
LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE UNA GENERACIÓN DE HEREDEROS LEGÍTIMOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

CARMELA RAQUEL GÜEMES GARCÍA

RESUMEN:

Esta ponencia plantea cómo ciertas prácticas y representaciones sociales que se fueron desarrollando desde el momento fundacional (la década de los treinta) hasta la década de los cincuenta en el devenir cotidiano de la Escuela Normal de Especialización, se constituyeron en el referente fundamental en la construcción de un “rostro” identitario ligado a una condición y posición prestigiada y legítima en el campo de la educación especial. Un rostro que dio lugar a la consolidación y reproducción de la visión hegemónica en el campo de la educación especial, a saber: el enfoque clínico-terapéutico. Interesó en particular, 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.

PALABRAS CLAVE: socialización, identidad, prácticas, representaciones, educación especial.

INTRODUCCIÓN

Siguiendo la pregunta de investigación: *¿cómo se construye la identidad profesional del maestro de educación especial?*, en este trabajo se explica cómo a partir de ciertas experiencias de socialización y aprendizaje en la trayectoria de nuestros sujetos de estudio logró configurarse uno de los rostros identitarios más importantes en el campo de la educación especial, favoreciendo no sólo la consolidación del proyecto fundacional propuesto por el grupo pionero (representado por los médicos), sino que gracias a la acción pedagógica que

emprendieron a lo largo de muchas generaciones, logró constituirse en la postura dominante en el campo de la educación especial.

Cabe aclarar que el presente trabajo expresa la reflexión solamente de algunos de los hallazgos de un trabajo de investigación más amplio titulado: “Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización”, que recién se concluyó.

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, mediadas por procesos de socialización y aprendizaje. De lo anterior se desprendió la necesidad de conocer algunos procesos de socialización tempranos de nuestros sujetos de estudio para develar el 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, etcétera, adquiridos en esta primera parte de su historia de vida. 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 una institución educativa.

DEL PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

En este caso los procedimientos a seguir, así como los instrumentos a seleccionar, se sustentaron a partir de las categorías analíticas construidas vinculadas a una concepción relacional y situacional de la noción de identidad (Bourdieu, 1981; Giménez, 1997), así como al seguimiento de una metodología de corte cualitativa. 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 13 docentes formadores de una escuela normal pública del Distrito Federal: la Escuela Normal de Especialización (ENE). Se procedió a realizar una indagación acerca de aquellas prácticas y procesos educativos (simbólicos y estructurales) que incidieron en la configuración identitaria de dos núcleos generacionales en particular: el de los cincuenta y el de los noventa. En el presente trabajo sólo se presentan los hallazgos de la generación ubicada en los cincuenta.

EL PROCESO DE CONFIGURACIÓN IDENTITARIA (LOS HALLAZGOS)

El Instituto Médico Pedagógico (con domicilio en Parque Lira 128, de Tacubaya, en la ciudad de México), no sólo iniciaría, formalmente, desde 1935, una práctica educativa diferente para niños clasificados también como “diferentes”, sino que iniciaría también –labor asumida por los pioneros-fundadores– una ardua labor de unificación simbólica para construir el principio de identidad institucional y así anclar el sentido de pertenencia de un grupo profesional en franco proceso de desarrollo y consolidación. Para 1943 el IMP daría cabida al establecimiento de la ENE en sus mismas instalaciones. El primero, ahora convertido en escuela anexa de la nueva institución, continuaría realizando sus labores de diagnóstico, selección y tratamiento médico-pedagógico a niños clasificados como anormales mentales, pero su objetivo más importante tenía que ver sobre todo con el papel que jugaría en la edificación y consolidación de la educación especial en nuestro país. La ENE y su anexa centrarían sus labores, durante casi aproximadamente 20 años en la formación científica y pedagógica de los maestros normalistas, y en la investigación y experimentación pedagógica de métodos y procedimientos de enseñanza según las características y condiciones de los niños objeto de estudio –especialmente los niños llamados “anormales mentales”-. Pero, ¿cómo se iniciaba la configuración identitaria de una generación de herederos-formadores?, ¿cómo es que se instituía y legitimaba tal configuración identitaria? Y aún más importante,

¿cómo tal configuración identitaria favorecería la reproducción de la posición dominante en el campo de la educación especial (el enfoque médico).

En el recorrido que realizamos al reconstruir la trayectoria de formación profesional de tres de nuestros protagonistas ubicados en la generación de los cincuenta, logramos tejer la trama sobre la cual se constituyó la identidad profesional de una generación que encontró, a su ingreso en la ENE, un núcleo básico de docentes (pioneros-fundadores) ya consagrados y encubiertos simbólicamente con el dote de “eruditos”; una propuesta curricular enraizada en la base de la experiencia y con una trayectoria prometedora (obviamente remitiéndonos a lo vivido desde la creación del Instituto Médico Pedagógico); y un proyecto académico-pedagógico en franco proceso de su legitimación social y prestigio institucional.

1. CONFIGURANDO UN ROSTRO IDENTITARIO CON UN SIGNO DE DISTINCIÓN

A pesar de los logros del grupo pionero-fundacional por institucionalizar y obtener el reconocimiento de la formación del maestro para el campo de la educación especial, todavía hacia la década de los cincuenta, en la ENE se observaban fuertes problemas en relación a la escasez de alumnos. Mediante una invitación abierta y con el ofrecimiento de becas, gran parte de los estudiantes de la ENE, por lo menos en sus primeros 20 años de vida, provenían del interior de la república y de países de Latinoamérica y el Caribe (considerando que México era el único país, en estos momentos, que formalizaba la formación de maestros en educación especial). Este hecho no sólo mejoraba las estadísticas sobre matrícula escolar, sino se convertía en el camino que propiciaría la extensión del proyecto fundacional del emergente campo de la educación especial, hacia latitudes difíciles de alcanzar. Los maestros egresados se encargaron de iniciar la labor de formación y atención para la educación especial en sus respectivas entidades.

Por otro lado, la lucha por instituir nuevos campos de ejercicio profesional para el maestro en la educación de los “anormales mentales”, y así ampliar y asegurar un mercado profesional propio, se convertía en el objetivo central que impulsaría el trabajo académico y pedagógico de la ENE durante los cincuenta y los sesenta. Por convenios interinstitucionales se aseguraba la participación profesional –creándose plazas específicas para su labor profesional– del maestro especialista en diversas entidades del sector salud. Fue tal la apertura y legitimación del campo, que las posibilidades de incorporarse no solamente a un mercado fértil y novedoso fueron prometedoras para las generaciones que egresarían de la ENE en estos momentos, sino que el efecto simbólico que produciría en la consecuente valoración de su identidad sería sumamente eficaz.

Es importante señalar que a pesar de que al frente de estas instituciones del campo profesional se encontrarían muchos de los primeros herederos legítimos (maestros especialistas de las primeras generaciones) de la ENE, la manera en que se estructuraba, organizaba, y funcionaba el campo, los colocaba en un lugar secundario en relación a la posición que mantenía el grupo pionero-fundacional. Recordemos que este grupo estaba representado principalmente por los médicos.

1.1 Hacerse maestros en la educación de los “anormales mentales”

Hacia los cincuenta los contenidos curriculares que ofrecía la ENE se dirigían a comprender los “males” de los niños de acuerdo al criterio salud/enfermedad, y a conocer y aplicar adecuadamente aquellos instrumentos estandarizados que permitían el diagnóstico y clasificación de los niños (recordemos que estos eran diseñados, aprobados e interpretados por los médicos). Observando la distribución del peso curricular según el área de conocimiento, existía un peso considerable para aquellas materias correspondientes al campo pedagógico-terapéutico. Tal orientación correspondía adecuadamente a las necesidades requeridas en las principales instituciones donde se realizaban las prácticas

pedagógicas, y donde el egresado se insertaba posteriormente a laborar profesionalmente. En síntesis, los principios fundamentales bajo los cuales se anudaba en estos momentos la propuesta de la formación del maestro especialista para la educación de los “anormales mentales”, eran los siguientes: concebir el “problema” como parte de un “déficit individual”; realizar una educación de tipo compensatoria (sustitución de los órganos enfermos por los sanos); impulsar una estimulación sistemática y dirigida a través de la gimnástica mental; ofrecer una atención individualizada; y promover una enseñanza de tipo utilitaria y funcional; esto es, sólo aquello que fuera de aplicación inmediata en la vida práctica del niño (Mayagoitia, 1960: 125 y 126).

Podemos afirmar que este matiz del enfoque médico en la currícula expresaba una legitimidad ganada por la disciplina médica en el terreno de una educación “especial” instituida en nuestro país, así como la continuidad de una tradición dominante impuesta ya hace más de un siglo en el mundo europeo por médicos y psiquiatras franceses.

1.2 El itinerario de la formación profesional: algunas experiencias de socialización

El colectivo generacional que ingresaría a la ENE durante el periodo del 43 al 60 tendría ciertas particularidades –de acuerdo no sólo a su origen sociocultural, sino a la manera en que enfrentaron y resolvieron dificultades y posibilidades en sus diferentes trayectorias– que favorecerían los procesos de incorporación no únicamente de los conocimientos y técnicas requeridas para su posterior ejercicio profesional, sino de aquellos valores y formas de comportamiento construidos y compartidos por la naciente comunidad del campo de la educación especial.

Con una población de estudiantes que para esta época las posibilidades para realizar estudios profesionales y mejorar su condición de existencia y status social se convertía en un difícil desafío a lograr, los procesos de socialización que conducirían a la asimilación de su auto-representación como maestros especialistas se realizarían sobre la base de un principio fundamental:

considerar que este sería uno de los caminos que resolvería sus expectativas y aspiraciones forjadas desde su infancia, “lograr superarse”.

1.2.1 La relación maestro-alumno y una transmisión de “modos de hacer”

No todos los maestros serían recordados tan significativamente como aquellos que otorgaban ciertos referentes de identificación simbolizando y representando la existencia, permanencia y cohesión de su grupo de pertenencia. Los maestros encargados de impartir los conocimientos del área médica (que en estos momentos serían los representantes del proyecto fundacional) representaban para los alumnos la base de su formación, aún y cuando la parte del trabajo pedagógico-terapéutico –labor en particular a desempeñar tanto por alumnos en formación como por los egresados– con los niños “anormales mentales” no era resuelto en este proceso de transmisión; esto no era un mayor problema, estas “deficiencias” serían mitigadas con la experiencia formativa (normalistas) que ya poseían los que ingresaban a estudiar a la ENE. Podemos señalar que el perfil identitario de un maestro especialista se configuraba a partir de referentes tales como la incorporación de un lenguaje propio del trabajo clínico-terapéutico; del aprendizaje de un conjunto de “modos de hacer” propios del hacer profesional de una figura profesional ubicada en las esferas dominantes del campo profesional, a saber: el médico; el hecho de asumir que su actividad profesional dependía totalmente de la relación que se estableciera con esta figura profesional; y de la adquisición de ciertos saberes propios del área de la salud. En suma, de la asunción del criterio médico en su labor profesional. Esta condición sería percibida por el maestro especialista como un signo de distinción en relación a otros profesionales de la educación, y como un referente simbólico fundamental que marcaba las fronteras de un “nosotros” frente a esos “otros”. El maestro no sólo aprendería las reglas y normas del oficio, sino que el efecto simbólico que traería consigo tal aprendizaje sería fundamental en la construcción de su valoración identitaria. El haber aprendido de alguna manera formas de

pensamiento, un lenguaje, modos de hacer al lado, aún cumpliendo funciones secundarias, de una figura profesional altamente reconocida y legitimada socialmente: el médico, lo ubicaría como miembro de un grupo, que en su parecer, compartiría y tendría mucho de ese otro grupo con el cual se identificaría: el de los médicos, otorgándole un importante sentido de pertenencia.

En las labores de la enseñanza se transmitían mensajes que tenían que ver con lo difícil y laborioso que implicaba realizar el trabajo de la educación especial. En lo particular, una actitud desinteresada y de completa entrega al trabajo serían los ejes fundamentales en la formación. Cabe agregar que la eficacia en forjar en los estudiantes estas actitudes tendría que ver con la imagen que mostraba el propio profesor. Como referente de identificación importante se constituía el hecho de que aquel quien fuese responsable de los procesos formativos se vinculara directamente a la práctica profesional, es decir, que estuviera ejerciendo. Para favorecer el desarrollo de estas actitudes, e inclusive formulado como una de las metas prioritarias en el proceso de formación, el aprendizaje sería sometido a la urgencia de inculcar un conjunto de disposiciones indispensables dirigidas a establecer una relación instrumental, pragmática en el hacer del maestro especialista. Además de los saberes técnicos a transmitir en el proceso formativo, por medio de su acción pedagógica, los profesores inculcaban “modos de hacer” propios del perfil esperado de un maestro especialista. Tras actitudes de alta exigencia los profesores demandaban un gran compromiso para con las tareas a desempeñar en las prácticas pedagógicas. Las tareas propias del oficio implicaban: revisión e interpretación del diagnóstico médico para dar lugar a la elaboración del programa pedagógico-terapéutico, y aplicación del mismo bajo una cuidadosa supervisión y seguimiento de las actividades por parte de los profesores, tanto del área médica como del área pedagógico-terapéutica. Los profesores revisaban detenidamente los programas terapéuticos siguiendo una organización general de la terapia pedagógica instituida y reconocida por el

IMP; observaban el desempeño de los estudiantes conforme las líneas señaladas en el plan terapéutico; revisaban la elaboración del material didáctico y su utilización en el trabajo terapéutico; vigilaban la actitud del estudiante en su desempeño con los niños; supervisaban la manera en que el estudiante lograba controlar las condiciones de trabajo. De esta manera, los estudiantes iniciaban y afrontaban tempranamente la práctica del ejercicio profesional, lo que coadyuvaría a generar, así nos parece, una actitud “más segura y más precisa de la labor a realizar” al momento de egresar e incorporarse a un mercado fértil que en esos momentos se les planteaba. Además, no olvidemos que estos “modos de hacer” propios de una práctica clínico-terapéutica, les garantizaba la oportunidad de desarrollar una actividad laboral de carácter liberal.

Consideramos que esta labor de acompañamiento con fuertes niveles de exigencia por parte de los profesores sería de vital importancia durante la trayectoria de la formación profesional de los estudiantes. No sólo se transmitía una imagen “ideal” del maestro especialista, sino se establecería un componente de tipo personal y emocional en la relación, lo que contribuiría a favorecer los procesos de identificación y, por tanto, apropiación de los gestos propios del oficio de “ser maestro especialista”.

1.3 Construyendo el sentido de pertenencia

La importancia otorgada al trabajo de las prácticas pedagógicas dentro de las instituciones creadas, en su mayoría, por el propio grupo pionero-fundacional, no sólo garantizaba la congruencia entre los procesos formativos y los requerimientos del ejercicio profesional, sino permitiría iniciar a los estudiantes en un contacto temprano con un grupo de maestros especialistas reconocidos y ya consagrados por haberse constituido en los iniciadores de la práctica formal y legítima de la educación especial, lo que plantearía, por añadidura, otro referente de identificación. Los estudiantes podían observar el trabajo de los maestros en servicio, podían interactuar con ellos, recibir de estos mismos sus observaciones, comentarios, inclusive el reconocimiento del desempeño de su

práctica pedagógica, lo que propiciaría niveles de seguridad importantes en la construcción de su devenir profesional.

Además, los estudiantes tenían la oportunidad de trabajar conjuntamente, ya sea intercambiando sus experiencias, ya sea planteando sus problemáticas, ya sea discutiendo sus programas de trabajo, o hasta en su caso, para apoyarse mutuamente. En síntesis, un conjunto de formas de relacionarse persiguiendo un objetivo particular: la consecución satisfactoria de sus procesos formativos. De esta manera la sensación de realizar una tarea en común los cohesionaba y definía como parte de una comunidad de referencia.

Por otro lado, no podemos soslayar la importancia en el proceso de socialización del estudiante en formación de algunas prácticas académicas desarrolladas al interior de la institución (producción y publicación del trabajo investigativo, así como la realización de eventos académicos como: foros, congresos, seminarios, demostraciones pedagógicas, etcétera). Estas actividades estimularían el sentido y orgullo de pertenencia porque se constituyen en “situaciones vivenciales en las que los estudiantes ven interactuar –y pensar– a los profesores, ven diferentes estilos de presentación y formas de transmitir verbalmente una ideología científica (...) quienes pueden convertirse en modelos” (Fortes y Lomnitz, 1991:114).

CONCLUSIONES

Podemos aseverar que los procesos de socialización y la acción pedagógica desplegada por el propio grupo pionero fundacional para los maestros que ingresaban a la carrera de “maestro especialista en la educación de los “anormales mentales” durante los cincuenta, permitirían su posicionamiento frente a las otras carreras que surgían casi paralelamente: las carreras de maestros especialistas en la educación de sordos y en la educación de ciegos. Además, la lógica en que las prácticas y representaciones se desarrollaban en ese devenir histórico de la institución, propiciaría la configuración de diferentes “identidades” en los maestros de educación especial. Así, aquellos maestros que

contribuyeron, durante los cincuenta (y por muchos años más), 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 (los médicos), construyeron un “rostro” identitario ligado a una condición y posición prestigiada en el campo y con una fuerte valoración positiva de su “ser profesional”.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertaux, Daniel (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.
- Bourdieu, Pierre (1981). “L’identité et la représentation. Element pour un reflexion critiquesur l’idée de region”, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 35, pp. 63-72, París, Francia.
- Giménez, Gilberto (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*, Mimeo, México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- Fortes y Lomnitz (1991). *La formación de científicos en México*, México: Siglo XXI.