
LA PRÁCTICA DOCENTE DEL MAESTRO DE APOYO

ESTHER ADRIANA MALDONADO CISNEROS

RESUMEN:

Se presenta un reporte parcial de investigación etnográfica realizada en Torreón, Coahuila, con maestros de apoyo que laboran en USAER en educación primaria, y se realiza con la finalidad de comprender los significados de la práctica docente de los maestros de apoyo. El maestro de apoyo tiene funciones muy diversas; entre ellas observar contextualmente al alumno a fin de realizar la determinación de necesidades educativas especiales (NEE), en la realidad cotidiana de las escuelas. Las prácticas de los profesores de apoyo presentan serias dificultades en gran medida por las tensiones mismas del proceso de integración de los niños con NEE a la escuela; por lo que se hace necesario conocer ¿cuáles son los significados de la práctica docente de los maestros de apoyo?, ¿cómo el maestro de apoyo resuelve los formalismos prescritos desde la política educativa en su práctica docente cotidiana? El documento muestra la contextualización de las situaciones que viven los profesores de apoyo a partir de lo que significa realizar su práctica docente y la manera como los otros actores de la educación intervienen para dar sentido a esta práctica; comprender los significados desde la propia voz de los sujetos es esencial para desentrañar la problemática que viven estos sujetos en la que se produce la cultura escolar en educación primaria y que se documenta para propiciar la intervención conjunta hacia mejores condiciones de desarrollo de estas prácticas en las que se define la ayuda que requieren los niños con NEE para una mejor calidad de vida.

PALABRAS CLAVE: maestro de apoyo, práctica docente, etnografía, integración educativa, educación primaria.

LOS MAESTROS DE APOYO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El maestro de apoyo que labora en las escuelas primarias es un docente que está encargado de integrar educativamente a alumnos que cursan su instrucción primaria con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad (2007).

En el sistema federalizado de Coahuila, la coordinación de educación especial a partir del año 2002, rige las funciones a desempeñar, por el maestro de apoyo, a través del Manual de Funciones del Maestro Especialista (2002).

En dicho documento se puede encontrar cada una de las tareas a desempeñar por el maestro de apoyo, en su práctica docente, desde el rendir cuentas al director de la USAER, mantener informado al director de la escuela primaria donde labora como personal de apoyo, realizar la observación contextual de los alumnos a fin de determinar las NEE con que cursan los alumnos, brindar asesoría pedagógica a los maestros de grupo regular de la primaria, orientar a los padres de familia, realizar la organización, planeación y ejecución del plan de atención que permitirá al alumno superar las NEE, etcétera.

No obstante que este manual da por hecho todas las anteriores situaciones, el maestro de apoyo se enfrenta a retos cotidianos desde el ser integrado él mismo a la escuela primaria, hasta el que los alumnos con NEE y discapacidad reciban educación en la misma. Por tal motivo se investiga la realidad del maestro de apoyo, dentro de su contexto conociendo desde sus propias voces, cómo hace para realizar lo formal o institucional y los significados que adquiere su práctica docente en estos espacios.

Los servicios de educación especial han experimentado un proceso de transformación para conformarse, principalmente, como un servicio de apoyo a las escuelas de educación inicial y básica, en lugar de construir un sistema paralelo. Este proceso se impulsó de manera más precisa a partir de 1993 con la Ley General de Educación, que en su artículo 41 señala que *la educación especial propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos*.

Las funciones del maestro de apoyo, integrado en las USAER que atienden primaria, entonces, giran alrededor de la integración de niños que cursan su educación básica con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad para que tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Ante este reto los maestros de apoyo han ido modificando sus

prácticas, en ocasiones (la mayoría) en forma empírica, a través del ensayo y error, y otras con asistencia de su director o equipo de apoyo. Esta llamada “intensificación” (Ball, citando a Apple, 1989) nos permite enunciar lo que vive el maestro de apoyo ante estas constantes reformas, instrumentales y pedagógicas que hacen que su carga de trabajo sea cada vez más diversificada, que destruye la sociabilidad y genera en el docente un desánimo ante las innovaciones, ya que como este mismo autor señala: mandar hacer algo es más importante que lo que se hizo o cómo se hizo.

OBJETIVO

Analizar los significados de la práctica docente de los maestros de apoyo a partir de las experiencias de sus experiencias.

PREGUNTAS

¿Cuáles son los significados de la práctica docente en los maestros de apoyo?
¿Cómo resuelven los maestros de apoyo los formalismos prescritos desde la política educativa en su práctica docente cotidiana? ¿Cómo construye el maestro de apoyo su profesión en la educación? ¿Cómo desarrolla la integración educativa en educación primaria?

METODOLOGÍA EMPLEADA

Esta investigación se ha realizado atendiendo a un enfoque cualitativo en la cual el objetivo es la comprensión, centrando la indagación en los hechos (Rodríguez, 1996).

Se utilizó como metodología etnografía, realizando observación participante de la cual se hicieron registros de observación y entrevistas tanto abiertas como semiestructuradas, se hizo un seguimiento detallado de las prácticas de cuatro profesores de apoyo durante el ciclo escolar 2007-2008; estos profesores laboran en escuelas primarias de la ciudad de Torreón, Coahuila, tienen entre 10 y 25 años de servicio, dos son profesores normalistas de educación primaria los

cuales realizaron una especialización y se convirtieron en maestros de apoyo, otros estudiaron específicamente la carrera de maestro especialista.

El análisis de la información se realizó siguiendo un proceso de organización y disposición de la información a través de pre categorías surgidas de la realidad documentada en los registros (Bertely, 2000).

Mediante las inferencias y notas analíticas señaladas en los registros se diseñaron unidades de análisis surgidas de las pre categorías, se desarrollaron diversas categorías que dan cuenta de la realidad social que viven los profesores y los significados de su práctica docente.

LOS SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL MAESTRO DE APOYO

En los registros analizados se encontró que la justificación es una herramienta para hacer o dejar de hacer, en la práctica docente, en un continuo justificar el porqué no se ha realizado la evaluación, el porqué no se trabaja con los alumnos, el porqué de la desorganización en el trabajo, etcétera. El maestro de apoyo intenta decir que, en base a lo que pasa a su alrededor, no hace las cosas que se supone debería haber hecho; es uno de los sentidos que le da a su práctica: se trataría en primer término de una práctica alternativa, diferente a lo que se prescribe.

Los profesores significan su práctica como un trabajo difícil de realizar en un continuo justificar, porque hacen muchas cosas que no son precisamente lo que se les pide; pero esas acciones son desvalorizadas por ellos mismos, porque consideran que “no están cumpliendo con lo que se les pide” y justifican esas acciones.

M.A.CY: Bueno, mira, aquí tengo ésta que es de un alumno de 2° pero está a medias, es que ya ves con el inicio de ciclo y los maestros como que me quieren pasar a todos los niños del salón (RO1).

Esta justificación ha sido ya aprendida por la practicante que se encuentra con esta maestra de apoyo (RO1), podemos ver aquí como este tipo de conductas son aprendidas y transmitidas socialmente entre los maestros de apoyo.

AA: ¿Qué te ha parecido la nueva forma de evaluar?, ¿conocías la que anteriormente hacíamos?

PRACTICANTE: sí, si la conocía y era muy larga y como que no la entendía muy bien. Ésta se me hace más rápida y le entiendo para qué es cada cosa, pero no hemos hecho ninguna completa; es que cuando empezamos siempre pasa algo: interrumpen a la maestra o no vienen los niños (RO1).

El maestro de apoyo no se asume como un profesional de la educación y se justifica constantemente sobre el porqué no se hacen las cosas, sin convertirse en agente de cambio o en el mejor de los casos en investigador de su práctica educativa; con tantas acciones desarrolladas a la vez, tanta papelería que llenar bloquea al docente de apoyo, le desanima a cuestionar y analizar todas estas actividades prescritas para su función.

Los maestros de apoyo, expresan en sus actitudes, la larga y pesada labor que es ser maestros de apoyo, expresiones que van desde “*ni modo a seguirle*” (RO3), hasta renegar a escondidas de las autoridades en reuniones convocadas para la capacitación.

Estas actitudes no varían respecto a los años de servicio que se tengan, es general en los maestros de apoyo, en algunos se expresa con disgusto corporalmente:

Mientras la directora de USAER dice esto, la maestra de apoyo se mantiene parada con los brazos cruzados a un costado de la directora, manteniendo la quijada apretada, voltea al piso, luego vuelve a voltear a ver a la directora, siempre manteniendo los brazos cruzados y con expresión de enojo (RO2).

M.A.MECH: (ríe y desdobra los brazos, se endereza y se recarga sobre la mesa, con una actitud de querer contar algo). Sí es como yo les digo, bien fácil que uno les atienda a tanto niño; pero ellos no se comprometen a nada cuando les pides que hagan algo en el salón para que apoyen al niño, ¡nada! Pero eso sí, le dicen al papá que uno no va y que ni trabaja con los niños. No, te digo que no se

vale, y luego con esto quesque quieren que demos el 80% de los términos de atención, ¡hasta creen! Si apenas estamos aprendiendo cómo evaluar con esto, y cómo aquíhoras quieren que trabajemos con ellos; no sé, te digo que se les hace muy fácil todo, pero como ellos no están con los niños, pues nosotros le hacemos como podemos... (RO3)

MNES: Pues sí, pero ellos no nos dan nada

AA: ¿Quién y qué necesitas que te den?

MNES: ¡Ay! Pos un aula, material para trabajar, quedarme en un solo jardín; no sé, algo (ríen las dos maestras) (RO7).

Las actitudes de los maestros, el expresar el “ya ni modo”, denota en ellos un disgusto o malestar ante diversas situaciones que tienen que ver en su mayoría con el trabajo que como maestros de apoyo realizan: evaluar, definir en instrumentos lo que planean hacer, hasta la necesidad de que “algo” se les dé, se les retribuya de lo pesado y cansado que es ser maestro de apoyo.

Los maestros de apoyo realizan diversas acciones. A continuación plasmo dos de ellas: la primera tiene que ver con la atención a los alumnos en el aula de apoyo, y la segunda en cómo se definen en su propia práctica, a partir de contar con instrumentación específica que regula la atención con los alumnos con NEE.

1. (RO17A.A) podemos observar la clase de intervención que la maestra realiza con un subgrupo de alumnos que cursan con NEE con discapacidad intelectual; dentro del aula de apoyo:

La maestra inicia la actividad: MA. P: Niños, vamos a trabajar con números y con este material que les gusta ¿verdad?

Los niños hacen expresión de bostezo y A dice: a mí ni me gusta! (Los demás ríen).

Les da el material. Sólo cubitos (que representan las unidades) y regletas (las decenas),

M: ¿Por qué no nos da de esos otros? (señala hacia una silla donde la maestra ha dejado los bloques que representan la centena).

MA. P: Porque primero tenemos que trabajar con éstos, para luego poder trabajar con aquéllos.

MA.P: A ver, cuenten cuántos cuadritos y palitos les dí.

A: ¿Y a cuánto valen?

MA. P: ¡Ah! Pues ustedes díganme a mí... acuérdense que esto ya lo habíamos visto, ¿se acuerdan cuánto valían? (los alumnos A y M mientras está hablando K, juegan con los bloques de dienes, los chocan, los lanzan y la maestra intenta que no lo hagan, tratando de tomarlos. Ante la pregunta de la MA. P, M se queda quieto, pero A sigue jugando).

M: Los cuadritos chiquitos valen a uno y los palos grandes a 10, (empieza a hacer montones de 10).

A: (cuando responde M, se queda quieto y ve lo que hace M y lo imita).

MA. P: ¡Ah! Muy bien, qué bueno que haces eso M. ¿Qué estás haciendo?

M: Pues montones de 10...

MA. P: ¿Cuántos tienes, entonces?

A: ¡Yo, yo le digo! tengo 3 de 10 grandes y 3 montones de 1.

M: ¿Qué es eso? Así no se dice; se dice nomás 3 de 10, o sea 30 (ante esto la maestra asiente).

MA. P: Así es M, se cuentan: 10, 20, 30, a ver A, cuéntalos tú.

A: 10, 20, 30 (y sigue contando los de 1) 40, 50...

MA. P: No, no, fíjate bien, ¿cuáles son los que contamos de 10 en 10? , éstos no se pueden contar así porque valen uno, sería 31, 32...

La intervención implica, como lo vemos en el registro, al tratar de realizar un cambio –en este caso de estructuras y procesos mentales que favorecerán el aprendizaje– el maestro de apoyo está afectado por la situación de sus alumnos, independientemente de su compromiso y su responsabilidad laboral. Y en esta intervención en particular, se requiere de tiempo, el necesario para que una metodología precise permita que esos alumnos puedan cursar con un nivel curricular más o menos acorde al de su grupo. En este mismo sentido, puedo analizar lo que opina Porlán (1987):

La concepción del profesor como facilitador del aprendizaje de sus alumnos y, al mismo tiempo, como investigador de los procesos del aula, parece configurarse como una propuesta favorecedora de ciertos aspectos esenciales del nuevo modelo = la concepción constructivista del aprendizaje, la importancia de las representaciones y errores conceptuales en la construcción del conocimiento, el papel de la comunicación en el aula, la influencia de los intercambios ecológicos y sociales en los procesos de aprendizaje, el desarrollo de actitudes y valores propios del pensamiento científico en el alumno.

En la currícula expresada en los planes y programas de estudio del nivel primaria, se encuentra el enfoque constructivista de la enseñanza. El maestro de apoyo, debido a su formación, esto es que en la currícula de su formación se favorece la atención a los procesos mentales superiores que sigue o desarrolla el alumno para aprender, debe ser un facilitador y un investigador de estos procesos, a fin de desarrollarlos con otros medios fuera de los utilizados por el maestro de grupo, además de la organización de los alumnos en subgrupos que no exceden los 3 alumnos, con la finalidad de propiciar las interacciones sociales, que a su vez permitan el conflicto cognitivo propio de que se genere un aprendizaje.

El maestro de apoyo expresa sus experiencias respecto a ejercer su práctica docente como un administrador más que como un maestro, por lo expresado en estos registros; el “llenar papeles” es una constante, asimismo los directivos lo catalogan. Esto lo relacionan siempre con la instrumentación que requieren elaborar para la interpretación de la evaluación pedagógica, así como para la planeación de su trabajo.

M.A.SIA: Bueno, a ver, déjame me organizo ¿sí? Es que con tanta cosa... bueno, mira yo quisiera hablarte primero de la instrumentación, ¿sí? Es que se me hace mucha y no atino a qué poner, además aquí en la escuela pues ya me traen, con eso de que me la paso llenando papeles, pero es que ya ves que hemos tenido las reuniones de capacitación y eso, además de que también hemos tenido las reuniones de USAER y pues es pura quitadera de tiempo, y pues la directora de aquí dice que no trabajo, pero es que aquí horas, si es puro papeleo... (RO5).

S-HMTZ.: No, no, ni modo ellos (se refiere a los encargados en Saltillo de enviar la instrumentación) tienen la culpa por no mandar a tiempo las cosas y se van a tener que esperar.

MA. CB: No lo creo, maestra; siempre terminamos haciéndolo cuando ellos dicen, parecemos secretarias, en lugar de maestras... RNC2

La concepción del maestro sobre que su trabajo gira alrededor de llenar papeles o el percibirse como secretarias, y el hecho de que no se inicia el trabajo si no están los instrumentos es característico, aunque me pregunto si es necesaria una hoja específica para ir anotando lo que se va a trabajar con cada niño. Esta

actitud ambivalente de quejarse de elaborar instrumentos y a la vez afirmar que no se puede hacer nada si no se realizan, resulta de la pasada formación del maestro de apoyo que tenía que ver con un enfoque médico, donde el diagnóstico era vital para poder “atender” al alumno.

El maestro de apoyo se significa como un operario de un manual, el cual tampoco se sigue debido a la contextualización que le da a las diversas situaciones que se presentan en la práctica diaria; además de que este sentimiento de concebirse como un secretario parte también de la propia actitud de no sentirse parte de la escuela donde trabaja, de no sentirse parte de la dinámica escolar diaria y verse como un ente aparte. Es necesario, por lo tanto, que el maestro de apoyo se revalorice asumiendo la profesionalidad docente, Jiménez Lozano (1999).

Hablar de profesionalidad docente remite a analizar cualidades y dimensiones del ejercicio educativo asumiendo que la práctica educativa es social y política e implica por tanto criterios de análisis y valoración sobre determinadas situaciones, capacidad de decisión sobre la propia actuación y competencia profesional para realizarlos.

La educación especial y el maestro de apoyo han ido contextualizándose como el concepto de las NEE que son contextuales y relativas. Siendo para la educación especial y para el maestro de apoyo la prioridad atender a los alumnos con NEE sean cuales fueran las políticas del país. La intervención en el aula de apoyo, en la escuela y en la propia comunidad ha sido prioridad para el docente de apoyo, por lo que debe reconocerse en el diálogo con sus otros, como participante activo dentro de un contexto nacional educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Ball, Stephen (1989). “Dentro y fuera: la escuela en el contexto político”, en *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.

-
- Jiménez Lozano, María de la Luz (1999). "La reforma educativa, ¿Contexto de construcción de la profesionalidad docente?", en María de la Luz Jiménez Lozano y Felipe de J. Perales Mejía, *La Profesión Docente, dos ensayos*, México: SNTE Sección 35, SEPC.
- López Orendain, Ernesto (1993). *La educación especial y el enfoque médico-pedagógico*, memoria. 6° Encuentro Iberoamericano, México.
- Porlán Ariza, Rafael (1987). "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", *Revista de Investigación e Innovación Escolar*, núm. 1, Sevilla.
- Rodríguez Gómez Gregorio (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Madrid: La Piqueta.
- Secretaría de Educación Pública (2000) *Integración Educativa en el aula regular*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Manual de funciones del Maestro especialista* Saltillo Coahuila: Coordinación de Educación Especial, Sistema Federalizado, Coahuila SEPC.
- Secretaría de Educación Pública (2007). "Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa", *Diario Oficial*, Sexta Sección, Poder Ejecutivo, martes 27 de febrero de 2007.