



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN ANTONIO LIRA ALCALÁ
MATURÍN - ESTADO MONAGAS



**NUEVOS HORIZONTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctora en Educación

Autora: Mónica Mendoza

Tutor: José Guevara

Maturín, Febrero de 2022



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN
"ANTONIO LIRA ALCALA"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
MATURÍN ESTADO MONAGAS



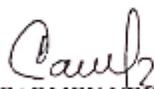
**NUEVOS HORIZONTES EN LA FORMACION DOCENTE PARA LA
EDUCACION ESPECIAL**

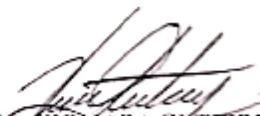
Por: **MONICA MERCEDES MENDOZA GOMEZ.**

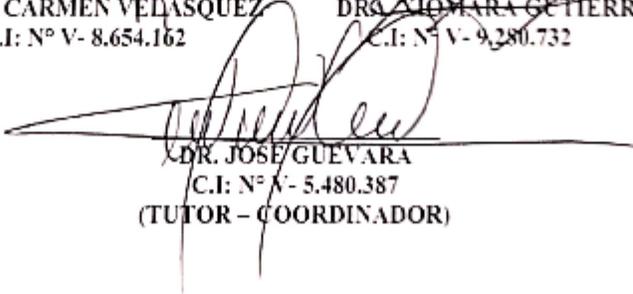
Tesis Doctoral **Aprobada**, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maturín, a los 09 días del mes de febrero del 2022


DRA. MARÍA SALAZAR
C.I: N° V- 5.879.352


DRA. JOSEFINA PLACERES
C.I: N° V- 8.977.143


DRA. CARMEN VELASQUEZ
C.I: N° V- 8.654.162


DRA. MARIANA GUTIERREZ
C.I: N° V- 9.280.732


DR. JOSÉ GUEVARA
C.I: N° V- 5.480.387
(TUTOR - COORDINADOR)

DEDICATORIA

A Jesús y a María Santísima mis amigos fieles a lo largo de la vida, fuente de fortaleza, paciencia, sabiduría y amor...

A mi esposo compañero fiel, siempre amándome y apoyándome, siempre confiando en mis capacidades y orgulloso de “su doctora”

A Mis Hijos por su paciencia con una madre ocupada en casa por querer cumplir metas que requieren esfuerzo y dedicación.

A mis padres una de mis fuentes de inspiración, gracias por todo el amor que siempre me han brindado.

RECONOCIMIENTOS

A Dios por amarme hasta el infinito y más allá, por tantas oportunidades que me ha dado en la vida, Por levantarme todas las veces que he caído y colocarme siempre en el lugar que él quiere verme, por su paciencia y misericordia.

A la Madre Santa María por interceder ante su hijo por esta humilde sierva, qué en su intento por ser, erro una y otra vez, gracias por fortalecer mis rodillas débiles y colocar en mi camino siempre gente linda dispuesta a ayudarme.

A Raúl Bustamante, coordinador del movimiento carismático espiritual por siempre alentarme a seguir en este camino doctoral y nunca desmayar, por sus sabios consejos y oraciones constantes, siempre recuerdo “Usted no abandona, que sabes tú, lo que mi Señor piensa hacer a través de este doctorado Mónica Mendoza, a cuantas personas se puede ayudar”.

A mi Leo incondicional, mi compañero de vida, por su apoyo siempre y en todas las formas de amar posibles, gracias por compartir muchas de mis ocupaciones para que yo alcanzara esta meta y por esa complacencia que siempre demuestras de compartir tu vida conmigo amor. Este logro también es tuyo.

A mis hijos Elda y Emmanuel por entender lo difícil que es tener una mami tesista en casa, todos mis logros son por y para ustedes, los amo hasta el infinito y más allá.

A mis padres Wilson y Elda, por inculcarme valores, no darme por vencida y alcanzar mis metas y siempre aspirar a más, gracias por tanto amor.

A mis hermanos Karina y Wilson por su unidad y apoyo en todo momento.

A mi Ka Mendoza, por tu admiración, apoyo constante, tu complicidad y darle color a mis ideas y locuras.

A mi tutor José Guevara, por su sencillez, humildad, sapiencia, desprendimiento, por siempre tener tiempo para mí, por entender sin juzgar, por motivarme a escribir, a corregir, a concluir lo empezado, a creer que siempre se puede.

A mis profesores de la Universidad pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín por sus aportes, conocimientos y experiencias compartidas, por formar parte de este sueño.

A mis compañeros de Doctorado por el intercambio de ideas y apoyo mutuo, como siempre les decía, “aquí nadie se rinde, si se puede”.

A mis queridos estudiantes de Educación Especial y colegas, por tantas experiencias vividas, compartidas y aleccionadoras, por el aprendizaje en estos años de praxis educativa.

A todas las bellas personas que Dios colocó en mi camino para ayudarme al logro de este sueño

.A todos: Gracias, Gracias, Gracias...

Que el Señor les bendiga siempre.

ÍNDICE

	Pp
Resumen	viii
INTRODUCCIÓN	1
I. EDUCACIÓN ESPECIAL Y FORMACIÓN DOCENTE	7
La escuela como espacio de selección	7
El anclaje de la formación docente	11
Formación docente / educación especial en la UPEL	13
II. DEBATES Y PERSPECTIVAS EN TORNO A FORMACIÓN DOCENTE / EDUCACIÓN ESPECIAL	21
Las investigaciones recientes	21
Las claves teóricas	25
III. FORMACIÓN DOCENTE / EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA UPEL ¿ESCENARIO DE CONTRASTES?	36
Preliminar	36
Pautas generales que definen la política del Estado venezolano para la formación de los profesionales de la docencia - 1996	36
Políticas de docencia UPEL - 2000	42
Concepción del subsistema de educación especial y su repercusión en la formación docente de pregrado UPEL - 2006	43
Bases del currículo en la UPEL - 2011	47
Conceptualización y política para la atención educativa integral de las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad – 2017	49
Elementos centrales de la conceptualización y política para la atención educativa integral de las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad - 2017	53
Síntesis general	55
IV. ¿NUEVOS HORIZONTES? UNA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL	57
Preliminar	57
Educación especial	58
Formación docente para la educación especial	63
CONSIDERACIONES FINALES	72
REFERENCIAS	74

LISTA DE TABLAS

Tabla	pp.
1. Pautas que definen la política del Estado para la formación de los profesionales de la docencia	41
2. Políticas de docencia UPEL	43
3. Concepción del subsistema de educación especial y su repercusión en la formación docente de pregrado	46
4. Bases del currículo UPEL	48
5. Conceptualización y política para la atención educativa integral de las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad	52
6. Elementos centrales de la conceptualización y política para la atención educativa integral de las personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad	55

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO “PROF. ANTONIO LIRA ALCALÁ” DE MATURÍN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Autora: Mónica Mendoza
Tutor: José Guevara
Maturín, julio 2021

**NUEVOS HORIZONTES EN LA FORMACIÓN DOCENTE
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL**

Resumen

En la actualidad, en el campo de la formación docente se requieren concepciones y esfuerzos necesarios para adaptarse tanto a los cambios en desarrollo, como a los requerimientos y que permitan una formación que pueda responder a las situaciones que subyacen en la sociedad. En este contexto, un aspecto de vital importancia lo constituye la formación docente en la Educación Especial, donde se deben continuar la búsqueda hacia referentes como lo inclusivo con reconocimiento de las diferencias. Bajo esta perspectiva, el propósito fundamental de la presente investigación consistió en generar un constructo sobre de la formación docente en la Educación Especial, tomando el contexto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Desde el punto de vista metodológico, se construyó una crítica en el ámbito discursivo de los diseños curriculares de Educación Especial, que permitió apreciar tanto lo que la educación especial ha venido siendo, como para insistir en la posibilidad de una formación docente que conciba su escenario desde el reconocimiento del otro y de la otredad. Todo ello fue desarrollado desde el paradigma interpretativo, abordado desde la hermenéutica como base epistemológica. Como aportes fundamentales de la presente tesis, en el orden categorial se presentan la vivencialidad como encuentro intersubjetivo y el amor como referencia transversal; en cuanto a la Educación Especial, la necesidad de superar los modelos terapéuticos, y en la formación docente en sí, la pertinencia de contar con un docente con desarrollo pleno como ser humano. Se visiona y promueve el mantener un ciclo constante de mirada plural que permita descubrir las propias fibras sensibles en y con el otro, en el contexto de la formación docente en la educación especial.

Descriptorios: Formación Docente, Educación Especial, Diseños curriculares.

INTRODUCCIÓN

Las profesoras Rubiano y Lozada (2015), de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo, en su artículo sobre “La educación especial en Venezuela”, inician señalando que: “En la actualidad la Educación Especial en Venezuela resulta una alegoría de lo que significa una existencia compleja, rizomática, caótica, como todo proceso social”; sin embargo, ante una afirmación de tales características, también señala la responsabilidad de: “plantear retos y proponer una postura propositiva que no niegue los conflictos, sino que los asuma y los convierta en punta de lanza” (p. 215)

En Venezuela, la educación especial ha pasado por distintos momentos, respondiendo no solo a las necesidades de atención y a las referencias de interpretación nacionales o internacionales, sino al contexto en la que ha venido desarrollándose y a la perspectiva que se defina, en un momento dado, con la mayor aceptación en quienes definen tanto las políticas públicas como las políticas institucionales. Quizás por aspectos como estos, llega a afirmarse que:

La noción de las personas que resultan sujetos de una educación especial ha sido resemantizada progresivamente, pero en la práctica el tiempo se derrite y depende de la formación de los profesionales, de los padres y de la comunidad la actitud y valoración de las personas con alguna necesidad educativa especial. (Rubiano y Lozada, 2015, p. 216).

Parte del recorrido, en la época contemporánea, tuvo sus comienzos con la visión médico asistencialista, cuando en el Ministerio de Educación, para 1967, creó el Departamento de Niños Excepcionales y Preescolar, que quedó adscrito a la Dirección de Educación Primaria y Normal. Siguieron luego, para 1976, la política pública expresada en el documento: “Conceptualización y Políticas de la Educación Especial en Venezuela”, y las

creaciones de la Dirección de Educación Especial (1975), y de la Comisión Permanente de Retardo Mental, en 1977. Con la *Ley de Educación* de 1980, la educación especial adquiere el carácter de modalidad, en el marco del Sistema Educativo Nacional y a partir de allí, pudiera hablarse de un proceso de consolidación, hasta el presente. (Figueroa, 2009).

En estos primeros momentos:

...el modelo de atención prevaleciente era el psicopedagógico, más ligado a la ciencias médicas que a la educativa, centrado en una atención individualizada, en una evaluación diagnóstica, asumida con el apoyo de un equipo multidisciplinario, en el que el docente especialista y el psicólogo tenían gran importancia, para el desarrollo de las potencialidades de la población, prevalecía el uso de test, pruebas psicométricas y la modificación de conducta. (Rubiano y Lozada, 2015, p. 216)

En todo este desarrollo de la educación especial en Venezuela, un aspecto permanente que siempre ha estado presente, es el referido a la formación docente. Tal formación, concepción, desarrollo curricular y gestión, ha estado influida por los mismos hechos y las mismas tendencias que han acompañado a la educación especial.

Hoy, avanzado el siglo XXI, volver al tema de la formación docente en la educación especial nacional, es tener la oportunidad de acercarse a las instituciones con tal responsabilidad, sobre todo a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, que aparte de ser “La Universidad de los Maestros”, una de sus múltiples carreras es en educación especial.

En los espacios de la formación docente, y en concreto, en la formación docente de la educación especial, los componentes filosóficos, de políticas y éticos, han venido conformando una triada de escasa discusión y profundización, razón por la cual la concepción heredada sobre un tema de vital transcendencia, continúa intacta.

Los indicadores de la formación docente racionalizadora se revelan al observarse una práctica pedagógica enfocada en la transmisión de los contenidos de las asignaturas, en desmedro del desarrollo autónomo de los

docentes en formación y sus potencialidades creativas, orientadas a aprender a aprender, en lo que a la educación especial se refiere.

En tal sentido, el imperativo sigue marcado por la enseñanza y no en los procesos de aprender a partir del ejercicio de la autonomía y libertad del sujeto. Según Skliar y Téllez (2008) la pedagogía de la prescripción sigue conformando parte de la intersubjetividad del pedagogo en formación, cuya lógica es: “el deseo presente en la acción educativa que busca ‘hacer al otro’ conforme a lo que todos esperamos de él, prescribiendo sus conductas, previendo y trazando sus caminos, constituyendo su dependencia respecto de otros sujetos, en fin, anulando su otredad” (p. 63).

Lo expuesto por los autores, continúa configurando marcos teóricos, que siguen intactos; por ello se intentó superar la concepción de la formación docente tradicional, cuya lógica no ha sido otra que la prescripción, de pautas que conforman creencias, culturas y modos de vida que hacen de la práctica docente una relación de dominio sobre el otro, que, por ser dependiente, se reduce a la condición de objeto de aprendizaje.

Sin embargo, aún se denuncia el predominio de la concepción biologicista sobre la cual aún se sostiene la idea epistemológica y ontológica de formación dominante, denunciando así una profunda y real desvinculación en relación con el otro, al negar la otredad o la relación con lo diferente, a la vez que se revela, de manera particular, un profundo vacío dentro de los espacios de la formación docente contemporánea en curso.

Por tanto, ante la concepción atávica de formación heredada, se hace cada vez más necesario, poner bajo sospecha todo intento de objetivación del conocimiento. De tal manera que la presente tesis espera abrir líneas de fuga que contribuyan a brindar en la formación docente en la educación especial, otros itinerarios, otros caminos, otras posibilidades, como vías para experimentar y vivenciar esa formación desde otros intersticios, condiciones inescrutables para los formatos prescriptivos de la formación docente en educación especial.

Desde este amplio contexto, en el abordaje del estudio se asumió el discurso de la formación docente en educación especial, en el contexto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, como realidad construida históricamente, donde convergen campos teórico-interpretativos que expresan significados a través del cual se establecen ciertos códigos, referencias de lenguajes, y una determinada racionalidad, que permite aprehender y comprender más allá de las explicaciones predeterminadas establecidas.

Lo expuesto indica que el abordaje del estudio tuvo en la estrategia interpretativa, hermenéutica, un valioso aporte para conocer, desde el cuerpo discursivo de formación docente para educación especial, la valoración de la otredad y su vinculación con la formación docente para las diferencias.

Por esta razón, hablar de hermenéutica implica comprender, constituir un acto de encuentro permanente con la naturaleza, la realidad y con el mundo de, en nuestro caso, de la palabra proferida. Así, la hermenéutica fue desplegada para develar estructuras categoriales de existencia que involucran la formación docente en su particularidad de educación especial.

La hermenéutica, entonces, puede entenderse como la forma en que interpretamos la formación docente en su particularidad de educación especial, donde constituye una visión del ser humano, para ser formado. En la presente tesis, la interpretación surge de un texto, un gesto en el lenguaje, una actitud expuesta en el discurso, una palabra inicial, que evoque ausencia / presencia de relación con el otro. Así, desde la hermenéutica se buscó la posibilidad de concebir una reflexión, una comprensión de lo que leemos, en el contexto de una cultura pedagógica inmersa en diferentes tradiciones y experiencias.

El desarrollo de la presente tesis tuvo como propósito generar un constructo sobre de la formación docente para la educación especial, tomando como base el contexto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pues aparte que es una institución dedicada exclusivamente a la

carrera docente, también ofrece estudios en el área educación especial, en los Institutos de Caracas, Barquisimeto

Como referentes, aparte de realizar una revisión de textos, generales y específicos, relacionados con el tema, fue fundamental el análisis tanto de las políticas públicas en formación docente y en educación especial, publicadas por el hoy denominado Ministerio del Poder Popular para la Educación; como de las políticas institucionales que corresponden a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En este contexto, también fueron revisadas otras fuentes institucionales provenientes de las Naciones Unidas o presentadas ante ésta.

Se hizo énfasis, en términos generales, en la necesidad de repensar la formación docente para la educación especial, en una perspectiva inclusiva. Ello como posibilidad de contribuir, no solo al a los aspectos teórico-conceptuales de la formación docente en educación integral, sino en impacto que una distinta formación docente impacte en la escuela, en los estudiantes que serán docentes y en los docentes universitarios de la especialidad.

En atención a estos planteamientos, la estructura de capítulos que se desarrolló, fue la siguiente:

Capítulo I: para iniciar con el recorrido, desde los inicios de la modernidad, hasta el tiempo reciente, con referentes UPEL, sobre cómo y desde donde se ha configurado la formación docente en la educación especial.

Capítulo II: estuvo centrado en la presentación crítica de los aportes recientes que se han venido publicando y que guardan estrecha relación tanto con la educación como con la formación docente en educación especial.

Capítulo III: que permitirá exponer el análisis categorial, tanto de referentes teóricos con aportes a la investigación, como de los resultados de la interpretación hermenéutica, fundados en el discurso institucional sobre formación docente y sobre formación docente para educación especial.

Capítulo IV: para cerrar con la contribución teórica central, donde se desarrolló el tema de la formación docente en la educación especial, con énfasis, entre otros, en pulsiones como la otredad y el reconocimiento del otro.

Al final, unas reflexiones finales para recoger, en síntesis, los que fueron considerados los más destacados aportes de la investigación y las diversas fuentes que acompañaron la presente tesis.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN ESPECIAL Y FORMACIÓN DOCENTE

La Escuela como Espacio de Selección

La educación especial surge como alternativa de aprendizaje para las personas que sufren algún tipo de discapacidad intelectual o física, y que por tal razón sus necesidades no pueden ser satisfechas por la educación tradicional, así como por hacerse notorio una cantidad elevada que representa esta población con discapacidad, lo que desde ya permite notar una diferenciación que separa a estas personas de las identificadas como “normales”, por lo que expresa Aguilar (2004), que:

La aparición y el aumento de niños “débiles mentales” unido a la obligatoriedad de la escuela, inician a dar como consecuencia, el desarrollo de una clara tendencia social a definir que los sujetos que no son capaces de adaptarse a las exigencias escolares de las escuelas normales, son la población a ser atendida por la educación especial, lo que pone de manifiesto que la escuela ha sido selectiva desde sus orígenes. (p. 5).

De esta manera es quizás a partir del Renacimiento, cuando se da un trato más humano hacia esta población, si ello pudiera decirse, y por primera vez se consideran personas y como tal se empieza a hablar de educación exclusiva, siendo en el Siglo XIX cuando comienza la educación especial a través de la colaboración entre médicos, psicólogos y pedagogos; siendo este el inicio de la denominada "pedagogía terapéutica", generándose una formación docente bajo los mismos criterios. Es por esto que Aguilar (2004) además indica que: “Durante este período, la sociedad hace conciencia respecto a la necesidad de atender a estas personas, aunque a esta atención en un principio se le dé un carácter más asistencial que educativo.” (p. 4)

Asimismo, desde esta perspectiva, en el siglo XX se dieron los primeros pasos para evitar las categorizaciones del ser, para así evadir las diferenciaciones, sin embargo, no se puede dejar de mencionar que la historia de esa época exhorta a mirar sin vacilaciones, las realidades en las cuales el irracionalismo, el fanatismo religioso y político conllevaron al hombre en nombre de la diosa razón al exterminio de seres humanos, donde el imperio de la idea de la fuerza somete y doblega a los más débiles, a quienes en situación de minusvalía se le socaban los más legítimos derechos. Así pues, Aramayo (2010), se permite decir que:

En el siglo pasado se consiguió superar la visión ontológica de determinadas discapacidades, una exageración del atributo que llevaba a percibir a las personas con determinadas discapacidades como miembros de una “especie” distinta. Sin embargo, en nuestras prácticas educativas actuales apenas logramos percibir con toda claridad la función social que el concepto de discapacidad está cumpliendo. (p. 30)

Por consiguiente, el desconocimiento del otro ha sido a través de la historia humana un capítulo hartamente conocido, los hechos suscitados en las esferas políticas como religiosas, han llegado a reproducir acontecimientos que evidencian la precariedad del problema humano, los desatinos de la racionalidad científica revelan la ceguera del conocimiento en sus expresiones tecnológicas. Estos acontecimientos siguen acaeciendo en distintos escenarios, donde la mutilación viene expresada en otros sentidos, en formas más sutiles, pero no por ello, menos deshumanizada. Esto permite recordar lo dicho por Durkheim (1968): “Fuera de nosotros está la opinión que nos enjuicia.” (p. 15) esto hace referencia a esa sociedad que siempre opina de acuerdo con lo que en el momento sienta o considere.

En tal sentido, la respuesta general que la sociedad ha dado a las personas con discapacidad ha dependido del momento histórico y filosófico que se esté viviendo, lo cual ha ido desde una actitud de rechazo, exclusión, marginación, hasta la eliminación masiva de estas personas, al no ser consideradas como dignos de vivir, sino más bien, un castigo divino que

merece la muerte o el abandono en sitios de reclusión tales como: manicomios, cárceles, asilos, centros de atención, etc. También se ha hecho evidente una actitud de proteccionismo, caridad, beneficencia, que no hace más que esconder igualmente un rechazo marcado por la lástima, hacia esta población, motivo por el cual Aguilar (2004), indica que:

Pese a las diferencias en los momentos descritos hasta ahora, en todos ellos se pueden observar los elementos comunes al modelo tradicional: la marginación, la discriminación, la dependencia y la subestimación de las personas con discapacidad, quienes no son considerados como sujetos con iguales derechos que el resto de las personas que componen la sociedad. (p. 6)

Es así que, la negación de aquel por sus condiciones de diferente ha sido parte de la cultura excluyente de la sociedad occidental en el pasado más próximo, no obstante, con el avance del tiempo, y a la luz de las luchas de instituciones conformadas por hombres y mujeres, algunos de sus sueños se ven cristalizados, hoy los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales son parte constitutiva de las transformaciones que hoy vive la sociedad en su proceso de humanización. Sin embargo, estos avances y huellas en sus expresiones de acogimiento se ven truncadas en los procesos de formación de quienes habrán de acogerse al mundo de vida de quienes vienen distintos a la identidad de lo conformado como lo normal. Foucault (2000) expone esta idea:

...el anormal se constituye como un dominio específico a partir de la síntesis de tres personajes: el monstruo humano, el individuo a corregir y el onanista. Personajes pertenecientes a distintos momentos históricos, y que confluyen en la configuración de la identidad anormal. (p.77)

De hecho, en la actualidad, no son pocos los educadores de educación especial que conscientemente o no, se hacen ecos del discurso implicate dimensionado en las personas con discapacidad, de la educación para niños y niñas con retardo, de niños y niñas con síndrome de Down, denunciando así un lenguaje donde subyace la negación de la otredad del ser. Es común

observar el exceso de palabras para nombrar lo diferente, aquello que escapa a la norma y con esto se evidencia la complejidad del tema. De esta manera señala Fernández (2008):

....las diferencias fueron analizadas desde un determinismo biológico, como predeterminadas en la carga genética, indicando en consecuencia circuitos propios de escolarización y modalidades específicas de intervención, justificados en variadas y rígidas clasificaciones y rotulaciones. Desde este paradigma médico o biologicista, centrado en el binomio dicotómico salud-enfermedad, se generó la patologización de las diferencias, otorgándose al otro identidad de enfermo, siendo necesaria la corrección de su desviación a la norma. Por lo tanto, se construyó un sujeto diferente-deficiente, transformado en objeto a ser curado. (p. 342)

En tal sentido, la crisis del pensamiento educativo pensado desde la narrativa de la modernidad, interpela e invoca asumir la formación docente desde el debate de un compromiso ético con el otro, a apelar a un pensamiento distinto a los enfoques sociologistas, biologicistas como psicologistas, fraguados sobre la racionalidad científica (razón técnico instrumental), paradigma que aun frena la posibilidad de educación orientada a la humanización y a lo humano como la aspiración esencial en estos tiempos.

Por tanto, en el contexto reciente muchos pensadores consideran la otredad y la necesidad de desarrollar una visión integradora de la realidad, como el eje hacia donde se debe enfocar la educación, entrando así en claro conflicto con enfoques tradicionalistas. Entonces, a la luz de una sociedad envuelta en una profunda crisis del paradigma científico dominante, la humanidad hace presencia ante una realidad caracterizada por nuevos referentes, en ámbitos definidos por nuevas formas de establecer las relaciones humanas, que permiten, entre otros avances, interpretar el mundo desde una concepción diversa, como dice Skliar, (2017): "... idear una experiencia educativa que de sentido no solo a una presencia sino a una existencia común." (p.46)

Es así como desde un pensamiento distinto, se procura dar un giro a la concepción de los procesos formativos en el campo de la docencia, la cual ha estado precedida históricamente por fundamentos donde las relaciones intersubjetivas entre el docente formador y en formación, han estado caracterizadas básicamente por la ausencia del encuentro, vale decir, de comunicación y afectos entre quienes hacen del proceso de formación docente, un compromiso ético con el otro, y con la sociedad.

El Anclaje de la Formación Docente

La formación docente de corte racionalista, lejos de conmover, de interrogar sobre la necesidad de apelar a nuevas ideas, al ejercicio de reflexiones a manera de líneas de fugas, que permitan a la misma vez situar en las diferencias, en el fondo subyace una formación docente que denota el encierro del campo discursivo de la modernidad, y con ello, la limitación de una formación al margen del componente ético como su principio rector, que asegure un ejercicio formador enmarcado en un comportamiento que además de racional sea inclusivo, en relación a esto señala Samaniego (2006): “La educación como derecho es el componente ausente en los sistemas.” (p. 426)

En consecuencia, en la actualidad se puede hablar de un proceso didáctico parcelado en una intencionalidad ya determinada de lo que se quiere formar, olvidando la condición humana que debe poseer el docente. En tal sentido, ante los indicadores que denuncian los atavismos de la práctica pedagógica en las instituciones de formación docente en Latinoamérica, cobran pertinencia los aportes de Macedo (2002), quien al referirse al carácter mutilante de la universidad afirma:

Aunque afirmamos contar con una universidad democrática, la realidad es muy diferente, tenemos un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a maestros con métodos que devalúan la dimensión humana de la educación. El objetivo principal de este modelo es continuar discapacitando a los docentes y estudiantes, de manera que

caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas. (p.10)

En las últimas décadas del siglo XX y lo que va del siglo actual, se ha observado, en Venezuela, por ejemplo, la tendencia a desarrollar transformaciones en los sistemas educativos, en lo relacionado con el orden curricular y estructural de los mismos, siendo la formación docente el dispositivo desde el que se busca dinamizar los cambios que se implementan como políticas públicas desde la rectoría del Estado, en aras de formar el nuevo republicano que requiere la sociedad, es por lo que señala Calixtro (2013), que: “La política del Estado en materia educativa dirige sus objetivos a favor de la inclusión social, la construcción de ciudadanía, el logro de la justicia e integración social de todas y todos..” (p. s/n)

Sin embargo, en la actualidad y en gran medida, la formación docente sigue configurándose sobre la égida de una sociedad estandarizada, es decir, estigmatizadora, excluyente como inhumana. Esta concepción de formación no es ajena en este entorno, específicamente, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Al interior de esta, sigue prevaleciendo una formación que atiende a los principios de la objetivación, y con ello, el desconocimiento de la praxis del docente de educación especial, espacio generalmente caracterizado por pautas, nociones, metodologías y didácticas de enseñanzas que poco dan cuenta de la proyección del sí mismo sobre el otro como sujeto de deseo, de esperanzas, de sueños, esto lo afirma Bonilla (2014) cuando dice: “...tenemos titánicas tareas por enfrentar en materia educativa,...” (p. s/n)

Es así como, en los espacios de la educación especial, escenario privilegiado general de la presente tesis, las críticas que se vienen planteando desde los distintos escenarios de la formación docente, a nivel mundial y nacional, se observa con mayor preocupación, la resistencia que hoy se evidencia al interior de las instituciones universitarias llamadas a superar la lógica instrumental, concepción que privilegia el ejercicio de la

dimensión más cognitiva que humana. Es en este sentido que Skliar (2015) no siente temor en aseverar que “la educación especial, así como la educación en general, no se preocupan con las diferencias, sino con aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los "diferentes", por los "extraños", o tal vez en otro sentido, por "los anormales". (p.16)

Por lo tanto, se puede expresar que el imperativo sigue marcado por la enseñanza y no en los procesos de aprender a partir del ejercicio de la autonomía y libertad del sujeto. A decir de Skliar y Téllez (2008) la pedagogía de la prescripción sigue conformando parte de la intersubjetividad del pedagogo en formación, cuya lógica no ha sido otra que:

(...) el mismo deseo presente en la acción educativa que busca ‘hacer al otro’ conforme a lo que todos esperamos de él, prescribiendo sus conductas, previendo y trazando sus caminos, constituyendo su dependencia respecto de otros sujetos, en fin, anulando su otredad (p. 63).

Lo expuesto por los autores, continúa configurando marcos teóricos intactos, desde donde se intenta superar la concepción ontológica y epistemológica del docente tradicional, cuya lógica no ha sido otra que la prescripción, de pautas que conforman creencias, culturas y modos de vida que hacen de la práctica docente una relación de dominio sobre el otro, que, por ser dependiente, se reduce a la condición de objeto de aprendizaje. Desde estos territorios, la intersubjetividad que conforma el abordaje de la educación especial no ha dejado ser ajena a la racionalidad moderna de un sujeto pedagógico caracterizado, a decir por los autores Skliar y Téllez; (Ob. Cit) referidos como “un campo de históricas formas de relaciones de poder-saber” (p.65).

Formación Docente / Educación Especial

Desde la perspectiva de la Profesora Pérez (2018), psicóloga y docente en la modalidad de educación especial, con una larga trayectoria tanto en la definición de políticas públicas, elaboró una teoría acerca de la evolución de

la educación especial en Venezuela, que contiene la definición de cinco etapas.

Primera, la etapa místico-religiosa, entre 1930 y 1950, donde las personas con necesidades educativas especiales, dependiendo de criterios de orden religioso, pudieran estar poseídas por un demonio o por un dios. Cordero (2019) amplía esta idea y señala que:

... para esa época la única atención dada fue a nivel religioso, por iglesias o instituciones de corte religiosa caritativas, la filantropía era la línea de vida para ellos, teniendo como visión la beneficencia, caridad, sin ningún tipo de diagnóstico médico, solo a nivel espiritual, por tanto, esta óptica era a la misma vez, excluyendo ya que los apartaba de la sociedad. (p. 55).

En una opinión más contundente, xxx expresa que:

En un primer momento, en Venezuela, al igual que en otros países, la tendencia más generalizada, de la sociedad hacia las personas con necesidades especiales fue de la negación de la vida como seres humanos, la connotación de “adefesios”, esto es, seres “no normales” y en muchas ocasiones, se tenía la idea de que venían como un castigo de alguna divinidad, desconocida, luego, al transcurrir los años la visión fue de caridad y de protección (asilos o auspicios), pero, segregándolas de las familias y de la comunidad, impidiéndoles su desarrollo personal - social como ser humano. (Caraballo , 2019, p. 97).

Segunda, etapa asistencial médica, que va desde los años 50 hasta el 60, cuando se afianzó la visión médico-asistencial con la presencia de la rehabilitación. Al niño con necesidades educativas especiales se le denominó paciente o enfermo, privilegiándose los hospitales como los centros de curación y recuperación. Señala la Profesora Pérez (2018), que “Aquí el sujeto es el paciente, cuyos síntomas o síndromes deben cumplir con su debido tratamiento y asistencia rehabilitadora con el propósito de curar y compensar su disfunción (discapacidad).”

Tercera, etapa donde concurren, por una parte, la psicopedagogía y la psicopedagogía (1975-1996), con referencia a la educabilidad de los niños con necesidades especiales, con tendencia a la idea de normalización,

afianzando las responsabilidades de atención y educación, tanto en el maestro especial, como en el equipo multidisciplinario; y por la otra, la atención educativa integral (1996-2011), cuando se instala, para identificar a los estudiantes, la categoría de necesidades educativas especiales, fortaleciéndose la atención con los docentes y los equipos y se crean instituciones.

Cuarta, etapa de la psicopedagogía (2011-2014), cuando ocurre una transformación de la modalidad, se eliminan los servicios y se incorpora la categoría de diversidad funcional, siendo los docentes los responsables de la atención a los niños, en apoyo con un equipo multidisciplinario, pero no se atiende por áreas, sino de forma general.

Quinta, etapa de la atención educativa integral (2014-2018), donde ocurre un retorno a la etapa III. Esta atención educativa integral, como política de Estado, ha quedado plasmada en documentos oficiales que el Ministerio del Poder Popular para la Educación, publicó en 2017. Hasta la fecha, continúa tal concepción.

Como puede apreciarse, en este breve recorrido, el docente ha sido un factor que siempre ha estado presente, de allí la importancia de darle gran importancia a su formación, pues: “un mal maestro en educación especial, en una acción inadecuada con él, implica que destruimos su proyecto de vida, es decir, es peor, que ser asesino, porque es el nivel más espantoso y de destrucción del ser humano” (Pérez, en Cordero, 2019, p. 59).

Ante un alerta como este, que también es una preocupación, también se proponen una formación donde los docentes sean seleccionados con los criterios de un perfil relacionado con el conjunto de características que debe tenerse para atender las necesidades especiales; pero, aparte de ello, es necesario desarrollar una “formación antropológica, compleja y transdisciplinar, en equipos colaborativos conformados y abonados con aportes sustantivos de las comunidades y la familia.” (Caraballo, 2019, p. 104).

Las lógicas de dominación en el campo de la formación como de la praxis pedagógica en la educación especial, se configuran a través de varios matices, y principalmente, en el campo de las discursividades, que direccionadas por el pensamiento racionalista hacen de la educación una experiencia no siempre humanizadora, razón por la cual el acontecimiento de la diferencia ha venido conformando un constructo teórico, y con ello, al desconocimiento parcial o total, de la otredad como la comprensión como dice Ibarra, (1998) del “yo hacia el tú” (p. 243). Conformando así una matriz de pensamiento que ha atravesado todo el imaginario del educador de educación especial, hasta convertirlo en un sujeto reproductor del paradigma estigmatizador.

Al interior de las instituciones de formación docente, las prácticas discursivas que sostienen el amor por el otro han conformado desde el currículo prescriptivo un tema tabú, el cual ocupa un puesto poco relevante en la educación. Lo que permite resaltar lo expresado por Reyes (2012), cuando señala: “Pues, porque a juicio de quien escribe, precisamente el alma de lo educativo radica en el desarrollo de lo eminentemente humano, en el desarrollo de los valores que otorgarán significado a los contenidos – sean estos cuales fueren–.” (p. 74)

Desde estas ideas que se orientan hacia la transitoriedad de nuevos horizontes de comprensión, a lo que se está llamando formación docente para la educación especial, se hace insoslayable el cuestionamiento a los modos de pensar, hablar y hacer dentro de los espacios de la formación del pedagogo, bajo los parámetros psicologistas, sociologistas y biologicista de la educación para personas con discapacidad, categoría de análisis que invisibiliza otras opciones que hagan de la pedagogía una experiencia movida por el amor al otro, de una alineación que permita una formación docente en otra esencia, al acompañamiento y reconocimiento del otro, sin pretender configurarlo o hacerlo para la repetición del mundo en el que se está.

Por tanto, lo expuesto invita, sin mayores miramientos, a poner en tensión el campo discursivo que hoy atraviesa el imaginario colectivo de la formación docente en la especialidad de la educación especial, constructo que encuentra su analogía en una relación de poder, pues, la presencia del otro en ningún caso puede ser objeto de dominio o de conquista intelectual. Desde esta concepción, la formación del docente transcurre en los ambientes sin que se posibiliten y desarrollen reflexiones y cuestionamientos sobre una racionalidad instalada a manera de paradigmas o teorías que moldean el pensamiento a una identidad homogénea de los seres humanos, constriñendo el ejercicio de la intersubjetividad.

Puede entonces señalarse que hasta el presente, el Estado venezolano y sus organismos encargados de la materia educativa en el país han dejado muchos puntos pendientes, esto lo dice Peñalver (2005) cuando indica "...la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y muchas otras universidades e institutos de educación superior que ofrecen la carrera de formación docente, no han conjugado los esfuerzos suficientes para replantear la discusión relacionada con una política de formación docente del Estado venezolano." (p. 42)

Ante la concepción atávica de formación heredada del pasado, se hace cada vez más necesario, poner bajo sospecha todo intento de objetivación del conocimiento, lo cual permitirá entre otros avances, abrir líneas de fugas que contribuyan a brindar a la formación docente en la educación especial otros itinerarios, otros caminos, otras posibilidades como vías para experimentar y vivenciar la formación docente inicial desde el mundo interior, es decir, desde sus propias emociones y experiencias como significados que permiten vitalizar la práctica pedagógica desde otros intersticios, condiciones inescrutables generalmente para los formatos prescriptivos de la formación docente.

Puede entonces señalarse que la formación docente que aún transita por los espacios de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador dista

de promover una racionalidad que, a decir de Agudelo (2014), Directora Decana (E) del Instituto Pedagógico de Caracas: “Otro elemento a considerar en la transformación curricular es la necesidad de reconocer y aceptar la diversidad.” (p. 12)

La formación docente como experiencia humana requiere estar inspirada fundamentalmente en los principios éticos que sustentan a la educación como un proceso permanente del ser humano durante la vida, lo cual se traduce en la trascendencia de la educación para la humanización del hombre, de la sociedad, en tanto se asume la pedagogía como ejercicio de la ética más allá de la profesionalización del docente. En este sentido, el derecho a una educación para las diferencias conforma una exigencia a la cual requiere responder la sociedad toda, y especialmente las instituciones responsables de formar el pedagogo hospitalario, pues son ellas las que deben liderar los procesos de transformación que demanda la sociedad para la humanización del hombre.

Más aun, los requerimientos antes referidos deben ser claves para lograr avances hacia una nueva idea, transformación y delineación de políticas pedagógicas acerca de la educación especial, que permitan que la formación de los docentes en esta especialidad se aderece de elementos epistemológicos y psicológicos fundamentales para todo aprendizaje, así como crear un contexto de respeto a la diferencia, lo que hace tomar en cuenta lo dicho por Gallego y Rodríguez, (2007): “La formación del profesorado para la diversidad implicaría pensar tres cuestiones vertebrales: redefinir el papel de los profesionales de la educación especial, establecer un modelo de actuación profesional coherente y reflexionar sobre la formación profesional” (p. 106).

Tomando en cuenta estas demandas, es importante señalar que en la UPEL, responsable de formar a los docentes en educación especial, se refleja además la presencia de una formación que viene limitando las posibilidades del desarrollo autónomo del estudiante de dicha especialidad,

de sus capacidades de aprender a aprender, lo cual se argumenta cuando se escucha lo dicho por Olmos de Montañez (2010), en su trabajo de grado realizado en la Universidad Central de Venezuela:

El perfil del egresado de la UPEL revela vacíos en materia de ética y valores. Al no estar explícitos los principios axiológicos que deben fundamentar la formación inicial, el formador de formadores carece de claridad para orientar al educando en la consecución de los mismos y consecuentemente, ello genera dificultades en el docente en formación para desarrollar conciencia de las implicaciones éticas y deontológicas de su ejercicio profesional. (p. 17)

Es así como, a la carencia de un pensamiento crítico, de adolecer de amor por el saber, se agrega el bajo interés por la formación docente, lo cual se traduce en un vacío que trasciende el derecho de acceder al estudio a nivel universitario. Por tanto, en correspondencia a los implícitos éticos que requiere acompañar a la formación pedagógica del docente, son relevantes las reflexiones de Acosta y Arráez (2014), quienes sostienen que:

La actitud desfavorable de los docentes en estudio ante la inclusión escolar es producto de una formación académica basada en metodologías y estrategias que responden a los criterios estandarizados, es decir, no se les forma sobre los efectos del contexto, la cultura y lo biológico, que pueden predisponer el desarrollo normal del educando y que de la capacidad de respuestas asertivas del docente depende la evolución de todo educando. (p. 151)

Lo dicho por las autoras reafirma la necesidad de que, en aras de lograr una formación docente en educación especial efectiva, en los formadores de esta institución (UPEL, IPM), debe prevalecer el acercamiento y el reconocimiento del otro, que permita aplicar estrategias asertivas en el desarrollo de su actividad profesoral, tomando en cuenta lo también dicho por Reyes (2012):

Quizás uno de los mayores problemas de nuestra educación actual es que se ha suplantado lo eminentemente humano por lo literal y lo racional, por la tendencia del sistema y la lógica técnico-

instrumental. Hay una especie de miedo y pánico generalizado a lo humano, a lo reflexivo, a lo interpretativo, al logos. (p. 73)

En esta dirección, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín, está llamada a contribuir a la formación de un docente sensibilizado, convocándolo a ejercer una visión vital de una ética transformadora, haciendo énfasis en la modalidad de educación especial, por lo que se debe tomar en cuenta lo dicho por Carmona y Rodríguez (2017) cuando hablan de las instituciones universitarias formadoras, haciendo énfasis en el caso de la UPEL, al señalar que: “Así mismo, deben asumir en el nuevo diseño curricular las actitudes y estrategias formativas idóneas para lograr el tránsito hacia la Educación Inclusiva. En definitiva, los pensum universitarios en la formación del docente de la MEE deben ser revisados.” (p. 47)

Sin embargo, hasta el presente, en la UPEL, la realidad ha evidenciado que esta actividad formadora enfocada en la Necesidad de Educación Especial (NEE) tampoco ha estado exenta de prácticas estigmatizadoras, haciendo que un importante porcentaje de docentes en formación incurra en comportamientos que ponen en duda su condición humana, que debe, como ninguna otra formación, caracterizarla, a fin de que puedan surgir sus sentimientos y emociones, en tal sentido las autoras Carmona y Rodríguez (2017) señalan en el mismo artículo “se pretende continuar con la formación de un profesional de la docencia acabado, afín a una NEE en particular, restando importancia a la demanda socioeducativa de un docente de la MEE, formado con un perfil amplio; capaz de impulsar el proceso de inclusión educativa.” (p. 40)

CAPÍTULO II

DEBATES Y PERSPECTIVAS EN TORNO A FORMACIÓN DOCENTE / EDUCACIÓN ESPECIAL

Las Investigaciones Recientes

En la presente investigación, se considera que el primer obstáculo que enfrenta la educación especial es pensar que es una disciplina dirigida solo a estudiantes con alguna deficiencia. La experiencia con futuros maestros muestra que el principal problema para sentirse maestro de “todos” los alumnos se asienta en la errónea concepción de que la educación especial es una acción dirigida exclusivamente a los sujetos deficientes, junto con la idea de que se trata de acciones especiales llevadas a cabo exclusivamente por personal especializado.

Esta concepción ha incidido de forma negativa en la actitud y en la percepción del profesor generalista con respecto a su capacidad y preparación para atender a la diversidad de necesidades que puedan presentar los estudiantes (León, 1999), en tal sentido, este artículo analiza los planes de estudio de formación de los maestros especialistas en educación primaria y en educación especial, además señala los principios básicos sobre los que deben sustentarse la formación inicial y el desarrollo profesional para atender a la diversidad.

Asimismo, se toma en cuenta elementos importantes para la formación de docente, como lo son los diferentes dispositivos pedagógicos, didácticos y teorías críticas que permitan guiar la concientización del docente. La formación del profesorado en educación especial se tiene que convertir en un objeto de análisis en donde las pedagogías, las didácticas y las teorías

críticas orienten las reflexiones, indagaciones, conceptualizaciones, prácticas y experimentaciones en el seno de una comunidad de saber.

En el artículo de Yarza (2008), Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación), se analiza la formación, en un contexto en donde la inclusión educativa está planteándole retos a los procesos formativos de educadores especiales. Igualmente deja claro la necesidad de pensar de otra forma y no solo desde una perspectiva de saber-poder y la pedagogía histórica, tomando en cuenta también las relaciones éticas.

En tal sentido valga señalar que una pieza importante en estas referencias, lo constituye el factor de inclusión en el diseño curricular para la formación docente en educación especial, pero no se trata de tomar acciones o estrategias para lograrlo, sino de sentirlo como parte de uno, que sea un sentimiento que permite aceptar al otro como es. Se trata de aceptar las diferencias, no en el sentido de igualarlas, ni compensarlas; sino entender al otro desde la otredad.

Por su parte, Monzón y otros (2009), Diseño curricular para la formación docente, educación especial), con su texto, buscó generar un espacio grupal educativo, donde interactúan procesos de análisis, comprensión y reflexión sobre las problemáticas docentes, a partir de temáticas o casos emergentes, proporcionando además especificaciones acerca de la estructura curricular dejando claros las finalidades y propósitos del profesorado de educación especial.

Por lo tanto, en acuerdo con los autores, es necesario considerar la inserción, la inclusión y la comprensión de las diferencias, incluyendo aspectos epistemológicos y metodológico para la atención de la diversidad, como elementos claves para el asesoramiento, apoyo y/u orientación de los educandos con discapacidades y/u otras necesidades, así como a la promoción social de la inclusión.

Osorio (2010), en *La formación docente en dificultades de aprendizaje*, por su parte, buscó determinar la pertinencia de la formación docente en DA de la UPEL-IPC, hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad; realizando la sugerencia de algunos indicadores para optimizar las competencias en la formación del docente especialista en DA.

De tal manera que la formación docente debe tomar en cuenta tanto aspectos prácticos como emocionales. El desarrollo profesional docente comprende procesos de aprendizaje de diversa naturaleza: pedagógicos, personales e institucionales. En buena medida, la actividad de los formadores de maestros consiste en promover mediaciones que ayuden a visibilizar aspectos automatizados de la práctica y representaciones naturalizadas.

Sipes (2011), *Formar docentes de educación especial*, en el estudio identificado, analiza el proceso de formación docente para que se desempeñen dentro del ámbito de la educación especial, además aclara que la adaptabilidad es la clave para lograr de la enseñanza un espacio de creación que se adecua a las modalidades de aprendizaje.

Para ello es necesario potencializar en la formación docente la autonomía, la reflexión, selección y evaluación de condiciones en las que deberá desempeñar su rol para que pueda dar las respuestas de acuerdo a las diferencias de cada persona. En este contexto la formación docente se considera como un proceso de construcción de saberes que debe posibilitar a los futuros docentes adquirir esquemas conceptuales y prácticos que les permita interpretar y hacer inteligibles tanto la vida cotidiana en las escuelas, así como su propio desempeño.

Zapata (2012), en su texto: “Entre la formación docente en educación especial y las prácticas educativas”, realiza un análisis de la relación que se establece entre la formación docente en educación especial y las prácticas educativas que se producen en relación con las personas que presentan discapacidad. Planteando la necesidad de tres campos de formación: el de

una formación general, el de la formación específica y el de la práctica profesionalizante.

En esta perspectiva, hay que dejar sentado que en la educación especial no es suficiente con mostrar afecto y cariño, es además necesario comprender las necesidades e intereses de los estudiantes con necesidades educativas especiales o con discapacidad. Por lo que es indispensable reflexionar en el hecho de que se está viviendo en un mundo de rápida transformación. Por lo tanto, el docente debe estar en continua formación para poder realizar los ajustes pertinentes que le permitan integrar a los estudiantes con discapacidad y, dar respuesta a los nuevos desafíos y necesidades educativas, con la finalidad de que su acción sea siempre relevante y significativa.

Borjas y Colina (2014), en su tesis sobre la *Formación del docente para la atención de las necesidades educativas especiales*, aporta ideas relevantes sobre métodos y actividades importantes tales como deportes en actividades lúdicas entre otros, para relacionarse con niños necesitados de desarrollo psicomotriz.

De manera que esta investigación considera pertinente proporcionar al docente nuevas habilidades, destrezas y competencias específicas necesarias para que ejerzan sus labores en la educación especial de manera efectiva. En primer lugar, al profesor generalista se le debería de hacer mayor hincapié en la educación especial, ya que, éste debe detectar las necesidades educativas de los niños con discapacidad, llevando a cabo prácticas educativas que satisfagan esas necesidades. También se hace necesario que un docente se especialice en aquel ámbito al que quiera acceder laboralmente, ya que, pueden servir de apoyo a los profesores generalistas.

En la tesis de Fernández y González (2016), sobre la *Formación del profesorado para la educación especial*, se realiza una revisión teórica acerca de la educación especial, centrándose en la formación que han

recibido los docentes para poder atender las necesidades educativas de los niños con discapacidad. Asimismo, plantea las necesidades de formación del profesorado en el nuevo modelo educativo de inclusión.

Las Claves Teóricas

La Inclusión

Con la palabra inclusión viene a la mente la palabra integración, y es eso precisamente a lo que se hace alusión cuando se apuesta por una sociedad que integre a la diversidad, asimismo cuando se habla de educación inclusiva, donde todos tienen derechos. De esta forma Blanco, (2004) indica que “La idea de la inclusión es transformar, no sólo es acceder, es sobre todo ofrecer una educación de calidad que, de respuesta a las diferencias, es hacer efectivo para todos, el derecho a la educación.” (p. 3) Por lo que en la actualidad se le está dando un enfoque en el mundo a la pedagogía, donde el principio de diversidad sea uno de los ejes que sustenta las reformas actuales en educación, con el fin de que todos tengan cabida y oportunidad de educarse sin sentirse diferentes, donde todos sean incluidos. En tal sentido señala Pérez, (2003):

La atención a la diversidad es un deber de la sociedad para todos, de manera que corresponde a la Administración Pública garantizar tales derechos y corresponde a la universalidad elaborar documentos y poner en marcha planes de estudio y proyectos de investigación y acción para que sean un hecho la escuela integradora, la escuela para todos y la atención a la diversidad de sus miembros. (p. 27)

En concordancia con lo que exponen las autoras la inclusión es responsabilidad de todos, pero no se queda en una simple frase, porque además está establecido como responsabilidad del estado. Sin embargo, es claro que si todos los docentes no lo manifiestan como un sentimiento profundo y bien enraizado no se obtendrá ningún resultado beneficioso para esa parte de la sociedad que presenta una condición especial. También es importante aclarar que esta integración no significa que todas las personas

con discapacidad serán integradas en las escuelas regulares, se trata de realizar una evaluación adecuada y en función de los resultados tomar las decisiones pertinentes. A este respecto Pérez, (2003) indica:

La integración educativa no significa trasladar a todos los niños de las escuelas especiales a las escuelas regulares, sino decidir cuáles de esos niños se pueden beneficiar más en un ambiente regular, contando con los apoyos y las adaptaciones necesarias; pero lo más importante de la integración es la posibilidad de que la escuela regular cambie el sistema homogenizante a un sistema diversificado, que es lo más difícil de conseguir dadas las exigencias del mismo. (p. 44)

De acuerdo a la autora con la integración se busca transformar la educación, lograr que todos puedan ser incluidos respetando las diferencias, cambiar ese sistema educativo donde solo tienen cabida una parte de la sociedad, y para esto es necesario además de docentes capacitados y con disposición de colaborar, que la escuela posea la capacidad para responder a esas necesidades especiales, asimismo la utilización de los recursos educativos de forma efectiva y eficiente, tanto de personal de apoyo como de materiales adaptados y apoyos técnicos.

Educación

Hablar de educación es pensar en el suministro de conocimientos y habilidades de una persona que enseña a otra que aprende siempre buscando un mejor desenvolvimiento en comunidad, por lo tanto la educación se recibe desde la edad temprana de personas con experiencia y suficientes conocimientos para educar, en este sentido Durkheim (2003) afirma que: “Para que haya educación es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos.” (p. 59) Esto siempre persiguiendo una mejor calidad de vida que le permita al educando una mejor adaptación social y profesional, en tal sentido la educación viene a constituir un elemento importante para el desarrollo de la sociedad y de la nación.

Es así como tomando en cuenta que todas las personas son individuos particulares requieren recibir una educación que se adapte a sus requerimientos y necesidades, que sea capaz de aflorar en cada persona el deseo de aprender, que motive, además es claro que todos buscan desempeñarse en la profesión de su preferencia sin importar sus características particulares o condiciones especiales, por lo que es importante traer a colación lo dicho por Durkheim (2003):

En efecto, cada profesión constituye un ámbito sui-géneris que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas; y dado que el niño debe estar preparado con vistas a la función que está llamado a desempeñar el día de mañana, la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica.” (p. 60)

De acuerdo con Durkheim la educación representa el instrumento que posibilita la superación y el alcance de la independencia y autonomía que hace libres. En tal sentido alcanzar la educación esperada implica la obtención de instrucción y destrezas que una persona es capaz de absorber, y sin lugar a duda es un término que está relacionado con la formación y el crecimiento personal. Además de acuerdo con el esfuerzo realizado y las capacidades demostradas como educador se puede hablar de nivel de conocimientos que se posee sobre una ciencia o materia en específico. Pero, además, cuando se quiere educar es importante contar con una formación moral y ética, donde desde el punto de vista moral se cuente con un comportamiento apegados a las leyes y normas de convivencia, y desde el punto de vista ético se lleven a cabo actos buenos o virtuosos, sin que influya el entorno o la cultura donde se grave.

La Educación desde las Diferencias

Cuando se habla de diferencias en el ámbito escolar se hace referencia a aquellas características que agrupan por sectores a los estudiantes de

acuerdo a esas características. Sin embargo, esto puede hacer surgir también las etiquetas, donde puede hablarse de categorías referidas al país de procedencia como “el turco” o “el colombiano”, asimismo sucede cuando se habla de poseer condiciones especiales, donde se habla como ya se dijo anteriormente de “el sordo o “el ciego, y así de acuerdo con la diferencia, pero sea cual sea la condición de la persona no es lo que se espera de la escuela.

Por lo que es necesario aclarar que ese etiquetamiento no le sirve de nada al docente, dado que no le suministra información alguna sobre el estudiante etiquetado, información que es necesaria para poder establecer cómo se deberá proceder para llevar a cabo la enseñanza, dado que no se debe olvidar que hasta los estudiantes que no poseen condiciones especiales, tienen sus características particulares, más aún esos estudiantes que debido a su condición ameritan de un tratamiento particular o especial, esto lo resaltan Sartori y Castilla (2004) cuando indican:

Una amplia descripción de una discapacidad no nos debe satisfacer para nuestro trabajo, no alcanza, no es suficiente. Antes de cualquier tratamiento tendría que ser obligatorio realizar detalladamente un análisis de los diferentes ambientes en que vive la persona. Estos definen la forma y la duración de lo que necesita la persona, sus “special needs”, tal como lo define el informe Warnock.

Incluso si dos personas presentan una discapacidad totalmente igual, la misma causa, los mismos síntomas, el mismo resultado en el diagnóstico, cada uno necesita un tratamiento, una educación y estímulos individualizados y personalizados según sus circunstancias ambientales (aspecto objetivo) y sus relaciones ambientales (aspectos subjetivos). (p. 26)

De acuerdo con el autor en la educación especial se debe tomar en cuenta las diferencias, pero no desde el punto de vista de etiquetas, si no conocer las individualidades de cada estudiante, a fin de establecer las estrategias que debe implementar de acuerdo a sus diferencias. En tal sentido, si se profundiza en el tema es posible que se llegue a concluir que estas categorizaciones pudieran no tener alguna ventaja, porque hasta en el

ámbito científico suministra solo datos cuantificables o estadísticas, no suministrando información relevante para el tratamiento de una discapacidad.

Al respecto señalan Sartori y Castilla (2004):

La separación de los seres humanos en diferentes categorías nunca debe tener una finalidad en si misma tampoco en la investigación científica. Ninguna categoría puede captar completamente lo que una persona es. Incluso si una categoría pretende ser una pura descripción de un fenómeno, no se puede evitar que otros la usen como base de sus prejuicios y estigmatizaciones. La discusión científica sobre la discapacidad siempre debe tener esta posibilidad en cuenta. No nos debemos cuestionar como se debe llegar a categorías más detalladas o más exactas, si no con que finalidad las necesitamos y si solo serán utilizadas para estas finalidades. (p. 20)

Por lo tanto, y de acuerdo con lo acá expuesto sobre las diferencias en la educación, queda sumamente claro por qué el docente debe recibir una formación de calidad, además de continuar constantemente con esa formación, y dado que son los encargado o responsables de buena parte del desarrollo del país y sus ciudadanos es necesario que se hable de incluir a todos, de aceptar que todos son diferentes, pero en la educación o en el proceso de enseñanza caben todos y mucho más si se habla específicamente de la formación en educación especial, donde deberán permitir aflorar esa parte humana y de acercamiento.

Educación Especial

La esencia de la educación especial es lograr llevar a cabo el proceso de transición social y política hacia la edificación de un modelo de sociedad inclusiva e integradora, que permita tomar en cuenta las diferencias. Para lo cual es necesario contar con docentes con las suficientes capacidades y habilidades para poder encaminar esta transición, por lo tanto, este docente debe entender en principio la necesidad de reconocer y aceptar las diferencias, favoreciendo de esta manera la autonomía e independencia de

esos estudiantes de acuerdo con sus condiciones y necesidades. En tal sentido señala la Comisión de Expertos de Educación Especial (2004)

La Educación Especial es la disciplina de la educación que por tradición se ha hecho cargo de la población escolar con discapacidad o dificultades más severas de aprendizaje. Desde sus inicios, estuvo estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, disciplinas que condicionaron su desarrollo y evolución desde una concepción fundamentalmente orgánica e inherente al individuo.

Esta concepción, vigente durante la primera mitad del siglo XX, promovió, por una parte, la necesidad de detectar y clasificar en forma precisa el “trastorno” presente en cada individuo y, por otra, el desarrollo, para estos alumnos, de una atención educativa especializada distinta y separada de la organización educativa común. Surgen así las escuelas de Educación Especial, que fueron extendiéndose y especializándose de acuerdo a los distintos déficits y consolidándose hasta ahora. (p. 16)

De acuerdo con lo expuesto es necesario realizar una clasificación de acuerdo a las diferentes condiciones especiales, ya que es claro que cada una presenta características y condiciones particulares que amerita igualmente un trato particular. Sin embargo, esto puede hacer caer en etiqueta en los estudiantes, dando cabida a decirle a un niño en su etapa escolar “el sordo” o “el ciego”, siendo estas etiquetas parte de lo que se debe suprimir para no seguir hablando de diferencias y sí de inclusión donde todos sean vistos y tratados de igual manera. Finalmente, se define la Educación Especial según lo planteado en el documento de conceptualización y política de educación especial para la atención educativa integral de la población con necesidades educativas especiales o con discapacidad, del MPPE (2016):

Como una modalidad del sistema educativo venezolano, inscrita en los principios y fines de la Educación Venezolana, que responde a un Modelo de Atención Educativa Integral y se constituye en una Variante Educativa, que atiende a las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral..., requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos. (p. 32)

Esta modalidad educativa, asume desde el punto de vista filosófico la visión humanista social según lo expresado en el marco constitucional y legal que sostiene a la educación venezolana, esta teoría plantea que el ser humano es visto como un ser social e individual, pionero de los procesos sociales, que le permite la construcción colectiva del conocimiento, que lo puntualiza como un agente de alternativa social, en el cual debe privar el entendimiento y aceptación de las diferencias.

Formación Docente

La formación para el docente debe ser el eje fundamental sobre el que se desarrolle sus actividades, en vista de que en la medida que acumule competencias en esa medida será un profesional competente, además es claro que buena parte del desarrollo de la nación recae en la educación que reciben sus ciudadanos, en tal sentido, contar con docentes competentes, con una formación que contemple las suficientes habilidades y destrezas para el desarrollo de sus actividades, asegura un proceso de enseñanza de acuerdo a las necesidades de los educandos y del país. Por lo tanto, la formación docente debe ser una actividad que no debe detenerse. Al respecto señala Vez (2001):

Al margen de lo que se diga y se haga en la formación inicial del profesorado por una buena parte de quienes se dedican a ello, creo que existen pocas dudas para el profesorado en ejercicio acerca del hecho que, independientemente de otro tipo de influencias, aprender en el puesto de trabajo – como en muchas otras profesiones – juega un papel central y dominante en su desarrollo profesional. Esto implica, a mi modo de ver, que la experiencia (y más que nada la reflexión sobre esa experiencia) es un buen medio (sin ser, claro está, el único) de adquirir las competencias pedagógicas. (p. 421)

En tal sentido, sin objetar la importancia de esa formación que recibe el futuro docente en el aula de clase, cuando es formado, es indiscutible para esta y cualquier otra profesión que la experiencia en el puesto de trabajo nutre al trabajador con los nuevos conocimientos de la realidad. Es por ello

por lo que se considera que ese profesor en su formación inicial tiene la mayor fuente de saberes sobre su profesión en el colegio en general y en el aula de clase en particular. Tal como lo reafirma Sánchez (2003) cuando dice que: “la formación permanente debe estar centrada en la escuela, entendiendo que ese es el lugar prioritario de formación, a partir de las necesidades pautadas y expresadas por todos sus miembros.” (p. 96). La vida del docente en la escuela le permite estar en contacto con todos los elementos que hacen vida en el ámbito escolar, alumnos, directivos, representantes y comunidad.

Formación Docente en la Educación Especial

Formar para ejercer la educación especial amerita contar con habilidades y conocimientos en los formadores que le permitan llevar a cabo su labor educativa generando verdaderamente aprendizajes significativos en el formado, lo cual busca preparar a los futuros docente de educación especial en académicos que contemplen entre sus habilidades poseer una mirada cultural y social suficientemente desarrollada y de respeto a las diversidades o diferencias que hacen presencia en la actualidad en la colectiva. De esta manera es importante señalar lo dicho por Solari y Jure (2005): “Es necesario avanzar hacia una nueva representación social de las prácticas del profesor de educación especial, lo que supone una actuación docente reflexiva e investigadora, individual y colectiva, que recupere el respeto social por quienes enseñan.” (p. 7)

De tal manera que, el docente será formado para de forma eficaz, que escudriñe en sus vivencias y experiencias buscando la mejor concepción de su actividad profesoral, donde se evidencie esa parte humana que asegure un desenvolvimiento cómodo y ajustado a la realidad de sus educandos, logrando cumplir con sus requerimientos individuales y sus responsabilidades colectivas.

Humanismo Social

Desde la teoría del humanismo se espera de manera efectiva contar con un comportamiento que potencie el desarrollo social, donde todos puedan participar y sentirse parte importante, por lo que de esta manera ayudará a instruir a individuos verdaderamente útiles, capaces y responsables, es por lo que dice Ander-Egg (2011) “tenemos que ser conscientes que, cuanto más humanos somos más humanizamos a los otros, envolviéndolos con nuestra calidad humana, con nuestro afecto, con nuestra amistad.” (p.148) Esto permite realizar un acercamiento al tema real que ocupa esta investigación, la formación docente en educación especial, dado que esta está fundamentada en la Teoría del Humanismo Social, así lo deja claro el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016) en la conceptualización y política de educación especial, donde además señala del docente que:

Esto, le permitirá participar de manera activa, protagónica e independiente en el cambio de la realidad que lo circunda y en la conformación de una sociedad inclusiva, donde todos los hombres y las mujeres puedan desarrollarse de manera integral y realizarse plenamente, en función de sus potencialidades y posibilidades. (p. 1)

Por tanto, al hablar del contexto humanista en las actividades docentes, resalta que en el proceso de enseñanza- aprendizaje es necesaria la existencia esencialmente de una relación humana y que el ambiente de formación se desarrolle en un entorno cargado de experiencias y vivencias de los educandos, que permita una mejor comprensión del docente de las inquietudes y necesidades de sus alumnos, a fin de poder lograr un mayor acercamiento y comunicación que asegure un proceso educativo efectivo.

En definitiva, se debe decir, que esta investigación busca lograr una conexión efectiva entre la parte humana del formador y el formado. De esta manera, es claro que en este estudio tomará como marco referencial la teoría humanista, dejando de esta forma evidente la necesidad de que en la

formación docente en educación especial debe privar el reconocimiento del otro, lo cual debe ser impulsado por los sentimientos de afecto, amor y compañerismo. Tomando en cuenta lo dicho por Reyes, (2012):

El asunto de la educación reside, definitivamente, en que seamos mejores personas, mejores seres humanos cada día que pasa –y no nos referimos a ser mejor que los demás como si de una competencia se tratara–, que podamos transformarnos a cada instante en función de una humanización y de la humanidad. Pero, para ello, debemos comprender que, como maestros, el educar pasa por el andar y el caminar con el otro, escuchar al otro, entender al otro y entenderse con el otro y gracias al otro, darse y entregarse al otro. (p. 72)

De esta manera, para la teoría humanista resulta innecesario clasificar a la gente en subgrupos de acuerdo con sus funciones, dado que el etiquetar a un alumno por lo que puede o no hacer en lugar de motivarlo lo perjudica, las etiquetas contribuyen a conformar una percepción inadecuada de un alumno y además condiciona a los demás a expresar actitudes y conductas relacionadas con tal percepción conductual. Por lo que lo verdaderamente importante son las emociones, el amor y acercamiento, como pilares fundamentales de la formación docente. De esta forma se debe asumir lo dicho por González, (2014): “el abordaje de una educación superior inclusiva debe dejar de pensarse a partir de los sujetos sociológicamente excluidos, asumiendo que la injusticia y las múltiples formas de vulneración están presentes en todas las personas y en sus trayectorias sociales y educativas.” (p. 7)

De manera que, de acuerdo a lo expresado por Reyes es necesario en la educación universitaria apartarse del concepto literal de inclusión, es decir dejar de pensar que si se quiere incluir es porque se está aislado y segregado, y hablar de inclusión desde la perspectiva de que todos caben en esa aula educativa, sin importar rasgos, características o condición.

Otredad

Cuando se acepta la existencia del otro, con sus diferencias, en ese sentido se admite la propia identidad. Sin embargo, se debe aclarar que al decir que la otredad es el reconocimiento del otro con sus diferencias no se está declarando que el otro debe ser segregado o estigmatizado, por el contrario, lo que se quiere es establecer que todos son individuales con sus características propias y deben ser aceptados. En tal sentido señala Ríos Cabello (2011): “Se propone el acercamiento a la otredad donde la existencia del Otro es necesaria para realizar el reconocimiento del yo.” (p. 7)

De acuerdo con la autora en la medida que se acepta la existencia del otro en esa medida se reconoce a si mismo, lo cual permite y fortalece la convivencia social, donde todos se reconozcan y se comuniquen de manera efectiva y afectiva. Todo esto hace entender que cuando se lleva a cabo la formación docente es necesario que este reconocimiento del otro jugué un papel relevante que permita una relación armónica y de respeto, es por lo que Ríos Cabello (2011) expresa que: “La formación de una persona debe incluir el acercamiento a los Otros como parte de su desarrollo integral, puesto que la sociedad a la que se enfrenta nunca será la del “Otro conocido”. (p. 9) Por tanto lo importante es reconocer que existe la diversidad y las diferencias individuales.

CAPÍTULO III

FORMACIÓN DOCENTE / EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA UPEL ¿ESCENARIO DE CONTRASTES?

Preliminar

Para el desarrollo del presente capítulo, luego de la exploración propia que concierne a la presente tesis, se seleccionaron seis importantes documentos. En primer lugar, los referidos a la documentación oficial del Estado Venezolano, publicada tanto en Gaceta Oficial como en textos del ente rector con responsabilidad tanto en la formación docente como en la educación especial, actualmente denominado: Ministerio del Poder Popular para la Educación, cuyo ámbito es el Subsistema de Educación Básica; en segundo lugar, los referidos a políticas institucionales aprobadas por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Valga aclarar, que lo que se refiere a la documentación UPEL, que aun cuando pudieran tener origen curricular, contienen información valiosa referida a la concepción de la formación docente y de la educación especial, puntos de interés en nuestra tesis.

La documentación se expone de manera cronológica, lo que permite apreciar la evolución que han tenido los temas en cuestión. Al culminar cada documento, se presenta una tabla que permite apreciar, en síntesis, las categorías esenciales, a las que se acudirá tanto para desarrollar la crítica como para la propuesta central de la tesis.

Pautas Generales que definen la Política del Estado Venezolano para la Formación de los Profesionales de la Docencia 1996

Con la *Resolución N° 01*, el Estado llega a establecer, en cuanto a la

formación docente se refiere, referentes fundamentales, a saber:

- a) Es un aspecto determinante para la educación de calidad.
- b) El Ministerio de Educación es responsable de definir tanto las directrices como las bases generales para diseñar planes y programas de la formación.
- c) Se requiere, de forma urgente, una política que cónsona con las propuestas del momento.
- d) Al ejercicio de la profesión se han incorporado personas sin titulación.
- e) Las tendencias privilegian el énfasis en una formación básica con permanente actualización, en vez de la híper especialización.
- f) Se requiere un medio jurídico entre el Ministerio y las instituciones con programas de formación docente, y
- g) Debe revalorizarse la docencia como profesión.

Desde los referentes presentados, los redactores definen cinco aspectos que integran la Resolución: definición y rasgos del perfil del docente a formar, elementos de la estructura curricular, títulos y certificados de competencia a otorgar, profesionalización de docentes en servicio y formación permanente.

Sobre el perfil del docente a formar, se definen determinadas directrices que orientan a:

Formar docentes que puedan desarrollar investigación y extensión-socioeducativa, rasgos de identidad profesional y pertinencia histórica, que den identidad profesional al perfil.

Crear condiciones para promover el espíritu de superación y actitud de búsqueda e investigación sobre cambios y experiencias de aprendizaje.

Desarrollar el currículum de manera que haya énfasis especial en la integración ética e intelectual de la personalidad y en el ejercicio profesional de la docencia

Cultivar la reflexión para la transformación de la educación.

Las instituciones con carreras de formación de docentes deben orientar hacia profesionales:

- Capaces de propiciar innovación y desarrollo educativo y participar en la elaboración de diseños pedagógicos.

- Preparados para considerar tanto el contexto social, como las implicaciones éticas y el desarrollo del estudiantado.
- Con dominio de saberes básicos en las áreas de conocimientos de sus campos de especialidad.
- Con conocimiento vivencial del proceso de formación de los estudiantes
- Con conocimiento tanto de la realidad educativa como de las relaciones con aspectos socioeconómicos, políticos y culturales del país, la región la comunidad.
- Con conciencia de sus responsabilidades en el análisis y solución de problemas que impacten el desarrollo de la institución y la comunidad; y
- Con actitud crítica ante posibilidades de cambio y de superación permanente.

En cuanto a la estructura curricular, quedan definidas las directrices, para la formulación de planes de estudio y programas de enseñanza, identificando una estructura que integra: componentes, ejes, dimensiones, ciclos, áreas u otras. También se llama la atención sobre la necesidad de garantizar articulación y equilibrio entre: contenidos, formación ética, teórica y la práctica reflexiva. Como componentes del plan de estudios se definen: la Formación General, la Formación Pedagógica, la Formación Especializada y las Prácticas Profesionales.

Sobre la Formación General se establece que estará referida a:

Estudios para la ampliación y profundización de los conocimientos en áreas seleccionadas de las humanidades y las artes, las distintas ciencias, temas y problemas interdisciplinarios y otros contenidos y experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la personalidad del futuro docente, así como también a la superación de anteriores deficiencias académicas..., se recomienda considerar la inclusión de materias o tópicos que contribuyan a: la comunicación interpersonal y grupal, la comprensión del hombre y las realidades sociales, la conciencia histórica y la identidad nacional, la conservación dinámica del

ambiente, el dominio de los razonamientos lógico y cuantitativo, los procesos heurísticos de búsqueda y procesamiento de información, entre otros posibles objetivos.

En relación con la Formación Pedagógica, se indica que debe estructurarse partiendo de experiencias de aprendizaje con énfasis en la ética y actitudes acordes con el ejercicio docente y que permitan la planificación de las responsabilidades docentes y del aprendizaje de los estudiantes; la comprensión del proceso y la dinámica de desarrollo del estudiantado; la adecuación de propósitos institucionales a las características de los estudiantes y a su medio; la selección, construcción y uso de los medios para alcanzar los objetivos de aprendizaje, “la realización del diagnóstico y evaluación de sus alumnos, de sus aprendizajes y de las variables que condicionan ese aprendizaje”, entre otros.

En cuanto a la Formación Especializada, como la parte estructural en el currículo dirigida, sería para realizar:

Estudios dirigidos a lograr que el estudiante adquiera un grado adecuado de dominio teórico y práctico de los contenidos básicos y la metodología de las disciplinas científicas en las que se inscriben los programas de enseñanza del nivel, modalidad o especialidad en el que actuará como docente, así como también de las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de dichas disciplinas y de la aplicación de dichos conocimientos en la vida ordinaria del educando y de la sociedad. Y dado que las ciencias evolucionan constantemente, deberá desarrollar hábitos de estudio independiente e indagación para actualizar y ampliar los conocimientos adquiridos e incorporar conocimientos de áreas relacionadas, a fin de enriquecer su acción educativa.

El último de los componentes está referido a un punto clásico en la formación docente, como es el referido a las Prácticas Profesionales, concebidas en la Resolución como un eje de aplicación a lo largo de la formación, que, además, integra los componentes anteriores y constituye base fundamental del desempeño del egresado. Debe ser, por tanto un proceso tanto de aprendizaje como de aplicación, que permita desarrollar “el análisis y la reflexión sobre la práctica escolar, la aplicación de

conocimientos y destrezas, la adquisición y perfeccionamiento de las competencias docentes, la identificación y el compromiso vocacional con la profesión”.

En este componente se hace énfasis en que la práctica profesional constituye la oportunidad que permita “probar y demostrar habilidades y destrezas en el análisis y solución de casos reales de la profesión, aprendiendo a utilizar con mayor acierto los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, bajo la tutela de docentes experimentados”. En perspectiva, desde este componente, la Resolución aspira que las prácticas profesionales lleven a un cambio profundo en las rutinas de aula y así lograr “un aprendizaje activo y eficiente de los alumnos”.

Sobre esta política pública publicada en 1996, dice un autor que:

Esta resolución, dedicada al tema de la formación docente, como un referente sustantivo para una educación de calidad, estaría dirigida al logro de fines y objetivos de la Constitución, la Ley Orgánica de Educación y otros instrumentos legales, vigentes para la época.

Como responsabilidad de Estado, en este contexto, correspondería al Ministerio asegurar la formación de profesionales que exija el desarrollo del sistema educativo nacional, establecer los lineamientos para la concepción y diseño de programas de formación docente, en el ámbito de la llamada educación superior. (Peñalver, 2021, p. 121).

Hasta la fecha de elaboración de la presente tesis, han transcurrido veinticinco años desde que se publicó el instrumento de política pública para los diseños de carreras y programas de formación docente inicial en Venezuela, conocido como Resolución N° 1, que, por cierto, es conveniente señalar que está jurídicamente vigente, pues no ha procedido acto similar para su derogatoria.

Desde los debates que ahora pudieran hacerse, transcurridas las dos primeras décadas del siglo XXI, pudiera interrogarse sobre lo que en dicha Resolución pudiera seguir generando reflexiones. De otra manera y como interrogante general ¿cuáles pudieran ser aspectos claves para pensar la

formación docente, más allá de la estructura de los diseños curriculares, con énfasis en los fundamentos, los sentidos en sí?

Un referente crítico de carácter general, es que, en principio, desde su creación en 1996 hasta el presente, tanto desde el punto de vista de aplicación, como desde el punto de vista de las responsabilidades institucionales, quedaron aspectos en el tiempo sobre la Resolución N° 1, que involucran directamente, por una parte, al Estado venezolano y a los entes rectores de la educación nacional y, por la otra, a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y a otras universidades e institutos de educación universitaria que ofrecen la carrera de formación docente, que ni antes ni ahora, múltiples razones y argumentaciones de por medio, en nuestro criterio, no se han definido niveles de relación interinstitucional para contar con una política nacional de formación docente del Estado venezolano.

De la Resolución N° 1 quedó pendiente, por ejemplo, la *Comisión Nacional de Formación Docente*, integrada por el Ministro de Educación y funcionarios bajo su rectoría, el Rector o Rectora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Representantes de las Escuelas de Educación de las Universidades y de los Colegios e Institutos Universitarios.

Tabla 1

Pautas que definen la política del Estado para la formación de los profesionales de la docencia

Categorías	
Formación docente	Educación especial
Permanente actualización	
Docente investigador	
Integración ética / intelectual	
Reflexión para la transformación	
<i>Conocimiento vivencial de los estudiantes</i>	

Políticas de Docencia UPEL - 2000

En la perspectiva de ser congruente con lo que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador denominó en su momento: aproximación a la fundamentación del proyecto de formación, fueron elaboradas las *Políticas de docencia* (UPEL, 2000). Desde el mismo documento se puede resaltar, con respecto a la denominada educación para el cambio, que imperativo que el docente comprenda su papel en el contexto global del mundo contemporáneo, sea participe en la construcción del saber pedagógico y esté consciente que su praxis profesional implicará tanto la transformación de sí mismo y de la sociedad, como la del entorno y de la educación, todo ello en la misma medida en que se inscriba en la realización de un proyecto histórico-pedagógico integral.

En relación con las políticas de docencia en sí y relacionadas directamente con la presente tesis doctoral, se destacan las siguientes:

- Reivindicación de la educación como proceso social para lograr el desarrollo pleno del ser humano.
- Orientación de la educación para el uso de tecnologías complejas que impliquen creatividad
- Fomento de políticas que partiendo de la investigación de los problemas sociales, permitan la participación de la comunidad en la solución de los mismos.
- Formación de un docente que sea factor esencial donde el aprendizaje se desarrolle desde una perspectiva interdisciplinaria.

Tabla 2**Políticas de docencia UPEL**

Categorías	
Formación docente	Educación especial
<i>Desarrollo pleno del ser humano</i>	
Participación de la comunidad	
Perspectiva interdisciplinaria	

En cursiva, categoría con mayor énfasis para apoyar la propuesta

Concepción del Subsistema de Educación Especial y su Repercusión en la Formación Docente de Pregrado UPEL 2006

El documento titulado *Concepción del Subsistema de Educación Especial y su Repercusión en la Formación Docente de Pregrado*, fue el resultado, por una parte, de la revisión bibliográfica y, por la otra, de consulta a los docentes adscritos a las especialidades de Educación Especial en a) Dificultades de Aprendizaje, b) Deficiencias Auditivas y c) Retardo Mental, que gestiona la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en sus diferentes Institutos Pedagógicos y núcleos. La consulta se realizó utilizando un cuestionario de opinión, desde el que se pudo construir un papel de trabajo de carácter preliminar para disponerlo como punto de partida y así poder generar un debate y una reconstrucción colectiva. Y, a partir de allí, desarrollar un documento contentivo tanto del análisis como de las miradas de los especialistas que forman docentes en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Educación Especial, particularmente adscritos a los Institutos: Pedagógico de Caracas, Pedagógico de Maracay, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio e Instituto Pedagógico de Maturín.

La información fue presentada en el siguiente orden: a) marco legal que sustenta la Educación Especial en Venezuela; b) resultados del proceso de evaluación curricular del diseño 1996; c) propuestas orientadoras del proceso de Transformación curricular de Educación Especial en las diferentes

especialidades; d) propuestas orientadoras del proceso de Modernización del currículo de Educación Especial en las especialidades que gestiona la UPEL; e) Componente de Práctica Profesional; f) la Educación Especial como eje transversal en la formación docente; g) reflexión acerca de la denominación de las especialidades; y h) consideraciones finales. De este conjunto, para efectos de la presente tesis, solo se destacan algunos aspectos a continuación.

En Venezuela, según refiere el documento señalado, la educación especial tiene su fundamento en las siguientes bases:

- a) Filosófica, desde una visión humanista social, “que centra la acción en el ser social en interacción con su medio, sus potencialidades y necesidades intrínsecamente humanas, con las personas de su contexto familiar y del entorno comunitario”, donde el educando debe ser asumido en su condición de persona en perspectiva biopsicosocial.
- b) Axiológica, que implique formar un ciudadano para su propia transformación y la de su sociedad, con los valores éticos a lo largo de toda la vida.
- c) Teleológica, referida a la finalidad de la educación, que es la formación de ciudadanos.
- d) Socio-política, donde “la persona con discapacidad..., [sea] sujeto de derecho, cumplidor de sus deberes, con sentido de responsabilidad y corresponsabilidad social, deberá ser formada para una participación protagónica en sus procesos familiares, comunitarios, regionales y por ende del País.”
- e) Biológica, “referida al desarrollo físico, estructuración y funcionamiento del sistema nervioso y al proceso de maduración en función de las condiciones sociales y de vida del educando, deberán desarrollarse acciones conjuntas entre... los sectores responsables de la atención integral...”.

- f) Ontológica, donde el ser humano sea un ser en continuo desarrollo. “Se distingue un Desarrollo real... y el potencial... Respeto al momento evolutivo y relevancia en la Atención Temprana de la persona con discapacidad, es decir, mientras más temprana se atiende el desarrollo se potenciará su personalidad”.
- g) Psicológica, que permita considerar la personalidad, como resultado de un conjunto de interacciones biológicas y sociales, que resultan “... las relaciones familiares y comunitarias, por lo que implica..., el desarrollo afectivo y emocional..., tomar en cuenta sus motivaciones e intereses, por cuanto el factor social es la fuente de desarrollo de los procesos psicológicos superiores: el pensamiento, el aprendizaje y el lenguaje”.
- h) Pedagógica, donde el aprendizaje es entendido como un proceso de apropiación cultural, producto de permanente interacción de factores cognitivos. “Pedagógicamente, debe cumplirse con el principio de respeto a las diferencias individuales, ritmos y estilos de aprendizaje, a la caracterización y diversidad de los educandos”...

En lo que se refiere a “La educación especial como eje transversal de la formación docente”, es punto importante para nuestra tesis, sobre todo por la definición que pudiera hacerse de *educación especial*. Más allá de la propuesta de cursos y modificación de contenidos, se señala en el documento que, como eje transversal de la formación docente de pregrado, deben incorporarse “... competencias que permitan la atención a la diversidad en igualdad de oportunidades y condiciones, en una educación cada vez más inclusiva”, “pues –se señala más adelante- las políticas inclusivas deben *permear toda la formación docente*, para generar el docente que necesita nuestra sociedad”. (Cursivas nuestras).

En atención a esta perspectiva (educación especial como eje transversal de la formación docente), el documento abunda en lo que se identifica como *Propuestas*, a través de una larga lista que, previa selección, de manera resumida, presentamos a continuación:

1. Curso de Educación Especial que sería desarrollado durante primer semestre de todas las especialidades que ofrece la UPEL.
2. En cursos sobre planificación, estrategias y recursos, evaluación educativa y orientación educativa, incorporar contenidos y unidades que permitan el abordaje en igualdad de oportunidades, para las personas con discapacidad.
3. En el plan de estudio para todas las especialidades, incorporar lenguaje de señas.
4. Incluir cursos sobre discapacidades múltiples, sordo-ceguera, autismo, parálisis cerebral, entre otras.
5. En la especialidad de Educación Inicial, hacer énfasis en la prevención y detección temprana, así como la atención a la madre embarazada, la familia y la comunidad.
6. En Educación Preescolar o Educación Inicial, según se halla sido aprobada, la formación en desarrollo infantil debe ser sólida.
7. Énfasis en el principio de la integración, a través de la solidaridad y respeto por el otro, fomentando relación de igualdad de oportunidades.
8. Formar para la atención a la diversidad.
9. Unificar criterios en cuanto a la atención de los estudiantes con discapacidad que ingresan a la UPEL.

Tabla 3

Concepción del subsistema de educación especial y su repercusión en la formación docente de pregrado

Categorías	
Formación docente	Educación especial
	Visión humanista social <i>Formar para la transformación de sí mismo y de su sociedad</i>

	Persona con discapacidad Procesos psicológicos superiores de aprendizaje <i>Respeto a las diferencias individuales</i> <i>Atención a la diversidad</i> <i>Igualdad de oportunidades y condiciones</i> <i>Educación inclusiva</i> Eje transversal de la formación docente Personas con discapacidad Principio de integración <i>Solidaridad y respeto por el otro</i> Igualdad de oportunidades Estudiantes con discapacidad
--	--

En cursiva, categorías con mayor énfasis para apoyar la propuesta

Bases del Currículo en la UPEL 2011

Con el trabajo de la Comisión Central de Currículo, integrada en su momento por Santiago Castro (Coordinador), Betsi Fernández, Lailén Bolívar, Greta Muller, Manuel Reyes Barco y Yuly Esteves, junto a un equipo conformado, desde los institutos Pedagógicos, por: Ana Colmenares, Aixa Subero, Liliana Peña, Francelys Maiz, Alicia Uzcátegui Arelys Flórez, fue posible, en mayo de 2011, culminar el *Documento base del currículo UPEL*, que luego fue presentado al Consejo Universitario.

El documento fue estructurado en nueve capítulos y una última sección, denominada *Documentos consultados*. Los capítulos son: I. Antecedentes; II. Bases legales; III. Fundamentos curriculares; IV. Modelo de formación docente; V. Concepción curricular; VI. Administración curricular; VII. Evaluación Curricular y VIII. Evaluación de los aprendizajes. De ellos se destacarán algunos o parte importante de ellos.

Modelo de Formación Docente

El modelo desde el que la Universidad Pedagógica experimental Libertador propone desarrollar el currículo, está centrado en aspectos como el desarrollo humano, la reflexión crítica; valores como la libertad, la independencia, la paz y la solidaridad; el compromiso social, y el respeto a las diferencias, entre otros.

El modelo integra, también, varias dimensiones como: *armonía global*: referida al equilibrio individual / colectivo, teniendo en cuenta tanto el respeto como el entendimiento mutuo; *diversidad concertada*: entendida proceso de relaciones permanentes para negociar, tomando en cuenta aspectos de orden social, cultural, político y religioso; *desarrollo universal*: concebido como el proceso de crecimiento del ser humano; y *competencias genéricas*: para valorar al ser humano, asumir compromisos, asumir éticamente la investigación, responder pertinentemente las problemáticas socioeducativas; producir materiales de enseñanza, gestionar el conocimiento, proceder éticamente en el desempeño personal, asumir la educación como proceso permanente, dominar el saber pedagógico, valorar la lengua, y reconocer la diversidad.

Tabla 4

Bases del Currículo en la UPEL

Categorías	
Formación docente	Educación especial
<i>Desarrollo humano</i>	
<i>Respeto a las diferencias</i>	
Visión Humanista Social	
Enfoque socio-histórico-cultural	

En cursiva, categorías con énfasis para apoyar la propuesta

Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad 2017

El documento titulado: *Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad* (MPPE, 2017), tienen como propósito, según el ente rector del Subsistema de Educación Básica, presentar “los elementos que direccionan la atención educativa integral de la población con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad,” que constituyen lineamientos tanto en lo conceptual, como en lo político, metodológico, técnico y administrativo, en búsqueda de optimizar la atención educativa integral e integración social de la población atendida en los programas de apoyo de la modalidad de educación especial.

Se aclara en el texto, que la conceptualización fue posible gracias a la participación y el consenso del personal de los planteles y servicios adscritos a las áreas de atención y programas de apoyo de la modalidad de educación especial. Según los términos descritos:

Lo anterior, permitió que su contenido progresista y de avanzada, se inscribiera conceptual y teóricamente en el contenido y sentir del articulado de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y en las políticas de Estado emanadas del Gobierno Bolivariano; no obstante, se procede a su actualización y ajuste en función de la profundización de una Visión Humanista Social, del enfoque socio-histórico-cultural y el Ideario Bolivariano y Robinsoniano que sustenta a la Educación Venezolana en la actualidad, así como, del basamento legal vigente, muy especialmente, en función de la Ley Orgánica de Educación (2009).

Principios de la Modalidad de Educación Especial

Luego de una declaración sobre que la modalidad de educación especial se inscribe en preceptos contenidos en la Constitución y Ley Orgánica de Educación, se indican sus principios, que son, en forma resumida, los siguientes:

Educación Liberadora: Desde la que se pueda formar para el ejercicio democrático, participativo y protagónico hacia “una sociedad de equidad y justicia social, amante de la paz, en defensa de la libertad, soberanía y autodeterminación de nuestra nación en el marco latinoamericano y caribeño”.

Universalidad: Entendida como la condición humana repetible de ser igual, independiente de la singularidad individual; la que determina el derecho a acceder a la educación en igualdad de oportunidades, en el marco del currículo, en correspondencia a los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Venezolano.

Diversidad: Condición humana, irrepetible de ser diferente, que asume las características y circunstancias de las personas de ser distintas entre los seres humanos y la singularidad individual de cada persona. La diversidad implica la solidaridad y la valoración de la otredad, así como la formación integral de las personas en función de las diferencias individuales y estilos de aprendizaje, que le permitan el reconocimiento de sí mismo y el actuar protagónico con dignidad como ser social.

Formación integral: Referente teórico y metodológico para el desarrollo biopsicosocial, garantizándoles el desarrollo de su potencial creativo y el pleno ejercicio de su personalidad para un desempeño ciudadano, protagónico y transformador en lo personal y social.

Unidad educación y trabajo: Formación en, por y para la vida, que asuman el trabajo como medio para la autorrealización, modificando su propia naturaleza al desarrollar sus potencialidades con una actitud laboriosa, consciente y de autoformación permanente.

Práctica de la equidad- inclusión: Garantía de las oportunidades al Sistema Educativo para el ingreso, permanencia, prosecución y culminación de estudios, en igualdad de condiciones, es decir, en forma equitativa, desde el respeto a la diversidad en escuelas que respondan a las necesidades

básicas de aprendizaje de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Corresponsabilidad social: Se refiere a la obligación compartida Estado / población, para construir una sociedad inclusiva; que permita garantizar a las personas con necesidades educativas especial y/o con discapacidad, una formación integral e integración social, en el marco de sus derechos y deberes a través de la articulación intrasectorial e intersectorial con los entes que interactúan en la atención educativa integral de las y los venezolanos.

Integración social: La integración social garantiza el acceso a la educación, cultura, deporte, recreación y trabajo, con igualdad de oportunidades y condiciones, basados en el reconocimiento del derecho que tienen todas las personas a ser respetados.

Referentes Éticos y Procesos Indispensables

Otro aspecto importante en este documento es el relacionado con los referentes éticos y los procesos indispensables, que se construyen, según los redactores, de los principios constitucionales, pues representan la prefiguración de la sociedad que se aspira ser, con énfasis en los elementos educativos implícitos. Tales referentes son:

1. Educar con, por y para todas y todos
2. Educar en, por y para la ciudadanía participativa y protagónica
3. Educar en, por y para el amor a la Patria, la soberanía y la autodeterminación
4. Educar en, por y para el amor, el respeto y la afirmación de la condición humana
5. Educar en, por y para la interculturalidad y la valoración de la diversidad
6. Educar en, por y para el trabajo productivo y la transformación social
7. Educar en, por y para la preservación de la vida en el planeta
8. Educar en, por y para la libertad y una visión crítica del mundo
9. Educar en, por y para la curiosidad y la investigación

Conceptualización de la Educación Especial

En último aspecto seleccionado del documento, está referido, precisamente, a la conceptualización de educación especial, concebida como como deber social y derecho humano que tienen las y los estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, al desarrollo de su potencial creativo en condiciones históricamente determinadas. “Se define además como un proceso de carácter integral, sistémico, sistemático, continuo, permanente y multifactorial, de formación de todos los ciudadanos y ciudadanas.”

Luego de señalar su carácter como: Integral, Sistemático, Sistémico, Continuo, Permanente, y Multifactorial, se señala que:

Finalmente, se define la Educación Especial como una modalidad del Sistema Educativo Venezolano, inscrita en los principios y fines de la Educación Venezolana, que responde a un modelo de atención educativa integral y se constituye en una variante educativa, que atiende a las personas que “por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral..., requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos”.

Tabla 5

Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad

Categorías	
Formación docente	Educación especial
	Educación liberadora Universalidad <i>Solidaridad</i> <i>Otredad</i> <i>Reconocimiento de sí mismo</i> <i>Autorrealización</i> <i>Respeto a la diversidad</i>

	Personas con discapacidad <i>Educación en, por y para el amor</i> <i>Afirmación de la condición humana</i> <i>Educación en, por y para la libertad</i>
--	---

En cursiva, categorías con énfasis para apoyar la propuesta

Elementos Centrales de la Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad 2017

El documento que cierra este capítulo, emanado del Ministerio del Poder Popular para la Educación, es el más reciente publicado por el Estado en la *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, de fecha 24 de agosto de 2017, lo que convierte su texto en política pública, reconociéndose la educación especial como una modalidad, cuya finalidad queda establecida en

...garantizar la formación integral de las niñas, niños, adolescentes y personas adultas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, que por sus características y condiciones requieran de atención interdisciplinaria y de las adaptaciones curriculares en las instituciones o centros educativos oficiales y privados de Educación Especial o integrados en los niveles del subsistema de educación básica.

Un dato que persiste como sinónimo, es el que equipara “necesidades educativas especiales y/o con discapacidad”, siendo el segundo término una categoría con mucha crítica.

Con los criterios de esta entrada, entre otros, se presenta la Resolución para dictar las “Normas que Direccionalizan los Elementos Centrales de la Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad”, lo que, a la vez, recoge el objeto del texto.

En cuanto a las finalidades, dispuestas en el Artículo 2, se presentan, brevemente, las siguientes, en conexión directa con la tesis:

1. Garantizar la atención educativa integral, en igualdad de condiciones y oportunidades.

2. Formar en el ejercicio democrático y protagónico, en la construcción de una sociedad de equidad y justicia social, amante de la paz y en defensa de la libertad, soberanía, integridad territorial y autodeterminación de nuestra nación.

3. Orientar el proceso educativo en el marco de los principios rectores que rigen a la modalidad de Educación Especial, desarrollando las líneas estratégicas de atención educativa y aplicando el modelo de atención educativa integral.

4. Lograr la aplicación efectiva de la conceptualización y política de la modalidad de Educación Especial.

5. Impulsar la atención educativa integral como derecho de toda persona con o sin necesidades educativas especiales y/o con discapacidad.

6. Fomentar el respeto a la diversidad, la solidaridad, la formación integral de las personas en función de las diferencias individuales, ritmos, modos y estilos de aprendizaje que le permitan el reconocimiento de sí mismo con dignidad como ser social.

Como bases fundamentales, la conceptualización y política, asume:

1. A la y el estudiante como ser social, en interacción con las otras personas, con participación social activa, protagónica y consciente, capaz de transformarse a sí mismo y a la sociedad.

2. La visión humanista en pro de la solidaridad social, el bien común, y el buen vivir.

3. Desde el punto de vista epistemológico se entiende el proceso de enseñanza aprendizaje como proceso dialéctico y de mediación consciente e intencional.

4. Desde el punto de vista pedagógico, el constructivismo social, la educación popular y liberadora para la vida y el trabajo, son los referentes para direccionalizar, desde la perspectiva socio- histórica-cultural, el fin de la educación.

5. La educación constituye un continuo pedagógico que responde a las etapas del desarrollo evolutivo del educando.

6. El aprendizaje es producto del proceso de apropiación colectiva de la cultura y la interacción social, en un ambiente contextualizado y significativo.

Tabla 6

Elementos Centrales de la Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad

Categorías	
Formación docente	Educación especial
	Necesidades educativas especiales Discapacidad <i>Atención educativa integral</i> <i>Respeto a la diversidad</i> Visión humanista Continuo pedagógico

En cursiva, categorías con mayor énfasis para apoyar la propuesta

Síntesis General

Los seis documentos localizados y presentados en esta sección, muestran el recorrido que tanto el Estado venezolano como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, ambos de manera oficial, desde 1996 hasta el presente, han publicado en relación al tema formación docente / educación especial. Solo la UPEL, en 2006, elaboró un documento donde

relaciona la educación especial y la formación docente, que lleva por título: *Concepción del subsistema de educación especial y su repercusión en la formación docente de pregrado*. Mientras que el Estado, a través del MPPE, desde 1996, luego de la publicación de la *Resolución N° 1*, no ha publicado documento que integra formación docente con educación especial, haciendo énfasis (2017) solo en la atención educativa “de las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad”.

Tanto en las creaciones de la UPEL, como en los del MPPE, se presentan categorías que, por sus significados, siguen siendo muy controversiales, como personas con discapacidad, estudiantes con discapacidad, necesidades educativas especiales y discapacidad, que deben seguirse discutiendo, tanto en el ámbito general de la educación como en la formación docente.

También, en los distintos documentos se presentan categorías con mayor vinculación con el desarrollo de la presente tesis. Entre otras están: conocimiento vivencial de los estudiantes, desarrollo pleno del ser humano, transformación de sí mismo, respeto a las diferencias, diversidad, educación inclusiva, respeto por el otro, otredad, reconocimiento de sí mismo, educar en, por y para el amor.

Como intentamos mostrar en el siguiente capítulo, definir una propuesta relacionada con la formación docente para la educación especial, no se trata solo de cambiar unas categorías por otras, aunque creemos que hay unas que son determinantes como discapacidad o personas con discapacidad, pero se trata de otra perspectiva, de una posibilidad, para acercarse, por medio de un constructo, de una tema tan importante para la educación, la formación y la sociedad en general.

CAPÍTULO IV

¿NUEVOS HORIZONTES?

UNA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Preliminar

Desde la consideración de documentos relacionados con la formación docente para la educación especial –presentados en el capítulo anterior-, se seleccionaron categorías que, por su importancia, deben destacarse en el presente capítulo; unas, para tomarlas en cuenta en la elaboración del constructo, ya que están en sintonía con los referentes preliminares que permitieron partir de una base sobre el tema de investigación; otras, para mantenerlas bajo la mirada crítica, pues siguen ancladas, desde nuestro criterio, a visiones que no concuerdan con una perspectiva de reconocimiento y respeto absoluto por el ser humano.

En el caso de la presente tesis, no se trata de señalar si tales o cuales categorías están “actualizadas” o no, sino cuanto significan para una mirada centrada en el ser humano. La sola condición de “actualidad” no se significa que sea una opción automática de aceptación.

Con poquísimas excepciones, desde el documento que corresponde a la “Resolución N° 1”, de 1996, hasta la “Conceptualización y política para la atención educativa con necesidades educativas especiales”, que contiene la política más reciente del Estado venezolano, publicado en Gaceta Oficial en el año 2017, los cambios conceptuales, a través de la presencia de unas y otras categorías, ha sido, realmente, de poco impacto en lo que al alcance teórico se refiere. En parte, esto se debe a que la mayoría del contenido de políticas públicas y las políticas institucionales en el marco de la Universidad Pedagógica Experimental Libertad, terminan versiones curriculares. Son más

de 20 años en lo que pudieron haberse dado otras orientaciones y acciones para respaldarlas, pero no ha sido así.

Por ello, insistimos, es necesario mantener el debate, incluyendo aportes, en dos escenarios de interés. Por una parte, sobre la educación especial en sí y por la otra, la formación docente para la educación especial.

En el presente análisis, aun cuando se parta de los dos campos centrales señalados, es necesario aclarar que cuando el documento se refiere a educación especial, hay categorías que deben estar integradas de manera directa con la formación docente en educación especial. En el mismo orden, cuando el texto está referido a formación docente, se presentan categorías que requieren presencia plena en la educación especial. Sería como una complementariedad.

Por ejemplo, en la “Resolución N° 1”, hay una selección de categorías sobre formación docente, con un nivel de importancia realmente destacado. Una de ellas está identificada como *Conocimiento vivencial de los estudiantes*. Ante esto, somos de la opinión, que una categoría de tales dimensiones, debe estar en el componente conceptual de la educación especial. El *Conocimiento vivencial de los estudiantes* implica un estado de interrelación docente-estudiante, mediado por la vivencialidad, por el encuentro intersubjetivo.

Por otra parte, en el texto sobre “Conceptualización y política para la atención educativa integral de las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad”, destaca una categoría como *Educación en, por y para el amor*. Desde nuestra experiencia, somos de la opinión que una categoría como esta debe transversalizar la concepción y los criterios de toda la formación docente.

Educación Especial

Con todas las diferencias que hay en el ámbito de la educación especial, hay esfuerzos que deben retomarse con cierta frecuencia, tanto por

su contenido como por su ámbito de relaciones con temas tan urgentes. En el caso de la educación especial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Ciencia y la Cultura, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en junio de 1994, aprobó la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.

En el Prefacio, suscrito por Federico Mayor, queda señalada la necesidad de, en términos de políticas, hacer lo necesario para “favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales” (p. iii). Los aspectos inspiradores del documento –así se indica- son, entre otros, el principio de integración, el reconocimiento, de la “escuelas para todos”, como escuelas incluyentes para “todo el mundo, [donde] celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual.” (p. iii). Aun cuando no constituyen mandatos expresos, pero si recomendaciones apropiadas, no tuvieron correspondencia conceptual ni en la educación especial, ni en la formación docente que le es propia. Celebrar las diferencias y responder a las necesidades de cada cual, siguen siendo retos a tomar en cuenta.

Para el caso de los referentes conceptuales en la educación especial, no puede quedar fuera, por ejemplo, que las escuelas sean “comunidades de acogida”, que también haya que “intentar cambiar las actitudes de discriminación”, que entendamos que “todas las diferencias humanas son normales” y que, por supuesto, se “respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos”. Pudiera parecer que son solo presentar categorías como estas u otras similares, sería suficiente. Pero, no es así.

Estamos refiriéndonos, en el sentido más amplio posible, a un proceso de inclusión posible, donde, realmente, pueda desplegarse el reconocimiento absoluto de la diferencia, más allá de los referentes que, hasta donde se hizo

la exploración y el análisis, están identificados en las políticas públicas, en los textos normativos oficiales, en las propuestas y políticas institucionales, entre otros. Hablamos, realmente, acudiendo a los términos de Skliar (2003), de desarrollar el debate a:

partir del concepto de una educación plena, significativa, justa y participativa; sin las restricciones impuestas por la beneficencia y la caridad; sin la obsesión curativa de la medicina; evitando toda generalización que pretenda discutir de educación sólo a partir y para los míticos niños normales; combatiendo el individualismo que practican los modelos terapéuticos. (p. 2).

Un debate distinto, en otra dirección, sobre el tema de la educación especial, es, desde el principio, hacerlo preponderantemente desde la misma educación. No se está afirmando que no haya otros aspectos que considerar. Más bien afirmamos que cuando nos referimos a la educación especial, se trata en esencia, de la educación.

No estamos ante un hecho realmente nuevo, pero hay que recordar, que conceptos como *normalidad* y *discapacidad* han sido socialmente contruidos, que, ante las críticas y los aportes recientes, se proponen otras categorías, pero que no van, desde nuestro modesto punto de vista, al fondo del tema.

Elaborar, entonces, unas ideas preliminares sobre para educación especial, como especie de antesala para un constructo sobre una formación docente para la educación especial, lleva necesariamente a problematizar, la concepción o las concepciones que tenemos sobre temas educativos, en especial en el ámbito de lo público, en este caso en una educación específica como lo es la educación especial, en la medida que es la orientada a quienes, por diversas características físicas, motoras, sensoriales, intelectuales e incluso lingüísticas, no respondan a los criterios de la denominada enseñanza "regular".

Una preocupación como esta es totalmente necesaria en la Venezuela actual, ya que tanto la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, a

través del documento: *Concepción del subsistema de educación especial y su repercusión en la formación docente de pregrado UPEL* (2006) y el Estado, por medio de políticas públicas, definidas en el texto: *Conceptualización y política para la atención educativa integral de las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad* (2017) y en la Resolución: “Elementos centrales de la conceptualización y política para la atención educativa integral de las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad” (2017), han presentado ante la sociedad la propuesta de inclusión escolar y de atención integral de alumnos con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, tal como señala la fuente oficial.

Aun cuando no se señala expresamente, ello pudiera ser reflejo de las recomendaciones aprobadas en 1994, durante la reunión de la UNESCO que dio lugar a la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, que, como señalábamos más arriba, con todas las diferencias que pudieran haber, el documento constituye un aporte significativo en las discusiones globales con respecto a los proyectos de educación inclusiva, aun cuando siempre quedan las diversas distancias entre legislaciones y propuestas educativas por una parte, con las realidades de las escuelas y de los docentes en particular, por la otra.

Esto pudiera tener su explicación en que cuando estamos tratando temas educativos que deben tener su base y respaldo en una u otra política de Estado o institucional, como en el caso de la UPEL, que tiene la especialidad en Educación especial, con alternativas en a) Dificultades de Aprendizaje, b) Deficiencias Auditivas y c) Retardo Mental, consideramos que las propuestas dirigidas a los diferentes niveles de escolaridad, que en el caso de Venezuela, en atención a la “Ley Orgánica de Educación” (2009) van desde el nivel educación inicial hasta el postgrado universitario, incluyendo las modalidades de: “educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las

artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, y otras...” (Art. 25 y 26), constituye todo un reto pensar otras posibilidades de expresión y elaboración de conceptos a partir de lo que se puede considerar “diferente”. Aquí, insistimos, creemos que está un punto central.

Sabemos, sin embargo, que la política del Estado venezolano, definida en la disposición del 24 de agosto de 2017, titulada “Normas que Direccionalizan los Elementos Centrales de la Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad”, contiene en su artículo 11 la obligatoriedad de " 1. Garantizar atención educativa integral a las y los estudiantes con condiciones o situaciones biopsicosociales prolongadas, que generan necesidades educativas especiales y/o discapacidad de grupos etarios de tres (3) años a quince (15) años de edad” y, por igual: “2... a partir de los quince (15) o más años de edad hasta la adultez, en la formación para la vida y el trabajo productivo y liberador, con el fin de lograr su inserción laboral.”., el desafío no culmina allí, pues donde la escuela también necesita garantía plena es en las condiciones o situaciones necesarias para una educación de calidad para todos, tal como queda establecido en la fundamentación previa del articulado.

Entonces, en medio de los desafíos que se presentan y de las dudas y acciones relacionadas con la educación inclusiva, puede señalarse que resultan de una construcción compleja que contiene aspectos sociales, históricos, lingüísticos, políticos, y culturales.

En vista de las innumerables dificultades con el trabajo educativo en este el escenario de necesidades educativas especiales, no puede dejarse de lado que el docente -indudablemente- también requiere una extensa formación e innumerables recursos para atender las diversas responsabilidades, que en este campo le corresponden.

Entonces, ¿qué se propone en la presente tesis como principio pedagógico esencial para trabajar con las diferencias (todas), y educación especial como con educación inclusiva de hecho?: quebrar, desde nuestra actitud, no solo en las definiciones y los conceptos, la exclusión.

En síntesis, creemos que la educación inclusiva comprometida con los procesos de aprendizaje de quienes son objeto de una educación considerada "Para todos" o "especial", debe incorporar el problema de la sutil discriminación en el trabajo diario de la escuela, acudiendo a experiencias realmente afectivas, que puedan potenciar la capacidad tanto de los estudiantes "con discapacidad" como de los estudiantes "sin discapacidad"

.La educación es un derecho fundamental, no negociable, que debe garantizarse a todos sin distinción alguna. Por tanto, la escuela debe caracterizarse por ser un espacio de convivencia colectiva, democrática, que debe destacarse en el acceso, en el compromiso incondicional de todos. En este contexto, la educación de estudiantes con discapacidades no es responsabilidad –exclusivamente- de los docentes de educación especial, sino la de un equipo escolar que se organiza para dar respuestas pedagógicas a las necesidades de sus estudiantes, indistintamente del nivel y la modalidad.

Este proceso implica, por supuesto, concienciar y superar preconceptos y actitudes, que no será una tarea fácil, pero es fundamental comenzar por erradicar los actos discriminatorios a través de acciones articuladas y coherentes y así, es posible, ocurran inicios para materializar las oportunidades de la educación especial como educación inclusiva, donde todos los estudiantes, sin excepción, puedan aprender.

Formación Docente para la Educación Especial

.La formación docente es un tema que siempre está presente en Venezuela. En el contexto de la educación especial, a pesar de la existencia de documentos, leyes, decretos, resoluciones y directrices que perfilan un

avance teórico en las últimas décadas, la situación sigue pendiente por resolver.

Por otra parte, la formación inicial para titulación de grado de profesor o licenciatura, en particular, constituye una etapa relevante del desarrollo profesional en sí, pues tiene efectos de largo impacto en las vidas de las personas, incluso luego de la jubilación. Con el tiempo, surgen las dificultades, en la medida que comienzan a darse cuenta de innumerables problemas que, aun, permanecen sin respuestas, entre otras: la devaluación de la profesión, que a veces termina traducéndose en el desinterés y la desmotivación para trabajar en la docencia; la ausencia de una política nacional dirigida específicamente a éste sector que, por encima de los reveses, busca articular su desempeño, con el compromiso y el cumplimiento de lo establecido el ente rector; la inexistencia, como política pública, de planes de estudio nacionales que integren teoría y práctica, combinados con prácticas profesionales que permitan, entre otros aspectos, desarrollo de experiencias de transformación, evaluación efectiva para el crecimiento y apoyo institucional, tanto del Estado, en lo general, como de la universidad, en lo particular.

.Además, en la actualidad, dadas las condiciones de declaración mundial y nacional de pandemia por la presencia de la COVID-19, se hace hincapié en la educación continua y a distancia, con la presencia de un aumento en la matrícula de instituciones privadas, sin avanzar, sin embargo, en la modificación en los planes de estudio que tienden a preservar el modelo presencial, sin adaptación a la nuevas tecnologías en asignaturas a distancia y, en consecuencia, sin ofrecer las condiciones necesarias tanto en lo que se refiere al aspecto tecnológico, como a las formas de aprendizaje.

Al considerar la formación docente en relación con la educación especial, es claro que hay que tener presente el ordenamiento jurídico-normativo y los lineamientos de políticas de los ministerios de educación. En los años recientes, si contáramos desde 1996, con la Resolución N° 1, sobre

las *Pautas generales que definen la política del Estado venezolano para la formación de los profesionales de la docencia*, como política de Estado; y las *Políticas de docencia UPEL*, del año 2000, como referente de carácter institucional, no se conocen otros documentos, de carácter oficial, cuyos contenidos expresen aspectos teórico-conceptuales sobre la formación docente, de manera general. En el caso de la UPEL, el énfasis se ha dirigido con más determinación, hacia aspectos de diseño curricular, que a los debates en torno a la formación, como por ejemplo, las *Bases del Currículo en la UPEL* (2011).

Sin embargo, hay cosas que destacar en la documentación que existe, pues tal como se comentó en otro momento, contar con otros documentos sucesivos, si fuera el caso, no es garantía de “actualidad”. Hay que ver, también, cómo y por qué se mantienen unas determinadas categorías, se incorporan nuevas y otras “desaparecen”.

En el caso de la Resolución N° 1, se destacan unas categorías sobre la formación docente general. Entre otras: Permanente actualización, Docente investigador, Integración ética / intelectual, Reflexión para la transformación, Conocimiento vivencial de los estudiantes y Actitud crítica. Creemos que no pudiera haber dudas sobre la importancia de mantener y considerar en el tiempo, tales categorías para los debates sobre la formación docente. También habíamos señalado, que una categoría como Conocimiento vivencial de los estudiantes era fundamental para la educación especial. Ahora también se propone para la propuesta en torno a la formación docente para la educación especial.

El conocimiento vivencial, como experiencia del docente, está referido a la dialogicidad constante, a los encuentros reflexivos con posibilidades tanto creadoras como innovadoras, no a los efectos de poder mantenidos a través del miedo y la intimidación. Tal como bien lo señala el Maestro Freire, debe propiciarse “El diálogo, como fenómeno humano, es el encuentro amoroso de los seres humanos, que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, estos

lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 1973, p. 46). En la educación especial, un docente que de oportunidad de pronunciar el mundo, que propicie pronunciar el mundo, también alienta su transformación y su humanización. Hacerlo como acto plural, sería un buen comienzo. Sin embargo, es de las categorías que no ha “pasado” a documentos posteriores, ni siquiera en los documentos emitidos por el Ministerio del Poder Popular de la Educación.

En el documento sobre *Políticas de docencia UPEL* (2000), fue posible destacar tres categorías fundamentales: el Desarrollo pleno del ser humano, la Participación de la comunidad y la Perspectiva interdisciplinaria. Por el avance mismo del desarrollo epistemológico, la perspectiva del conocimiento ha tomado la perspectiva transdisciplinaria, lo que en la formación docente y en la formación docente para la educación especial, es, realmente, una prioridad. Mientras que la Participación en la comunidad es, de hecho, una constante en el estudiante UPEL, indistintamente de su especialidad, pues es obligatorio en el marco del Servicio Comunitario Estudiantil, para poder obtener el título de pregrado.

La categoría realmente de peso, para los efectos de este apartado, es el que identifica el Desarrollo pleno del ser humano. Un docente con un desarrollo pleno como ser humano, como fin último, por supuesto, tendría una manera distinta de ver las “diferencias” y sus “diferencias”, las “necesidades educativas especiales”, y sus “necesidades”, las “discapacidades” y sus “discapacidades”. Sin embargo, el peso de la “normalidad” instalada puede impedir el desarrollo pleno del ser humano, desarrollo pleno que puede ir unido al desarrollo pleno de ser docente para la educación especial. Cuando se acude a la categorización excluyente de la “anormalidad”, nombrando “una condición”, pudiera tratarse ahora que la condición en la formación docente para la educación especial, es ser plenamente humano.

Por su parte, el documento *Bases del currículo UPEL* (2011), tiene un breve apartado referido a la conceptualización de la formación docente, que contiene categorías importantes para ser relacionadas en la base de la formación docente para la educación especial. Ellas son: Desarrollo humano, que preferimos leer como desarrollo del ser humano, en los términos ya expuestos; Respeto a las diferencias y Visión Humanista Social.

La categoría *Respeto a las diferencias* también se ubica en el texto *Concepción del Subsistema de Educación Especial y su Repercusión en la Formación Docente de Pregrado UPEL* (2006), como *Respeto a las diferencias individuales* y en ambos documentos del MPPE, de 2017, como Respeto a la diversidad.

Un renombrado autor como Carlos Skliar, ha trabajado en distintos momentos el tema de la diferencia (1998, 2005, 2008, 2014, 2015, 2017,). En uno de sus tantos textos (2014) señala:

La descripción que se hace del sujeto diferente jamás coincide con nadie, no hay allí transparencia, sino prejuicio: los diferentes serían los incapaces a capacitar, los incompletos a completar, los carentes a dotar, los salvajes a civilizar, los excluidos a incluir, etc. La imagen del diferencialismo se vuelve, así, bien nítida: no es otra cosa que un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone como desvío, a lo que se configura como anormal. ¿Cómo pensar la diferencia evitando su deslizamiento hacia los sujetos diferentes y sin caer en la trampa que nos tiende el diferencialismo? (p. 152).

Insistir, en términos generales, sobre la formación docente, la educación especial, la formación docente para la educación, incluyendo las políticas públicas e institucionales y las ideas que tenemos al respecto, con una pregunta como la que hace Skliar, no solo para lo que él denomina el diferencialismo, sino para todas las categorías sobre el tema, sería una iniciativa con posibilidades de cambio, de transformación. ¿Cómo pensar sin correr el riesgo de deslizarse hacia las trampas donde nos pueden llevar unas y otras categorías?

Desde 1996, con las *Pautas que definen la política del Estado para la formación de los profesionales de la docencia* (Permanente actualización, Docente investigador, Integración ética / intelectual, Reflexión para la transformación, Conocimiento vivencial de los estudiantes, Actitud crítica); las *Políticas de docencia UPEL*, del 2000, (Desarrollo pleno del ser humano, Participación de la comunidad, Perspectiva interdisciplinaria) y las *Bases del Currículo UPEL*, del 2011 (Desarrollo humano, Respeto a las diferencias, Visión Humanista Social, Enfoque socio-histórico-cultural); hay material suficiente como preguntar y preguntarse. Es posible que en una transformación teórico-conceptual de la formación docente para la educación especial, incorporar “viejas” o “nuevas” categorías, sea un buen inicio, sin embargo, parafraseando al profesor Skliar, se trata también de pensarlas sin correr el riesgo de deslizarse hacia trampas que hemos puesto nosotros mismos.

De concebirse una propuesta siguiendo la disposición jurídica aprobada como: *Elementos centrales de la conceptualización y política para la atención educativa integral de las personas con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad* (MPPE, 2017), y se elaborara una completaría, preliminar, con el título de: *Elementos centrales de la conceptualización y política para la formación docente en educación especial*, se pudieran incorporar las categorías identificadas en el párrafo anterior y otras para darle la mayor cobertura y alcance posibles y una referencia marco del ente rector, desde la que se pueda invitar al debate a las instituciones de gestión pública y privada con carreras de formación docente para educación especial, desde tradicionales en el área como el Instituto Universitario AVEPANE, otros institutos y colegios universitarios, y universidades como la del Zulia, José María Vargas, Experimental de los Llanos “Ezequiel Zamora”, Pedagógica Experimental Libertador y la Nacional Abierta.

Se trata entonces de compartir una información que propicie el acto inicial de repensar no solo la cuestión relacionada con la concepción de una formación docente para la educación especial, sino que también incluye las políticas públicas e institucionales, frente a un tema que requiere atención urgente, pero que, por distintas razones, ha sido postergado o no se incluye en los debates.

Es probable que una de las razones de no contar el tema con un movimiento permanente, en cuanto a políticas públicas e institucionales se refiera, es porque en el ámbito de la educación especial, hay que considerar las vidas de quienes pudieran recibir tal educación, pero también la de familiares, docentes y otros profesionales involucrados. Además, está el conjunto de visiones que, de diferentes maneras, siguen alentando y defendiendo la presencia de aspectos de discriminación que circulan tanto en los textos públicos e institucionales, tal como se ha notado más arriba, como en lo que se refiere a la concepción del currículo sobre la diferencia.

Cuando nos referimos entonces a la formación docente para la educación especial, es necesario promocionar una visión distinta de todas las personas involucradas, una actitud que implique respeto absoluto, indistintamente de las diferencias o de la “condición especial”, como también se ha generalizado. Así, efecto y la acción de inclusión no se refiere exclusivamente a que los estudiantes asistan al mismo ambiente escolar que el resto de sus compañeros. Incluir implica también que el docente construya con sus estudiantes las posibilidades de crecer, que garantice las mismas oportunidades para todos, comprendiendo que la diversidad y sus sentidos, impacta tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de la vida en general.

Por ello, en las perspectivas de la formación docente para la educación especial, estará incorporada, de manera privilegiada, la alteridad como experiencia, como praxis, no solo como un importante referente cognitivo, buscando que a la larga sea debilitada la reproducción de esquemas “pedagógicos” donde predominan la discriminación y la intolerancia. ¿Qué

es, entonces, educar en la alteridad? En palabras de Pinto, Caberra y Escalante (2019):

Educación en la alteridad supone, en primer lugar, el reconocimiento del otro como un ser único, histórico, temporal; un sujeto capaz de disfrutar y de sufrir, y del cual siempre soy responsable por el solo hecho de ser humano. Por otra parte, implica entender que el acto educativo es un acto eminentemente ético, pues una educación que no reconoce al otro en sus diferencias, más que educación es entonces adoctrinamiento. (p. 24)

En la formación para la educación especial, iniciarse en la alteridad como experiencia, también comenzará a respetar las diferencias, el ritmo y las necesidades del proceso de aprendizaje para cada persona. Por ello, el respeto a la diversidad constituye un avance en la posibilidad de una formación docente donde ocurra la inclusión y el aprendizaje para todos.

Por ello es extremadamente importante considerar que el elemento común es el ser humano en toda su complejidad, es la relación con el medio en el que se inserta y del que recibe a su vez, múltiples influencias. Por tanto, dada esta idea fuerza, es necesario enfatizar que los procesos subjetivos impregnan integralmente la educación especial, ya sea de forma singular (el sujeto) o colectivamente (sociedad), promoviendo transformaciones basadas en las experiencias vividas por cada uno, dado el carácter generador de subjetividad y participación activa de los estudiantes de pregrado. La inclusión, por tanto, constituye, en su totalidad, un conjunto de aspectos subjetivos que no siempre se perciben.

La inclusión, en la perspectiva de la formación docente para la educación especial, se constituye en un proceso a través del que se garantiza, a todas las personas, el derecho de aprender a vivir juntos. En este contexto, la responsabilidad del trabajo docente se configura como una profesión donde se requieren profesionales con un amplio conocimiento de las funciones que les corresponda desempeñar y el contexto en el que trabajan. Así, la profesión docente es una responsabilidad interactiva, consigo y con los otros.

La producción subjetiva del aprendizaje, de esta manera, incorporaría diversos momentos de la vida del estudiante a través de respuestas complejas que surgen de procesos simbólico-afectivos en las relaciones vividas. Ello nos permite apreciar la relevancia de la formación inicial en educación especial, en el proceso de desarrollo personal.

De esta manera, el docente debe reconocer que su responsabilidad también implica estar con otras personas, con características diferentes, emociones, creencias, concepciones y conocimientos. Por esta razón, porque ocurren encuentros de experiencias y de características diferentes, son seres con sus complejidades que requieren una formación donde haya apertura al diálogo, convivencia con las diferencias; el ejercicio del reconocimiento; y la flexibilidad para convivir con todos los seres humanos.

Como consecuencia de ello, también es necesario, replantear el desarrollo de las pedagógicas, revestidas ahora de relaciones de solidaridad, respeto, flexibilidad y aceptación, que debe incluir la elaboración y desarrollo de proyectos de investigación, producción y difusión de conocimientos. La discusión y reflexión permanentes sobre como emergen y se instalan el individualismo, la intolerancia, la exclusión, además de atender los referentes éticos, es parte del conjunto.

En síntesis, formar un profesor para educación especial, con potencialidad de investigar, producir conocimientos, crítico, comprometido con su función social de educar responsablemente y de promover cambios en sí y en los otros, constituye un compromiso que tendrá que ser asumido por la UPEL y por el resto de las instituciones de formación con educación especial, pero también por el Sistema Educativo Nacional, a través de las políticas públicas.

CONSIDERACIONES FINALES

Partimos del supuesto de que no es posible proponer un constructo sobre las particularidades teórico-conceptuales de la formación docente para la educación especial, sino comienza a desarrollarse un cambio de actitud en la visión que tenemos de las personas llamadas con discapacidad. Este es un aspecto que engloba tanto a la sociedad en general, pero también a familiares, profesionales vinculados al área, docentes y estudiantes de la Universidad. Un cambio de actitud, de visión, también puede convertirse en una posibilidad de aceptación ética, humana, responsable, de las diferencias y la diversidad.

Como hemos evidenciado en la tesis, la perspectiva inclusiva definida política pública para la educación especial, contribuye a mantener en debate permanente un tema tan importante para la sociedad venezolana y para escuela en general; sin embargo, desde el momento de su publicación en 2017, ni el Ministerio de Educación, ni las instituciones de educación universitaria con carreras en área, han propuesto documentos para el debate que permitan los acuerdos en torno a una política o a un conjunto de políticas, públicas y/o institucionales, sobre la formación docente para la educación especial en Venezuela.

Se trata de la posibilidad de construir un rumbo que impacte la formación para la educación especial en tres escenarios, el del nuevo ingreso, para quienes aspiran ser profesoras y profesores en la especialidad; en de los estudiantes en proceso de formación, para un proceso de actualización; y para el cuerpo docente responsable de la formación en los Institutos, para el caso de la UPEL, y en el resto de las instituciones de educación universitaria que egresen profesionales de la educación en educación especial.

Sabemos que, por las mismas condiciones laborales de los docentes, en el Sistema Nacional de Educación no está generalizada el ejercicio de la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas o sobre su reelaboración y transformación. Y esas condiciones laborales más las rutinas institucionales, mantienen alejados a los docentes alejados de la investigación y de la producción de materiales creativos para apoyar las experiencias en la educación especial, por ello es sumamente importante que al término de los estudios de pregrado se les pueda ofrecer, de forma automática, programas de actualización y para desarrollo de experiencias con acompañamiento tutorial, contando con tiempo para que pueda atender tal responsabilidad, con la profundidad y la responsabilidad que se requiera. Por supuesto, ello requiere incorporar a las decisiones lo relacionado con la inversión suficiente, necesaria y constante, para que ello ocurra sin contratiempos.

Avanzar en la posibilidad de la formación docente para educación especial, pudiera ayudar a desarrollar procesos de autonomía en cuanto a la formación en sí, pero también a ejecutar investigaciones en el área y a generar propuestas en su propio campo de acción, tanto en lo pedagógico, como en lo didáctico y lo tecnológico, sobre todo en la situación educativa actual, como medio para involucrarse con la heterogeneidad que es propia en la vida escolar del aula.

Para cerrar las presentes reflexiones, reiteramos, que pensar y asumir las diferencias en una formación docente para la educación especial, también pudiéramos estar:

“contribuyendo a erradicar la desigualdad, la discriminación, la exclusión y la violencia”. Y que “en lugar de pensar en “los diferentes”, lleguemos a internalizar las diferencias en reciprocidad, como aquellas alteridades e intersubjetividades de las cuales todas y todos, como seres humanos, estamos hechos.”

(Pascual, 2014. p. 26)

REFERENCIAS

- Acosta y Arráez. (2014). **Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora.** *Revista de Investigación* N° 83 Vol. 38 Septiembre-Diciembre, 2014 de UPEL. Instituto Pedagógico de Caracas
- Agudelo P. (2014) **Propuesta de un plan de formación y desarrollo profesional del profesorado de la UPEL IPC, en el ámbito de la transformación universitaria.** Trabajo presentado en el Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Aguilar, G. (2004). **Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad.** V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana
- Ander-Egg, E. (2011) **Humanismo y trabajo Social. Interacción y Perspectiva** *Revista de Trabajo Social* 2011 Vol. 1 n°2. Universidad del Cuyo.
- Aramayo, M. (2010). **Hablemos acerca de la discapacidad en la diversidad.** I Jornadas de investigación en Discapacidad UMA 2010. Investigaciones venezolanas sobre las personas con discapacidad. Universidad Monteávila, Caracas.
- Blanco, B. (2004) **Abramos paso a la educación inclusiva.** Cartilla Foro Educativo, Lima, Perú.
- Bonilla, L. (2014) **Calidad de la educación y etapas de la transformación educativa en Venezuela.** [Documento en línea] Disponible en: <https://www.aporrea.org/educacion/a186036.html> [Consulta: Agosto, 20 de 2018]
- Borjas, Y. y Colina, K. (2014) **Formación del docente para la atención de las necesidades educativas especiales de los niños y niñas con diversidad funcional de la U.E Santiago Mariño.** Trabajo Especial de Grado presentado en la Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Venezuela.

- Calixtro, D. (2013) ***La modalidad de educación especial en el marco de la educación bolivariana, educación sin barreras.*** [Documento en línea] Disponible en: <http://educespecial-liberadoradora.blogspot.com> [Consulta: Agosto, 20 de 2018]
- Caraballo, M. (2019). ***La educación especial en Venezuela: una reivindicación del Sapere Aude.*** Revista REDIPE, vol. 8, núm. 4.
- Carmona, D. y Rodríguez, M. (2017) ***Formación del Docente de Educación Especial y la Educación Inclusiva Como Política del Estado Venezolano.*** Revista Educare. Volumen 21 N°1 Enero – Abril 2017.
- Comisión de Expertos de Educación Especial (2004) ***Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial.*** Edición y diagramación: K-Diseño. Santiago-Chile.
- Cordero, C. (2019). ***Educación especial en Venezuela. Un bosquejo arqueológico entre los años 1970-2000 de la experiencia de Gloria Prieto. Relato-de-Vida.*** Tesis de Maestría, Bárbula: Universidad de Carabobo.
- Durkheim, E. (1968) ***Las formas elementales de la vida religiosa.*** Akal editor. Madrid, España
- Durkheim, E. (2003) ***Educación y sociología.*** (Primera Edición) Ediciones Península s.a., Barcelona, España.
- Fernández, A. y González, T. (2016) ***Formación del profesorado para la educación especial.*** Trabajo de grado presentado en la Universidad de La Laguna, Facultad de Educación. Tenerife, España.
- Fernández, M. (2008). ***Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire.*** En: Paulo Freire. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>
- Fernández, M, Meza, M. C, Y Magro, M. (2005). ***Abordando la formación docente desde la escuela.*** *Paradigma*, 26(2), 141-162. Disponible en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000200008&lng=es&tlng=pt.
- Figuroa, I. (2009). ***Desarrollo histórico de la educación especial en Venezuela.*** Disponible en: <https://issuu.com/redespecial/docs/iimódulo>.

- Freire, P. (1973) **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.** Barcelona: Siglo XXI Editores,
- González, A (2014) **Los desafíos de la inclusión en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI.** Exposición realizada en la Universidad de Playa Ancha organizada por el Consejo de Rectores de Valparaiso. Chile.
- Ibarra, L. (1998). **La tolerancia y el buen maestro.** Revista mexicana de investigación educativa. México.
- Lanz, C. (1998). **Reforma curricular y autoformación del docente.** Primera Edición. Co-edición Centro de Educación Popular Exeario Sosa Lujan. INVEDECOR. Barquisimeto, Venezuela.
- León, M. (1999) **La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas.** *Revista de curriculum y formación del profesorado* 3, 2. 1999. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART1.pdf> [Consulta: Junio, 12 de 2018]
- Macedo, D. (2002). **La des (educación).** Editorial: Crítica. Madrid, España
- Mejía, Gustavo. (2017). **El itinerario de la formación docente en Venezuela.** Investigación y Formación Pedagógica. *Revista del CIEGC.* Año 3 N° 6 / Julio – diciembre 2017. Disponible en: <http://revistas.upel.digital/index.php/revinvformpedag/article/download/5543/2905>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016) **Conceptualización y política de la educación especial en Venezuela, lineamientos.** Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). **Resolución mediante la cual se dictan las Normas que Direccionalizan los Elementos Centrales de la Conceptualización y Política para la Atención Educativa Integral de las Personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad.** *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela,* Caracas, jueves 24 de agosto de 2017, N° 41.221.
- Monzón y otros, (2009) **Diseño curricular para la formación docente, educación especial.** Gobierno de Entre Ríos, Consejo General de Educación Dirección de Educación Superior, Dirección de Educación de

Gestión Privada. [Documento en línea] Disponible en: https://csjmestrada-ers.infed.edu.ar/sitio/upload/0298-10_CGE-Disenio_Ed._Especial.pdf [Consulta: Junio, 12 de 2018]
Nacional de San Juan.

- Olmos, O. (2010) ***La Pedagogía Crítica, el Paradigma de la Complejidad y el Currículum de Formación Docente en Venezuela.*** Trabajo Presentado en la Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado Área Educación
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Ciencia y la Cultura. (1994). ***Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.*** París: UNESCO.
- Osorio, B. (2010) ***La formación docente en dificultades de aprendizaje. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad.*** *Revista de Investigación* vol.34 no.70 Caracas, versión impresa ISSN 1010-2914
- Pascual, A. (2014). ***Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias*** *Revista Pedagogía*, volumen 47, número 1 • Diciembre 2014.
- Peñalver, L. (2005) ***La Formación Docente en Venezuela: Estudio Diagnóstico.*** Informe Formación Docente Venezuela IESALC. UPEL. Caracas. Venezuela.
- Peñalver, L. (2021). ***La formación docente inicial en Venezuela.*** Maturín: Inédito.
- Pérez, I. (2003) ***Educación Especial, técnicas de intervención.*** Editorial: Mc Graw Hill, España. México.
- Pérez, I. (2018). ***Historia de la educación especial en Venezuela,*** ponencia. *Encuentro Nacional de Asesores y Asesoras, Acompañantes Integrales del Programa de Formación Avanzada en Educación.* Caracas: Dirección General de Educación Especial.
- Pestana, Nancy. (2004), ***Sobre formación docente y su concreción en la práctica.*** *Revista Educere*, N° 10.
- Pinto, L; Cabrera, D y Escalante, L. (2019). ***Educación en la alteridad: aportes de la filosofía de Emanuel Lévinas a la educación.*** *CIENCIA, Revista*

- República Bolivariana de Venezuela. (2007). **Ley para las personas con discapacidad.** *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 38.598. Enero 5. 2007
- República Bolivariana de Venezuela. (2009). **Ley Orgánica de Educación.** *Gaceta Oficial* No 5.929 Extraordinaria, de fecha 15 de agosto de 2009. Disponible en: <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>
- República Bolivariana de Venezuela. (2014). **Informe de la República Bolivariana de Venezuela ante Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de las Naciones Unidas.** Caracas: Ministerio del Poder Popular para Relaciones Exteriores.
- Reyes, A. (2012) **Claves de la formación y el desarrollo humano en pedagogía.** *Revista Electrónica Educare.* Vol. 16, N° 2, [67-84], ISSN: 1409-42-58, mayo-agosto, 2012. Disponible en: <http://www.una.ac.cr/educare>.
- Ríos, P. (2011) **La Otredad como principio de una ciudadanía global.** [Documento en línea] Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/305808522>
- Rivas, P. (2004). **La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento.** *Educere*, vol. 8, núm. 24, enero-marzo, 2004
- Rodríguez, N. (2004). **Retos de la formación de docentes en Venezuela.** *Revista de Pedagogía*, 25(73), 03-12. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200002&lng=es&tlng=es.
- Rubiano, E y Lozada, F. (2015). **La educación especial en Venezuela. Memorias, retos y proyecciones.** *Educere*, vol. 19, núm. 62, enero-abril, 2015
- Samaniego, P. (2006). **Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica.** Edita: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Madrid, España.
- Sánchez, J. (2003) **La formación permanente del docente en el contexto actual.** Editorial: Candidus, España

- Sartori, M. y Castilla, M. (2004) ***Educación en la Universidad ¿Realidad o utopía?*** Editorial de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Arte. Universidad
- Sipes, M. (2011) ***Formar docentes de educación especial. Revista del IICE***, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Skliar, C. (2017). ***Pedagogías de las diferencias***. Noveduc/Perfiles, Prax. educ. vol.21 no.1 Santa Rosa enero.
- Skliar, C. (2015). **La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario**; Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação; *Pro-Posições*; 26; 1; 4-2015; 29-47.
- Skliar, Carlos. (2014). **La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad**. *Revista de Investigaciones*. Vol. 14, Num, 24(2014).
- Skliar, C. (2008). ***¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable***. *Revista Orientación y Sociedad*, N° 8.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008) ***Conmover la educación***. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires, Noveduc.
- Skliar, C. (2005) ***Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación***. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.º 41, (enero-abril),
- Skliar, C. (2003). ***La educación de los sordos. La cultura sorda***. Disponible en https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Skliar_educacion_sordos-2003.pdf
- Skliar, C. (1998). ***Bilingüismo y biculturalismo; un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos***. *La Cultura Sorda*. Disponible en: <https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Bilinguismo-Skliar.pdf>
- Solari, A. y Jure, I. (2005) ***Formación Inicial, Prácticas Docentes y Educación Especial***. Universidad Nacional de Río Cuarto. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/>

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2007) **Concepción del subsistema de educación especial y su repercusión en la formación docente de pregrado**. Papel de trabajo. Caracas: Venezuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011) **Documento Base del Currículo UPEL 2011**. Caracas, Venezuela.
- Varguillas, C y Bravo P. (2018). **Atención al estudiante con discapacidad. Un análisis descriptivo**. Caso Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Venezuela. *Revista Espacios*, Vol. 39 (Nº 49) Año 2018.
- Veiz, J. (2001) **Formación en didáctica de las Lenguas Extranjeras**. Editorial: Rosario, Homo Sapiens. Argentina.
- Yarza, A. (2008). **Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia**. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 54, enero-junio, 2008. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Zapata, B. (2012). **Entre La Formación Docente En Educación Especial Y Las Prácticas Educativas**. *Revista RUEDES*, Año 2- Nº 3- 2012, ISSN: 1853-5658.

CURRÍCULUM VITAE

**MSC.
MÓNICA
MENDOZA**

Lcda. Educación Especial
Mención Retardo Mental,
Magíster en Gerencia
Educativa Doctoranda en
Educación



MATURIN - EDO
MONAGAS

TELEFONO:
0414-7600852

correo:
Monimmg71@gmail.com

CONOCEME



Puericultora, (Escuela de Puericultura Stella Matutina, Lcda en Educación Especial, Mención Retardo Mental y Dificultades de Aprendizaje. (Universidad José María Vargas) Magíster en Gerencia Educativa (UPEL IPM), Doctoranda de Educación (UPEL IPM). Experiencia de 30 años en el ámbito Educativo, en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Instructora de INCE e IRFA, Profesora contratada de la UBV Y UPEL IPM en PRE y POSGRADO,

Actualmente miembro del Equipo de Integración Social Cacique Paramaconi. Orientación Familiar y Conductual, Talleres de Crecimiento Humano, Desarrollo Personal y Vibracional, Practicante CRP atención Educativa Individualizada a niños con Necesidades Educativas Especiales. Conferencista a Nivel Nacional e Internacional.