

IDENTIDADES, PROCESOS E INSTITUCIÓN. EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN

CARMELA RAQUEL GUEMES GARCÍA

Introducción

En este trabajo se plantea el estudio de las prácticas y las representaciones sociales que se han construido en el devenir cotidiano de la Escuela Normal de Especialización como un importante referente analítico para comprender la configuración de la identidad profesional del maestro de educación especial. Interesó en particular, construir un campo de argumentación que permitiera explicar cómo se constituyen y reproducen diferentes formas del “ser y hacer profesional” a través de la reconstrucción de las historias de vida de un grupo de maestros de educación especial.

La identidad profesional como objeto de estudio

Comprender cómo se constituye la identidad profesional del maestro de educación especial, implica reconocer que los sujetos han seguido un proceso de acceso diferencial a mundos de relaciones sociales y a diversas formas de apropiación de recursos a través de múltiples experiencias cotidianas, esto es, de procesos de socialización. Una socialización primaria mediada por las primeras experiencias de la infancia y que, fundamentalmente, involucra al contexto familiar (no necesariamente el nuclear), y las experiencias subsiguientes aprehendiendo particularmente un conjunto de “roles” de acuerdo a circunstancias de tipo institucional, como sería el caso de la trayectoria escolar y aquellos procesos de adquisición de saberes teórico-técnicos, actitudes y valores propios de una formación profesional. Todo ello mediado por su inserción en un espacio social determinado.

De lo anterior se desprendió la necesidad de conocer algunos procesos de socialización tempranos, a través de reconstruir la trayectoria familiar (en la secuencia de la historia trigeracional) de nuestros sujetos de estudio. Esto permitiría comprender cuál fue ese campo de posibilidades que los llevó a elegir la carrera de maestros de educación especial, así como conocer hábitos, valores, creencias, conductas, estilos de vida, etc., adquiridos en esta primera parte de su historia. Esto es, aquellos procesos formativos que dejarían, a la larga, una huella en la configuración de sus futuros procesos identitarios. De la misma manera, fue indispensable considerar las trayectorias de la formación profesional de los maestros, considerando que la eficacia de un proceso formativo no radica únicamente en la transmisión de un saber determinado, sino, también, en la manera en que se ejerce la acción pedagógica al seno de la institución. Por lo que fue imprescindible analizar, por un lado, la relación entre las características objetivas de la organización escolar: la propuesta curricular y los elementos constitutivos del enfoque que sobre el sujeto de atención se construían, así como las formas de intervención que se proponían e instituían; las formas de sociabilidad del transcurrir escolar cotidiano; y la manera en que se caracterizaron los procesos de transmisión e interacción entre maestros y alumnos. Y, por otro lado, las disposiciones socialmente constituidas por los sujetos en formación, esto es, aquellas significaciones construidas en torno a su ser y hacer profesional. De este modo, nuestra preocupación se centró en revelar, ¿qué aspectos estarían demarcando su diferencia y, por ende, su pertenencia a un grupo en particular?

Del procedimiento metodológico

En este caso los procedimientos a seguir, así como los instrumentos a seleccionar, estuvieron mediados por las categorías analíticas construidas vinculadas a una concepción

relacional y situacional de la noción de identidad, así como al seguimiento de una metodología de corte cualitativa.

La apuesta en juego consistió en la importancia de recuperar la subjetividad, la experiencia humana, y la historicidad en la comprensión de las prácticas sociales a través de las historias de vida. Para acceder a la comprensión de lo estudiado, la presente investigación abordó los siguientes procedimientos. Se consideró la técnica del relato de vida mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada, por tanto se recuperó el punto de vista subjetivo de los sujetos sociales, en este caso, 13 docentes formadores de una escuela normal pública del Distrito Federal: la Escuela Normal de Especialización. Se procedió a realizar una indagación de carácter historiográfica acotando nuestro objeto de investigación en el estudio de los procesos que dieron lugar a la institucionalización de la formación del maestro de educación especial (aproximadamente entre 1925 y 1943), así como aquellos procesos institucionales (simbólicos y estructurales) que incidieron en la configuración identitaria de dos núcleos generacionales en particular: el de los cincuenta y el de los noventa.

Para tal caso, además de la entrevista, se recurrió a diversas fuentes de acopio de información: testimonios escritos; documentos oficiales (en archivo histórico de la SEP y en archivo interno de la ENE); documentos hemerográficos (folletos, revistas, boletines, periódicos); planes y programas de estudio; Informes de Labores de la ENE; Informes estadísticos de los Departamentos de Control Escolar y Psicopedagogía de la ENE. Así como algunas relatorías e informes que dan cuenta de los comportamientos y de las maneras de significar la vida cotidiana escolar (en relación a los eventos en los que han participado tanto los docentes como los alumnos, tales como: prácticas pedagógicas, puestas en común, foros, trabajos colegiados).

Los procesos identitarios en la Escuela Normal de Especialización

Al reconstruir la historia institucional de la Escuela Normal de Especialización, así como algunas de sus voces protagónicas, no sólo permitió confirmar que la práctica de la educación especial aún se encuentra imbricada por el enfoque médico, sino que además, logramos comprender cuáles son los mecanismos que han propiciado su reproducción a más de 70 años del planteamiento del proyecto iniciático por parte del grupo de los fundadores, grupo representado, particularmente, por los médicos. Se encontró que existe un discurso de anclajes en la memoria colectiva del campo, conservado como “tradición”, en las redes de sociabilidad de la vida cotidiana de la institución. Lugar físico y simbólico éste donde se inscribiría y escribiría no sólo el episodio inicial de la educación especial, sino de muchos otros más.

Una historia que contraviene la versión ahistórica, lineal y simplista establecida y extendida por el discurso oficial, es decir, asegurar que la evolución de la práctica de la educación especial se ha definido únicamente por la presencia de una forma particular de atención. El devenir cotidiano de la práctica de la educación especial, y en particular de la formación del docente, muestra la complejidad de un proceso signado fundamentalmente por luchas, conflictos y negociaciones no sólo en la definición de las reglas de un ejercicio profesional determinado, sino en la definición de la matriz formativa para este desempeño profesional en particular. Por tanto, la conformación del campo de la educación especial se ha dirimido entre los intereses particulares de los grupos profesionales en pugna, a saber: médicos y psicólogos. De esta manera podemos afirmar que el planteamiento del proyecto que daría inicio al proceso de institucionalización de la práctica de la educación especial, así como la serie de acciones que darían cuenta de su desarrollo han tenido su sustento en

prácticas y representaciones que los sujetos (individuos y grupos) involucrados han construido de acuerdo a los intereses puestos en juego.

Será precisamente en la lógica en que dichas prácticas y representaciones se han desarrollado como se estructura la diferenciación de las “identidades” de los maestros de educación especial. De esta manera, aquellos maestros que contribuyeron, durante los cincuenta, en la reproducción del proyecto legítimo por ser herederos de los principios ideológico-pedagógicos transmitidos por los actores que procedieron a instituir la práctica de la educación especial en nuestro país, construyeron un “rostro” identitario ligado a una condición y posición prestigiada en el campo. En cambio, aquellos otros maestros cuya trayectoria formativa profesional será atravesada por una serie de contradicciones y vicisitudes, y por la ineficacia de una acción pedagógica puesta en marcha bajo los artífices del “nuevo” enfoque integracionista de la educación especial –enfoque establecido como parte de las políticas educativas iniciadas en los noventa-, la construcción del “rostro” identitario y, por ende, de un sentido y orgullo de pertenencia se dirime entre la búsqueda del reconocimiento y la poca valoración y hasta exclusión de su labor profesional.

Una labor temprana de inculcación y asimilación

La reconstrucción de la historia familiar de los maestros permitió explicar por un lado, ¿cómo es que se llega a ser maestro de educación especial? Y, por otro lado, dar cuenta de ¿cómo influye la historia construida del grupo familiar de pertenencia en la configuración diferenciada de las “identidades profesionales”? Contrariamente a lo registrado en el pensamiento de sentido común y de cierta producción académica, encontramos que la elección de la carrera magisterial no se vincula directamente a la condición socioeconómica de la familia de origen: “sectores populares”, “clases de nivel bajo”; ni a la existencia de núcleos familiares que han ejercido la práctica profesional normalista, sino a la forma

particular en que se vivieron y resolvieron los hechos y acontecimientos en el transcurrir cotidiano de la vida familiar y escolar, y a la manera en que se elaboraron sentidos y significaciones de esos hechos. Una cotidianidad imbricada por la mediación de varios factores: la trayectoria escolar en la historia trigeneracional; la condición de “ser mujer” o “ser hombre”; la manera en que influía un campo de representaciones sociales al seno de la familia y en el espacio social de pertenencia; la forma particular en que se generaban las condiciones de posibilidad para inculcar un conjunto de disposiciones; el tipo de disposiciones construidas y su relación con la configuración de un sistema de preferencias para estimular la orientación de la elección profesional hacia un campo de conocimiento determinado; y la manera en que se construían los cimientos necesarios para garantizar el tránsito hacia una carrera profesional como estrategia para mejorar la condición de existencia.

Como así lo revela el relato de los maestros pertenecientes al núcleo generacional de los cincuenta, las condiciones de existencia en el tiempo histórico social en el que se ubicarían, impulsaría al núcleo familiar a crear las condiciones de posibilidad e iniciar el firme propósito de “dejar de ser lo que se es”, y encontrar así, una condición social “diferente”. Tal camino emprendido favorecería la adquisición de aprendizajes y el cultivo de una serie de disposiciones (actitudes, recursos lingüísticos, cognitivos, formas de percibir, de sentir, de actuar, etc.). Asimismo, serían los “depositarios” y “portadores” de un conjunto de expectativas y aspiraciones fincadas por sus padres, estableciéndose de esta manera, los cimientos que permitirían la configuración de futuros y “prometedores” procesos identitarios. Procesos que seguirían el tránsito hacia los estudios profesionales ubicados en el magisterio, puesto que éste se constituía en el destino esperado y deseable en el contexto social en el que se desarrollaría su itinerario biográfico. Teniendo por efecto que ellos

mismos lo asumieran como el camino más viable, e inclusive, el camino “natural” a seguir. En el caso de los maestros de la generación de los noventa, la configuración de sus procesos identitarios se vería atravesada y “marcada” bajo el signo de la “frustración” y “resignación”. Aún cuando las circunstancias sociohistóricas, el lugar de origen, y las condiciones de existencia del núcleo familiar, posibilitarían la estructuración de las condiciones de posibilidad orientadas a construir un porvenir posible y “prestigioso” para los integrantes de la tercera generación, capitalizando los esfuerzos para alcanzar estudios profesionales en instituciones legitimadas y reconocidas socialmente: la UNAM o el Poli, los proyectos que se previeron posibles, y que en mucho permitirían lograr dicha meta, finalmente no pudieron ser alcanzados. Sin embargo, bajo el impulso del sentido de lucha por mejorar sus condiciones de vida, disposición incorporada en su temprana socialización, y ante la presencia e influencia en gran medida de ciertos factores socioculturales (particularmente lo relacionado a cómo operan los principios de visión y división androcéntricos) de su pertenencia social, la decisión por continuar y terminar una carrera profesional se orientaría hacia ese otro campo del universo profesional: el magisterio.

Los bemoles de una disputa por el campo de la educación especial

La historia del origen y constitución de la práctica de la formación del docente de educación especial, que se remonta hasta 1927 en la Escuela Galación Gómez perteneciente a la UNAM y continuaría con la creación del Instituto Médico Pedagógico, es la historia de la puesta en marcha del proyecto inicial que plantearía el grupo pionero-fundacional representado particularmente por el Dr. Roberto Solís Quiroga. A través de la firme convicción y deseo de alcanzar la hegemonía del campo, este grupo se dio a la tarea de crear las condiciones político-ideológico-académicas para dar lugar al “acto inaugural”

(Bourdieu, 1980), procediendo de esta manera a generar las estrategias de su posible reproducción mediante la labor de inculcación –procesos de transmisión de saberes, valores y actitudes que se consagrarían gracias a la eficacia simbólica de la acción pedagógica- y así “naturalizar” su existencia, es decir, haciéndose reconocer como la visión única y legítima para pensar acerca de la educación especial.

Para ello, se procedió a elaborar e instituir, en 1943, el proyecto curricular que inauguraría una práctica “científica” en la atención de los sujetos clasificados como “anormales físicos y mentales”. En este sentido se constituía la matriz profesional para el ejercicio de una función y se proponían un conjunto de acciones -en cuya labor participarían tanto maestros como alumnos-, tales como: formas de socialización dirigidas a establecer lazos intensos para generar un sentido de cohesión y familiaridad; la constitución de redes sociales para construir el sentido y orgullo de pertenencia; el impulso de formas específicas de trabajo y producción académica (eventos académicos, escritura y publicación, intercambio académico, convenios interinstitucionales); garantizar el acceso a la tecnología de punta, como sería el caso de la adquisición y uso de equipos de laboratorio sofisticados; la realización de actividades de investigación científica, así como de demostración y experimentación pedagógica; y algo fundamental, se instituía y aseguraba un mercado profesional propio al definir las reglas, las normas y los principios que regularían el ejercicio profesional de la educación especial. Una matriz formativa y profesional que se continuará, sin cambios significativos, hasta antes del cambio curricular de 1985.

Pese que a partir de los setenta los representantes y herederos del proyecto fundacional tendrán que enfrentar una enconada disputa por mantener su posición dominante en el campo de la educación especial, particularmente con los psicólogos, en los inicios de los ochenta, se podía observar como la práctica de la formación y el ejercicio profesional de la

educación especial, se desarrollaban combinando dos posiciones: la clínico-terapéutica y la psicopedagógica, pero siempre articuladas bajo un único y viejo significado: la tendencia hacia el reconocimiento del “déficit” individual tras la realización de la “indiscutible” práctica del diagnóstico y la determinación del tratamiento más conveniente.

Será hasta 1985 cuando, a nuestro parecer, se inicia una etapa importante de reestructuración del proyecto fundacional, particularmente en el ámbito curricular. Los cambios se reflejarían particularmente en dos aspectos. Por un lado, una particular tendencia a la “sociologización” de los contenidos y, por tanto, a la consecuente disminución de los contenidos específicos propios del criterio clínico-terapéutico y, por otro lado, el replanteamiento de la función docente orientada particularmente a una “formación integral” y a una “actitud crítica y analítica de su propia práctica”. Sin embargo, la poca precisión de sus fundamentos y la dificultad de transferirlos a una práctica formativa aún impregnada de “modos de hacer” propios del criterio médico, pronto generaría dudas y conflictos no sólo entre los maestros, sino también entre los alumnos. Además, los egresados se enfrentarían a una realidad: un desempeño profesional que demandaba fundamentalmente la incorporación de los saberes teórico-técnicos dirigidos a un hacer clínico-terapéutico, así como la apropiación de las reglas, normas y valores de esta práctica en particular.

Pero los problemas aún no terminaban aquí. Para 1993, ante la reorientación de los servicios de educación especial –nuevamente por disposiciones de carácter político-educativo-, la práctica formativa en la ENE ahora se teñía de un discurso “diferente” a lo planteado en el marco de las modificaciones del Plan 85. Con un trasfondo discursivo de tipo sociológico –construido al seno de los movimientos sociales sobre la discapacidad en el ámbito europeo-, se replantearía el concepto del sujeto de atención, enfatizando su

carácter no excluyente y el cuestionamiento de las prácticas del diagnóstico, categorización y tratamiento utilizadas en el pasado. Pero una realidad haría mella. Prácticas y representaciones de la visión hegemónica aún sustentan el devenir cotidiano de la Escuela Normal de Especialización y de los centros -aún cuando se ha modificado su estructura y funcionamiento- que ofrecen los servicios de educación especial. Si consideramos que la acción pedagógica no sólo produce efectos en términos de un conocimiento –teórico y técnico- adquirido, sino que también produce una eficacia propiamente mágica de iniciación y consagración, la ardua labor iniciada por el grupo fundacional y continuada por los maestros herederos en procesos de transmisión, generación tras generación –me refiero a los grupos de maestros que realizaron sus procesos formativos durante el periodo comprendido entre 1943 y 1980 aproximadamente-, no sólo suscitaría su legitimación y reconocimiento social, sino su reproducción como posición dominante.

De este modo, consideramos que la pretensión de iniciar un proceso de reestructuración de la práctica de la educación especial está aún muy lejos de poder concretarse. Inclusive, el propósito de direccionar la participación del maestro hacia labores estrictamente educativas, al margen de una práctica conocida y asumida: la práctica clínico-terapéutica, ha tenido un costo considerable en relación a la manera en que se venía construyendo la autovaloración de un hacer profesional y la configuración de un sentido de pertenencia.

La significación del ser y hacer profesional del maestro especialista

En este devenir histórico del campo de la educación especial, caracterizado por luchas y conflictos, encontramos que particularmente al maestro especialista se le ha asignado un rol específico: participar en las actividades destinadas a la “corrección” o “tratamiento” del déficit individual y, en la actualidad, realizando una labor estrictamente “educativa” para

todos aquellos que presenten “necesidades educativas especiales”, pero siempre supeditadas al seguimiento de una serie de normas y reglas establecidas por “otros” profesionales: médicos, psicólogos y pedagogos. Todos ellos, generando propuestas bajo el sello del enfoque clínico-terapéutico. De esta manera, las relaciones al interior del campo, se han definido de acuerdo a una lógica de dependencia-complementariedad-exclusión de ámbitos de participación, en donde los maestros especialistas han asumido gran parte de la responsabilidad de reproducir los “modos de hacer” particulares dictados por la posición hegemónica, a través de las prácticas de la transmisión y la acción pedagógica que se realizan en la Escuela Normal de Especialización. Lo que ha implicado dejar una “marca” en los procesos formativos en las diferentes generaciones.

Aunque la asignación de este rol, en particular para el maestro especialista, ha prevalecido de una o de otra manera en la historia del campo, paradójicamente la valoración de su condición identitaria no ha tenido la misma significación, por lo menos en los dos grupos generacionales objeto de estudio en la presente investigación. En el caso del grupo generacional de los cincuenta, su condición y posición en el terreno profesional sería percibido por ellos mismos bajo el signo de la “distinción”. Los maestros no sólo aprenderían los saberes, las reglas, y las normas del oficio dictadas por una figura profesional, interpretado así por ellos, como “altamente reconocida y legitimada socialmente”: el médico, sino que el efecto simbólico que traería consigo sería eficaz en la construcción de su valoración identitaria. Los hallazgos permiten demostrar como la auto-representación del maestro sería investida de un importante orgullo de pertenencia al compartir “al lado del médico” su experiencia profesional. Para el caso del grupo generacional de los noventa, su situación se vería “afectada” por la irrupción de otras

condiciones institucionales.¹ A pesar de que en sus procesos formativos se planteaba la presencia, aún cuando mínima, de saberes teórico-técnicos propios de la visión clínico-terapéutica, coexistiendo con saberes de la orientación psicopedagógica, la acción emprendida para la transmisión de estos saberes no provocaría un efecto simbólico similar a lo ocurrido años atrás. Múltiples conflictos se presentarían ante la incursión, dentro de la matriz formativa, de otra orientación más. Durante esta década, como ya antes se señaló, la práctica formativa sería, también, interpelada y orientada a asumir el enfoque integracionista. Como consecuencia, el trabajo de inculcación, las prácticas de socialización, la apropiación de las reglas y “modos de hacer” de una práctica de la educación especial, se dirimían entre una posición y otra, propiciando, a nuestro parecer, una especie de “híbrido” profesional. Además, la labor a desempeñar en la práctica profesional se vería entorpecida con tal “amalgama formativa”, lo que propiciaría una condición de desventaja frente a los “otros” profesionales que desarrollan su ejercicio dentro del campo. Por tanto, ante semejante escenario aún nos preguntamos: ¿cuáles serán los referentes de identificación para esta generación ante un proceso formativo incierto, ambiguo y lleno de vicisitudes? Y, en consecuencia, ¿cuáles serán los principios de su diferenciación identitaria?

En conclusión, podemos afirmar que a pesar de que asistimos a la instauración de una nueva concepción para pensar y hablar de la discapacidad, de que se ha puesto en marcha una nueva estructura y organización de los servicios de educación especial, y de que se ha establecido un nuevo discurso en la práctica de la formación del docente de educación especial, la realidad nos muestra que persiste la presencia de la visión clínico-terapéutica.

¹ Para Bourdieu, los cambios estructurales de los campos poseen el poder de determinar la producción de las generaciones diferentes, de determinar la organización de las biografías individuales y su agregación en clases de biografías, orquestadas y ritmadas en el mismo tiempo (1991a).

De este modo, consideramos que fue tal la fuerza de la unificación simbólica que logró el enfoque médico como posición dominante, que tendrá que desestructurarse y deconstruirse a partir de un profundo análisis de los usos y costumbres que sostienen el devenir cotidiano de la Escuela Normal de Especialización en particular, y de la práctica profesional de la educación especial en general, pero será más urgente que los propios actores involucrados iniciemos un proceso de reflexión no sólo sobre la cotidianidad de nuestra práctica profesional, sino sobre aquellas estructuras incorporadas que definen la orientación de nuestras formas de pensar, sentir y actuar.

Bibliografía (sólo se señala la básica)

Bertaux, Daniel (1988), “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”, en P. Joutard et al., *Historia Oral e Historia de Vida*, Cuadernos de Ciencias Sociales, No. 18, Costa Rica, FLACSO, pp. 55-80.

_____ (1993), “Los relatos de vida en el análisis social”, en Aceves J. (com.), *Historia Oral*, Antologías Universitarias, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Instituto Mora, pp. 136-148.

Bordieu, Pierre (1980), L’identité et la représentation. Element pour un reflexion critiquesur l’idée de region, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no. 35, pp. 63-72, París, Francia.

_____ (1981), “Prueba escolar y consagración social. Los cursos preparativos en las grandes escuelas”. Traducción al español por María Concepción Delgado Parra, Jeannine Kaibalchich, Iván Zavala y Clara Martínez, en *Acta Sociológica* Núm. 40, enero-abril del 2004, México, UNAM, pp. 9-167.

Giménez, Gilberto (1997b), “Materiales para una Teoría de las Identidades Sociales”, Mimeo., México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

García Salord, Susana (1998), Estudio socio antropológico de las clases medias urbanas en México: capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales. Tesis de Doctorado en Antropología, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas y Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

- Saltalamacchia, R. Homero (1992), *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, Puerto Rico, CIJUP.
- Uribe Torres, Ana María (1967), *Aportaciones a la Educación Especial en México*, Mimeo., México, ENE.