por tanto a una resignificación de su misma práctica profesional que desarrolla dentro del contexto educativo en el que acciona institucional y socialmente. La segunda tiene que ver con el cambio de orientación en la concepción de la intervención psicopedagógica con niños.

INDICE

	pág.
INTRODUCCION	1
1. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y SITUACIONAL	8
1.1 Contexto Institucional.	
1.1.1 Antecedentes.	8
1.1.2 Estructura y organización.	12
1.2 Contexto Situacional.	
1.2.1 Respecto a la Intervención Psicopedagógica.	22
1.2.2 Respecto al trabajo en equipo interdisciplinario.	29
1.2.3 Respecto a la Docencia.	33
2. DEFINICIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA	48
2.1 Respecto de la Docencia.	48
2.2 Respecto del trabajo Interdisciplinario.	64
2.3 Respecto de la Intervención Psicopedagógica.	65
3. CONCLUSIONES	72
4. PROPUESTA DE PRÁCTICA PROFESIONAL	84
BIBLIOGRAFIA	91
ANEXO	94

INTRODUCCIÓN

La práctica profesional dentro del ámbito educativo (como en cualquier otro) para reafirmarse, reorientarse o transformarse requiere ser sistematizada. " La sistematización abre la posibilidad de reflexionar más globalmente sobre la práctica, poniéndola en su contexto, analizando y repensando el trabajo desarrollado, los métodos aplicados, los problemas y contradicciones que surgieron y la manera en cómo se resolvieron, etc. ..." (UPN, 1996). Esto significa que dicha práctica puede convertirse, sistematización mediante, en objeto de estudio. Esta aseveración posibilita el que en esta ocasión proponga la práctica profesional que he desarrollado durante cuatro años como sustrato para análisis. Dicha práctica a la que haré referencia se ha estado desarrollado en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM), ubicada en el municipio de Atizapán de Zaragoza, Estado de México.

En los años recientes, las instituciones de educación superior formadoras de docentes se han preocupado por articular y actualizar los planes de estudio a las experiencias profesionales que demanda una realidad social concreta. La búsqueda de nuevas maneras de abordar la

problemática de la formación de docentes, el análisis crítico del proceso enseñanza-aprendizaje, su situación coyuntural, la importancia de la integración y coordinación del trabajo docente ha llevado a las escuelas normales a experimentar diferentes alternativas para su formación que, si bien no son ninguna novedad en cuanto a sus planteamientos teórico-metodológicos, si constituyen una alternativa operativa frente a una situación de estancamiento dentro de un practicismo educativo que no permite pasar de un nivel meramente informativo a uno de carácter formativo, y por tanto profesional. (Lerma, 1994).

En este sentido, el Programa para la Modernización Educativa propuesto por el gobierno federal para 1992, considera premisas trascendentes para elevar la calidad de la educación en México. Dentro de esta propuesta se hace mención de aspectos operativos para la formación y actualización de docentes en los diferentes niveles educativos, misma que, sin embargo, no ha sido comprendida en su cabal magnitud, además de que no se han favorecido las condiciones adecuadas para tal fin (programación, actualización y sensibilización para docentes y población en general).

De esta manera, la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (E.N.E.E.M), instancia educativa de nivel superior, constituye el primer intento institucional educativo, en el ámbito estatal, para

dotar a la población mexiquense de profesionales de la docencia en el ámbito de la Educación Especial, específicamente, hasta el momento, en cuanto a Problemas de Aprendizaje se refiere¹.

La creación de la E.N.E.E.E.M, en 1991, pretende llenar el hueco educativo que la necesidad de atención de alumnos con algún tipo de problemática en el aprendizaje, tanto en intervención temprana, como en el nivel básico, ha ido creando a través de mucho tiempo, y que ha sido paliado mediante el servicio profesional de especialistas surgidos de instituciones fuera de la entidad, básicamente de la Ciudad de México, y que se han ido insertando en los diferentes Centros Psicopedagógicos de que dispone el subsistema de Educación Especial del Estado de México.

Por esto en el proyecto de la E.N.E.E.E.M se contempla la creación de los cuadros necesarios que posibiliten, de alguna forma, la autocobertura a nivel estatal.

Dentro de esta dinámica institucional se encuentran involucrados diferentes profesionales en diversas áreas y secciones: desde directivos, tiempos completos, profesores de asignatura, especialistas en educación especial, hasta el personal de cómputo.

¹ Están por crearse las licenciaturas de Deficiencia Mental y Audición y Lenguaje.

La situación concreta que hemos elegido no difiere substancialmente de la situación que caracteriza al resto de las 35 normales del Estado de México, en la medida en que la propuesta curricular que se ha establecido oficialmente es única y que la estructura institucional resulta de un mismo modelo de organización. Esto mismo podemos decir de la función general de las Escuelas Normales y de los objetivos, estrategias y lineamientos operativos definidos para desarrollar el plan de estudios. Cabe aquí señalar que se ha enfatizado, a nivel de la Subdirección de Educación Superior, en la construcción de propuestas de trabajo para reorientar las prácticas educativas, los Laboratorios de docencia (y otras estrategias de trabajo académico y pedagógico como cursos, talleres, seminarios), investigación, reglamentos de evaluación, de difusión, etc. En esta instancia se ha enfatizado que todos estos instrumentos son sugerencias y que lo significativo está en que cada Escuela Normal interprete el plan de estudios y construya o adapte, en el peor de los casos, sus propios instrumentos, siempre y cuando contribuyan a avanzar en la calidad de la formación profesional de acuerdo al perfil definido en el proyecto educativo.

Esta propuesta, pese a que tiene de vigencia más de una década, no se ha logrado implementar, a pesar de que los instrumentos se han construido a nivel de la Subdirección. Estos representan una propuesta que

abre amplias posibilidades para transformar la práctica docente que tal y como se da no constituye la puesta en práctica de un plan de estudios formal, por lo que el papel del docente, por esta razón se puede definir como técnico, o ejecutar de un proyecto definido al margen de él; tampoco es la expresión de un proyecto alternativo que como una tendencia instituyente se este construyendo. En este caso el docente estaría expresando un protagonismo y una fuerza educativa transformadora de la práctica instituida, a diferencia de estas, la práctica que se desarrolla constituye una práctica espontánea, aislada, desarticulada de todo propósito y objetivo pedagógico consciente.

Esta situación, no se ha podido modificar, proponiendo al docente criterios claros, para operar el plan de estudios y crear en la institución situaciones verdaderamente académicas, donde la teoría adquiere una importancia fundamental. Esta estrategia, pensamos que pierde importancia en la medida en que resulta ajena al docente, no por que sea definida por instancias diferentes a la instancia pedagógica, sino por el hecho de no ser resultado de su propia construcción.

Ahora bien, para tener una visión global del funcionamiento de la E.N.E.E.M, en una parte del primer capítulo hacemos referencia a ello, desde el momento y la forma en que fue creada la institución, hasta la

actualidad, rescatando algunos de los aspectos estructurales y organizativos. Esto es, que además de señalar algunas de las condiciones educativas y sociales generales que dieron pie al establecimiento, dentro del territorio del Estado de México, de una institución que respondiera a la gran necesidad de profesionales en el ámbito de la educación especial, también se caracteriza parte de las formas de organización y de la dinámica administrativa y académica que hasta hoy se desarrolla allí.

En la otra parte de ese mismo capítulo se expone en forma descriptiva tanto el papel del Laboratorio Psicopedagógico de la E.N.E.E.M como la función propia del área de psicología y sus diferentes ramales de participación para el logro del propósito fundamental de la institución (que es la formación de docentes): desde el diagnóstico e intervención con sujetos con necesidades educativas especiales, pasando por el trabajo interdisciplinario en equipo con los demás especialistas, hasta la orientación y participación como docentes.

Posteriormente, en el capítulo segundo, se intenta puntualizar la problemática y realizar un análisis sustancial destacando las tres líneas anteriores, haciendo énfasis en la dinámica del desarrollo infantil, aplicando el principio pedagógico de no centrar el trabajo en la detección de las deficiencias sino sobre todo, en la precisión de las potencialidades de

desarrollo de estos niños como punto de partida del trabajo pedagógico y terapéutico.

Finalmente, en términos generales podemos decir que el propósito de este trabajo, elaborar una propuesta actualizada referente al quehacer del área de Psicología dentro del Laboratorio Psicopedagógico de la ENEEEM, en sus tres vertientes básicas: el diagnóstico e intervención de sujetos con necesidades educativas especiales; el apoyo académico a la Licenciatura; y la incursión en la docencia propiamente dicha, se plasma dentro de los dos últimos apartados y, aunque un tanto pretencioso por el trabajo intelectual y práctico que requiere, se espera ir consolidándolo en forma grupal, que es la única forma en que se puede decir que las instituciones avanzan,

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL Y SITUACIONAL

La institución en la que se ha dado la experiencia profesional constituye un contexto educativo en el que interactúan diferentes actores (maestros y alumnos), herramientas teóricas y técnicas como expresión de un proyecto curricular. Dar cuenta de la actividad escolar como se ha planteado, señala un punto de vista desde el que se está percibiendo la situación y la relación de la misma con el actuar docente y la intervención psicopedagógica.

1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL

1.1.1 Antecedentes

La población que en el ámbito mundial requiere de atención educativa especial se estima en un 10% (O.M.S., 1978; corroborado por Taylor y Sternberg, 1989). Dichos datos corresponden también, en lo particular, a México (SEP, 1994, Cuaderno No. 1). Este porcentaje aproximado, se cree, no ha tenido grandes variaciones a lo largo de las últimas décadas, sin embargo, solo recientemente se le ha dado la relevancia que merece dicha situación.

La necesidad de atender a esta población de personas con necesidades educativas especiales ha ido en constante aumento gracias a las políticas internacionales en el ámbito educativo, que han hecho presión en los gobiernos de algunos países (como el nuestro) para que se promueva la estructuración de programas en donde se contemple el dar cobertura a estas personas.

Para llevar a cabo este cometido de atención a personas con necesidades educativas especiales, en México se ha transitado por tres momentos secuenciales e históricos en la atención a personas con estas

características:

1. La etapa asistencial, que surge a mediados del siglo pasado y en donde el objetivo principal es contener en algún espacio físico a las personas con alguna discapacidad física o intelectual, las cuales eran identificadas por razones médicamente evidentes o motivos socialmente establecidos. A la persona se le considera como un minusválido, se le recluye, se segrega;

2. Etapa clínico-terapéutica: a principios del presente siglo se tiene la necesidad de clasificar a las personas con discapacidad con el fin de darles atención mediante tratamiento clínico, es decir, se visualiza a las discapacidades como enfermedades, atipicidades, debido al rápido desarrollo de la psicología clínica y la psiquiatría, sustentadas muchas veces en la psicometría; y,

3. La etapa educativa, misma que abarca desde mediados de este siglo aproximadamente, hasta nuestros días, y en la cual se hace necesario reelaborar el concepto de discapacidad para, en este sentido, dar una respuesta francamente educativa en la que se encuentran englobados otros ámbitos de ese concepto que no habían sido abordados (discapacidad-aprendizaje, discapacidad -sociedad, discapacidad-derechos humanos, etc.), "...rechazando los términos de **minusválido** y **atípico** por considerarlos discriminatorios y estigmatizantes" (SEP, 1994. Cuaderno N°1, p. 9).

Como se ve, cada una de estas etapas se ha conformado por una determinada concepción del sujeto con necesidades educativas especiales. Dentro de la última etapa, la educativa, que como ya se dijo, se define después de la segunda mitad de este siglo aproximadamente, es en donde comienzan a surgir instituciones educativas con el fin de formar profesionales encargados del trabajo educativo con esas personas, pues

anteriormente era el propio médico o psicólogo clínico que atendían a dichas personas los encargados de sugerir algunas acciones para su formación educativa. Hay que aclarar que, a pesar de encontrarnos cronológicamente en esta última concepción de la educación especial, en muchos lugares institucionales se siguen realizando prácticas clínicas y, más aún, asistenciales.

Es así como se constituye la Escuela Normal de Especialización a mediados de los años 50's, ubicada en Polanco, Ciudad de México. Esta escuela, al ser de las pioneras en este campo, comienza a generar egresados que van a insertarse en este ámbito poco explorado, intentando hacerlo desde esta visión educativa. De alguna forma, dicha institución provee de especialistas un tanto a nivel nacional, y mayoritariamente a la Ciudad de México.

Sin embargo, al comenzar a hacerse más marcada la demanda a nivel nacional, se crea la necesidad de conformar más instituciones formadoras de docentes en el ámbito de la educación especial, instaurándose licenciaturas en educación especial dentro de algunas escuelas normales en algunos estados de la República Mexicana, así como también en unas cuantas universidades del país.

Poco a poco se ha ido ampliando el número de instituciones educativas para ese cometido, mismas que, en la medida de la capacidad de su matrícula, van solventando la demanda nacional, la cual ha sido satisfecha en un porcentaje muy reducido.

En el Estado de México la demanda de docentes en educación especial es mucha, tomando en consideración que es el estado con mayor población a nivel nacional, y siempre se ha sujetado a las condiciones de egreso de la Escuela Normal de Especialización de Polanco, la más cercana a nivel federal, que ha representado su proveedora de especialistas por

excelencia. Aunque por la poca cobertura se ha incorporado también una cantidad considerable de profesionales egresados de instituciones universitarias, como la UNAM.

Ante esta situación demandante, y ante los retos de los compromisos adquiridos dentro del acuerdo educativo señalado en el Plan Nacional para la Modernización Educativa que se empezó a generar a escala federal en 1990, el Gobierno del Estado de México promovió la creación de una institución educativa que coadyuvara a la cobertura de esa gran demanda de servicios de educación especial. En esos términos, la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM) se establece en 1991 como la primera institución educativa estatal de nivel superior para formar docentes en educación especial.

Es importante destacar que, si bien es cierto que el Estado de México se ha caracterizado por su gran trayectoria en la formación de docentes para el nivel básico de la educación regular, pues contiene en su geografía a 36 Escuelas Normales (la mayor cantidad de Escuelas Normales dentro de un estado, nacionalmente hablando), apenas hasta ahora se ha incursionado en la formación de docentes en educación especial, que tanta falta ha hecho, lo que habla de la poca importancia que se le había dado a la educación especial, tal vez por negligencia gubernamental o por la falta de información y comprensión del hecho educativo dentro de las esferas directivas estatales.

Este proyecto institucional, no obstante su reciente creación, ya comenzó a generar frutos, pues está próxima a egresar, en julio de 1998, la cuarta generación de especialistas en educación especial en el área de problemas de aprendizaje.

1.1.2 Estructura y organización.

La Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México se encuentra ubicada en la colonia Hogares de Atizapán, Municipio de Atizapán de Zaragoza, Estado de México, aunque los dos primeros años de funcionamiento se realizaron en espacios prestados por la Escuela Normal de Atizapán, en la colonia México Nuevo dentro del mismo municipio. Sin embargo, desde 1993 ya se tuvo lugar propio, aunque las instalaciones en donde se ubica la ENEEEM han estado sufriendo algunas modificaciones y adaptaciones debido a que originalmente estaban destinadas para otros fines (no educativos), y se espera a futuro continuar con más modificaciones y adaptaciones necesarias para cualquier edificación con fines educativos, máxime si se trata del ámbito de la educación especial que nos concierne.

Ahora bien, la función prioritaria de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, al igual que las demás Escuelas Normales, consiste en la formación de profesionales en la docencia, en nuestro caso, de profesionales en el ámbito de la docencia en Educación Especial en el área de Problemas de Aprendizaje¹. Tanto las instancias directivas, así como las definidas al interior de las áreas sustantivas, incluyendo las áreas de apoyo, están planeadas en forma estructural para que en su conjunto se orienten hacia la consecución de dicha función.

En general, las Escuelas Normales del Estado de México dependen directamente de la Subdirección de Educación Superior, y ésta última de la Dirección General de Educación Técnica, Media Superior y Superior. Las directrices y lineamientos que definen las funciones de las Escuelas Normales, y a partir de las cuales operan, son vertidas desde la

¹ En un principio se había propuesto que se impartieran dos licenciaturas: Problemas de Aprendizaje y Deficiencia Mental, incluso en el Laboratorio Psicopedagógico se dió servicio durante un ciclo escolar a dos grupos en los que se encontraban 25 niños no escolarizados y que habían sido diagnosticados como deficientes mentales. A pesar de esto, y debido a problemas con el Departamento de Educación Especial del Estado de México en cuanto a la certificación de dicha atención, fue que se desistió de impartir la licenciatura en Deficiencia Mental, así como también se terminó con el servicio a esos niños.

Subdirección de Educación Superior y están concretados en un documento denominado PLINDE (Plan Indicativo de Educación). En este documento se exponen objetivos, estrategias y criterios de evaluación, mismos que constituyen las bases a partir de las cuales las Escuelas Normales elaboran sus planes y proyectos anuales e intentan dirigir su desempeño educativo-formativo. Este documento "...es la traducción práctica del modelo académico que fundamenta, o mejor dicho, debería fundamentar, las acciones que se instrumentan en las Escuelas Normales a partir de 1984; fecha en que se inicia la reforma educativa en estas instituciones." (Lerma, 1995, p. 5)

La estructura a partir de la cual operan las Escuelas Normales, que responde a un modelo de estructura de nivel educativo superior, está integrada por diferentes instancias: a) la instancia directiva; la cual está constituida por una Dirección, y dos subdirecciones, una Subdirección Administrativa y una Subdirección Académica; y, b) las instancias de coordinaciones; teniendo como mando inmediato superior a la Subdirección Académica, encontramos tres áreas sustantivas y una área de apoyo: área de Docencia, área de Investigación y área de Extensión y Difusión Educativa y Cultural, y como área de apoyo el Laboratorio Psicopedagógico. Una particularidad de la ENEEEM, a diferencia de las demás Escuelas Normales del Estado de México, es que desde hace un poco más de dos años funciona una unidad a distancia de la ENEEEM dentro de las instalaciones de la Escuela Normal de Coacalco. Dicha unidad se creó con el fin de dar cobertura, aunque muy reducida, a los profesores en servicio interesados en desarrollar una licenciatura complementaria a sus estudios y experiencias. La unidad consta de un grupo único que originalmente contaba con 25 alumnos, de los cuales 6 se graduaron a principio de este año, dado que les revalidaron el tronco común de las licenciaturas que ya habían cursado. De

los 19 restantes, 6 se dieron de baja por diversos motivos y a la fecha el grupo está conformado por 13 alumnos.

La línea académica de la ENEEEM se define, en el plano formal, en función del modelo académico-administrativo que sustenta al plan de estudios oficialmente establecido. Dicho modelo recupera las concepciones progresistas de la pedagogía y la psicología, es decir, todas aquellas concepciones participativas tales como la didáctica crítica, la investigación acción, el paradigma constructivista en educación (la concepción psicogenética y la concepción cognoscitiva e integracionista). A pesar de esto, el modelo no ha penetrado en las estructuras institucionales, por lo que en el plano formal dicho modelo se reduce a un mero planteamiento teórico e instrumental de un proyecto educativo, mientras que en el plano real se construye un currículum indefinido pues la práctica que lo define no ha sido recuperada ni aún en un plano descriptivo (Lerma, 1995).

El Plan de Estudios de la ENEEEM está estructurado por asignaturas y considera, como en las demás Escuelas Normales, dos bloques: uno de tronco común, con cuatro semestres de duración; y otro específico, con igual número de semestres. Su base la encontramos en los planes de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y educación media del Estado de México. Es pertinente comentar que en la actualidad está en puerta una reforma a las Escuelas Normales en general, lo que supone un cambio sustancial en la estructura y operación tanto de los planes y programas de las Normales de Educación Básica y Preescolar, como de las Normales de Educación Especial.²

En cuanto a la población estudiantil se refiere, se tiene que la matrícula se acerca a los 120 estudiantes (un grupo por cada uno de los cuatro grados de licenciatura), de los cuales aproximadamente el 85% lo

² Dicha reforma comenzó a operar desde el ciclo escolar pasado en las Normales de Educación Básica, y se espera que

conforman mujeres.

Para llevar a cabo el proceso de selección e ingreso a la licenciatura, primero se realizan unas jornadas de difusión tres o cuatro meses antes de iniciar cada ciclo escolar, en las cuales se informa a la población de bachillerato, en instituciones que se encuentran dentro de los municipios que colindan con el municipio de Atizapán de Zaragoza y al interior de éste, acerca de las características de la licenciatura y de las fechas para llevar a cabo los trámites necesarios.

Los requisitos para inscripción son: edad no mayor de 22 años, haber cursado de preferencia el bachillerato pedagógico y aprobar el examen de admisión. Cabe destacar que a la fecha se ha observado que tanto haber cursado o no el bachillerato pedagógico, así como la aprobación o no del examen, no ha sido determinante para ingresar a la licenciatura.

De las generaciones que han entrado en el curso de los últimos cuatro años, sólo el 10% (aproximadamente) de los alumnos de nuevo ingreso habían cursado el bachillerato pedagógico.

Además, más del 60% de los alumnos que presentaron examen de admisión reprobaron el mismo y, sin embargo, la totalidad de los alumnos fueron aceptados. De esto se deduce que los criterios de ingreso, aunque se hacen explícitos en el reglamento de admisión, se reducen en lo real a la oferta y la demanda, y esta última no ha sido muy numerosa, por esta razón se aceptan a todos independientemente del perfil de ingreso. Lo anterior es un aspecto fundamental que tiene que ver con la calidad de profesional que estamos formando.

Por otro lado, diremos que el personal en general que conforma a la ENEEM podemos ubicarlo, con base en la plantilla de puestos, como sigue: 10 tiempos completos, 16 medios tiempos, 12 personas horas clase

y 3 personas administrativo-manuales. De los medios tiempos, 11 participamos dentro del Laboratorio Psicopedagógico. La gran mayoría de los horas clase, y aproximadamente la mitad de los tiempos completos, son los que están frente a grupo en asignaturas dentro de la licenciatura. Los demás participamos intensamente pero en forma indirecta.

Es este otro de los aspectos fundamentales, representado por el personal docente de la institución, y cuyas características "... es un factor que ha determinado la situación académica en que se encuentran actualmente las Escuelas Normales." (Morán, 1983, p. 32)

Respecto a este punto, al personal docente, está conformado principalmente por normalistas, de los cuales algunos (muy pocos) cuentan con especialidad en algún área de educación especial, otros (unos cuantos) con alguna maestría, aunque no todas en educación especial, y 12 universitarios (de los cuales aproximadamente una tercera parte tiene formación en educación especial). Además, se ha observado que de los responsables de las asignaturas pocos tienen formación docente para nivel superior. Una segunda característica está con relación a la institución donde realizaron sus estudios. La mayoría de los profesores normalistas han obtenido sus grados académicos, tanto de licenciatura como de maestría, en las mismas Escuelas Normales; otros, los menos, han sido obtenidos en universidades. De aquí se ha dado lugar a situaciones conflictivas entre los que se dicen normalistas y los universitarios; adjudicándose los primeros el título de **maestros** (profesores, docentes) por haber realizado sus estudios en una Escuela Normal, simplemente. Más aún, bastantes profesores cuya experiencia se había forjado dentro de la educación básica, y que ahora en la Normal tienen bajo su responsabilidad un área o coordinación, desempeñan funciones meramente administrativas, y ejercen la docencia orientando la enseñanza más sobre criterios administrativos que en criterios

pedagógicos. Algo diferente sucede con los docentes que tienen antecedentes académicos universitarios, pues se ha visto que intentan fundamentar su práctica más en criterios teórico-metodológicos que en criterios administrativos. Se ha observado que estos últimos han elaborado una importante crítica tanto al currículum real como a la misma estructura institucional, en lo referente a su organización interna, lo que ha generado algunos conflictos incluso de tipo personal.

Pasando al siguiente rubro, cuando se proyectó la creación de la ENEEEM se vislumbró la necesidad de incorporar un espacio dedicado a la atención de niños del entorno comunitario, tanto escolarizados (con dificultades en el aprendizaje de escuelas regulares) como escolarizados y no escolarizados (con dificultades de audición y lenguaje) para consolidar los aspectos teórico-metodológicos de los alumnos de la licenciatura. Dicho espacio lo constituye el Laboratorio Psicopedagógico, mismo que se conformó a partir de octubre de 1993, y que comenzó a funcionar a principios de 1994, ya dentro de las instalaciones definitivas. No obstante, cabe hacer notar que dicho Laboratorio Psicopedagógico no representa una escuela anexa para la ENEEEM, pues está vinculado a todo el proceso de formación de los alumnos de licenciatura, y su personal no es ajeno a las actividades generales y específicas (académicas y administrativas) de la institución, es decir, no solo funge como espacio para ejercer las prácticas pedagógicas que los alumnos de la licenciatura realizan, sino que el personal se encuentra involucrado tanto en la planeación y desarrollo de los programas que los alumnos elaboran, como en la evaluación y planeación de los periodos de prácticas siguientes; y aún más, representa un apoyo constante dentro y fuera de los periodos de prácticas. Es por eso que el Laboratorio Psicopedagógico constituye una pieza clave para la formación de los futuros docentes dentro de la ENEEEM.

Ahora bien, el Laboratorio Psicopedagógico está estructurado de la siguiente forma:

- * Una coordinación.
- * Dos áreas básicas: Aprendizaje, y Audición y Lenguaje.
- * Cuatro áreas de apoyo: Trabajo Social, Psicología, Medicina y Psicomotricidad.
- * Un área de apoyo general (para todas las áreas): Laboratorio de Cómputo.

En total son doce los elementos que conforman el equipo laboral del Laboratorio Psicopedagógico: un pedagogo, dos especialistas en audición y lenguaje, tres especialistas en problemas de aprendizaje, dos psicólogos, un médico, una trabajadora social, un psicólogo diplomado en psicomotricidad y un licenciado en computación.

Es así como el Laboratorio Psicopedagógico, al estar conformado por docentes en problemas de aprendizaje, audición y lenguaje, psicomotricidad, psicólogos (uno de los cuales soy yo), médico y trabajadora social, provee de un equipo multi e interdisciplinario que favorece, mediante actividades individuales y de grupo, el apoyo académico que la licenciatura demanda.

El servicio de atención que se brinda a la comunidad es proporcionado con una cobertura moderada a la población demandante de la comunidad circundante, pues, como ya se expuso, el objetivo primordial no es tanto el servicio de atención a la comunidad, sino el apoyo para la formación de los futuros docentes en educación especial.

Es por ello que la población que atiende el Laboratorio Psicopedagógico es de aproximadamente 100 niños, distribuidos la mayoría en el turno matutino (de 8:00 a 13:00 hrs.) y una tercera parte en el turno vespertino (de 14:00 a 16:00 hrs.). La atención en el turno matutino se lleva

a cabo por los especialistas que conforman el personal del Laboratorio, y la del turno vespertino por algunos alumnos de 4º grado de la licenciatura que desempeñan allí su servicio social. El horario asignado a cada niño depende del caso, pero generalmente es de dos días a la semana, una o dos horas cada día.

Brevemente podemos anotar que la mecánica para acceder al servicio que se brinda en el Laboratorio es como a continuación se describe. En primer lugar, los niños son llevados por sus madres (casi exclusivamente por ellas solas) a petición, o a veces exigencia, del profesor de su escuela regular. Después de entrevistarse con la trabajadora social del Laboratorio y atendiendo a los motivos de la canalización por parte del profesor que lo remite, se decide la pertinencia del apoyo que se le puede brindar. Generalmente la misma trabajadora social es quien asigna los casos a las áreas correspondientes, Aprendizaje o Audición y Lenguaje, cuando se considera que sí se pueden abordar las necesidades del niño en cuestión. Sin embargo, cuando los motivos por los que algún niño es llevado no son lo suficientemente claros, o caen fuera de nuestro ámbito de competencia, la trabajadora social consulta con el coordinador del Laboratorio y con algún especialista. Por el resultado de esa consulta se puede proceder a canalizar hacia otra institución; a realizar una observación y evaluación pedagógica o psicológica del niño y/o de los padres con el fin de hacer algunas sugerencias al profesor remitente; o asegurar la pertinencia del servicio.

Cuando un niño es canalizado del Laboratorio hacia otra institución generalmente se hace de manera formal con un escrito de por medio. En caso de que se decida observar y evaluar, después de realizarlo se elabora un informe dirigido hacia la (as) persona (s) correspondientes, y en caso necesario acudimos, quien sea el responsable de la valoración, a la escuela de origen del niño para tener un intercambio de impresiones con el profesor

de grupo regular. Por otro lado, en caso de que la decisión sea de dar inscripción al niño, se define el área en la que se ubicará y se procede a elaborar una evaluación pedagógica de acuerdo al grado escolar en que se encuentre el alumno, y así poder generar el programa de intervención que se desarrollará con él.

Durante la fase de evaluación pedagógica, o dentro de la fase de intervención, las especialistas de Aprendizaje y Audición y Lenguaje pueden solicitar la participación de cualquiera de las áreas de apoyo que ellas consideren de acuerdo con las necesidades que se vayan suscitando para con cada uno de los niños atendidos. El apoyo puede ser desde el tener un punto de vista diferente para entender la situación, pasando por la participación en la evaluación y diagnóstico, hasta la intervención conjunta mediante la aplicación de un programa diseñado para abordarse dentro del mismo espacio (que es lo más recomendable) o en espacios diferentes.

Esta situación ha generado que el área de Psicología del Laboratorio Psicopedagógico represente un apoyo profesional en dos vertientes, al igual que las demás áreas: por un lado, se ha conformado como una instancia de apoyo a la intervención psicopedagógica de la población con necesidades educativas especiales que es atendida; y por otro, dentro de lo académico, es uno de los cimientos en la formación teórico-práctica de los alumnos de la licenciatura.

En la actualidad, el área de Psicología ha propuesto su quehacer de acuerdo con los siguientes puntos:

Referente al servicio a la comunidad...

- Fortalecimiento de la intervención psicopedagógica de las áreas de Aprendizaje, Lenguaje y Audición de acuerdo con las exigencias y necesidades de los casos.
- Elaboración de alternativas de diagnóstico psicopedagógico acorde a la

visión integracionista desde la perspectiva constructivista de la educación.

- Elaboración de nuevas propuestas para el trabajo con padres de los niños que son atendidos dentro del Laboratorio (proyecto de taller).

Referente al apoyo a Licenciatura...

- Promover en lo posible el aprendizaje significativo en las prácticas que los alumnos de licenciatura realizan en el Laboratorio Psicopedagógico.
- Prestar un servicio de apoyo académico (bibliográfico y de asesorías respecto a algunas dudas en cuanto a contenidos teórico-metodológicos) a los alumnos que así lo solicitan.
- Fortalecer el apoyo en la intervención pedagógica a los alumnos que realizan su servicio social dentro del Laboratorio.

Referente al proyecto del Laboratorio Psicopedagógico ("Un primer acercamiento a la integración educativa)...

- Elaboración, conjuntamente con las demás áreas, del planteamiento del proyecto.
- Ejecución de las tareas asignadas (observaciones, entrevistas a padres y profesores de grupos observados, elaboración de diagnósticos, etc.).
- Participación activa en las reuniones grupales para la conformación del equipo de trabajo.

Referente a las actividades institucionales de la E.N.E.E.E.M...

- Apoyo en las distintas actividades socioculturales que a nivel institucional se propongan.
- Apoyo académico en espacios especiales para estos fines (foros, conferencias, cursos, etc.) dentro y fuera de la institución.

Una de las principales funciones del área de psicología ha sido el apoyo a las áreas de aprendizaje y lenguaje respecto a valoraciones diagnósticas, a solicitud de los especialistas. En este rubro se había trabajado con el esquema inicial de la estructura del Laboratorio, es decir,

que los niños captados para el servicio debían ser valorados psicológicamente para después canalizarlos al área respectiva. En la actualidad se trata de dar un giro a la forma de trabajo respecto al diagnóstico psicológico, por eso se estableció que el área de Trabajo Social, con base en el reporte de derivación del profesor de la escuela de procedencia de cada niño, canalizaría hacia las áreas de Aprendizaje o Lenguaje, según fuera el caso, y que después de algunas valoraciones pedagógicas se determinaría la pertinencia de la valoración psicológica. Esta modalidad se aplica a los niños que se van incorporando al servicio de acuerdo a la disposición de lugares según las bajas o altas que se vayan produciendo.

Sabiendo que algunos de los casos que se atienden en estos momentos, o de los que se encuentran en lista de espera, solo requieren de cambios de actitud por parte de los profesores de las escuelas de origen o, en su defecto, de los padres, se ha tomado la determinación de proporcionar a los prospectos para ingresar al Laboratorio Psicopedagógico un análisis breve para decidir si amerita la inclusión en el servicio formal del Laboratorio.

1.2 CONTEXTO SITUACIONAL

1.2.1 Respecto de la intervención psicopedagógica.

El Laboratorio Psicopedagógico al tener como objetivo general, contribuir a la formación de docentes en educación especial, pretende constituirse en un espacio de prácticas y reflexión del quehacer psicopedagógico. Esto significa que se debe analizar la práctica docente y reflexionar sobre la orientación y el papel de las áreas de valoración diagnóstica desde un plano teórico, evaluando como un continuo la relación con las áreas sustantivas y su contribución al objetivo general.

En este plano del deber ser, el Laboratorio Psicopedagógico, como proyecto educativo, es la expresión operativa de un conjunto de principios que corresponden a la tendencia actual en educación especial, es decir, a una concepción psicopedagógica, desde donde la práctica adquiere un sentido formativo, la cual se opone a la concepción inicial de corte clínico-educativa. Entre las ideas relacionadas con esta concepción psicopedagógica que consideramos importantes en nuestro trabajo se encuentra el estudio de las diferencias en relación con factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada; aquí, el déficit se establece en función de la respuesta educativa, y el sistema educativo puede favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con algunas características deficitarias. Esta perspectiva da mayor importancia a los procesos del aprendizaje y a las dificultades que encuentran los educandos para su progreso, es decir, debemos concebir como una interacción la relación entre desarrollo y aprendizaje. Los métodos de evaluación están centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias. Una participación más significativa de los alumnos en su proceso educativo, lo que significa dejar de considerarlos como objetos de enseñanza, y concebirlos como sujetos de aprendizaje. Una idea más está señalada por el principio de heterogeneidad como concepto pedagógico, con base en el cual se fundamenta la estrategia de integración, es decir, se afirma que el niño con atipicidad tiene mayores posibilidades de incrementar su nivel de funcionamiento dentro de un grupo heterogéneo de niños regulares (desde este concepto se afirma que todo grupo por esencia es heterogéneo). Estas y otras ideas que han estado orientando nuestro trabajo docente en relación con la atención a niños con Necesidades Educativas Especiales lamentablemente no han sido incorporadas por muchos compañeros profesionales y menos aún por docentes formadores de docentes, por lo que este aspecto es digno de

plantearse como objeto de estudio, que de trabajarse seguramente aportaría elementos sumamente importantes para mejorar la práctica profesional.

Para algunos profesionales de la educación la teoría y la práctica de la instrucción desarrolladas en el marco de la educación especial tienen poca relevancia en el aula ordinaria. Para estos profesionales no hay necesidad de un flujo de información entre esos dos contextos de enseñanza. Este punto de vista, como sabemos, condujo a la segregación de clases especiales fuera del sistema escolar integrado en la creencia de que la enseñanza en tales clases requiere técnicas instructivas diferentes. En consecuencia, las clases de educación especial han seguido aisladas física, social y políticamente.

Otros profesionales, con los que estamos de acuerdo (y ésta es una de las ideas que debemos trabajar), creen que los principios de desarrollo y aprendizaje son los mismos para todos los individuos y consideran la educación especial como el banco de pruebas del cambio pedagógico. Esta actitud implica un flujo de información recíproca entre la educación especial y la ordinaria. Esta relación permite superar gradualmente la división entre educación especial y la ordinaria para alumnos con leves discapacidades de aprendizaje y desarrollo, dado el actual énfasis en la integración de alumnos especiales dentro de las clases ordinarias. Como consecuencia, existe una creciente demanda de métodos y técnicas de instrucción que se ajustan lo mejor posible a la diversidad de capacidades y competencias con que los profesores van a encontrarse en las clases integradas y especiales.

De lo anterior se desprende que el enfoque Psicopedagógico destaca la necesidad de un análisis diferencial de las atipicidades del niño, llegando a la descripción de su personalidad con base en categorías psicopedagógicas, a diferencia de las categorías clínicas a partir de las cuales se pone énfasis en la descripción de las posibles causales del estado

actual del síntoma observado, motivo este último de solicitud de atención educativa.

Desde la perspectiva psicopedagógica se impone, además de un estudio diferencial, la necesidad de un análisis desde varios enfoques que contribuyen a la explicación de las potencialidades y evolución del desarrollo cognitivo, a partir del cual se explica, por ejemplo, el proceso desde una teoría de la inteligencia y de los procesos cognitivos. Para encontrar una respuesta a las necesidades de educación especial ha sido necesario revisar las aportaciones de la psicología educacional, es decir, del estudio sistemático de la conducta humana, en cuanto que está relacionada con el aprendizaje, ha sido necesario revisar algunas teorías, procedimientos y una herencia de investigación arraigada en el método científico. Dentro de la psicología educacional encontramos concepciones en relación al aprendizaje, tales como la concepción conductista, la del procesamiento de la información, la evolutiva y la concepción cognoscitiva. Desde el punto de vista conductista, el aprendizaje es un proceso relativamente permanente que resulta de la práctica y se refleja en un cambio de la ejecución. Dentro de este sistema conceptual del aprendizaje existe poco margen para las diferencias individuales, dadas determinadas condiciones ambientales, el aprendizaje debe producirse, es decir, del modo en que se diseñen las consecuencias a las ejecuciones emitidas por el sujeto es como se puede asegurar que el aprendizaje exista.

Por otro lado, desde la concepción del procesamiento de la información, perspectiva teórica distinta al conductismo, el aprendizaje se define como un conjunto de procesos de pensamiento que tiene lugar en nuestro cerebro. Desde esta óptica el aprendizaje se convierte en proceso que implica:

- Prestar atención a lo que ha de aprenderse;
- Aprender maquinalmente o comprendiendo los conceptos y procesos;
- Ser consciente de que el aprendizaje se ha producido.

En este enfoque la noción de diferencias individuales en el aprendizaje es un concepto relevante e importante. Podemos examinar el procesamiento automático o consciente de la información efectuada por los alumnos y catalogar los puntos fuertes y débiles del mismo, haciendo referencia no a los resultados del aprendizaje, sino a los sistemas cognoscitivos que facilitan el aprendizaje.

Desde un enfoque cognoscitivo, el retraso o estancamiento educativo es analizado como resultado de un conjunto de disfunciones en procesos en diferentes momentos del procesamiento humano de la información: percepción, memoria, formación de conceptos, de reglas, etc. Se le atribuye a esta actividad cognoscitiva un poder realmente determinante de la conducta. Se pretende superar, desde este enfoque, el análisis y tratamiento psicopedagógico con conceptos limitados como los que le son propios a la psicometría (edad mental y cociente intelectual). Principalmente la idea de inmutabilidad del C.I., por la ausencia de interés educativo o práctico, no dice nada acerca del modo de intervenir psicológica o pedagógicamente con el niño en cuestión. Otro concepto a superar desde este enfoque, es el de retraso mental, propio del enfoque evolutivo. Este enfoque supone que todos los niños tienen posibilidades de llegar a las mismas metas. Lo rescatable de este enfoque, aunque descriptivo, es que permite fijar los objetivos para cada sujeto a partir de un determinado nivel de desarrollo, las premisas básicas son: nivel de desarrollo normal y evolución del nivel adquirido por el sujeto. El enfoque cognoscitivo es aquí dominante en comparación al psicométrico, evolutivo y comportamental, sin embargo no es suficiente para responder a las necesidades educativas del niño.

Respecto al diagnóstico psicológico, aspecto que más ha sido cuestionado desde el enfoque cognoscitivo, hay un replanteamiento de las pruebas cuantitativas y la utilización creciente de situaciones de aprendizaje para conocer las posibilidades de los alumnos. Este enfoque nos ha permitido comprender la necesidad de situar la concepción de deficiencia en el marco de las demandas educativas y de las posibilidades de aprendizaje.

El enfoque cognoscitivo se complementa entonces con un enfoque clínico que da cuenta de procesos terapéuticos que tengan en cuenta al niño como sujeto de deseo y con otros enfoques sociológicos y psicoanalíticos y principalmente con un enfoque pedagógico desde donde se identifican situaciones contextuales (escolares) que propician dificultades en el aprendizaje. El problema no es la referencia a esta variedad de enfoques, sino su articulación: un modelo pluridisciplinario. Por tanto, en relación a la planeación para elaborar programas de intervención, hay que partir de un análisis en profundidad, tanto del proyecto educativo del centro escolar al que asiste el niño, como de las características del grupo de alumnos y sus demandas educativas específicas.

Otra de las ideas que han estado orientando últimamente nuestro trabajo ha sido la idea de intencionalidad del proceso enseñanza aprendizaje. Los objetivos para niños con Necesidades Educativas Especiales, como concreción de este proceso, deben ser iguales a los objetivos para niños regulares, aunque algunos pueden ser comunes y otros individuales. Los programas intentan conseguir el equilibrio entre dar respuestas al grupo como tal y a cada individuo dentro del grupo. Se deben plantear objetivos que abarquen todas las áreas de desarrollo, así como contenidos más variados en cuanto a conceptos, métodos, valores, normas y actitudes.

Entendemos que los contenidos no son un fin en sí mismos, sino un

medio para desarrollar las capacidades de la persona, por ello, es necesario ampliar el tipo de contenidos al enseñar-aprender en la escuela, con el fin de conseguir el desarrollo global de las personas: seleccionar contenidos que sean funcionales para el alumno y le permitan aprender por sí mismo, a la par de que sean adecuados a las posibilidades, necesidades e intereses de los sujetos, para que el aprendizaje sea significativo, básicamente para su vida cotidiana.

De lo anterior podemos decir que el Laboratorio Psicopedagógico representa un hacer teórico-práctico, en la medida en que una de las acciones consiste en el análisis de la práctica en sus distintas dimensiones y enfoques. explicando y reorientando el quehacer educativo hacia la atención de las Necesidades Educativas Especiales y teniendo, además, siempre presente lo socio-familiar, neurofisiológico y lo cognoscitivo. Este mismo análisis se orientará hacia procesos específicos, aplicando herramientas teórico-metodológicas, herramientas técnicas y transformando algunos cuestionamientos en objeto de estudio. Tales acciones, como ya lo hemos propuesto en varias ocasiones a las instancias correspondientes, deberán difundirse al interior de la ENEEEM e integrarse con otras acciones similares que emanen de las áreas sustantivas, especialmente de docencia, mismas que deberán estar orientadas por lineamientos generales y vinculadas en torno a un objetivo común: la formación de docentes en educación especial.

Desde este marco referencial el trabajo en el Laboratorio ha pasado por distintos momentos y se han vivido diferentes experiencias. Esta práctica que hemos clasificado como una primera línea de acción: la experiencia relacionada con la intervención Psicopedagógica, exige, para seguir avanzando hacia una mayor intencionalidad, continuar con una actitud de permanente cuestionamiento de nuestra práctica profesional desde un

marco teórico cada vez mas delimitado y fundamentado filosóficamente. En esta orientación hemos estado trabajando por lo que nuéstra experiencia debe ser rescatada como un requisito para seguir avanzando.

1.2.2 Respeto del trabajo interdisciplinario.

En una primera etapa, el Laboratorio Psicopedagógico inició sus actividades desde un modelo de organización propio de lo que fueron los CEEyAP (Centros de Educación Especial y Apoyo Psicopedagógico) por lo que se ha percibido como una escuela anexa, tal vez por que no se ha tenido acceso a una interpretación más amplia del proyecto académico de esta institución. Pensamos que esta dificultad en la interpretación de la función del Laboratorio constituye una situación que no se ha superado, lo que ha propiciado que se observen, desde lo externo, incompatibilidades entre la función que le corresponde al Laboratorio dentro de la dinámica institucional y el trabajo real que se ha desarrollado en el mismo. Debido a esta situación es como se explica que el Laboratorio haya sido objeto de críticas, y por tanto, objeto de un intento de exclusión o minimización institucional.

A partir de su creación, en el trabajo que se ha desarrollado dentro del Laboratorio se han distinguido tres momentos. El primer momento se caracteriza por la copia de un modelo de trabajo, como arriba se ha dicho, propia de un CEEyAP; desde su división en áreas hasta los instrumentos y procedimientos de trabajo tanto generales como específicos, pasando por su fundamentación Clínico-Educativa. Desde este modelo propiamente médico, se inició un trabajo "educativo" que pronto reveló sus limitaciones y contradicciones con el proyecto curricular de la ENEEEM.

Entre las limitaciones más evidentes en esta primera etapa, sobresale el olvido, por parte de los que trabajamos en el Laboratorio

Psicopedagógico, del objetivo que dio origen a éste: la formación docente. Este olvido no es ocasional, sino por lo contrario, es resultado, por una parte, de la dificultad para comprenderlo y, por otra, es la consecuencia de la misma formación profesional de quienes iniciamos un trabajo educativo en este espacio. En un principio, nos resultó totalmente lógica la organización del Laboratorio, en parte, por que resultaba compatible con nuestra formación y, segundo, por que no entendíamos suficientemente la función del trabajo. En esta etapa nos dejamos llevar por la función que se nos había asignado, suponíamos que nuestro trabajo sería compatible con la licenciatura (que en ese tiempo aun desconocíamos) y pensamos que era suficiente que hiciéramos nuestra tarea con el mayor compromiso de que fuéramos capaces. Pronto nos dimos cuenta que los resultados de nuestro trabajo se manifestaban incompatibles con el proceso en el cual intentábamos incidir; estábamos (y seguimos estando aún) un tanto aislados, pues hasta la fecha, no se ha superado, desde lo externo del Laboratorio, la concepción que se tiene de él como espacio anexo, lo que está significando que la práctica que se desarrolla dentro de él continúe estando aislada del proceso central en el cual debe incidir: la formación docente.

Detectar o identificar estos procesos no es nada fácil, implica una práctica de abstracción y reflexión, una práctica que estaba lejos, en una primera etapa, de constituirse en objetivo del quehacer del Laboratorio. Una primera limitación esta relacionada con el hecho de que la concepción educativa tradicional estaba muy incorporada en muchos de nosotros, por lo que era natural que se expresara en una práctica meramente instrumental, y por tanto acritica. Una segunda limitación estaba dada por la práctica que se deriva de un modelo tradicional, como el que determinó la organización y la práctica profesional (fragmentada e instrumental) donde los criterios

administrativos resultaban determinantes en relación a los criterios pedagógicos. La limitación principal detectada fue precisamente la incompatibilidad del modelo operativo (que no se debe confundir con el modelo teórico) con el que inició el trabajo dentro del Laboratorio, con el modelo teórico que lo sustentaba y que se deducía de su función. No era posible contribuir significativamente en la formación docente desde una perspectiva educativa tradicional. Desde ese modelo sólo se contribuía a reforzar la práctica en educación especial y se desvirtuaba, en lo real, el perfil profesional que se deseaba formar.

Es precisamente este proceso de cuestionamiento lo que marcó el inicio de una segunda etapa que se concretó en prácticas alternativas tanto en el diagnóstico como en la intervención. En este momento el trabajo grupal empezaba a tener forma, fue una etapa en que se cuestionó la educación especial y dentro de ésta el diagnóstico, tanto en relación a su función como a su fundamentación; se cuestionó asimismo la intervención, distinguiéndola de la regularización escolar, pero relacionándola con la educación básica regular. Así se inició una búsqueda de un enfoque alternativo. Las reflexiones que se han dado en relación a ideas constructivistas del conocimiento (aun matizadas de ideas tradicionales) y su traducción en acciones diagnósticas y pedagógico-didácticas nos están permitiendo un acercamiento a una concepción más socializadora de la educación especial que constituía una respuesta a las exigencias educativas de niños, adolescentes y adultos en un contexto escolar y social determinado. Nos referimos a la concepción educativa que plantea una escuela única cuya estrategia se conoce como integración educativa. En esencia, esta segunda etapa representa un momento de análisis crítico del modelo instrumental que determinaba nuestra práctica en su contradicción con el modelo clínico-educativo que en teoría fundamentaba nuestro hacer

educativo y, sin embargo, también se revelaba en contradicción, en un nivel más general, con las ideas constructivistas que intentábamos comprender y con los objetivos y contenidos del plan de estudios de la institución, que para ese momento ya comprendíamos con mayor amplitud. Iniciamos una reflexión de las posibilidades reales que tenía el Laboratorio para atender a la comunidad y la relación de dicho servicio con la licenciatura. En cuanto al niño, reflexionamos sobre la relación de lo afectivo y lo cognoscitivo, sobre este último proceso y su desarrollo psicomotor; se cuestionó la implicación de la intervención centrada en las capacidades y la intervención centrada en el déficit, entre una atención individualizada y una atención grupal, entre una atención especializada y una atención integral, entre un programa diferente y una adaptación del programa regular.

En relación al trabajo grupal analizamos las ventajas de trabajar desde un modelo directivo o desde un modelo participativo, ser docentes especialistas o terapeutas, estar al margen de la licenciatura o integrarnos a su proceso. Todos estos cuestionamientos y otros más, se han ido concretando en un proyecto de trabajo cada vez más claro y en un trabajo cada vez más consciente e integrado.

La definición de este proyecto (el cual constituye una propuesta en proceso de construcción) marca una tercera etapa en el trabajo del laboratorio. Esta etapa bien se puede denominar participativa ya que, en el plano de la práctica y conforme se han ido incorporando las nuevas ideas, se han intentado formas de trabajo grupal, que al no ser correctas muchas de ellas se revelan contradictorias. Así sucedió en un principio, con los análisis de caso, los intentos de un trabajo interdisciplinario, y la intervención desde un diagnóstico y una concepción constructivista. Se manifestaban actitudes de dependencia (donde el especialista esperaba que se le dijera qué, cuándo y cómo hacer), seguía predominando el trabajo

individual y un rechazo al trabajo grupal, principalmente en relación a tareas de análisis e interpretación de la práctica docente, o bien en evaluaciones y definición de procesos que tenían que ver con la puesta en práctica de ideas teóricas, no así en otro tipo de actividades como fueron en pláticas a padres, donde en un principio prevalecían las dinámicas y la exposición pero que conforme se fue cuestionando la experiencia se tornó cada vez más significativa.

Parece contradictorio, pero fue precisamente en la organización de actividades culturales con y para los niños, para éstos y sus padres, donde se observó que tales iniciativas representaban, en ese momento, formas embrionarias de autogestión educativa aunque en un plano práctico e instrumental. Significaban el origen y el inicio de un proceso diferente, un proceso orientado hacia una verdadera participación que abría posibilidades para pasar de un nivel de trabajo empírico a un nivel de trabajo teórico; de una forma de trabajo aislado e individual a una forma de trabajo participativo.

Esta forma de trabajo constituye la base para organizar un hacer no ya en forma "gerencial", sino democrático, autogestivo y participativo, propiciando un sentido de responsabilidad y profesionalismo. He aquí las fortalezas actuales, el personal del Laboratorio (casi todo) ha tenido la oportunidad de desarrollar sus capacidades para el trabajo en equipo, pero, por supuesto, aun no como equipo interdisciplinario, pero sí a nivel de trabajo grupal.

1.2.3 Respecto de la docencia.

En este punto podemos hacer mención de que la experiencia que se ha tenido puede desglosarse en dos situaciones: una conformada por las asesorías que se brindan a los alumnos de la licenciatura, tanto durante las

prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro del Laboratorio Psicopedagógico, como en cualquier momento que lo soliciten durante el ciclo escolar; y la segunda participando frente al grupo único de la unidad a distancia.

Dentro del primer aspecto la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM) asume, al igual que todas las Escuelas Normales a nivel estatal, determinadas estructuras curriculares que conforman sus planes de estudio. Dentro de dichas estructuras se encuentran las Prácticas Pedagógicas, que constituyen escenarios básicos para la formación de los futuros docentes.

Tomando como fuente de información institucionalizada la "Guía de apoyo al trabajo de planeación, operación y evaluación de las prácticas pedagógicas en las escuelas normales", las prácticas pedagógicas son concebidas en la actualidad "...como el fundamento del hacer de un docente y, por tanto, como el eje vertebral y vertebrador de la preparación profesional de los futuros docentes". (Subdirección de Educación Superior, julio de 1996. p. 4.)

Esta forma de concebir a las prácticas pedagógicas ha sido el resultado de un constante quehacer reflexivo con base en las experiencias positivas y negativas de quienes se encuentran vinculados a éstas (alumnos practicantes, profesores de asignatura, responsables de laboratorios de docencia, profesores de grupo de las escuelas regulares, etc.)

Derivado de lo anterior, y como principal objetivo de las prácticas pedagógicas, se pretende que mediante éstas "Se favorezca en el estudiante normalista la apropiación de conocimientos, habilidades y valores para su futura acción docente a través de la redefinición de las prácticas pedagógicas como verdaderos procesos de aprendizaje significativo". (Op. cit. p. 6., el subrayado es nuestro).

Detrás del concepto de aprendizaje significativo se encuentra toda una visión teórico-metodológica del quehacer educativo que, a nuestro parecer, por necesidad de congruencia, debe ser considerado como eje rector, en cuanto a lo didáctico-pedagógico, tanto para la formación de docentes, como para la formación de los alumnos que dichos docentes harán. Se produce aprendizaje significativo cuando el sujeto que aprende pone en relación los nuevos conocimientos con el cuerpo de conocimientos que ya posee. A este cuerpo de conocimientos (teorías, principios y conceptos previamente aprendidos) Ausubel (1969) lo denomina *estructura cognoscitiva* de cada persona. Al aprendizaje que no es puesto en relación con la estructura cognoscitiva previa se le concibe como aprendizaje memorístico. Sin embargo, este concepto, al que le subyace la visión constructivista del aprendizaje, ha sido, o ignorado, o mal entendido, pues se ha podido vislumbrar que "la práctica pedagógica esperada como la transformación de la teoría educativa en ejercicio innovador de la docencia se está convirtiendo en una acumulación elemental". (Espinoza, 1993, p. 118, el subrayado es nuestro).

Parece ser, coincidiendo con Espinoza Chávez, que el ejercicio de las prácticas pedagógicas se ha estado convirtiendo (aunque tal vez nunca dejó de serlo) en mero trámite burocrático - administrativo que solo justifica un hacer y no un quehacer; entendiendo quehacer como un proceso reflexivo que transforma al conocimiento teórico-metodológico establecido para ir ajustándose cada vez más a la realidad objetiva.

Ahora bien, para comprender cabalmente, tanto el objetivo primordial de las prácticas pedagógicas, como el concepto de aprendizaje significativo se requiere de gran esfuerzo de reflexión y sensibilización; esfuerzo que debe ser compartido entre los docentes formadores y los docentes en formación. Este quehacer reflexivo compartido advierte su jerarquía en el

sentido de que "Actualmente las prácticas pedagógicas se encuentran en la lucha por encontrar la ruptura entre lo tradicional y la pedagogía contemporánea..." (Espinosa, op. cit. p. 119)

Dicha ruptura habría que ubicarla no como una necesidad de cambio por sí mismo, sino como respuesta lógica de la evolución histórico-social del fenómeno educativo, misma que supone la constante actualización de la manera de concebir tanto a los actores en el proceso de aprendizaje, como el proceso mismo.

Es importante mencionar que el acceder a niveles cada vez más complejos de significación y conceptualización (a nivel individual o institucional) no se lleva a cabo de manera repentina, por lo que la transición de uno a otro modelo lo debemos percibir como un proceso en el que se encuentran involucrados diversos ámbitos: desde las características propias de la estructura institucional, pasando por la revisión analítica de los conceptos básicos involucrados en el curriculum académico de cada Escuela Normal, hasta las características, tanto de formación profesional como de actitudes y valores, respecto a lo académico, del personal.

Involucrarse en dicho proceso de transición no implica, en sus inicios, proponerse rigurosamente construir nuevas perspectivas teórico-metodológicas, más bien, comprender y aprehender las ya existentes para poder tener un punto de partida más homogéneo y así, por qué no, en la medida en que se avanza, llegar a tener elementos suficientes como para empezar a producir nuestras propias alternativas como institución.

Dentro de esta línea, en el Laboratorio Psicopedagógico, instancia de apoyo sustantivo en la ENEEEM, se ha pretendido establecer esta problematización de manera constante, tanto respecto al ejercicio psicopedagógico con la población infantil que es atendida, como con el apoyo académico que representa para la Licenciatura. En este sentido, el

personal del Laboratorio Psicopedagógico, con base en esa preocupación constante que representa el fungir como apoyo académico, ha planteado la necesidad de contribuir en algo para la transformación de esa situación con respecto a las prácticas pedagógicas mediante la estructuración de un *plan de apoyo a las prácticas pedagógicas desde el Laboratorio Psicopedagógico*.

Para concretar dicho apoyo de la manera más satisfactoria (que no debe pensarse solo como la adecuación del espacio físico para realizar las prácticas pedagógicas, como se ha mencionado), siempre se ha considerado necesario el vincular a todas las áreas sustantivas (Docencia, Investigación, Difusión y Extensión Académica) entre sí, y con el Laboratorio Psicopedagógico, desde los lineamientos institucionales respecto a lo académico, es decir, retomar en forma permanente las aproximaciones teórico-metodológicas demarcadas en el Plan Institucional General, mismo que se desglosa del proyecto educativo estatal para las Escuelas Normales.

El interés básico, respecto de lo académico, de quienes constituimos el Laboratorio Psicopedagógico se centra en la búsqueda de formas metodológicas, derivadas de visiones pedagógicas contemporáneas, para incidir en el proceso de formación de la concepción general de educación especial que los estudiantes de la Licenciatura de esta escuela deben consolidar, según se especifica en el perfil de egreso.

De acuerdo con esto, consideramos pertinente involucrarnos en esta tarea con la convicción de brindar los apoyos solicitados, tanto por docentes, como por los propios alumnos, intentando rescatar en ello aprendizajes significativos que promuevan, en la medida de lo posible, actitudes de reflexión respecto al ámbito educativo; actitudes que muchas veces dejamos de lado por diversos factores, mismos que a su vez dan margen para la reflexión.

En este sentido, creemos que al interrelacionarnos de esta manera con profesores y alumnos podremos extraerle mayor riqueza a nuestras experiencias: desde las prácticas pedagógicas programadas, hasta los pequeños apoyos no programados.

Partiendo de la total disposición del Laboratorio Psicopedagógico para el apoyo a las necesidades de la licenciatura, hemos propuesto algunas actividades que, en general, consideramos adecuadas para llevar a cabo nuestro cometido.

1. Estamos convencidos que la comunicación entre el Laboratorio Psicopedagógico y Licenciatura, referente a lo académico, es de vital importancia, por lo que se ha propuesto un contacto permanente entre el Laboratorio Psicopedagógico, el Responsable de las Prácticas Pedagógicas, los Responsables de los Laboratorios de Docencia y la Coordinación de Docencia, principalmente. Necesariamente se deben llevar a cabo reuniones frecuentes para establecer ese lazo de comunicación, reuniones con carácter informativo y propositivo para ir adecuando el desarrollo de las prácticas a las exigencias que vayan demandando las situaciones en lo cotidiano. Obviamente, condición necesaria para este propósito lo constituye la disposición de las personas involucradas respecto a tiempo y actividades.

2. Fundamental para cualquier replanteamiento de las prácticas pedagógicas lo constituye el análisis de los documentos oficiales que se han generado para tal efecto, por lo que pretendemos que al menos una comisión del Laboratorio Psicopedagógico se aventure en esta tarea para así estar en condiciones de intercambiar opiniones cuando se requiera analizar y/o evaluar las prácticas. Este punto está muy ligado al anterior en el sentido de que, para poder tener una visión congruente de lo que representan las prácticas pedagógicas, es necesario conocer y analizar las

líneas pedagógicas que se demarcan a nivel estatal para homogeneizar los criterios a nivel institucional, y esto no puede llevarse a cabo si no es a través de reuniones académicas permanentes.

3. De acuerdo al carácter de los apoyos que pueden ser solicitados por docentes y alumnos de licenciatura podemos hablar de dos tipos:

a) Apoyos programados y b) Apoyos no programados

Dentro de los primeros encontramos las dos formas de prácticas pedagógicas, a saber: prácticas continuas y discontinuas, pues de antemano se tienen fechas para la realización de éstas. En este rubro, mediante acuerdo previo con los responsables de los laboratorios de docencia (quienes, a su vez, deben acordar previamente con los profesores de asignatura), podremos apoyar en cuanto a la revisión de planes y programas de los alumnos que vayan a desarrollar prácticas en el Laboratorio Psicopedagógico, haciendo las sugerencias pertinentes conjuntamente con los propios alumnos. Para este efecto, consideramos que la forma más adecuada de intervenir es mediante la problematización de las inquietudes, personales o de grupo, respecto a la amplia gama de problemáticas educativas (que constituyen la materia prima de las prácticas), para posibilitar la comprensión adecuada de las actividades que se piense realizar durante las prácticas y se tengan presentes las herramientas teórico-metodológicas de las que cada quien dispone, evitando, en lo posible, involucrar sugerencias que escapen de la comprensión del propio alumno, en aras de obtener "resultados positivos" dentro de lo formal, que en la mayoría de las ocasiones no hace sino confundir y aletargar el proceso de reflexión. También consideramos necesario el realizar reuniones con los alumnos al finalizar cada día de práctica para verter los comentarios pertinentes e ir haciendo las consideraciones necesarias, para lo cual se designó al área de psicología como responsable.

Dentro del segundo tipo de apoyo, los no programados, encontramos toda la gama de apoyos que van surgiendo durante el transcurso del ciclo escolar; desde elaboración y ejecución de pláticas a los diferentes grados (a petición de los profesores), hasta atención y apoyo a dudas y cuestionamiento de los alumnos (en forma individual o en pequeños grupos), pasando por los apoyos bibliográficos y de material didáctico. En esta modalidad de apoyo también está inmersa la problematización como dinámica para intentar no conseguir el establecimiento de "verdades absolutas", ni conformar conocimientos de manera mecánica, más bien, anteponer, tanto los conocimientos de los alumnos, como los nuestros y poder generar, así, condiciones para la evolución en el proceso de aprendizaje a todos los niveles.

Planteado así el apoyo, la evaluación y seguimiento podrá conformarse en términos cuantitativos y cualitativos, pues el porcentaje del número de apoyos dados en referencia con el número de apoyos solicitados nos proveería de la situación estadística; mientras que las minutas de las sesiones de trabajo, junto con los reportes y comentarios de los alumnos y profesores involucrados representaría el material para el aspecto cualitativo.

El análisis de todo este trabajo al interior del Laboratorio Psicopedagógico, conjuntado con el realizado en Docencia podrá dar cuenta, en forma objetiva, de una parte de la situación que guardan las prácticas pedagógicas dentro de nuestra institución.

Esta experiencia ha permitido un análisis del proceso de formación profesional de los alumnos y fundamentalmente la concepción educativa que subyace a la práctica real del docente. Dentro de esta experiencia se ha observado que para muchos profesores y alumnos, del mismo modo que para otras personas relacionadas con las prácticas docentes y pedagógicas, la noción sobre estas prácticas no plantea ningún problema, al contrario, su

significado es de por sí evidente. Si preguntáramos ¿qué son las Prácticas Pedagógicas? algunos seguramente opinarían que éstas son actividades curriculares que realizan los alumnos semestre a semestre en las escuelas de educación básica regulares; unidades de educación especial; y centros de desarrollo infantil. Si la pregunta se dirigiera a la finalidad, dirían tal vez que, el propósito de las mismas busca que los alumnos se entrenen en el rol que desempeñarán como docentes una vez que egresen de la Escuela Normal y, agregarían, seguramente, que para desempeñar este rol, los alumnos tienen que aprender a llenar recibos, pasar lista, llenar boletas de calificaciones y manejar todo un conjunto de formatos y reglamentos que se utilizan en escuelas primarias, preescolares y centros de educación especial. Quien opina así, se resiste a aceptar que hay otros que no comparten su punto de vista ya que les parece absurdo que pueda pensarse en un docente que no domine todas estas habilidades que se han denominado habilidades administrativas.

Todo esto es, sin duda, indispensable, sin embargo y desde otro punto de vista, la formación docente no puede quedar reducida a ello; de ser así estaríamos pensando en un profesional de la administración educativa y no en un docente propiamente dicho.

De lo anterior se deduce que las habilidades administrativas que se derivan de esta concepción de docente no pueden estar contempladas en ningún objetivo curricular a nivel de asignatura, laboratorio y menos aun como rasgo del perfil profesional terminal. Seguramente esto que se infiere requiera de una justificación principalmente para quienes, sin saberlo, están actuando desde dicha orientación y por tanto están reforzando y reproduciendo situaciones educativas que más que propiciar una formación profesional de calidad la están desvirtuando.

En primer lugar debemos tener presente que en la formación

profesional distinguimos por lo menos dos etapas. Una primera etapa corresponde a la formación académica, la cual comprende un periodo de escolarización en el que los alumnos realizan prácticas de aprendizaje entre las que se destacan las prácticas pedagógicas estrechamente vinculadas con la expresión y ejercicio de prácticas de enseñanza orientadas a formar docentes. En una segunda etapa, ubicamos el ejercicio profesional como la expresión concreta de un rol social y de un perfil profesional con el cual nos identificamos. Aquí es necesario tener cuidado en no confundir este rol social y profesional con una función institucional y menos con una función administrativa. El rol social está en relación con el papel social que nos toca desempeñar en un momento histórico y cultural específico que se inserta en un grupo social al cual pertenecemos y en cuya problemática vamos a incidir. A diferencia de este rol social, el rol institucional tiene características más concretas en tanto se inscribe dentro de una trama de relaciones muy particulares, totalmente diferentes en cada una de las instituciones (por ejemplo no es el mismo rol en un CEEyAP que el rol a desempeñar en una escuela primaria). Finalmente, es necesario distinguir el rol social y el rol institucional de lo que sería una función administrativa, principalmente si el protagonista es un docente, pues estaríamos negando de entrada su papel central que es el de enseñar, es decir, propiciar situaciones que favorezcan en el alumno aprendizajes significativos que se traduzcan en acciones propositivas y transformadoras de una realidad educativa que exige ser modificada.

Lo anterior no significa, que se esté negando lo administrativo, mas bien, se está señalando la necesidad de darle un valor real, el papel que le corresponde dentro del proceso de formación profesional, que como lo hemos planteado, tiene importancia en cuanto aprendizaje si lo ubicamos en la etapa de formación que corresponde al ejercicio profesional y no

considerarlo, como pretenden algunos profesores, como un aprendizaje a trabajar en la etapa de escolarización.

A diferencia del anterior punto de vista, existe otro que en comparación con el primero, es más avanzado pues enfatiza la relación entre teoría y práctica; sin embargo, para quien no está familiarizado con la teoría, parece como el anterior, igualmente convincente. Este punto de vista es una concepción que de no analizarse nos hace caer en el engaño; principalmente por su entramado discurso en el que se mencionan términos que corresponden a un nivel de pensamiento teórico-filosófico como la dialéctica, la epistemología, la hermenéutica, el constructivismo etc., o bien que corresponden al pensamiento metodológico como el que se deriva de la concepción de la investigación acción y en un nivel más general, del estructuralismo y el funcionalismo. Resulta engañoso, decíamos, pues no se establece ninguna diferencia entre una concepción y otra, dando por supuesto que son enfoques que se pueden aplicar indiscriminadamente, o bien, como si fueran compatibles en el estudio de un fenómeno en un mismo plano de análisis; fácilmente se pasa de un enfoque a otro a través de un juego de términos intercambiables. Esta manera de pensar deja de lado el origen histórico y la naturaleza específica del hecho educativo, incluso la elemental lógica interna que da cuerpo a una teoría; se sigue pensando que lo educativo puede ser explicado desde las ciencias naturales y que éstas no tienen ninguna diferencia conceptual y metodológica con las ciencias sociales, es más, pareciera que los enfoques de estas últimas fueran compatibles entre sí.

Esta segunda manera de pensar lo educativo se traduce en una concepción de las prácticas pedagógicas, las que se piensan como un recurso didáctico a través del cual el alumno pone en práctica un conocimiento que es adquirido previamente en el aula, por lo que la práctica

se reduce a una contrastación de la teoría con la realidad. Esta manera de pensar se escucha aparentemente bien, sin embargo si nos preguntamos sobre el origen de la teoría y el papel que ésta desempeña en la construcción de conocimientos socialmente válidos, dicha concepción pierde su aparente solidez y revela sus relaciones ocultas. Pensar así reduce la función de la teoría a un papel meramente prescriptivo con lo que se desvirtúa el verdadero proceso constructivo del conocimiento y por tanto el proceso de formación profesional, el que estaríamos, desde esta orientación y como se afirma en el enfoque anterior, reduciendo a una preparación meramente técnica y limitándolo a un razonamiento centrado en el cómo deben hacerse las cosas, pero dejando de lado el saber qué y para qué deben hacerse.

Un tercer punto de vista radicalmente distinto al anterior y que poco se ha trabajado para implementarlo, es el que se construye en lo teórico con base en un rompimiento epistémico con el positivismo, cuyas manifestaciones teóricas, entre otras, son el empirismo y el pragmatismo; nos referimos al enfoque educativo que ha sido planteado en el plan de estudios vigente en las Escuelas Normales. Este punto de vista se concreta en un modelo de docencia y por tanto en un modelo de prácticas pedagógicas. Dicho modelo se nutre de aquellas concepciones psicológicas y pedagógicas progresistas, complementarias entre sí, a diferencia del punto de vista anterior en el que las ideas prescriptivas a las que se recurre son contradictorias y tratan de justificarse en un aparente eclecticismo.

Desde este último punto de vista, que es con el que algunos de nosotros estamos de acuerdo, las prácticas pedagógicas constituyen un recurso didáctico e instrumento teórico para hacer una lectura progresiva de la realidad socio-educativa y representan al mismo tiempo una estrategia a través de la cual es posible que el alumno se apropie de las herramientas

teórico-metodológicas que distinguen el quehacer del investigador, cuya aplicación necesariamente se traduce en amplias posibilidades para apropiarse del saber, haciendo de éste una nueva herramienta que le permita transformar la realidad y como parte de ella transformarse a sí mismo.

Todo esto nos conduce a pensar que las prácticas docentes y pedagógicas están orientadas implícita o explícitamente desde diferentes puntos de vista los cuales no se reducen a los tres que aquí se han señalado, aunque creemos que se han mencionado los principales. Para identificar éstos tres puntos de vista referenciales, consideramos conveniente denominar a cada uno con un nombre específico de acuerdo a una de sus características centrales. Al primero lo denominamos tradicional por el énfasis en lo administrativo y por el rechazo de lo teórico. El segundo lo denominamos técnico por el carácter prescriptivo que tiene la teoría y por su relación lineal entre teoría y práctica. Finalmente el tercer punto de vista lo hemos denominado participativo por el énfasis en el protagonismo de los actores principales del hecho educativo y por que pensamos que lo participativo constituye una característica unificadora de distintos puntos de vista alternativos. Consideramos necesario mencionar algunos ejemplos de lo que afirmamos, para esto exponemos, respetando la individualidad de pensamiento, algunos puntos de vista y/o experiencias que varios profesores de primer grado aceptaron compartir. En segundo término se exponen las reflexiones que son resultado del análisis de éstos puntos de vista y finalmente, y de manera puntual, se mencionan las propuestas que consideramos pueden mejorar las prácticas docentes y pedagógicas.

Algunas de las opiniones individuales en relación con las Prácticas Pedagógicas que los alumnos realizan semestre a semestre podemos resumirlas en los siguientes puntos: Como fortalezas se señalan, a) la

diversidad de instituciones en las que los alumnos realizan prácticas de observación; b) se afirma que las prácticas permiten una contrastación de la teoría con la práctica; c) Las prácticas son una oportunidad que los alumnos tienen para observar las necesidades profesionales, el campo laboral y las habilidades de los especialistas; d) La oportunidad que tienen los alumnos para conocer cómo labora actualmente la educación especial en México. Como debilidades señalan, a) Que en ocasiones los acuerdos entre la ENEEEM, y las instituciones donde los alumnos realizan sus prácticas se descuidan; b) Descuido en la presentación (ejemplo, el uniforme); c) Tiempo limitado para preparar las prácticas pedagógicas por carga de trabajo en las distintas asignaturas; d) el costo de materiales para realizar las prácticas. Proponen, a) que entre un periodo de prácticas y otro deben confirmarse los acuerdos interinstitucionales; b) que se uniforme al alumnado y se sea rigurosos con la puntualidad; c) que se tenga mayor atención hacia las instituciones en los días en que se efectúen las prácticas; d) que se de al alumno el tiempo suficiente para planear su práctica, de manera fundamentada y garantizar así un mayor aprovechamiento; e) que las prácticas de observación sean más participativas pero sin llegar a ser adjunto del profesor; f) que los alumnos o al menos una comisión, asistan a eventos o conferencias en otras instituciones de educación especial.

Otro punto de vista señala como debilidades las siguientes: a) las prácticas de observación se realizan sin estructuración; b) que la ENEEEM es una institución que no tiene una filosofía de vida. Como fortaleza observa: a) que el Laboratorio debe ser más aprovechado para desarrollar en el alumno actitudes de observación, principalmente en espacios como la cámara de Gesell; Propone: a) que la práctica de observación deberá orientarse desde el primer semestre a la experimentación; b) Se debe desarrollar en el alumno capacidades de convivencia con docentes de

escuelas donde realizará sus prácticas, capacidad de convivencia con el otro.

Una tercera aportación, y por la cual nos inclinamos varios de los que laboramos en esta institución, señala que hablar de la Práctica Docente y de las Prácticas Pedagógicas como puntos separados resulta en una falsa visión de la formación docente. Invita a una reflexión sobre el quehacer del docente formador de docentes como un tentativo punto de partida. Esta reflexión apuntaría a la subjetividad de todos aquellos que nos hemos incorporado a esta tarea, a la visión a partir de la cual orientamos nuestros esfuerzos didácticos e intentamos generar conocimientos en nuestros educandos. Dicha subjetividad determina objetivos y contenidos, pues es poner en juego nuestros propios valores y esquemas que están implícitos en nuestro ideal de docente y a partir del cual definimos un proceder y una práctica. Afirma que entre esta subjetividad del docente y la tan deseada objetividad existe una enorme distancia. Sin embargo, afirma, que entre una de las múltiples formas en que la práctica docente se concretiza, es a través de las propias Prácticas Pedagógicas. Siguiendo con la reflexión, señala que todas las limitaciones que hemos observado en los alumnos no es más que la concreción misma de una práctica docente. Los alumnos son el resultado o reflejo de lo que enseñamos, al punto de ser rebasados. No son los planteamientos reales que están explícitos en los programas los que orientan nuestra práctica, sino es la retraducción subjetiva del docente la que define la dirección y culminación de las prácticas pedagógicas. Así las prácticas pedagógicas se han convertido en el resultado final de una práctica docente en la que se privilegian aspectos técnicos y de forma, por encima de la generación de un conocimiento, más aún de la creación de una postura transformadora en el alumno.

2. DEFINICIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA

2.1 RESPECTO DE LA DOCENCIA.

Para muchos teóricos del Normalismo y muchos de los que trabajamos dentro de las Escuelas Normales, es claro que se requiere de una transformación sustancial de éstas. La reforma educativa al plan de estudios iniciada en 1984 modificó el contenido y sustento teórico-metodológico del curriculum y propuso un modelo de actuación docente que recupera los fundamentos epistemológicos y las relaciones de éstos con procesos de investigación; con todo se esperaba que poniendo estos lineamientos en práctica se propiciarían situaciones dinamizadoras en lo académico y pedagógico, lo que se traduciría en una profesionalización de la docencia. Todo esto sin duda es importante, sin embargo, la reforma deja de lado un aspecto fundamental: la capacitación del docente. Este olvido tal vez intencional o resultado de una reducida visión educativa ha sido determinante en muchos aspectos para que la reforma educativa en las Escuelas Normales haya resultado en un fracaso (si no en el planteamiento, si en su operatividad).

La puesta en práctica de un plan de estudios desde un modelo opuesto al que predomina en la realidad de la Escuela Normal, ha propiciado una práctica educativa compleja, difícil de interpretar. Por una parte, debido a una contraposición de ideas y acciones curriculares y, por otra, a la multiplicidad de enfoques a los que sería necesario recurrir para dar cuenta de las situaciones que dicha práctica educativa genera. Cabe aclarar que tales situaciones, así como no pueden ser explicadas desde un marco teórico único, tampoco pueden reducirse a la relación con un sólo contexto ya que la práctica educativa es multicontextualizada.

La práctica docente actualmente se caracteriza por un hacer

tradicional ajeno a la teoría y orientado por el sentido común o, en el mejor de los casos, sustentado en un saber meramente técnico. Esta manera de actuar ha propiciado el reproducionismo de prácticas de enseñanza y de aprendizaje que desde los propósitos del actual plan de estudios se pretendían transformar. Esta situación nos obliga a preguntar ¿cómo incidir en el desempeño profesional del docente desde situaciones que propicien avanzar (transformar), partiendo de un hacer centrado en el sentido común hacia un hacer sustentado en un conocimiento científico-filosófico e interdisciplinario? Es en relación a ésta interrogante que la experiencia profesional adquiere sentido. Este cuestionamiento ha significado toda una línea de trabajo profesional y una búsqueda de procedimientos y fuente de reflexiones; es precisamente esta búsqueda lo que ha caracterizado mi experiencia en el campo educativo, particularmente en la formación de docentes.

Pensar en una actuación docente diferente a la tradicional requiere crear situaciones igualmente diferentes. Es dentro de esta relación (actuación-situación) y orientación que se ubica y hacia la que se dirige la práctica profesional que aquí se refiere. Como se ha señalado mas arriba, las diferentes situaciones y momentos en que se ha manifestado la práctica profesional son etapas y aspectos de un mismo proceso. Su orientación apunta hacia el logro de un propósito fundamental como es el de propiciar situaciones que lleven al docente a poner en suspenso su saber, cuestionar y problematizar la realidad con la cual interactúa así como reflexionar su propia realidad que lo determina y que a su vez con su quehacer moldea. El incidir en éste proceso es fundamental ya que constituye la piedra de toque de la reforma educativa.

En el siguiente apartado se definen: a) el curriculum, b) la enseñanza y fundamentalmente c) la praxis, categorías metodológicas a partir de las

cuales se hace una análisis del contexto educativo en el que se da la práctica docente y en particular la enseñanza como el hacer central de la docencia, identificando aquellas situaciones y relaciones que explican, a mi parecer, algunas determinantes del accionar docente, fundamentalmente se plantea la relación epistemológica como dimensión general de análisis y determinación. Se pretende señalar la complejidad situacional en la que se da la enseñanza como expresión de la práctica docente y la dificultad para que éste acceda a un protagonismo e incida en una transformación de la realidad educativa.

La práctica docente como acción multicontextualizada, constituye un hacer curricular que requiere ser analizado, para lo que es necesario tener presente una concepción de lo curricular y dentro de ésta una concepción de la enseñanza como práctica pedagógica. El curriculum, como función socializadora y cultural con que cuenta la institución educativa, reagrupa en torno de sí, una serie de subsistemas o prácticas diversas entre las que se encuentran la práctica pedagógica a la que llamamos enseñanza (Gimeno, 1988).

Es a través de este subsistema curricular, fundamentalmente, como se realiza el proyecto cultural de una institución educativa en un determinado nivel de ésta.

La enseñanza hace referencia a una "relación triádica", que tal como la define Passmore, puede representarse esquemáticamente de la siguiente manera: "X enseña algo a alguien, colocado en una situación" (Passmore, 1986).

Es de suponer que "X" representa al maestro, lo mismo que la palabra "algo" representa al contenido; "alguien" representa al alumno y "situación" el contexto que hace posibles las relaciones que caracterizan este proceso. Si nos limitáramos a señalar al maestro sin hacer referencia a su accionar,

que en esta fórmula estaría representado por el término "enseña", estaríamos soslayando el carácter protagónico del docente en dicho proceso, reduciendo su importancia a un componente estructural.

En concordancia con lo anterior y con el propósito de resaltar la acción del docente, definimos la enseñanza como una praxis, es decir, como una práctica consciente, como praxis filosófica y transformadora al servicio del hombre. Partiendo de esta definición, la enseñanza constituye el proceso central a través del cual el curriculum se hace realidad, ya sea como desarrollo y concreción de un saber y un propósito educativo, o como una construcción de una alternativa educativa distinta.

De lo anterior se entiende que la enseñanza se explique por los mismos determinantes que caracterizan al curriculum y a la escuela en general. Este planteamiento nos permite afirmar que la relación entre práctica profesional, práctica docente y enseñanza constituyen un sólo acto fundamental, un acto educativo. Por tanto para comprender la práctica profesional es indispensable comprender la práctica de enseñanza como práctica central del desarrollo curricular y como expresión básica del hacer docente. Ahora bien, la relación práctica de enseñanza - práctica docente y práctica profesional esta dada por el nivel en que se desarrolla la enseñanza, me refiero a la intencionalidad con que se ejerce y la fundamentación que la sustenta. Se afirma aquí que la profesionalización de la enseñanza está determinada por los fundamentos científico-filosóficos que la sustentan y por la síntesis (praxis) que se establece entre estos fundamentos y la experiencia concreta que se deriva del hacer docente en una realidad concreta. Para comprender la naturaleza de la enseñanza, con base en la definición que se ha dado de ella, así como en su relación con la experiencia profesional, es necesario referir otro aspecto definitorio de lo curricular y especificar la definición general del mismo a partir de la cual

iniciamos en parte este trabajo.

Entendemos al curriculum "...como proyecto selectivo de cultura (cultural, social, política y administrativamente condicionado), que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada" (Gimeno, op. cit., p.40).

Esta expresión, que desde un punto de vista particular constituye una línea de reflexión conveniente para entender la práctica docente, se opone a concepciones que definen al curriculum de manera estática, cuyo desarrollo es netamente instrumental y que corresponde a un contexto institucional y social también estático. Por tanto debemos entender la actividad escolar como la concreción de las funciones de la escuela en un momento histórico y social determinados, para un nivel educativo y un entramado institucional también determinados. En otras palabras, el curriculum debe ser entendido como una praxis que da unidad a las acciones de agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan y son modelados por el mismo.

Así se deduce que la idea a partir de la cual entendemos la actividad escolar constituye una categoría metodológica indispensable para describir, y en un segundo momento explicar, cómo estos elementos se manifiestan en una realidad institucional concreta y cómo influyen en la práctica de enseñanza en su carácter de práctica profesional. La definición posibilita también comprender el contexto y la forma en que se da el proceso de alienación y/o de transformación de la práctica profesional como expresión de lo educativo y específicamente de lo pedagógico, es decir, permite entender la forma y las situaciones en que se da la praxis y por tanto la unidad de acciones y reacciones que le está asociada; asimismo permite comprender el proceso de modelamiento curricular que resulta del actuar profesional.

El no tener en cuenta estas y otras categorías, por parte del maestro, como herramientas fundamentales para analizar e interpretar la práctica educativa y en particular la práctica profesional, tienen que ver con situaciones de alienación que se viven y fomentan en el mismo quehacer educativo. En relación a esta postura es que se abordará el siguiente análisis. Dicha postura se irá planteando conforme se vaya dando el análisis.

Una primera reflexión en relación a la enseñanza debe tener en cuenta los dos subprocesos que la caracterizan como praxis (el subproceso de reflexión teórica y el subproceso de operativización). En primer lugar el proceso de significación que se puede o no establecer en situaciones de alienación, nos puede permitir identificar y explicar el nivel y características de dicho proceso pedagógico. Además, y esto es lo central, por lo que no debe perderse de vista, las mencionadas categorías constituyen un valioso instrumento para explicar las relaciones que determinan la práctica profesional en el plano epistemológico, nivel principal de problematización de la práctica profesional. Al ser posible identificar la relación básica estaríamos en posibilidad de comprender lo esencial de la enseñanza como práctica cognoscitiva en tanto reflexión e interpretación desde referentes metateóricos o bien, de la enseñanza como una práctica que enlaza la experiencia concreta con referentes teóricos, es decir una práctica que se expresa en una interacción dialéctica entre la práctica teórica y práctica social e institucional. Analizar los dos planos de actuación en que se manifiesta la enseñanza y la naturaleza de su relación aportaría elementos básicos para comprender la Práctica Profesional y distinguirla de otras prácticas educativas.

Reflexionar las formas de concreción socio-cultural de la práctica docente permitirá analizar cómo se aprende y realiza una práctica

pedagógica en situaciones específicas en el nivel de la cotidianeidad, en su relación con los instrumentos que el docente pone en práctica y de la interpretación que hace de ellos. Resumiendo, permitirá analizar desde referentes empíricos, los elementos que están en juego en la práctica profesional y cómo ésta es interpretada en función del contexto institucional en que se manifiesta y de los instrumentos teóricos y técnicos que se ponen en práctica para interpretarla, transformarla o reproducirla; en suma, permitirá describir y explicar el proceso educativo, sus contradicciones, así como la forma en que se manifiesta la esencia de dicho proceso.

Entender el curriculum y la enseñanza como se han definido más arriba, como se puede deducir, es oponerse a todo reduccionismo. Esto significa rechazar toda pretensión para limitar la problemática educativa a cuestiones únicamente de planeación, metodológicas, de contenido, o bien a una capacitación del docente. Todos constituyen planteamientos parciales que favorecen la perpetuación de situaciones alienantes de la práctica educativa en la medida en que el actuar docente se da dentro de una realidad fragmentada, pues muchos determinantes se mantienen ocultos, ajenos a la comprensión del docente. Contrario a dichos planteamientos, la práctica educativa deberá ser considerada en toda la complejidad de sus componentes, relaciones y determinaciones, ya que el curriculum, entendido como proceso, avanza pasando por distintos momentos de concreción, desde que es concebido como proyecto, hasta su realización práctica y evaluación.

Este proceso, que integra diversas relaciones entre los componentes involucrados, expresa como ya se había apuntado, un vínculo más general que se manifiesta en cada una de las etapas de concreción de dicho proceso (planeación desarrollo, evaluación). Este vínculo señala una estrecha relación entre teoría y práctica, entre el saber y el hacer. Podemos

afirmar, que uno de los problemas que deben explicarse en relación al currículum, y en particular en relación a la práctica profesional es, en lo general, el vínculo entre la teoría y la práctica, y en lo particular, el proceso y los distintos planos en que se expresa dicha relación en lo concreto. Tal vinculación implica conceder al currículum un papel mediador a la vez que integrador de dos planos: un saber teórico-filosófico y un hacer práctico; de concretarse esta relación con un carácter dialéctico estaríamos reconociendo la práctica curricular como praxis transformadora, nivel al que corresponde la práctica profesional.

En el contexto escolar de la práctica docente, el proceso que permite la unidad de los dos planos que caracterizan la praxis educativa, implica una relación entre lo formal y lo real del currículum que debe ser explicada para entender el carácter del quehacer profesional. Esta relación, en primera instancia, refiere dos aspectos que se expresan igualmente en dos niveles. En un primer nivel, se puede hablar de un saber relacionado con la conciencia que debe poseer el docente para orientar su propia práctica. Este nivel es lo que denominaremos abstracto en tanto que representa una propuesta curricular en el plano de lo formal-institucional, es decir, una propuesta educativa institucional. En un segundo nivel, podemos mencionar un saber que resulta de la práctica interpretativa, de una práctica docente, curricular y pedagógica y de un saber formal propuesto. Esta interpretación, entendida como práctica y acto de significación cuyo sentido se adquiere dentro de un contexto específico, hablaría de la relación entre la práctica docente en lo teórico y la práctica que resulta de la realización de dicho saber en un contexto educativo institucional que el docente está reproduciendo o transformando como resultado de la relación dialéctica que establece con la realidad. De cualquier forma, el docente constituye un elemento integrador en lo pedagógico, de la teoría y la práctica. El resultado

de dicha reproducción está hablando de una realidad que el docente ha construido como resultado de la interpretación y de su acción educativa.

Entre estos dos niveles existe una mutua determinación que implica en lo cognitivo una relación epistemológica. Una desarticulación entre los aspectos expresados en tales niveles estaría hablando de situaciones de alienación entre el saber técnico, teórico ó filosófico y un hacer que no encuentra fundamento en dicho saber, el resultado concreto se reduce a una práctica docente sin orientación precisa, sin propósitos definidos y difícil de recuperar por lo amorfo de la interpretación, dada la indefinición de marcos referenciales que caracterizan la práctica docente no intencional.

Entonces, se desprende que la respuesta a una interrogante que plantee la relación entre lo teórico y lo práctico debe intentar resolver la relación entre la reflexión e interpretación (plano teórico, independientemente si éste corresponde al sentido común, a una visión técnica o bien a un cuerpo teórico-filosófico sólidamente estructurado) que el docente hace de su práctica educativa dentro de un contexto institucional concreto y la traducción en acciones concretas reproductoras de las mismas situaciones alienantes o transformadoras de dichas situaciones. Esta respuesta deberá poner énfasis en este plano de relación puesto que en él se resignifican y establecen las relaciones iniciales entre la teoría (currículum formal, marcos de referencia del docente) y la práctica, si pensamos a la teoría como un saber en permanente transformación. En este sentido, la práctica es la síntesis de un saber y un hacer dentro de un contexto curricular específico.

En el marco de esta relación, en referencia con nuestra práctica profesional, un punto necesario a reflexionar es la experiencia que ha resultado de los intentos realizados por varios de los que trabajamos en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México para concretar

el proyecto institucional formal. Estamos convencidos de lo valioso del proyecto y de las posibilidades, en caso de ponerse en práctica tal y como está planteado, para incidir en la realidad educativa en la que privan esquemas tradicionales arraigados.

De estos planteamientos es posible formular, entre otras posibilidades, el hecho de que representa un intento para integrar la vivencia en el plano de lo concreto y la reflexión en el plano de lo teórico-filosófico; fundamentalmente, se cuestiona en lo concreto el actuar docente y su traducción en situaciones de alienación y en lo teórico ofrece una primera explicación de la problemática planteada. Señalado este criterio planteo esta relación de la siguiente manera.

¿Cómo el actuar del docente resulta y se traduce en acciones reproductoras de situaciones de alienación dentro de un contexto institucional concreto como el que caracteriza a las Escuelas Normales?

En relación a ésta pregunta se han intentado respuestas diversas; unas han enfatizado la importancia de los objetivos y contenidos curriculares (en esta línea se ubica el caso de las Escuelas Normales en su nivel de actuación concreta, lo que ha caracterizado el curriculum tradicional), otras han enfatizado la planeación, de lo que resultó todo un movimiento basado en la tecnología educativa. Ambas líneas curriculares están siendo superadas y sustituidas (al menos en el plano teórico) por un plan de estudios progresista que incorpora los enfoques más actuales en lo educativo. Las Escuelas Normales son el ejemplo de esta sustitución pero no ya en el plano de la práctica sino en el plano de la propuesta curricular formal. Con esto estamos afirmando de entrada una contradicción en el proyecto curricular de la Escuela Normal: contradicción entre el curriculum formal y el curriculum real.

La explicación tentativa que damos a esta interrogante la ubicamos en

lo filosófico, y en el plano epistemológico queda planteada en los siguientes términos: "el rechazo de la teoría por parte del docente no ha permitido a éste hacer de su actividad un hacer consciente e intencional, por lo que su práctica resulta alienante y por ende reproductora de situaciones donde priva en la práctica interpretativa el sentido común." (Jeréz, 1996)

Desde lo que se ha observado y desde algunas ideas que corresponden a la teoría de la praxis, el quehacer que realiza el docente en lo cotidiano está sustentado en abstracciones de nivel empírico, son propiedades de la realidad educativa en la que interactúa. A partir de éstos datos, el maestro interacciona con la realidad. Dichos datos son un reflejo de la praxis docente. Marx designa estos datos con la categoría "datos de la intuición viviente y la representación" (Tecla, 1975).

Esta categoría, como las que se han señalado, es de suma importancia para la comprensión de la experiencia profesional motivo del presente estudio. Antes de iniciar este ejercicio reflexivo e interpretativo considero necesario definir lo que se entiende aquí al referir los términos reflexión e interpretación. Por reflexión entendemos la puesta en relación de datos, hechos, situaciones, ideas. El punto de partida de la reflexión es una representación en el pensamiento y esta representación inicial es el dato. Entonces el dato como representación, estaría señalando una construcción cognoscitiva, resultado de una síntesis a nivel de la conciencia que resulta de un quehacer empírico social. El dato sería resultado de la reflexión que el docente hace de su práctica. Aquí sería necesario preguntar si la reflexión que realiza el maestro trasciende el nivel intuitivo y de representación empírica.

La situación que se puede observar y que caracteriza el hacer docente en la ENEEEM tiene que ver con la orientación que guía implícita o explícitamente la práctica docente. Actualmente las ideas que fundamentan

la práctica del docente se ubican teóricamente en un nivel empírico y técnico, marcos desde los que acciona el docente en una situación educativa determinada. Es de pensar que desde una perspectiva empírica o técnica, como éstas que se mencionan, el docente se vea impedido para acceder a una visión más global de su actuación, lo que le impide romper con su situación alienante. Caracterizando el contexto curricular en el que se realiza dicha acción, esperamos explicar la relación entre el quehacer profesional (práctica docente) y su determinación situacional, que afirmamos en éste caso, es una situación alienada.

En esta situación el maestro tiene acceso a la construcción y apropiación de datos, pero no tiene acceso a su análisis, por lo que no es posible trascenderlos teóricamente, es decir, hay una dificultad para pasar de lo concreto sensible a lo abstracto teórico. El docente no logra dar un salto del dato empírico (perceptual) a su representación en lo concreto mental, es decir, no se da la reconstrucción de lo concreto por vía del pensamiento que estaría representado por la categoría "concreto mental," la cual expresa los datos y teorías que designan lo esencial de un fenómeno. (Tecla, 1975).

Dicha dificultad es explicada, en parte, por la misma situación de alienación que como hemos afirmado, impide al docente pasar de un hacer empírico no intencional a una praxis transformadora en tanto actividad consciente, intencional y fundamentada teórica y filosóficamente. En otras palabras, esta situación impide al docente pasar de un rol administrativo alienante a un protagonismo que resultaría de un cambio de la situación educativa que priva actualmente en la Escuela Normal.

Asumir como procedimiento metodológico el partir del análisis de la situación educativa tal y como se observa en la cotidianeidad y resignificarla (interpretarla) a partir de lo teórico, explicando la Práctica Profesional

(práctica educativa y curricular) en lo que tiene de esencial, constituye una tarea compleja. Observar el quehacer curricular en la cotidianeidad posibilita identificar, en lo concreto, las relaciones epistemológicas implícitas, haciéndolas visibles y sustituyéndolas por herramientas que permitan al docente un mayor acercamiento a la comprensión de la realidad para así acceder a una praxis en un plano científico-filosófico. Identificar éstas relaciones desde lo cotidiano es un requisito para que el docente proponga prácticas alternativas a las que han caracterizado su desempeño.

Identificar y explicar una situación de alienación (incluso aceptando que ésta sea aceptada por el docente) no se traduce mecánicamente, afirmamos, en una actitud de cuestionamiento y problematización de la práctica educativa. Asimismo, el reconocimiento de una relación entre teoría y práctica no deviene en un accionar reflexivo e interpretativo del quehacer educativo. Esta situación tiene una explicación en el mismo concepto que tiene de lo teórico el docente. Para el docente, lo teórico es un mero discurso que no tiene que ver con su práctica. El maestro se forma en la práctica empírica y las explicaciones se dan, derivan, de criterios igualmente prácticos. Esta manera de pensar es justamente la que caracteriza el punto de vista empirista tan arraigado en la práctica educativa. Para acceder a una praxis, y por tanto a una práctica profesional, es necesario que el docente, para hacer de su práctica un proceso consciente e intencional, reflexione y de significado a cada uno de los componentes que intervienen en su práctica, así como del acto pedagógico en general, cuestionando y problematizando los criterios e instrumentos que pone en práctica cotidianamente. Del análisis de la práctica cotidiana se pasaría a la problematización de los objetivos, contenidos, y la concepción teórico-metodológica que orienta o sustenta formal y realmente el proceso educativo; primero a nivel de cada programa de asignatura y después,

avanzar en dicho cuestionamiento e identificar los determinantes institucionales y sociales que caracterizan su práctica y así gradualmente hasta romper con la alienación.

Se puede afirmar de lo anterior que el actuar pedagógico característico de la Escuela Normal, dado que se expresa en situaciones de alienación, es reproductor de situaciones educativas, en la medida en que la institución no ha dado importancia a la práctica reflexiva e interpretativa en el plano de la cotidianeidad, ni en otro distinto, fomentando con esto la perpetuación de prácticas alienantes en el plano de los propósitos que en la institución se pretenden transformar. Por lo tanto, abordar el análisis y la reflexión de dichas situaciones de alienación constituye el camino para superarlas, sin embargo, los determinantes no se reducen a factores únicamente epistemológicos e institucionales; también la práctica docente está determinada por factores sociales, aunque abordar esta dimensión supera los propósitos del presente trabajo mencionaré brevemente la relación escuela-sociedad por la importancia que ésta tiene.

Se ha escrito mucho sobre la deficiente vinculación entre la escuela y la sociedad, sin embargo continúa siendo un punto de discusión. Esta relación no debe olvidarse pues el curriculum juega aquí un papel muy importante como mediador en esta relación sociedad-educación. Este nivel de relación (socio-político) es el que determina la finalidad del proceso educativo, que dependiendo de la estructura del régimen social que contextualice el sistema educativo en un nivel determinado, puede estar orientado a la producción, es decir, a la formación de técnicos, obreros, personal calificado y/o a la formación de seres humanos, es decir, a la formación de individuos conscientes de su realidad social y de la formación social y educativa que le toca desempeñar en un momento determinado de su actuar social (Merani, 1970).

Este nivel de análisis es muy importante en la medida que nos permite comprender los determinantes macrosociales, desde las distintas esferas estructurales: social, económica, política y cultural, a la vez que constituye un nivel de interpretación de la práctica curricular que el docente debe realizar para explicar la naturaleza de su práctica profesional, interpretación que está determinada, al menos en el ámbito de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México afirmamos, por una situación de alienación que caracteriza a la práctica educativa en general y la práctica de enseñanza en particular.

Regresando al ámbito institucional y pedagógico, podemos resumir que el curriculum hace relación ya como proyecto concretado en un plan construido y ordenado, ya como práctica educativa real, a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos. Esta realización es la expresión práctica que concreta su valor y es precisamente lo que da significado real al curriculum (Gimeno, 1988).

Por tanto el curriculum, sea que se defina como proyecto teórico o como práctica real, hace referencia siempre a la relación teórico-práctica. Sin embargo, nosotros afirmamos que dicha relación no llega a concretarse en el ámbito de la Escuela de Educación Especial concretamente y en el nivel de la práctica que nos ocupa: la praxis. Esta situación responde a dos razones entre otras:

Primera, el curriculum ha sido elaborado al margen del maestro; Segunda, las exigencias institucionales se reducen a un nivel técnico administrativo. No obstante dichas limitaciones, el proyecto educativo, independientemente del grado de fragmentación con que llega al maestro, es mediatizado por la interpretación que del mismo se hace el maestro y por la forma como lo traduce en acciones. Los supuestos teóricos explicitados en el proyecto curricular o no, son comprendidos por el maestro o son

abiertamente ignorados recurriendo a elementos de su propia experiencia, del sentido común o a criterios técnicos proporcionados por la institución.

La práctica docente para transformarse, decíamos, debe ser consciente e intencional, es decir, debe ser pensada y dirigida hacia un fin. El hacerla consciente permite tener claro el nivel subjetivo y objetivo que la caracteriza; debe construirse un fin que oriente la práctica, un fin que debe definirse con base en un conocimiento de la misma práctica objetivada e instituida en el ámbito escolar. Su transformación requiere una práctica subjetiva: una actividad del docente de carácter cognoscitiva y teleológica. La primera permite comprender la realidad que se desea transformar y la segunda hace referencia a una realidad futura (el plan de estudios 1983 tiene un carácter teleológico en la medida que define una realidad aun no existente en las Escuelas Normales); la actividad teleológica lleva implícita una exigencia de realización, en virtud de la cual se tiende a hacer del fin una causa de la acción real. Aquí el fin es anticipación de una necesidad del enseñante que sólo se satisface con el logro del resultado que este prefigura o anticipa.

Es indispensable que el docente tenga presente que el hecho educativo constituye una realidad histórica producida por el hombre y vinculada a su contexto socio-cultural. Una de sus características es que se trata de un proceso activo del sujeto que se educa; sólo el hombre se construye por su actividad. El educador promueve, interviene, pero no educa; es la puesta en acción de la persona (actividad) la que genera el proceso educativo. Esta concepción educativa aunque ha propiciado una tendencia investigadora de la enseñanza cargada hacia el lado del aprendizaje del alumno, soslayando los procesos cognoscitivos del profesor, recupera el protagonismo del docente en el caso de la práctica educativa en la Escuela Normal. Recurriendo a los niveles de participación que señala

Hidalgo Guzmán, la participación del docente se reduce a cumplir con el rol asignado (principalmente el maestro que se identifica como normalista) y lejos está de jugar un papel protagónico en un campo de posibilidades que apunte al ser real y no al deber ser formal (Hidalgo, 1992).

2.2 RESPECTO AL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO.

Sylvia Schmelkes, dentro de la gran cantidad de escritos que ha elaborado respecto de la calidad en la educación, hace referencia constantemente al hecho de que los resultados de las instituciones educativas dependen principalmente de las personas y de las interacciones entre éstas.

De aquí se desprende que todos los agentes implicados en el hecho educativo necesitan involucrarse activamente si de mejorar la calidad del proceso educativo se trata. "La actitud inicial de voluntad de transformación genera modificaciones en el entorno organizativo, lo que a su vez refuerza y estimula la transformación de su cultura. Esto es así porque todo proceso de mejoramiento en equipo es un proceso de aprendizaje que va enriqueciendo a las personas que participan, a la vez que ellas enriquecen el proceso colectivo." (Schmelkes, 1995, p. 55)

Identificar, comprender y apropiarse paulatinamente de los propósitos del mejoramiento, del papel que a cada quien le corresponde y de los objetivos comunes se toma en la tarea prioritaria.

Lo anotado arriba se antoja pertinente como condición necesaria para abordar lo interdisciplinar, sin embargo, esto último, requiere de un abordaje a conciencia debido a que constituye un concepto bastante complejo de entender y, más aún, de operar.

Resulta muy puntual, parafraseando a Roberto Follari (1982), establecer de antemano que la idea de interdisciplinariedad no se refiere a mezclar elementos de una y otra disciplina, así tajantemente; y mucho menos hacer

acopio de diversos aspectos de algunas ciencias. Tampoco se refiere a la coexistencia de ciencias afines, subordinadas o auxiliares a otras, con fines de elaborar un mosaico descriptivo de un tópico de la realidad. De igual forma, tampoco se puede hablar de interdisciplinariedad apelando a la "indefinición" de límites entre algunas ciencias (p. ej. la Psicología Social, en la que tanto la Sociología como la Psicología se encuentran involucradas). Lo que corresponde derivar sería, en el mejor de los casos, plantear la interdisciplinariedad como una aplicación, *a posteriori*, de los resultados del análisis de cada una de las disciplinas inmiscuidas en el hecho, en este caso el hecho educativo, a un mismo objeto empírico. Aplicación que estaría sujeta al despojamiento de la investidura particular de cada disciplina en aras de conformar una explicación e intervención unificadas. Es decir, "...ésta es un fruto intersubjetivo que trasciende a las individualidades" (Follari, 1982)

Dentro del Laboratorio Psicopedagógico, el abordar este proceso complejo no ha resultado fácil, pues, como se mencionó en el capítulo uno, parte de nuestra limitación radica en la formación profesional que recibimos, la cual ha estado plagada de individualismos disciplinares.

Ubicar el hecho educativo desde lo psicopedagógico implica, precisamente, trabajar en este sentido: generar una aplicación diagnóstica, de intervención y evaluación desde un enfoque integral, intentando totalizar las distintas parcialidades.

Estamos en el entendido de que accionar desde esta visión acarrearía no solo instrumentar mejores respuestas ante las problemáticas educativas que se vayan presentando, sino, al generar una comprensión más abarcativa, evitar la posibilidad de generalizaciones mecánicas.

2.3 RESPECTO A LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

No hay duda que uno de los problemas de mayor contemporaneidad, que

enfrentan los psicólogos y pedagogos, junto a otros especialistas que se ocupan de los menores con necesidades educativas especiales, corresponden a las esferas del diagnóstico y la intervención.

Partimos de una concepción o principio teórico-metodológico, que reconoce la unidad dialéctica de ambos, (diagnóstico-intervención) en la cual se revela el carácter interactivo que entre ellos se produce, y donde se evidencian elementos de subordinación recíproca.

Casi siempre ubicaremos el diagnóstico con respecto a la intervención en un primer plano, pero debemos tener en cuenta que la primera necesidad del diagnóstico está representada en la necesaria búsqueda de vías y estrategias de intervención adecuada.

Expresado en otros términos, el diagnóstico se realiza para intervenir, ese constituye su objetivo fundamental, por lo tanto la ausencia de relación con el aspecto de intervención hace que pierda su significado, es un sin sentido.

Por otra parte todo lo que acontece durante y como resultado del proceso de intervención, retroalimenta o ejerce una función de control del diagnóstico. Lo verifica, modifica o rechaza, y en esencia lo hace dinámico. La idea rectora se resume entonces en considerar el proceso de intervención como un continuo diagnóstico.

En el análisis de esta relación se puede compartir el criterio de otros autores, en la identificación de tres momentos del diagnóstico:

- 1.- Diagnóstico esencial antes de la intervención. (Considerado en término de representante de la escuela conductista "determinación del repertorio de entrada")
- 2.- Diagnóstico real durante la intervención (evaluación continua-cambio de estrategias, cambios en el diagnóstico).
- 3.- Diagnóstico evolutivo como resultado de la intervención. (En términos conductistas, lo que se denomina "repertorio de salida").

De estas reflexiones prácticamente se deriva una declaración de principio, donde se precisa que en la concepción presentada, el diagnóstico va de la estructura de la actividad a la estructura de la personalidad, no sólo concebida la misma desde el momento del diagnóstico inicial, sino muy especialmente en el proceso de la intervención, porque es en este proceso donde verdaderamente se delimita.

Bajo qué condiciones y con qué gasto pueden desarrollarse en una persona determinada, los componentes psíquicos y físicos, que regulan las acciones necesarias para la actividad. Es en la actividad donde se determina qué necesita, y qué puede desarrollar, interrogantes básicas del proceso de diagnóstico. (Vigotsky, 1989)

Si el propio mecanismo de formación autogenético de los procesos y propiedades psíquicas se produce a través de las actividades prácticas externas, que organiza la gente adulta y que se interiorizan para el niño gradualmente, para enraizarse (según Vigotski) y convertirse en ideas, en actividades intelectuales, no sería posible estudiar y tratar de diagnosticar sin ubicar al sujeto en las condiciones de exigencia que la actividad le propone.

El proceso de intervención como ningún otro nos brinda esa posibilidad, ya que no solamente registra lo que el niño durante la actividad puede resolver por si solo, de forma independiente; también se puede registrar y determinar lo que quizás resulta el dato más importante: cómo el niño es capaz de asimilar, interiorizar, utilizar y transferir la orientación, la ayuda o sea la enseñanza del adulto durante las tareas previstas en las distintas actividades. En este momento con mayor exactitud, que en otros, se puede elaborar un juicio más confiable de las posibilidades de desarrollo potencial del sujeto investigado lo que ha sido denominado la zona de desarrollo próximo.

No quiere decir absolutamente que en la etapa, considerada del diagnóstico inicial (antes de la intervención), no pueda de alguna forma

obtenerse información sobre la zona de desarrollo próximo, en el área o las áreas que se pretenden investigar, ya que se cuenta con un 1er. nivel del conocimiento del sujeto que se evalúa, pero nunca con la profundidad que ocurre en la etapa de intervención.

Por ejemplo, hay un factor muy importante, que interviene en el éxito de toda actividad. Se trata del tiempo que necesita todo individuo para digerir, apropiarse y aplicar una estrategia de solución. Cuando se exige del sujeto una respuesta rápida, el proceso siempre está directamente relacionado con la imposibilidad de hacerlo, con limitaciones en el área que se estudia más bien y muchas veces ocurre, depende del tiempo de reacción individual, de la dinámica específica para procesar la información. Quiere decir que si este sujeto hubiese contado con más tiempo, quizás hubiese podido lograr el éxito. De ahí la importancia de prolongar el proceso de investigación y es una de las ventajas que el diagnóstico en y a través de la intervención posee sobre el diagnóstico inicial.

Conjuntamente con este aspecto, es necesario destacar la importancia que para el diagnóstico tiene el poder identificar y diferenciar las distintas vías de acceso, o estilos de aprendizaje, al sistema de influencia y de estimulación del desarrollo en cada sujeto.

Cuando estamos en presencia de posibles deficiencias intelectuales, el aspecto hasta aquí analizado con respecto a la unidad diagnóstico-intervención cobra mayor importancia. La explicación se ve muy nítidamente cuando "...consideramos que en el proceso de desarrollo de los niños anormales, bajo la influencia de la enseñanza y la educación laboral, tiene lugar una variación de la estructura del defecto -para cada caso particular-" (Vigotsky, 1989). Sólo entonces, sometiendo al niño objeto de estudio, a un proceso de estimulación (enseñanza), estaremos en condiciones de definir con más seguridad, hasta dónde su retraso cultural está dado por un verdadero déficit intelectual o por

otros factores.

De reconocerse la afectación intelectual, lo más importante es mostrar los aspectos positivos, centrar la atención en las capacidades que han sido conservadas en estos niños y que constituyen la fuente potencial para su desarrollo compensatorio. Pero también es fundamental reconocer cómo reacciona el niño en interacción con esa situación ambiental y su condición deficiente.

Tratando de resumir las ventajas del enfoque del diagnóstico a través de la intervención, podemos afirmar que:

- Se logra materializar en el diagnóstico la orientación centrada en el principio del desarrollo.
- "Se estudia al niño, mientras se enseña" " Se diagnostica en tanto se analiza su capacidad para aprender"
- Al estar orientado en el proceso de intervención y actividad de aprendizaje, permite el diagnóstico tanto de las potencialidades, como del tipo y forma de las vías de acceso, garantizando un enfoque más próximo al método genético experimental (Vigotski)
- El diagnóstico alcanza su carácter de proceso, no lineal, de yuxtaposición, sino como un proceso integrativo.
- Permite una orientación del diagnóstico con un enfoque más positivo, y hasta optimista, así como integral.
- Se puede determinar con más rigor, exactitud y confiabilidad cuáles son las necesidades educativas especiales.
- Se presenta como un proceso de construcción interactiva, donde la escuela, familia y comunidad constituyen elementos activos del proceso.

El reconocimiento de esta delimitación en el diagnóstico de las deficiencias intelectuales, es un instrumento que permite fundamentar y al mismo tiempo revelar, que todas las características psicológicas, los distintos

rasgos de su personalidad no pueden ser atribuidos mecánicamente y absolutamente a su condición de desventaja o disfuncionalidad de su sistema nervioso central. Si bien se puede reconocer una base lesional, más próxima del factor biológico, la conformación de esas características clínicas-psicológicas (trastornos secundarios) se va produciendo en el curso del desarrollo de interacción de esa deficiencia con el manejo que las condiciones socio-ambientales, (donde nace, crece y se desenvuelve el sujeto) hacen de esa deficiencia, y que a su vez imponen al individuo una forma típica, particular e individual de reaccionar ante su propia deficiencia.

El diagnóstico debe aclarar no solamente el elemento biológico, que pueda constituir muchas veces el factor etiológico fundamental, sino muy especialmente, los mecanismos de interacción y factores causales o desencadenantes, que han favorecido la aparición de toda una serie de manifestaciones clínico-psicológicas, y que siempre son la resultante de un proceso interactivo de los factores biológicos y sociales, aunque no siempre resultan convergentes en la deficiencia, el plano de carácter biológico y el de carácter cultural. ¿Por qué sucede esto?

En primer lugar, porque independientemente del alcance de las afectaciones biológicas, el sujeto puede lograr un mayor o mejor desarrollo, compensación en dependencia de las condiciones favorables o no donde se da la deficiencia.

En segundo, cada individuo elabora o construye de una forma particular su comportamiento. Puede ser más o menos vulnerable al daño biológico, más o menos vulnerable a la influencia social.

Por eso lo más importante y esencial para el diagnóstico, es interpretar no sólo la estructura muerta de los diferentes síndromes, sino ante todo, las leyes de su interconexión dinámica, sus vínculos, relaciones, su interdependencia. La tarea del diagnóstico no puede limitarse a constatar, por

ejemplo qué factor nocivo actúa, qué pudo lesionar la formación de la estructura funcional del cerebro en cualquiera de las etapas de formación y desarrollo del individuo (pre - peri y postnatal), o cuales son las características de las distintas funciones psíquicas elementales y superiores o caracterizar la dinámica familiar. El verdadero enfoque científico primario del diagnóstico requiere del descubrimiento del cómo, por qué, a través de qué eslabones mediatizadores y con ayuda de qué mecanismo psicológico las condiciones dadas del medio en interacción con los componentes biológicos han condicionado a todo el cuadro clínico socio-psicológico que presenta el sujeto objeto de estudio. (Vigotsky, 1989)

Es necesario enfatizar que un retrasado mental puede funcionar por debajo de su techo psicológico, cuando la dinámica biológico-social, dada por condiciones sociales infraestimulantes, disarmónicas, etc. no propician o no generan desarrollo y compensación, condicionandolo al aislamiento de la deficiencia y agravando su condición discapacitante. Todo lo contrario ocurre cuando a pesar de un compromiso lesional del cerebro existen condiciones socio-ambientales favorables, estimuladoras, las cuales se convierten en factores potenciales y reales generadoras de desarrollo, que llevan incluso a un funcionamiento, que pudiéramos casi considerarlo por encima de su techo psicológico.

Reiteramos en la necesidad de diferenciar estos elementos en el proceso de diagnóstico, ya que sólo a partir de este análisis se podrá orientar la intervención que permita una evolución efectiva.

3. CONCLUSIONES.

La fundamentación en la que se basó el análisis pretendió no ser exhaustiva ya que muchas aportaciones teóricas no son recuperadas en este trabajo, además de que las situaciones expuestas no agotan la realidad educativa en la que se ha dado la Práctica Profesional.

Como se expuso en el apartado de problematización, podemos afirmar que el docente en tanto no incorpore a su práctica las herramientas teóricas propias de su profesión su desempeño continuará reproduciendo situaciones alienantes que reducen su actuación, en el mejor de los casos, a un papel educativo meramente técnico.

De lo anterior se desprende que la sistematización de la práctica profesional está en función primero, de una descripción de sus manifestaciones institucionales y sociales (dentro de la contradicción señalada entre curriculum formal y curriculum real) y de un marco teórico que permita su análisis e interpretación y fundamentalmente su transformación hacia niveles de actuación gradualmente más intencionales y fundamentados teórica y metodológicamente.

Como se planteó en el análisis, para conocer la práctica pedagógica es necesario comprender el papel alienado ó protagónico del docente tanto en su actuación física como en su actuación interpretativa. Dicho análisis permite ubicar el actuar del maestro dentro del marco escolar y conceptualizarlo como un elemento integrador en lo pedagógico, del nivel teórico y el nivel práctico. Comprender este proceso como unidad de estos dos niveles no es simple, la misma no es un vínculo lineal y mecánico puesto que lo teórico se expresa en distintos niveles de referencia (a nivel técnico, de nociones, conceptual y de categorías) y su realización depende de su concreción en actividades y de la contradicción que se genere al

desarrollarlas dentro de un contexto educativo e institucional.

El análisis de la situación curricular de la cual es parte el docente, revela, desde el marco teórico señalado, que las situaciones que caracterizan la práctica educativa en la Escuela Normal son limitativas y representan un obstáculo para que el docente, dé el salto a un protagonismo y con ello a una actividad propositiva. Lamentablemente el protagonismo sigue siendo un ideal planteado, esbozado en el plan de estudios y muy lejos de ser una actitud que caracterice al docente. Teóricamente, el protagonismo no se limita, como se ha señalado, a la expresión de acciones meramente físicas, prácticas, orientadas a situaciones concretas, comprende también la práctica orientada a situaciones construidas, teóricas. Estas y otras situaciones resultan de la interpretación que el docente hace de su propia experiencia pedagógica.

Lo anterior nos permite comprender que el problema central del estudio del curriculum (nivel que no ha sido abordado en las Escuelas Normales) se ha obviado y sigue siendo, como señala S. Kemis, el vacío existente entre nuestras ideas y aspiraciones y los intentos por hacerlos operativos.

Es indispensable recuperar una concepción del profesor como profesional prolongado, y del profesor como investigador. Lo fundamental es recuperar el protagonismo del docente pues constituye un requisito para acceder a una práctica educativa y curricular diferente. El docente debe asumir el compromiso de cuestionar sistemáticamente su propia enseñanza como base para superar el nivel profesional de ésta; desarrollar habilidades de análisis y capacidades reflexivas necesarias para estudiar su experiencia, e interés para cuestionar y contrastar la teoría en la práctica mediante el uso de destrezas que hasta ahora han sido propias del investigador (Kemmis, 1993).

Entender este vacío curricular es fundamental, pues constituye uno de los aspectos educativos que, igual que otros puntos de índole económico, político, cultural, social, se han olvidado (o nunca se han tenido en cuenta) en las Escuelas Normales. Esto explica el fracaso de las distintas propuestas curriculares que históricamente han caracterizado la práctica educativa formal en estas escuelas (para distinguirlas de lo que se observa en la realidad), las cuales, consideramos en lo particular, no se rigen por un modelo académico a diferencia de aquellas que algunos críticos educativos han elogiado e interpretan como una práctica consciente que se opone a la determinación de un currículum que expresa intereses de clase, que limita la práctica docente y que no responde a las necesidades educativas de los alumnos. Aquí nos hemos referido a la práctica real, aquella que resulta o es expresión del quehacer pedagógico cotidiano del docente y que se distingue, por la falta de correspondencia con la práctica formal propuesta en el plan de estudios. Esto señala que la relación entre la práctica formal y la práctica real continua siendo una cuestión no resuelta por lo que requiere continuar su análisis. De las reflexiones la práctica docente que se exponen en el presente trabajo se distinguen tres modalidades que se resumen en lo que sigue.

En una primera modalidad da cuenta una práctica que es la expresión del plan de estudios, lo que significa que el modelo educativo es comprendido por el docente, donde el enfoque teórico y metodológico constituye una herramienta que permite la concreción del proyecto educativo. Aquí, el proyecto general es asumido y puesto en práctica en todos sus aspectos. En suma, podemos decir, que el docente es un protagonista educativo independientemente del enfoque que sustenta el currículum pues está convencido de las ventajas de dicho modelo; considera positivos los fines educativos y acepta que los objetivos y contenidos

curriculares son los más adecuados para lograr dichos fines. En esta posición están considerados aquellos maestros que son protagonistas del cambio, en la medida en que estén comprometidos con un proyecto educativo alternativo, un proyecto de investigación orientado hacia el cambio de la tendencia egocéntrica de las Escuelas Normales; están también aquellos que luchan por superar prácticas históricamente anquilosadas que siguen reproduciendo situaciones ya superadas que no son avaladas ya por ningún grupo social (por lo que no representan intereses de clase), pero que siguen aferrándose institucionalmente al no apegarse al plan de estudios u otro punto de vista alternativo.

Un segundo tipo de práctica es aquella que se realiza en oposición crítica al plan de estudios que constituye el proyecto educativo de la institución. Esta práctica está orientada por un enfoque distinto al propuesto en el currículum formal. Aquí el docente, se caracteriza por un cierto nivel de conciencia del papel que el plan de estudios está representando socialmente, está consciente de las limitaciones del modelo educativo que sustenta el proyecto curricular, en suma, está comprometido con el cambio de su práctica docente y con esto lucha por concretar otros fines y objetivos educativos distintos a los expresados implícita o explícitamente en dicho proyecto.

Finalmente, está la práctica de enseñanza que se da al margen del plan de estudios oficial, es una práctica orientada por el sentido común, por un nivel de interpretación insuficiente para comprender la práctica docente. El maestro tiene claras dificultades para comprender los fundamentos curriculares, sus determinaciones; incluso los contenidos y la naturaleza de los contenidos. Aquí el docente no se puede caracterizar por asumir una concepción teórica, está en oposición al currículum. El docente se percibe como buen docente en la medida que cumple con las exigencias

administrativas: entregar un avance programático, asistir a juntas académicas, entregar calificaciones y otras tantas actividades similares.

En este nivel se define la función del docente. Esta no se conforma u orienta por la finalidad académica y pedagógica explícita en el modelo educativo, lo que significaría una comprensión (resultado de una interpretación teórica y metodológica). A esta práctica la denominamos práctica altamente alienada para distinguirla de aquella en la que el docente hace suyo el plan de estudios, acepta pasivamente las normas pedagógicas y administrativas y aunque en ocasiones las considera sin sentido, las acepta, pues considera que tal aceptación es parte de su función como docente. Esta práctica podemos denominarla igual que la que se orienta desde el sentido común como práctica alienada.

En este último tipo de práctica, que hemos denominado, práctica altamente alienada y práctica alienada o medianamente alienada, es donde podemos ubicar la práctica docente, que caracteriza y determina el nivel profesional, que resulta del quehacer educativo de las Escuelas Normales del Estado de México.

Esta práctica, tal y como se da en las Escuelas Normales, constituye una situación que dificulta la concreción del perfil profesional explícito en el plan de estudios. Teóricamente se deduce de su análisis una reivindicación del protagonismo del docente, de la pedagogía y la psicología educativa como suministro de herramientas teóricas y metodológicas que permiten comprender el hecho educativo, analizar la práctica docente en su cotidianeidad y hacer de ésta una práctica permanentemente transformadora, es decir, hacer del quehacer docente una praxis con sustento científico-filosófico, nivel único en que se puede hablar de formación profesional.

Admitimos, pues, por el momento, que una situación alienada, en la

medida en que el agente educativo actúa, en el mejor de los casos, pragmáticamente; el docente experimenta una clara dificultad para interpretár, ya no los fines del plan de estudios y sus determinantes sociales, o en otro nivel, sus objetivos, el perfil profesional esperado, los contenidos y su necesaria articulación, sino que también se le dificulta interpretar su programa de asignatura, construir un procedimiento didáctico coherente con dicho programa; y definir criterios cualitativos para evaluar el aprovechamiento escolar y el proceso de aprendizaje. El docente realiza una práctica totalmente ajena a lo que se plantea en el plan de estudios ya el hecho educativo no está delimitado (al no tener una concepción teórica del mismo) por lo contrario, está desintegrado. Como se afirmó, su actitud no resulta de una oposición al plan de estudios oficial o formal, tampoco es la expresión de una práctica en proceso de construcción como sería el caso de aquellos docentes que están contribuyendo con su hacer y reflexión a la construcción de nuevas alternativas pedagógicas. En una situación como la que referimos, el docente no se ha apropiado de las herramientas que le permitirían desempeñarse en un nivel profesional; su nivel de enajenación es tal, de no permitirle percibirse de otra manera que como agente administrativo, confundiendo esta función con lo académico y pedagógico.

Llama la atención, sin embargo, que dentro de esta alienación el docente se valore asimismo como excelente; como comprometido con la formación profesional. Afirma comprender y aplicar herramientas teóricas y metodológicas y tiene en alta estima el ser egresado de una escuela normal, y por supuesto el tener muchos años de experiencia docente; para estos docentes no existe ninguna diferencia entre la práctica que se da a nivel preescolar; primaria, secundaria o normal (nivel superior). En todos estos niveles; las exigencias administrativas son las mismas o bien son parecidas, lo que se aprendió en la primaria como docente es directamente aplicable

en el nivel superior, el docente lo es por simple hecho de haber cursado académicamente en la Escuela Normal, cualquier profesionista egresado de otra institución que no sea una Escuela Normal queda descalificado como docente, o bien se le percibe con menos capacidades pedagógicas que un docente egresado de una Escuela Normal; esto es reforzado por la ideología que se difunde a nivel de gremio donde el sindicato expresamente manifiesta defender los intereses del normalismo y estos son los que egresan de las Escuelas Normales y no los que se dedican a la docencia y menos aún se considera el criterio de que un docente es aquel que hace suya la práctica de enseñanza y que está comprometido con la formación profesional, que manifiesta en su práctica actitudes críticas y comprometidas con el desarrollo del ser humano.

Finalmente, es indispensable señalar, que la misma situación de alienación constituye un obstáculo que dificulta ver y comprender las situaciones que están determinando el acceso a una práctica docente en primer lugar consciente e intencional, y en segundo lugar a una práctica transformadora de prácticas acartonadas que ya no se justifican (aquí tal vez pudieran ubicarse los críticos de las dificultades de la escuela para responder a las exigencias sociales, o bien, aquellas determinaciones que resultan de los intereses de grupos dominantes, puntos que sólo deseamos dejar indicados). Por lo pronto queremos señalar la importancia de investigar, en lo fundamental, la situación que hemos calificado como alienada y que constituye una dificultad para concretar en la práctica, un plan de estudios y acceder a una práctica docente alternativa , concretar un plan de estudios como es el caso del proyecto socializador de la Normal de Educación Especial del Estado de México, o bien, construir una práctica curricular alternativa a dicho plan de estudios.

La heterogeneidad de concepciones de las prácticas docentes y

pedagógicas se manifiesta en varios aspectos susceptibles de ser observados a nivel institucional tanto en un plano vertical como en un plano horizontal. En lo vertical se observa una dificultad para trabajar a partir de una misma orientación educativa por lo que cada jefe de grado trabaja desde puntos de vista diferentes, unos abordan la tarea docente desde el sentido común, mientras que otros lo hacen desde su formación profesional, en tanto que unos terceros intentan trabajar desde una interpretación inicial del modelo de laboratorio de docencia. Este último punto de vista a partir del cual hemos estado trabajando, tiene como ventaja, primero el apearse a las líneas teóricas que fundamentan el plan de estudios, segundo, representan un marco referencial que supera el individualismo pues, el punto de vista general no debe ser, por supuesto, el punto de vista de un maestro o de otro, sino más bien deberá ser el resultado de una interpretación gradual y colectiva, vía reflexión, del modelo que sustenta el proyecto educativo actualmente vigente en la institución. Esta interpretación colectiva permitiría un diálogo entre docentes de grado y entre docentes de distinto grado. Podemos decir que sólo caminando en una misma dirección puede hablarse de integración y de una estrategia institucional que de unidad a la dispersión de esfuerzos que actualmente caracteriza el trabajo de la ENEEEM.

En lo horizontal se observa que cada maestro piensa las Prácticas Docentes y Pedagógicas de distinta manera mientras que unos la cuestionan otros las ratifican. De esta situación se desprenden varias consecuencias estrechamente relacionadas. La principal afirmación que se deduce y de la cual se desprenden otras más es que "el modelo de Laboratorio de Docencia" no ha sido incorporado por la mayoría de docentes al proceso de enseñanza". Esta afirmación estaría hablando, por una parte, que el Laboratorio de Docencia no se ha concretado como eje articulador de

los contenidos de asignatura y columna vertebral de la licenciatura y de la formación profesional en su etapa inicial. En segundo lugar se estaría hablando de una desarticulación entre docencia e investigación, por lo que dicha estrategia como estrategia definida para profesionalizar la práctica docente se estaría soslayando. Finalmente, se estaría hablando de que el proceso de aprendizaje que caracteriza el trabajo de los alumnos no tiene como propósito la construcción de conocimientos.

Hasta aquí hemos expuesto algunas reflexiones y nuestra experiencia que en términos generales nos da la posibilidad de avanzar un paso más en tanto seamos capaces de ubicar nuestro quehacer en el curso de un proceso consciente de formación docente que se ha definido en un perfil profesional, cuyo sustento no hemos incorporado y visto desde la finalidad académica y que estamos por tanto, lejos de lograr. Lo que queda claro es que la relación entre prácticas docentes y prácticas pedagógicas no ha sido resuelta, de aquí la necesidad de seguir reflexionando dichas prácticas. Hacer nuestro el modelo que sustenta el actual plan de estudios da la posibilidad de definir estrategias de acción que hagan de la práctica, siguiendo un proceso de acercamientos sucesivos, una verdadera praxis que por esencia es transformadora.

Podemos desprender, a manera de estrategias de trabajo y como exigencias que se deducen de los puntos de vista anteriormente mencionados, los siguientes aspectos:

- a) Debe trabajarse el fundamento que da unidad a los Laboratorios de Docencia, para que éstos sean el eje vertebral del proceso de formación docente a lo largo de la licenciatura, tanto en un plano teórico como en un plano práctico.
- b) En relación con el punto anterior, que los planes de grado constituyan etapas sucesivas que se fundamenten en el mismo modelo académico que

sustenta el proyecto educativo de la ENEEEM (citado en el tercer punto de vista).

c) Es necesaria una figura que apoye a los jefes de grado para lograr una vertebración de las prácticas pedagógicas. Dicha figura deberá contribuir creando situaciones que propicien en el docente la reflexión de su propia práctica.

d) Que los espacios académicos de capacitación y actualización tengan como objetivo prioritario esta unificación de criterios para pensar y orientar en lo concreto las prácticas pedagógicas.

Por otro lado observamos que el punto de interés dentro de la intervención psicopedagógica está apuntando hacia una superación de la concepción teórico-metodológica que sustenta la práctica docente en el ámbito de la Educación Especial. Apunta a una sustitución de una concepción tradicional clínico-médica y psicológica por una concepción humanista como lo es la que actualmente sustenta la tendencia hacia la Integración Escolar.

El trabajar en equipo ha sido determinante para los cambios que hemos estado experimentando en nuestra manera de pensar y actuar al educación, en las relaciones laborales y en la percepción de nuestra propia Práctica Profesional. Las reflexiones que se han expuesto representan un esfuerzo por mostrar una imagen muy general de la experiencia que estas vivencias han significado en el desarrollo profesional y su incidencia en la realidad educativa.

La experiencia que se ha dado en relación a estas tres líneas de acción se resume e inscribe en una tendencia general única: la transformación de la práctica docente. Dicha transformación implica además de una reforma en los planes de estudio una reestructuración del sistema institucional de las Escuelas Normales. En el plano teórico plantea la

necesidad de un análisis cada vez más agudo de las ideas y mecanismos que subyacen a la práctica educativa y docente, un análisis de los fundamentos filosóficos de la educación y un análisis del contexto social en que se da la formación de docentes; en el plano social plantea la necesidad de una revalorización de la profesión docente y una reorientación de dicha profesión hacia las demandas sociales, principalmente hacia la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales quienes son los que en última instancia demandan docentes especialistas en Educación Especial.

El Laboratorio Psicopedagógico retoma las ideas principales de las tendencias actuales en educación especial, entre las cuales están las siguientes: estudios de las diferencias en relación con factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada; el déficit se establece en función de la respuesta educativa, y el sistema educativo puede favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con algunas características deficitarias. Esta perspectiva da mayor importancia a los procesos del aprendizaje y a las dificultades que encuentran los educandos para su progreso: concepción interactiva entre desarrollo y aprendizaje. Los métodos de evaluación están centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias.

En relación al diagnóstico psicológico, hay un replanteamiento de las pruebas cuantitativas y la utilización creciente de situaciones de aprendizaje para conocer las posibilidades de los alumnos, lo que permitirá situar la concepción de deficiencia en el marco de las demandas educativas y de las posibilidades de aprendizaje.

El enfoque cognoscitivo se complementa entonces, con un enfoque clínico que da cuenta de procesos terapéuticos que tengan en cuenta al niño como sujeto de deseo y con otros enfoques sociológicos y psicoanalíticos. El problema no es la referencia a esta variedad de

enfoques, sino su articulación: un modelo pluridisciplinario. En relación a la planeación para elaborar programas de intervención, hay que partir de un análisis en profundidad, tanto del proyecto educativo del centro escolar al que asiste el niño, como de las características del grupo de alumnos y sus demandas educativas específicas.

El proceso enseñanza - aprendizaje se caracteriza por su aspecto intencional, que se traduce en objetivos que lo concretan. Los objetivos para niños con necesidades educativas especiales, deben ser iguales a los objetivos para niños normales, aunque algunos pueden ser comunes y otros individuales. El programa debe conseguir el equilibrio entre dar respuestas al grupo como tal, y a cada individuo dentro del grupo. Se deben plantear objetivos que abarquen todas las áreas de desarrollo, así como contenidos más variados en cuanto a conceptos, métodos, valores, normas y actitudes.

Los contenidos no son un fin en sí mismos, sino un medio para desarrollar las capacidades del sujeto, por ello, es necesario ampliar el tipo de contenidos al enseñar - aprender en la escuela, con el fin de conseguir el desarrollo global del sujeto. Seleccionar contenidos que sean funcionales para el alumno y le permitan aprender por sí mismo y que sean adecuados a las posibilidades, necesidades e intereses de los sujetos, para que el aprendizaje sea significativo.

En suma, la práctica educativa en el Laboratorio Psicopedagógico deberá superar, además de los conceptos mencionados, nociones como el de la "eterna infancia"; la reducción del déficit cognitivo a lo funcional; orientación de la educación únicamente a los conocimientos (desarrollo de la inteligencia). Contrario a esto, deberá orientarse a todo su comportamiento, fijándose como meta un nivel evolutivo y de aprendizaje correspondiente a una persona con limitaciones.

4. PROPUESTA DE PRACTICA PROFESIONAL.

La Subdirección de Educación Superior en su función de instancia normativa ha enfatizado en la construcción de propuestas de trabajo como las que se han encaminado a: reorientar las prácticas pedagógicas, orientar la capacitación académica. El mismo PLINDE constituye una propuesta para definir proyectos a nivel de la institucional y áreas sustantivas. De estas propuestas se han derivado estrategias de trabajo académico y pedagógico como cursos, talleres, seminarios, proyectos de investigación, reglamentos de evaluación, de difusión, etc. En esta misma instancia se ha enfatizado que todos estos instrumentos son sugerencias y que lo significativo está en que cada Escuela Normal interprete el plan de estudios y que el docente construya o adapte, en el peor de los casos, sus propios instrumentos, siempre y cuando contribuyan a avanzar en la calidad de la formación profesional de acuerdo al perfil definido en el proyecto educativo.

Todas estas propuestas, aunque bien fundamentadas dentro de un proyecto de reforma que tiene ya más de una década de haberse iniciado, y que está en proceso de replanteamiento, no han logrado cambios substanciales en la profesionalización de la docencia. Varios de los que colaboramos en el proyecto del Laboratorio Psicopedagógico afirmamos que los instrumentos que han sido contruidos a nivel de la Subdirección representan una propuesta que abre amplias posibilidades para transformar la práctica docente sin embargo, como se ha señalado en el análisis del trabajo, las propuestas no han sido interpretadas suficientemente lo que se ha traducido en una aplicación mecánica y sin sentido, sujeta a criterios meramente administrativos.

Esta última situación, no se ha podido modificar ofreciendo al docente información suficiente para operar el plan de estudios y crear en la

institución situaciones verdaderamente académicas reivindicando el papel de la teoría. Las estrategias de información (por medio de la distribución de bibliografía, cursos, conferencias, etc.), pensamos que pierden importancia en la medida en que los instrumentos propuestos resultan ajenos al docente, no por que sean definidos por instancias diferentes a la instancia pedagógica sino porque al docente, por su misma formación académica y tradición institucional no le es posible cuestionar, problematizar y explicar su práctica profesional. Para que esta actitud se oriente a la transformación de la realidad educativa se requieren varios elementos, entre los cuales es importante señalar los siguientes:

- 1° Es fundamental pensar a las Escuelas Normales como instituciones de educación superior
- 2° Es necesario propiciar situaciones que permitan al docente confrontar su concepción educativa con su práctica de enseñanza.
- 3° Se hace indispensable mas rigurosidad en la planeación de situaciones educativas con fines de análisis de los procesos y estructuras fundamentales de los objetivos y contenidos educativos.
- 4° Es indispensable elaborar proyectos educativos, utilizando instrumentos de investigación, que permitan al docente recuperar la experiencia profesional analizándola e interpretándola desde las últimas aportaciones de las ciencias de la educación.

Conscientes de las críticas que se han hecho a la práctica docente que resulta de una aplicación mecánica del plan de estudios, práctica que se ha denominado técnica, la referencia al modelo educativo, fundamento del proyecto curricular, se pretende hacer, en tanto praxis que es, en relación a la misma realidad socio-educativa e institucional y desde un enfoque crítico. Esta relación refiere un planteamiento metodológico implícito sustentado en premisas epistemológicas, pues está implicada la relación fundamental

entre conocimiento y realidad, principalmente la relación entre la teoría y la práctica. Por tanto para evitar caer en una concepción técnica de esta relación, es fundamental tener en cuenta un punto de vista constructivista y por tanto participativo en relación a la praxis educativa.

La propuesta de trabajo que se ha formulado se circunscribe al espacio que, en su nivel específico, ha delimitado y determinado a la práctica profesional aquí referida. Por tanto, la propuesta que fundamenta el trabajo del Laboratorio Psicopedagógico en el presente ciclo escolar, está orientada a contribuir, según la función que caracteriza a ésta área institucional y del perfil de egreso de los docentes en proceso de formación, al logro del objetivo institucional según ha sido formulado en el plan de estudios y del cual se habrán de derivar todas las acciones académicas y administrativas que caracterizarán la función real de cada una de las áreas y específicamente del laboratorio. Este objetivo en el plan de estudios se formula de la siguiente manera: "Formar profesionales para ejercer la docencia en educación especial, propiciando su participación reflexiva, dinámica y creativa".³ Por tanto en función de este objetivo y del modelo educativo que lo fundamenta, se propondrá un programa de trabajo que imprima una mayor intencionalidad y profesionalismo a la práctica educativa.

La propuesta de trabajo intenta articular los tres ejes, ya señalados, en que se ha venido dando la práctica profesional, hasta ahora aislados y fragmentados e insuficientemente fundamentados; en esta situación, la experiencia profesional no ha sido sistemáticamente recuperada, por tanto, las posibilidades para transformarse han estado limitadas significativamente. Estos ejes tienen que ver con tres espacios académicos

³ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL. Planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Especial: Problemas de aprendizaje, Audición y Lenguaje, y Deficiencia Mental. P.7.

estrechamente interrelacionados en tanto se fundamentan en el mismo modelo educativo y tienen en común un objetivo institucional. Específicamente como se ha señalado, estos ejes definen el trabajo que caracteriza al Laboratorio Psicopedagógico, así como la función que institucionalmente desempeña. Por esto, y siguiendo las mismas líneas en que, según hemos afirmado, se expresa la experiencia profesional, la propuesta de la práctica profesional que damos a conocer, está estrechamente relacionada con la práctica docente como actividad central. En relación a la primera línea hablamos de la docencia dirigida a niños con Necesidades Educativas Especiales; en relación con la segunda línea hablamos de la docencia dirigida a los alumnos de licenciatura en proceso de formación, específicamente referida a la experiencia con docentes formadores de docentes; en ésta línea se destaca la subjetividad del docente puesta en la enseñanza. En relación a la línea en que hablamos de la docencia dirigida a la capacitación y actualización de docentes formadores de docentes tanto de los que trabajan directamente con niños como los que trabajan con alumnos normalistas.

Como se ha expuesto en este trabajo de recuperación de la experiencia profesional, la relación central que da significado a la práctica vivenciada en la institución, corresponde a un nivel metateórico (teoría-práctica) pero se expresa en una relación *curriculum formal-curriculum real* y en una relación *práctica interpretativa-práctica educativa* dentro de las cuales el docente desempeña un papel mediador.

Ubicar la propuesta en el marco de estas relaciones tiene el propósito primero, de continuar utilizando las herramientas teóricas que fueron utilizadas en el análisis de la experiencia profesional avanzando en el mismo y segundo, orientar la intervención a la creación de situaciones que favorezcan que el docente: identificación de contradicciones entre su

práctica y la situación en que ésta se desarrolla; un cuestionamiento y problematización; una explicación y fundamentalmente, la proposición de estrategias de intervención orientadas a transformar su realidad.

El objetivo formal (institucional) está planteado en relación a la formación profesional de docentes en educación especial. Este proceso constituye la orientación dado el perfil profesional definido en el plan de estudios. Sin embargo, como se ha concluido, el docente vive situaciones donde la teoría y la práctica no logran articularse. Esta desvinculación se manifiesta en una contradicción entre el currículum formal y el currículum real. Por tanto, esta limitación plantea una necesidad y una exigencia: orientar la práctica profesional hacia una praxis filosófico-científica y con ello a una práctica protagónica y transformadora.

La interrogante central que hasta el momento ha orientado la práctica profesional sigue vigente. En este sentido la propuesta no constituye una alternativa, mas bien, es una continuidad del mismo proceso docente que se concreta en un primer momento en una estrategia profesional que tiene como finalidad propiciar la transición de una concepción, en muchos aspectos tradicional (pragmática, clínico-médica, psicológica) y acceder a un enfoque psicopedagógico.

La propuesta de trabajo plantea concretarse en varios instrumentos: planes, proyectos y programas. Se propone en primer lugar integrar todos los proyectos en un plan con el objeto de tener una visión global de los mismos. Todos se unifican en un objetivo único, a saber: contribuir a la formación de docentes en educación especial.

Dos proyectos engloban la práctica relacionada con la intervención psicopedagógica con niños con necesidades educativas especiales: un plan de fundamentación de la intervención psicopedagógica y dos proyectos de investigación: uno en relación a la aplicación de la propuesta para la

adquisición de la lecto-escritura y las matemáticas desde una orientación constructivista y otro relacionado con la adaptación curricular desde la perspectiva de la integración educativa. El primero está orientado a definir los fundamentos psicopedagógicos y los criterios didácticos que orienten el proceso de intervención psicopedagógica: desde la elaboración de programas hasta su evaluación. Con el segundo se pretende propiciar habilidades y capacidades para utilizar herramientas de investigación para planear, desarrollar y evaluar la práctica docente en relación con la misma situación de la integración. Se pretende recuperar los planteamientos de la investigación acción, marcos teóricos relacionados con la integración educativa por lo que se hace necesario un trabajo grupal y avanzar más hacia la interdisciplinariedad.

Es importante mencionar que como una extensión al trabajo a realizarse con los niños se propone elaborar un programa de integración de padres de familia dada la importancia que tiene su participación en la intervención educativa del niño. Este trabajo se plantea en tres modalidades: pláticas, talleres y participación en el mismo proceso de intervención.

Dentro de una segunda línea relacionada con el apoyo directo a docentes y alumnos de licenciatura, se plantea un programa de apoyo a las prácticas pedagógicas que semestre a semestre realizan los alumnos como estrategia de aprendizaje. Este programa relaciona el proceso de aprendizaje que se da en las aulas en relación al plan de estudios de la carrera y el trabajo que se realiza, dentro del laboratorio con los niños que solicitan apoyo en el mismo. Dicho programa tiene como objetivo superar el divorcio entre la licenciatura y la experiencia que se vive con los niños en el Laboratorio Psicopedagógico.

Se propone diseñar una propuesta de capacitación de docentes y de sensibilización a alumnos sobre contenidos básicos relacionados con la

integración educativa y específicamente con los conceptos básicos del constructivismo. Esta experiencia nos permitirá a nosotros mismos hacer un esfuerzo por apropiarnos de estas herramientas y, gradualmente, conforme las incorporamos, traducirlas en estrategias de acción.

Los proyectos y programas anteriores representan la parte central de la propuesta por lo que el programa académico administrativo, el manual de organización y el mismo PLINDE constituyen instrumentos administrativos indispensables sin duda para organizar las acciones y hacer un seguimiento de evaluación de las mismas. Es importante aclarar que el modelo administrativo constituye un recurso valioso acorde a la actual orientación educativa. Se intentará aplicar en la medida que apoye el trabajo, cuidando de no subordinar lo pedagógico a lo administrativo.

A modo de punto final, es conveniente señalar que la propuesta en general representa un proyecto que se ira construyendo a lo largo del presente ciclo escolar, dándole intencionalidad a cada una de las acciones y analizando al experiencia desde un marco teórico cada vez mas delimitado. Algo que resulta imprescindible es no perder de vista el trabajo como grupo, como grupo de aprendizaje, por lo que se buscará un acercamiento a herramientas teóricas propias de éste campo, incluyendo las técnicas que aporta, en lo administrativo, el modelo de calidad total en el desarrollo de equipos de alto desempeño. Apostamos que los logros tendrán significado y que nuestra práctica profesional incidirá, aún en forma modesta, en algunos de los cambios que requiere la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México.

BIBLIOGRAFÍA

- BASSEDAS, E. et. al.** (1991) *Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico*. Edit. Paidós. Barcelona.
- CARRIZALES, César.** (1985) *Alienación y Cambio en la Práctica Docente*.
Revista de Pedagogía. UPN. Vol. 2, Núm. 3 (enero-abril). México.
- COMISIÓN INTERACADÉMICA DE TITULACIÓN.** (1996) *Antología*. UPN, Unidad Ajusco.
- DELVAL, Juan.** (1991) *La función de una escuela nueva*. Edit. Paidós Mexicana, México.
- ESPIÑOZA, Víctor A.** (1993) *Las prácticas pedagógicas: una experiencia significativa en la formación docente*. Revista de la SEC y BS. Toluca de Lerdo, Estado de México, Medios didácticos y editorial, año 2, núm.4, (enero-abril). México.
- FOLLARI, Roberto.** (1982) *Interdisciplinariedad: Los avances de la ideología*. Ensayos. UAM- Azcapotzalco. México.
- GIMENO, Sacristán.** (1988) *Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Edit. Morata, Madrid.
- HERNÁNDEZ, Patricia.** (1995) *La integración educativa y las tareas de actualización*. Escrito mimeografiado. México.
- HIDALGO, Juan Luis. -A-** (1992) *Aprendizaje Operatorio. Ensayos de teoría pedagógica*. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano. México.
- **-B-** (1992) *Investigación Educativa una estrategia constructivista*. Edit. Paradigmas Ediciones. México.
- KEMMIS, Stephen.** (1993) *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Edit. Morata. Madrid.
- LERMA, Miguel A.** (1995) *Laboratorio Psicopedagógico: Proyecto de Estructura y funciones*. Trabajo elaborado en 1995 para dar cuerpo funcional al Laboratorio Psicopedagógico que inició labores a finales de 1994.

- MERANI, Alberto.** (1970) *Psicología y Pedagogía*. Las Ideas Pedagógicas de Henry Wallon. Colección Pedagógica. Edit. Grijalbo. México.
- MORAN, Porfirio.** (1983) *Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica*. C.I.S.E. UNAM. México.
- MORENO, Montserrat.** (1997) *La Pedagogía Operatoria: un enfoque constructivista de la educación*. Distribuciones Fontamara, S.A. México.
- PASSMORE, John.** (1986) *Filosofía de la Enseñanza*. Edit. F.C.E. México.
- SCHMELKES, Silvia.** (1995) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP (biblioteca para la actualización del maestro). México.
- SEP.** (1981) *La educación especial en México*. Cuadernos/SEP No. 8 DGEE. México.
- (1989) *Programa para la modernización educativa 1989 - 1994*. México.
- -A- (1994) *Proyecto General para la Educación Especial en México*. Cuadernos de Integración Educativa . N°. 1, DEE/SEP. México.
- -B- (1994) *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. Cuadernos de Integración Educativa N°. 3, DEE/SEP. México.
- -C- (1994) *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. Cuadernos de Integración Educativa N°. 4. DEE/SEP. México.
- -D- (1994) *La Integración Educativa como fundamento de la calidad del sistema de educación básica para todos*. Cuadernos de Integración Educativa N° 5, DEE/SEP. México, 1994.
- (1997) *Orientaciones para la planeación, evaluación y reorganización de la actividad educativa escolar (elementos en torno al proyecto escolar)*. México.
- TECLA, Alfredo.** (1975) *Metodología En las Ciencias Sociales*. Colección: ciencias sociales. Ediciones "Taller Abierto", México.
- VARIOS.** (1992) *Memorias del Primer Encuentro Nacional de Maestros sobre*

Aprendizaje Operatorio. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A/C.
México.

VIGOTSKI, L. S. (1989) *Fundamentos de Defectología*. Obras Completas (tomo cinco). Edit. Pueblo y Educación. La Habana.

ANEXO

ORGANIGRAMA DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACION ESPECIAL

