

Proceso de formación del maestro de Educación Especial en gestión de la inclusión del discapacitado

Training process of the teacher of Special Education in management of the inclusion of the disabled

*MSc. Deysi Turcás-Robert, deysit@uo.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0001-7658-7520>;
Dr. C. Niurka Tellez-Rodríguez, ntellez@uo.edu.cu, <https://orcid.org/0000-0001-7470-6311>;
Dr. C. Eduardo Nicolás Bonne-Falcón, enbonnef@uo.edu.cu,
<https://orcid.org/0000-0002-6835-4302>*

Universidad de Oriente, Cuba

Resumen

En la actualidad, constituye un desafío el desarrollo de reingenierías en la formación inicial del maestro, para el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de gestión de la inclusión. Este artículo tiene como objetivo la exposición de algunos elementos teóricos que caracterizan la evolución histórica del proceso de formación del maestro de la Educación Especial en gestión de la inclusión del discapacitado en el contexto de la sociedad cubana. Fueron empleados métodos del nivel teórico como: inductivo-deductivo, análisis-síntesis e histórico lógico. Es intención de esta investigación el establecimiento de un modelo de formación del maestro de la Educación Especial, de manera que pueda atender las nuevas y crecientes exigencias, las demandas sociales con recursos socioeducativos más ventajosos para la inclusión del discapacitado.

Palabras clave: formación inicial del maestro, educación especial, inclusión educativa, gestión, discapacidad.

Abstract

Currently, it is a challenge to develop reengineering in the initial training of the teacher, to strengthen the skills and abilities of managing inclusion. This article aims to expose some theoretical elements that characterize the historical evolution of the training process of the Special Education teacher in management of the inclusion of the disabled in the context of Cuban society. Methods of the theoretical level were used, such as: inductive-deductive, analysis-synthesis and logical history. It is the intention of this research to establish a training model for the Special Education teacher, so that it can meet the new and growing demands, the social demands with more advantageous socio-educational resources for the inclusion of the disabled.

Keywords: initial teacher training, special education, educational inclusion, management, disability.

Introducción

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, potencia el desarrollo humano, al contribuir a la formación plena del hombre y guardar una relación directa con las demandas del desarrollo de la sociedad. Su dinámica se expresa en la gestión instructiva, educativa y desarrolladora de la formación humana. De ahí, el empeño en el objetivo 4 de esta dirigido a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. (Bárcena y Prado, 2016)

En el *Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo, Inclusión y Educación: Todas y todos sin excepción*, Unesco (2020) se afirman algunas limitaciones relacionadas con la labor del maestro en la inclusión educativa:

Entre los problemas que se plantean figuran la falta de comunicación entre las escuelas y las familias, la falta de capacitación e información clara sobre las funciones de los maestros y otros agentes, así como las actitudes negativas y la insuficiente formación de los maestros que impiden el progreso de los estudiantes. Los planes de educación individualizada no deben considerarse una puerta de entrada a los servicios para niños con discapacidades, sino un mecanismo de rendición de cuentas para los estudiantes que necesitan un apoyo más estructurado. (p. 133)

Se reconoce que la calidad de la educación depende decisivamente de las capacidades de los maestros que la sostienen, y éstas, a su vez, son inseparables de la forma en que se seleccione y prepare a jóvenes para un desempeño profesional que en las condiciones contemporáneas, es reconocido como marcadamente más complejo y exigente que en el pasado. (Unesco-OREALC, 2016)

Es necesario fortalecer las capacidades de los maestros de la Educación especial para superar las tendencias que han venido permeando el proceso de inclusión social del discapacitado. Es por ello que, a punto de partida del cumplimiento de la Agenda 2030, la Universidad como formadora de profesores debe ser capaz, de preparar profesionales de la educación en contenidos y vías de la gestión que posibiliten lograr las transformaciones medulares en el proceso de inclusión del discapacitado atemperadas a las complejidades socioeducativas latentes en el actual Siglo XXI.

La formación del maestro en gestión de la inclusión del discapacitado, ha estado marcada por diversas corrientes o enfoques tales como los modelos asistencial, rehabilitatorio, médico-terapéutico, psicogenético-pedagógico, de integración educativa y el social o de

educación inclusiva; estos enfoques han definido el perfil de egreso, con base en las necesidades de la época.

La formación de maestros, de la carrera Licenciatura en Educación Especial, con enfoque Inclusivo pretende que estos se eduquen en la diversidad y que conduzcan las prácticas educativas inclusivas, partiendo de las demandas de la sociedad. Siendo así, desde el enfoque inclusivo, hay que reconocer que la epistemología de la formación del maestro en gestión de la inclusión (Ocampo, 2012, 2018) no debe concebirse como una construcción teórica alejada de las problemáticas sociales y educativas co-existentes y circundantes en la realidad educativa donde se desenvuelve el discapacitado y su sistema de influencias.

La presente investigación tiene como objetivo caracterizar la evolución histórica del proceso de formación del maestro de la Educación Especial en gestión de la inclusión del discapacitado desde el contexto de la sociedad cubana.

Métodos y materiales

Desde el punto de vista teórico-metodológico la investigación se sustenta en la Filosofía Marxista-Leninista y en la metodología cualitativa. Fueron utilizados los métodos del nivel teórico siguiente: análisis-síntesis, para abordar las peculiaridades del proceso de formación del maestro en gestión de la inclusión social del discapacitado; método de inducción-deducción: para lograr las abstracciones y generalizaciones en torno al tema que se investiga. El enfoque de sistema, permite establecer las interrelaciones que se dan entre los aspectos que singularizan el proceso de formación del maestro en gestión de la inclusión del discapacitado.

Resultados

En la determinación de las etapas se toma como criterio: La concepción y desarrollo del perfeccionamiento del Modelo de Educación Especial en Cuba. Atendiendo a este criterio se selecciona un conjunto de indicadores que permiten caracterizar las diferentes etapas que emergen en la dinámica del proceso de formación continua del maestro de Educación Especial para la gestión del proceso de inclusión social del discapacitado.

- Principales modelos del proceso de formación continua del maestro de la Educación Especial con énfasis en la gestión del proceso de inclusión del discapacitado.

- Principales vías de formación continua del maestro para la gestión del proceso de inclusión social del discapacitado.
- Sustentos legales del proceso de inclusión del discapacitado.

Se determinaron tres etapas por las que ha de transitar el proceso de formación continua en su devenir histórico:

Primera etapa (1980-1994). Etapa fundacional de las bases pedagógicas y legales de la formación del maestro para la atención individualizada del discapacitado

La carrera de Licenciatura en Educación, especialidad Defectología se abrió en el curso escolar 1980-1981, y se creó el Departamento de Defectología en la Facultad de Pedagogía-Psicología del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” de Ciudad de La Habana, con lo que daba inicio la formación de maestros defectólogos de nivel universitario en Cuba.

En la etapa, la formación continua estuvo permeada desde el enfoque eminentemente clínico que caracterizaba la atención educativa a los escolares con algún tipo de discapacidad, lo que condujo a la concepción que priorizaba la atención al discapacitado desde el punto de vista clínico pedagógico.

En el curso escolar 1990-1991 la carrera de Defectología amplió su perfil hacia formación integral del maestro de Educación Especial, como una especialidad.

Este modelo estuvo caracterizado por la formación de especialistas de perfil estrecho, (lo que aún no superaba la etapa de formación media que le antecedió). En este sentido se reconoce que los maestros eran formados y clasificados a su egreso, de la misma manera en que eran etiquetados sus propios alumnos y las escuelas especiales donde irían a desempeñarse profesionalmente, por ejemplo: Licenciado en Oligofrenopedagogía, para escuelas de retrasados mentales o Licenciado en Logopedia para escuelas de Trastornos del Lenguaje.

No obstante, en la mayoría de los casos, los profesionales de la Educación Especial egresados de las universidades cumplían con eficacia el encargo social que se les asignaba, pues ellos eran ubicados a laborar en escuelas especiales que se correspondían con el perfil para el que se habían formado.

La formación continua a través de la modalidad de cursos de actualización, profundización, recalificación, seminarios, postgrado y diplomado, garantizaba al maestro con una alta preparación teórica y con vastos conocimientos sobre aspectos de la Anatomía, la Psicología e incluso de las ciencias bases de las didácticas particulares pero

con evidentes carencias para integrar al discapacitado y articular los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad; y para lograr elevados niveles de desarrollo en sus alumnos, con vista a garantizar su integración sociolaboral.

La etapa ponderó la preparación en la estructura del defecto del discapacitado la cual se reflejó en el proceso de educación inclusiva, considerado este, como un movimiento cuyo propósito es ampliar la mirada respecto del sistema educativo, reconociendo el derecho innegable a la educación y el valor de la diversidad de los estudiantes; este derecho humano universal, lo recoge la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994).

En este proceso de formación continua del maestro se le dio tratamiento a los dispositivos, mecanismos y esfuerzos intelectuales realizados por diversas entidades y documentos programáticos. Algunos de ellos han sido señalados en la presentación del encuentro de Ginebra donde se destaca el camino recorrido en la esfera de la inclusión. Se inicia, con la misma Declaración universal de los derechos humanos (ONU, 1948), pasando por hitos importantes como la Declaración de los derechos del niño (Unicef, 1989) y la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994).

La etapa se caracteriza por el tránsito desde un proceso de formación inicial, intencionalmente sustentado en concepciones socio- jurídicas en torno a la atención al discapacitado, hacia un proceso centrado en la unidad de los aspectos sociológicos, psicológicos y pedagógicos en la formación de la ética profesional pedagógica.

Segunda etapa: (1995-2010) Etapa de fortalecimiento de la formación del maestro para la integración del discapacitado

En esta etapa, la formación continua del maestro priorizó aspectos del diseño curricular y adopta una concepción disciplinar, agrupándose las asignaturas en varias disciplinas. Estos programas se integraron en un sistema de conocimientos de diferentes ramas de la Pedagogía Especial y otras afines al perfil del egresado, pues el propósito declarado era la formación de un profesional capaz de atender educativamente a todos los alumnos que precisaran de apoyos, ayudas y recursos didácticos.

En el curso escolar 2000 - 2001, en correspondencia con cambios de concepciones y de la terminología que se empleaba a escala universal, se consolidan posiciones humanistas en relación con las personas que presentan diferentes tipos de discapacidades o necesidades educativas especiales y con ello cambia la denominación de la carrera de Defectología, por el de Licenciatura en Educación Especial.

En este decenio la carrera se somete a varias adecuaciones para ajustarse a las particulares condiciones económicas, sociales y políticas que se presentaban en el país, en particular

la “Universalización de la Educación Superior Pedagógica”, lo que significó una preparación en el proceso académico y práctico en los estudiantes para insertarse en la actividad docente responsable en la escuela, con la asesoría de un tutor, profesional este, que en algunos casos no poseía la preparación idónea para desempeñar esta tarea. Por lo que aún no hay conciencia plena de la importancia de esta figura en la formación docente. Se redimensiona el rol de la escuela como centro formador y el maestro en formación continua debe atemperarse a las nuevas exigencias del sistema educativo. En particular, la gestión del maestro muestra una tendencia a reforzar los vínculos intra e inter disciplinarios, buscando alcanzar niveles superiores de integración de los conocimientos. En la etapa se hace necesario centralizar los planes de estudios para todo el país, por áreas de conocimientos disciplinar modular teóricos prácticos, relacionados con los diversos campos profesionales, distinguió este modelo de otros aplicados anteriormente. La intención didáctica de este currículo se dirige a lograr una formación general integral que garantice la actuación más efectiva del futuro egresado.

En éste se favorece la atención a los problemas profesionales con un enfoque interdisciplinario en el proceso docente educativo y se sustenta en la necesidad de desarrollar nuevos métodos de aprendizaje, utilizando las ventajas de la tecnología moderna, lo que permite perfeccionar la educación a distancia y estimular el estudio individual. De esta manera se manifiesta la tendencia a hacer desaparecer la línea de separación entre la formación profesional y la académica, intentando proporcionar una estructura de recorrido profesional desde la escuela, hasta los estudios de posgrado, componente que no se logra articular eficientemente en esta década.

A partir del curso 2010-2011 se inicia la implementación de la generación “D” de los planes de estudio, para las dos modalidades formativas: Curso diurno y Curso por encuentros; caracterizada por el perfeccionamiento de acuerdo con los objetivos y principios planteados para la preparación de los profesionales que necesita el desarrollo científico-técnico y social del país, y la específica al enfoque ontogenético, diagnóstico y de estimulación del desarrollo y el amplio perfil profesional, capaz de ofrecer atención educativa integral a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades, con un enfoque humanista, ideopolítico, individualizado, correctivo, compensatorio y preventivo.

Considerando la amplitud del perfil de la carrera Licenciatura en Educación Especial, la experiencia en el sistema de formación laboral-investigativa y la necesidad de perfeccionar la formación inicial y permanente de este profesional, debe proyectarse la

preparación para el empleo y la formación posgraduada que consoliden la preparación del egresado en el eslabón base de la profesión en las diferentes ramas de la Educación Especial, en correspondencia con sus necesidades contextuales.

Declaración Universal de los Derechos Humanos señala, que el propósito de la educación es lograr el conocimiento y el desarrollo de todas las personas. La educación entonces debe ser inclusiva, fortaleciendo la reciprocidad y propiciando la paz.

El Marco de acción de Dakar (2000), Educación para todos: Un asunto de derechos humanos (Unesco, 2007), Conferencia de Ginebra (Unesco, 2008); y otros más actuales como Invertir en la diversidad cultural y el diálogo Intercultural (Unesco, 2009), Compendio mundial de la educación Unesco (2010) y el Informe para dar seguimiento a la Educación en el Mundo (2017). Otros organismos han hecho esfuerzos al respecto como la Unicef (2000), Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional; otros esfuerzos regionales como el documento del PNUD (2013), Informe sobre Desarrollo Humano; y otros más locales como la OCDE (2009, 2013).

Si en la década de los 80 el enfoque clínico psicopedagógico fue el fundamento de las asignaturas de la carrera, en la etapa nos guían los enfoques: preventivo, de integración social e inclusión educativa, los que contribuyen al perfeccionamiento de la formación y la calidad en los servicios educacionales.

La formación inicial del profesional de Educación Especial evoluciona desde el tratamiento a los contenidos bajo los preceptos de la Pedagogía de la Diversidad enfocados en el tratamiento a los deberes y derechos de los discapacitados, hacia la mirada pedagógica a las acciones educativas dirigidas al perfeccionamiento del proceso de inclusión social.

Tercera etapa. (2011-Actualidad) Etapa de perfeccionamiento de la formación del maestro en la inclusión del discapacitado

La etapa tiene como propósito general lograr la formación continua de un maestro especializado de amplio perfil, capaz de ofrecer atención educativa integral a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

El enfoque didáctico empleado es de tipo disciplinar, definiéndose una Disciplina Principal Integradora, que para el caso de la formación especializada del profesional de la Educación Especial se determinó a la Formación Laboral e Investigativa (FLI). Esta Disciplina se orientó hacia la formación pedagógica superior mediante la integración de la Universidad de Ciencias Pedagógicas con los problemas profesionales del proceso

docente educativo de las escuelas, que son concebidas como auténticas microuniversidades en el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas. Un elemento importante que caracterizó este Plan de Estudio para la formación de maestros de la Educación Especial fue el tratamiento metodológico, desde cada asignatura, de las mejores soluciones didácticas para atender educativamente a los alumnos con necesidades educativas especiales. Por esta razón se pondera compartir conocimientos y habilidades sobre el empleo de los más variados recursos didácticos, así como el cambio de paradigma en la atención de las personas con discapacidad hacia un enfoque inclusivo.

Este Plan de estudio tuvo méritos incuestionables, pues logró superar la hiperbolización que caracterizó el diseño curricular de los modelos que le precedieron, sobre todo, en el balance y la articulación entre los procesos sustantivos que se desarrollan en el ámbito universitario.

Sin embargo, la Universidad en Cuba se ha mantenido indisolublemente ligada al proyecto sociopolítico del país, razón por lo que desde el año 2014 se comienzan a gestar profundas transformaciones universitarias, caracterizadas por el proceso de integración de la mayoría de los Centros de Educación Superior, como respuesta de la actualización del modelo social y político de la nación. En este sentido las antiguas Universidades de Ciencias Pedagógicas se integran con otros centros y se refunda una nueva universidad, que demandó de un Plan de Estudio acorde con esta situación. Es por esta razón que se mantienen para el Plan de estudio E un grupo de logros establecidos y probados en la práctica.

En la formación del maestros de la Educación Especial se coexisten dos enfoques: el enfoque formativo tradicional, centrado en el diagnóstico de dificultades y la intervención en los contextos de una escuela especial y el enfoque inclusivo que busca formar maestros que puedan responder a la diversidad de estudiantes en el contexto de la educación regular (Ainscow, 2007 y 2015).

Aunque ya existen interesantes experiencias en la formación de maestros para responder a los retos de la diversidad, las propuestas al respecto no han perdido novedad. Se aprecia una resistencia al cambio y el concepto de inclusión sigue asociándose a los sujetos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), bajo concepciones diagnósticas que enfatizan en las carencias, sin tomar en cuenta las barreras que imponen los contextos para el aprendizaje y la participación. Por tanto, se da prioridad a las adaptaciones curriculares, en vez de pensar en un currículo para la diversidad donde el maestro

despliegue una gestión socioeducativa favorecedora de la inclusión social en el contexto local (Figura 1).



Figura 1 Evolución del concepto de inclusión. Fuente: Elaboración propia, desde la adaptación de los aportes de Farrell (2000) y Turnbull, Turnbull, Wehmeyer y Shank (2004)

Aunque ya existen interesantes experiencias en la formación de maestros para responder a los retos de la diversidad, las propuestas al respecto no han perdido novedad. Se aprecia una resistencia al cambio y el concepto de inclusión sigue asociándose a los sujetos que presentan NEE, bajo concepciones diagnósticas que enfatizan en las carencias, sin tomar en cuenta las barreras que imponen los contextos para el aprendizaje y la participación. Por tanto, se da prioridad a las adaptaciones curriculares, en vez de pensar en un currículo para la diversidad donde el maestro despliegue una gestión socioeducativa favorecedora de la inclusión social en el contexto local.

El Plan de estudio E posee algunos logros relacionados con: el enfoque disciplinar con un eje articulador dentro del currículo (la Disciplina Laboral e Investigativa); la flexibilización del currículo, con la integración de asignaturas básicas, propias, optativas y electivas; así como el reconocimiento de una formación inicial basada en la conjugación de los procesos sustantivos de la universidad.

Un elemento novedoso para esta concepción curricular es el establecimiento de tres etapas para la formación del profesional: la preparación inicial, la preparación para el empleo (en los 2 primeros años luego del egreso) y la superación profesional permanente. De igual forma se disminuye el ciclo de formación a 4 años lectivos, razón por lo que se apuesta hacia la determinación de contenidos esenciales y la potenciación de los mecanismos para elevar métodos de autoaprendizaje y diversidad de recursos didácticos, con énfasis, en el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Otros aspectos didácticos que incorpora el Plan de estudio E son: la formación pedagógica general orientada hacia la Educación Infantil, de manera que garantice, por medio de la integración curricular de contenidos básicos comunes, un profesional conocedor y

sensibilizado con las tareas, funciones y demandas de la Educación de la Primera Infancia, la Educación Primaria y la Educación Especial; así como la incorporación de un componente práctico desde el diseño curricular de las diferentes asignaturas académicas para lograr el vínculo adecuado entre la teoría y la práctica.

El Plan de estudio E, posee algunos logros relacionados con: el enfoque disciplinar con un eje articulador dentro del currículo (la Disciplina Laboral e Investigativa); la flexibilización del currículo, con la integración de asignaturas básicas, propias, optativas y electivas; así como el reconocimiento de una formación inicial basada en la conjugación de los procesos sustantivos de la universidad.

Un elemento novedoso para esta concepción curricular es el establecimiento de tres etapas para la formación del profesional: la preparación inicial, la preparación para el empleo (en los 2 primeros años luego del egreso) y la superación profesional permanente. De igual forma se disminuye el ciclo de formación a 4 años lectivos, razón por lo que se apuesta hacia la determinación de contenidos esenciales y la potenciación de los mecanismos para elevar métodos de autoaprendizaje y diversidad de recursos didácticos, con énfasis, en el empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Otros aspectos didácticos que incorpora el Plan de estudio E son: la formación pedagógica general orientada hacia la Educación Infantil, de manera que garantice, por medio de la integración curricular de contenidos básicos comunes, un profesional conocedor y sensibilizado con las tareas, funciones y demandas de la Educación de la Primera Infancia, la Educación Primaria y la Educación Especial; así como la incorporación de un componente práctico desde el diseño curricular de las diferentes asignaturas académicas para lograr el vínculo adecuado entre la teoría y la práctica.

En esta última etapa el proceso de formación del maestro también abarca los aspectos constitutivos del Tercer Perfeccionamiento de la Educación Especial, en el mismo se amplían las alternativas de proyección de la escuela especial en el trabajo preventivo, correctivo y compensatorio, mediante el empleo de proyectos educativos institucionales y el trabajo en redes de las instituciones; en este sentido la figura del maestro permeada de competencias y habilidades debe desplegar sus destrezas en el trabajo cooperado para alcanzar efectividad en el cumplimiento de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, en específico el objetivo No.4, todo lo cual connota el componente socioeducativo de la gestión del maestro.

El carácter social es un proceso para la construcción de diversos espacios en la interacción social; se basa en el aprendizaje colectivo, continuo y abierto para el diseño y la ejecución

de proyectos de inclusión social que respondan a las necesidades y problemas sociales en torno al discapacitado e implica el diálogo entre diversos actores.

Las redes están constituidas por:

- Nodos. Son los núcleos que conforman la red. Y éstos, a la vez, establecen diferentes vínculos, lo cual hace que sean capaces de transformarse a sí mismos y a su entorno.
- Lazos o vínculos. Es la relación o comunicación que se establece entre los nodos.
- Sistema de vínculos. El conjunto de relaciones, lazos o vínculos entre los nodos; siendo lo central en la red.
- Intercambio. Es la relación entre los nodos donde se produce un intercambio que puede ser de carácter afectivo/emocional, social, material, financiero, entre otros.
- Apoyo social. Es el proceso de intercambio o flujo, de vinculaciones o relaciones con otros actores, que constituyen soportes tanto para los nodos como para la red en su conjunto.

En esta etapa aparecen nuevos instrumentos jurídicos internacionales que aluden a la necesidad de la protección integral del discapacitado. Se refuerza el sistema de capacitación y superación del maestro desde el empleo de múltiples plataformas y modalidades.

1. El proceso de formación del maestro desde la relación individuo-sociedad ha atravesado por diferentes etapas, las cuales han estado condicionadas por la dinámica del desarrollo social y el momento histórico en que han sucedido hechos trascendentales que marcan la política educativa de la nación cubana. La regularidad fundamental que ha definido la formación la continua y sistémica elevación de la responsabilidad social del maestro en el proceso de inclusión social del discapacitado.
2. La formación del maestro de la Educación Especial, como gestor socioeducativo se sustenta en los presupuestos de la Teoría Histórico Cultural de Vigostky y sus seguidores a los cuales se articulan, los presupuestos de la Educación Social, la Pedagogía, la Psicología Social, y los estudios sobre la atención a la diversidad, que están en la base de este proceso formativo.
3. El diagnóstico realizado permitió determinar la situación actual del proceso de formación del maestro, precisándose las principales insuficiencias, en la ruptura del comportamiento de los mismos en el proceso de inclusión social del discapacitado, así como en el predominio de una actitud que oscila entre la pasividad ante los problemas de inclusión social en el ámbito local, limitando su desempeño profesional.

Discusión

La necesidad de formar a un sujeto con habilidades para solucionar los conflictos presentes en el proceso de inclusión social del discapacitado, a partir de la vinculación entre el currículum escolar con los problemas, características y necesidades de la localidad, y del mundo en su totalidad, ha sido abordada por investigadores en el ámbito internacional, desde una concepción de una formación inclusiva (Ainscow, 1991, 1999, 2001, 2005, 2007 y 2015; Borges, & Orosco, 2014; Calvo, 2017; Carbonell, Cisneros & Castro 2020; Carrillo, 2017; González, 2016; Guevara, 2017; Leiva, y Gómez, 2015; Luque, 2016; Mateus, Vallejo, Obando, & Fonseca, 2017); estos autores señalan en sus investigaciones la necesidad de articular la práctica educativa con el discurso pedagógico de primera línea a manera de hacer posible la formación de maestros facilitadores de las prácticas inclusivas en el contexto social.

Las investigaciones realizadas por el Programa Sectorial “Sistema Educativo Cubano y Perspectivas de Desarrollo, del Ministerio de Educación (MINED) revelan que el proceso de formación del maestro de la Educación Especial está centrado enfáticamente en la labor escolar sin la requerida integración con agentes sociocomunitarios, para propiciar el desarrollo del discapacitado más allá de los límites de la escuela; afectándose de manera significativa la posibilidad de alcanzar un aprendizaje desarrollador.

Desde finales de la década de los 90, del pasado siglo XX, algunos investigadores reconocieron las limitaciones en la formación del maestro para conducir el proceso de inclusión del discapacitado, al respecto, Ainscow (1999), señaló que se hace necesario que se organice alrededor del claustro maestro red de apoyo, confianza y solidaridad para respaldar el posicionamiento de la inclusión y con él la participación de los maestros como agentes de cambio y líderes competentes.

Echeita (2014) plantea que la base para desarrollar la inclusión se debe poder contar con:

un profesor reflexivo, centrado en la mejora del aprendizaje de todos sus estudiantes y alumnas, con una disposición para trabajar conjuntamente con sus compañeros y con las familias a la hora de planificar, desarrollar y evaluar periódicamente su acción maestro, introduciendo en su caso las adaptaciones, los cambios necesarios en su programación de aula y en sus métodos didácticos para buscar una respuesta educativa en la que se minimicen las barreras que pudieran existir para el aprendizaje y participación del alumnado más vulnerable. (p. 136)

Desde la segunda mitad del siglo XX, hasta los principios de la segunda década del actual siglo XXI han coexistido una heterogeneidad de modelos de formación de maestros de la Educación Especial, estos han ido desde un modelo de formación general y hacia uno especializado. Esta diversidad impone riesgos como: a) se perpetúa para el profesor de enseñanza general la idea de que la inclusión es cosa de otros (por eso se separan); b) se abona el terreno para unas difíciles relaciones interprofesionales (a los profesores tutores/generalistas les queda claro que los profesores de educación especial o de apoyo, que son los que en ocasiones les orientan y guían en su tarea, no conocen el mundo de la enseñanza general) y e) se perpetúa el universo referencial segregado -aunque solo sea en términos formativos- de los distintos tipos de profesionales (Unesco, 2012).

En la contemporaneidad, las escuelas inclusivas se han convertido en un pilar fundamental en las modalidades de educación con calidad que se gesta y consolida desde la actuación de quien la dirige, en la conjunción de esfuerzos de grupos organizados, maestros, programas, proyectos, recursos, procesos y sueños de su comunidad y de cuya actuación los individuos se ven promovidos con más calidad de vida. Con la educación inclusiva en un contexto abierto a la formación de los profesionales y su rol inminente en esta, se hace necesario argumentar la gestión socieducativa del maestro en la inclusión social del discapacitado.

En la presente investigación se aborda la formación del maestro en la inclusión social del discapacitado como un proceso sustantivo de la formación, que resulta de la apropiación de los valores que sostienen el compromiso profesional del maestro con la protección y promoción de los principios de la inclusión social del discapacitado como un proceso activo y se logra desde el estrecho vínculo individuo-sociedad.

La formación del maestro rebasa las formas tradicionales de enseñanza y se abre a los espacios fuera de las aulas. De esta manera el profesorado se concibe como un agente no solo de enseñanza sino también de aprendizaje trabajando de manera colegiada intercambiando ideas y propuestas con otros agentes para lograr propósitos de formación comunes dentro de una relación de reciprocidad.

De manera específica, el profesorado dentro del proceso de inclusión social del discapacitado se convierte en un gestor que rebasa el rol tradicional de poseedor de conocimientos que merecen ser transmitidos y se asume como agente que aprende de los estudiantes y de los actores que tienen incidencia en el proceso de inclusión social en el entorno local. Por ello al ejercer su función de enseñanza también se conciben como agentes de aprendizaje puesto que la planeación, la conducción de sus actividades, así

como la reflexión sobre su práctica se realizan en relación con el resto de los actores comunitarios; los maestros constituyen un elemento fundamental del sistema coadyuvando al bienestar de las personas mediante la gestión socioeducativa.

En el ejercicio de sus habilidades profesionales y competencias el maestro, asume las influencias del entorno como desafíos que estimulan su gestión, por lo tanto se destaca que su formación debe ser continua, contextualizada y fundamentada en la reflexión sobre el propio desempeño.

De esta manera su mejora profesional se circunscribe en un proceso de continuo análisis no solo por parte de agentes externos a su labor sino con base en la autocrítica los maestros participan en las decisiones que impactan su actividad profesional.

Los argumentos anteriormente señalados nos permiten reconocer que el proceso de formación del maestro es consustancial con los aportes que desde la ciencia han venido permeando la atención a los escolares con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad; en base a esta lógica es necesario adentrarnos en comprender al maestro de la Educación Especial desde las subjetividades de ser sujeto de las personas con discapacidad: más allá de su reducción a objetos de intervención o acompañamiento; este sujeto debe rebasar los límites institucionales y proyectarse en las relaciones más generales entre los excluidos y los incluidos.

La gestión socio educativa del maestro ha conllevado a la proposición de un reto para instituciones y organizaciones involucradas en la inclusión social lo que ha impulsado; programas e iniciativas orientadas a promoción de un suficiente modelo, que abrigue una esencial importancia a la atención del discapacitado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentalmente inclusiva (Jara, Melero, & Guichot, 2015).

La gestión socioeducativa del maestro abarca el conjunto de capacidades requeridas para la realización oportuna, adecuada, eficiente y eficaz del proceso de inclusión social del discapacitado. Esas capacidades están vinculadas a líneas de intervención contextualizadas, que mejor se adaptan al análisis de necesidades de la realidad escolar y a su organización interna. Esta gestión orienta la acción socioeducativa, del maestro como gestor de la inclusión, en la práctica pedagógica, a partir de interpretar, explicar y comprender la necesidad y complejidad que demanda de las diferentes expresiones de la inclusión social del discapacitado en el ámbito local (basada en la relación entre el individuo y la comunidad política a la que pertenece). Se concentra en la formación de actitudes personales, emocionales, educativas y socio-profesionales que posibiliten en el maestro la mejora del proceso de inclusión social del discapacitado en el contexto local.

En consecuencia con lo anteriormente señalado, cabe destacar que la inclusión educativa desde el modelo social, reconoce de que las barreras para los aprendizajes y la participación están en el entorno y en particular en las habilidades y competencias que muestra el educador para poder lograr de manera sistemática el éxito en su labor.

Es por ello que en el proceso de formación del maestro de la Educación Especial resulta poco loable centrar los esfuerzos únicamente al componente de la enseñanza del currículo y la didáctica, sino más bien hay que redirigir la gestión socioeducativa del proceso de inclusión social del discapacitado, partiendo de la atención hacia las particularidades del desarrollo del futuro educando y su diversidad.

La gestión socioeducativa del maestro supone poner en práctica el principio de corresponsabilidad de la sociedad en el proceso de inclusión del discapacitado, lo cual requiere de la educación inclusiva de los agentes para transformar la concepción de las prácticas; las culturas y las políticas educativas en torno a la atención del discapacitado (Ceron, 2015).

La gestión socio educativa deviene en una herramienta necesaria para extender la preparación del maestro de la Educación Especial en el proceso de inclusión en función de la intencionalidad formativa de la misma, como premisa para la valoración de los alcances transformadores de la calidad de la atención diferenciada y personalizada del discapacitado.

Tendencias históricas

-Centralización de la formación del maestro de la Educación Especial, en la labor de dirección del proceso educativo en general, con un enfoque preventivo, individualizado, correctivo compensatorio y desarrollador para dar solución a las necesidades del desarrollo de capacidades y potencialidades individuales de niños, adolescentes, jóvenes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a discapacidades desde una concepción humanista, que aunque reconoce las peculiaridades de la integración del niño con discapacidad no logra explicitar la gestión del proceso de inclusión de este en el entorno local desde la figura del maestro.

-El desarrollo de la gestión, del maestro, en el proceso de inclusión social del discapacitado ha estado poco explícito en las tres etapas que se analizan. Por la vía curricular existen pocas figuras académicas que la han abordado, aunque no se refieren con precisión a la misma y los sistemas de promoción y evaluación, tienden a implementar modelos estandarizados poco inclusivos. El uso de los recursos heterogéneos, en las

acciones socioeducativas que despliega el maestro en el proceso de inclusión social se ha caracterizado por la espontaneidad en su tratamiento.

Conclusiones

- 1. El proceso de formación del maestro, desde la relación individuo-sociedad, ha atravesado por diferentes etapas, las cuales han estado condicionadas por la dinámica del desarrollo social y el momento histórico en que han sucedido hechos trascendentales que marcan la política educativa de la nación cubana. La regularidad fundamental ha definido la formación continua y sistémica elevación de la responsabilidad social del maestro en el proceso de inclusión social del discapacitado.*
- 2. La formación del maestro de la Educación Especial, como gestor de la inclusión del discapacitado permite precisar como rasgos esenciales desde una postura crítica que posibilita valorar la realidad objetiva en la que se desarrolla la educación del discapacitado, la conjugación armónicamente de los factores objetivos y subjetivos que aportan una visión enriquecedora de la calidad de dicha formación.*

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. Fulton.
- Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for learning*, 13(2), 70-75.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Education*. Falmer Press.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Narcea.
- Ainscow, M. (2003). Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special*, 24(1), 3-6.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía* (349), 78-83.
- Ainscow, M. (2005). Para comprender el desarrollo del sistema educativo inclusivo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems*. Routledge.
- Bárcena, A. y Prado, A. (coords.) (2015). *Neoestructuralismo y corrientes heterodoxas en América Latina y el Caribe a inicios del siglo XXI*. CEPAL – IDRC.
- Borges, S. & Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y educación Especial: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Sello Editor Educación Cubana.
- Calvo, G. (2015). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.
- Calvo, G. (2017). *Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y Desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Colombia*.
- Carbonell Torreblanca, D., Cisneros Garbey, S. & Castro Cisneros, R. (2020). Gestión socioeducativa del pedagogo en el contexto angolano. *Didasc@lia: Didáctica Y educación* ISSN 2224-2643, 11(5), 231-255. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/982>
- Carrillo, P. (2015). *El papel del Docente en la Inclusión Educativa*. <http://papel-docente.inclusión-educativa.blogspot.com.co/search/label/>

16. Carrillo, S. (2017). *Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y Desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Perú*.
17. Ceron, E. (2015). *Educación inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental General Santander sede campestre*. Universidad libre Facultad de Ciencias de la Educación. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7859/CeronVegaEdithYomara2015.pdf?sequence=1>
18. Díaz, M. L. (2004). *Modelo didáctico para la formación del profesional de la Educación Especial*. [Tesis de doctorado. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"].
19. Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
20. González, B. M. (2016). *La categoría formación*. En: Cárdenas, T., y Sanz, T., (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. (153-167). Editorial UH.
21. González, R. y Llanes, A. (2018). *La formación del profesional de la educación especial en Cuba*. XXI Expansión Postmoderna Tecnológica, Escuela Inclusiva Tecnológica.
22. Guerra, G. (2012). *Modelo didáctico para el desarrollo de los modos de actuación del estudiante de la carrera en Educación Especial, a través de la disciplina Formación Laboral Investigativa, desde el enfoque creativo vivencial*. [Tesis de doctorado. UCP Frank País García].
23. Guevara, J. (2017). *Formación Inicial de Docentes, Políticas de Inclusión y Desarrollo de las Competencias Siglo XXI en Argentina*.
24. Jara, R.V., Melero, N., & Guichot, E. (2015). Inclusão socioeducativa, perspectivas e desafios: Universidade Politécnica Salesiana do Equador e Universidade de Sevilla-Espanha. *Alteridad. Revista de Educação*, 10(2), 164-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4677/467746222003>
25. Leiva, J. y Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=860588>
26. Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad – Sociedad*, 1(2).
27. Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., & Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 53(1), 177-191.
28. Ocampo, A. (2012). Mejorar la Educación Inclusiva: un desafío de todos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3). <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/248>
29. Ocampo, J. C. (2018). Disability, Inclusion and Higher Education in Ecuador: The Case of the Catholic University of Santiago de Guayaquil. *Latin American Journal of Inclusive Education*, 12(2), 97-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-737820180002>
30. ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
31. Organización Naciones Unidas. (ONU). (2017). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Impreso en Santiago.
32. Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
33. Unesco. (2020). Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo, Inclusión y Educación: Todas y todos sin excepción. (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)
34. Unesco-OREALC, Ramírez M. J. y Viteri A. (2016). *Los docentes de tercer y sexto grado de América Latina y el Caribe: Características, percepciones y relación con el aprendizaje de los estudiantes*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
35. Unicef. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf