

## LOS IMAGINARIOS vs LA REALIDAD DEL DOCENTE NOVEL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

---

MARÍA ESTHER BASURTO LÓPEZ

**RESUMEN:** Esta ponencia es un fragmento de la tesis doctoral El docente novel de Educación Especial: inserción y apropiación de la cultura escolar, recientemente concluida y aprobada. La investigación de la práctica de los docentes noveles ha dado importantes aportaciones para comprender cuáles son los problemas que enfrentan a su llegada a los servicios educativos, así como para reorientar la formación docente inicial.

El trabajo se desarrolló mediante la construcción de trayectorias de inserción a cuatro docentes noveles de Educación Especial, que abarcan desde el último grado de formación en la Escuela Normal y los tres primeros años de ejercicio profesional. Aquí se ubica lo correspondiente al primer año de servicio.

Se trata de un estudio de etnografía educativa (Bertely, 2010) trabajado con la interpretación hermenéutica profunda de Thompson (1998); las categorías de análisis que se construyeron fueron: el proceso de inserción y la apropiación de la cultura escolar (lo relacionado a la puesta en

práctica del currículum, las relaciones sociales y las costumbres y rituales), con el propósito de comprender cómo se va aprendiendo la profesión en la práctica. En esta trayectoria se identificaron elementos como los imaginarios sociales y el impacto de la realidad, la credibilidad de sus saberes, la socialización como táctica y estrategia de aprendizaje de las acciones, la organización de actividades y tiempos, así como la relación entre la normatividad y sus funciones. El primer año de servicio es un impacto denominado por Veenman (1988) shock de la realidad o curva del desencanto.

**PALABRAS CLAVE:** Docente novel, Educación Especial, trayectoria de inserción, cultura escolar, imaginarios sociales.

### Introducción

El acercamiento al docente novel es un asunto que en las últimas décadas ha tenido importancia, si son inducidos a la práctica por algún “programa planeado” (Marcelo 1999,

González Brito 2005, Jones 2008), o son contratados en la escuela viviendo sus primeras experiencias profesionales “como pueden” (Veenman 1984, Vonk 1996). El nuevo docente vive situaciones como las emociones del ingreso, la práctica pedagógica construida, el enfrentamiento al colectivo, la comprensión de la cultura, etc., que forman historias particulares para analizarse.

Presento las trayectorias de cuatro docentes noveles, egresadas de la Escuela Normal de Educación Especial (tres del Estado de México y una del Distrito Federal) contratadas en un servicio de apoyo, que educación especial brinda a la escuela regular (USAER<sup>i</sup>), con la particularidad de ser de nueva creación.

Partí de la siguiente problematización contextualizada:

Desde 1993 se creó la USAER con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y hasta 2009 (durante 16 años) se trabajó con el enfoque de la Integración Educativa planeando por contenidos y la identificación de las Necesidades Educativas Especiales<sup>ii</sup> (NEE) de los alumnos; ahora se tiene el enfoque de Inclusión Social con planeación de competencias para la vida y el trabajo, determinado por las Barreras para el Aprendizaje y la Participación<sup>iii</sup> (BAP) de los alumnos, por lo que actualmente es necesario ubicar ambas condiciones: trabajar en la diversidad social para eliminar las BAP y curricularmente para atender las NEE.

En el ciclo escolar 2009–2010 inició la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) coincidente con el primer año de servicio de las docentes noveles (no fue contemplada en sus prácticas de la Escuela Normal).

Llegaron a una USAER de nueva creación para atender a la población de cuatro escuelas regulares, donde todos contaban con algunas referencias de lo que era el servicio de apoyo, creando cada actor sus propios imaginarios, además de que no tuvieron equipo de apoyo (psicólogo, trabajadora social y maestra de lenguaje) y una de ellas fungió como directora de la USAER.

Con base en este planteamiento se construyeron las siguientes preguntas y objetivo de investigación.

*¿Cómo se dio el trayecto de inserción de las docentes noveles de Educación Especial que llegaron a una USAER?*

*¿De qué manera se apropiaron de la cultura escolar del servicio de apoyo?*

*Analizar el trayecto de inserción a la docencia en la apropiación de la cultura escolar de las docentes noveles de Educación Especial de una USAER.*

## Fundamentación

Partí de que la *práctica docente* se compone de dimensiones que la contextualizan desde lo personal, institucional, interpersonal, social, didáctico y valoral (Fierro, Fortoul y Rosas, 2002:21); además se hizo énfasis en la cotidianidad donde se van conjugando los “saberes cotidianos, que son los mínimos que se van creando para poder existir y moverse en su ambiente” (Heller, 1998:317).

Ubiqué el concepto de inserción a la docencia “como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo, que se puede entender como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (Vonk, 1996:115).

Dicho proceso de inserción se dividió en tres períodos:

El último grado de la Escuela Normal, se denominó *inserción planeada*, porque se depende de un programa específico que se crea entre el asesor de la Normal, el tutor de la escuela de práctica y el futuro docente.

El primer año de servicio se llamó *inserción natural*, en la idea de Vonk (1996) el docente novel se inserta en su labor profesional “como puede o con sus propios medios” y tiene la responsabilidad de adaptarse. Existe la tendencia cultural de someter a los noveles a un *ritual de iniciación*<sup>iv</sup> donde predomina la indiferencia, el sorteo de obstáculos y el pago del noviciado, siendo un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición (Marcelo, 1999).

Para el segundo año de servicio tuvieron cambio de directora, quien hizo una práctica guiada para modificar las acciones emprendidas, porque no se apegaban a la normatividad establecida por las Orientaciones que guían el funcionamiento de los Servicios de

Educación Especial (SEP, 2006) sobre el trabajo colaborativo para la Escuela Inclusiva, por lo que denominé *inserción directiva* a este período del segundo y tercer años de servicio.

Se construyó la categoría de análisis la *cultura escolar* como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 1995, en: Viñao, 2006:56); la cultura de la escuela pone en el lugar que corresponde a cada actor, quienes tienen tareas y roles por cumplir, que conforman la cultura que se vive en la escuela. Las docentes noveles se apropian de los roles que deben cumplir en el colectivo; en este caso, “no se alude a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela” (Viñao, 2006:57), los modos de actuar y los rituales que allí se van creando, haciendo una nueva cultura en la escuela regular con el ingreso de la USAER.

En la apropiación de la cultura escolar, se determina que ésta constituye la base para construir la identidad y la pertenencia al grupo. Giménez (2008) afirma que dentro del estudio de la *cultura* no puede dejarse fuera la *identidad* y, por consiguiente, la identidad es inclusiva de la cultura. Así se va creando una identidad propia (individual) y una identidad colectiva (social), por lo tanto la identidad y la cultura es ser uno mismo dentro del colectivo.

En el texto etnográfico presento en cursivas los testimonios de las docentes noveles con nombres ficticios, el número del documento de acopio empírico y la página de éste.

## Los imaginarios vs. la realidad

Considerando que “a partir del primer día los profesores principiantes tienen exactamente la misma responsabilidad que sus colegas con años de experiencia, y la comunidad escolar espera a menudo que actúen como profesionales” (Vonk 1993, en: Marcelo, 2009:69), el docente novel enfrenta la realidad que supone construida con base en sus creencias e imaginarios establecidos en la Escuela Normal. Es una transición de estudiante a docente y “se denomina a menudo como *shock de la realidad* o *shock de transición*. En general, este concepto se usa para indicar el colapso de los ideales misioneros elaborados durante

la formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase” (Veenman, 1984:40).

En este espacio presento los significados y resignificaciones de las docentes noveles ante el “shock de la realidad” sobre lo que imaginaron en la escuela regular con el servicio de apoyo para atender las NEE de los alumnos canalizados con ellas.

Esta atención supone un trabajo colaborativo entre el maestro del aula y el docente de apoyo de Educación Especial, creando juntos las estrategias que apoyen al alumno y orienten al padre de familia para resolver en lo posible las NEE y eliminar las BAP.

Los imaginarios sociales se estructuran conforme se socializan los hechos y lo que se dice de ellos en un contexto determinado, es así como el pensamiento predetermina encadenamientos de causación (Castoriadis, 1975), es decir, lo que se escucha y se observa sirve como base para construir las posibles acciones siguientes y en consecuencia se producen intenciones ante esos hechos, dándole un significado concreto con la posibilidad de ser aplicado en la acción. El colectivo va dando forma a las acciones prefabricadas en su mente para ser concretadas, teniendo la posibilidad de instituirse. Entre lo instituido y lo instituyente<sup>v</sup> se encuentra la construcción de los imaginarios. *Primero el director hizo una reunión en donde al juntarlos les explicó que iba a apoyarlos con los alumnos que tuvieran problemas, entonces me mandaron de todo, niños de conducta, latosos y hasta llorones, niños de lenguaje, de aprendizaje y de todo. Ellos nunca habían tenido apoyo y entonces mandaron a todos los niños que les estorbaban o les traían problemas. (Kenya-1-2)*

La primera interpretación que se creó fue que los maestros iban a quedarse en los grupos con los mejores alumnos y enviar a las docentes noveles a los niños que no cubrían ese perfil. Los buenos o mejores alumnos se predeterminaron como aquellos que tienen buena conducta, obedientes, comprensivos al maestro, que hablan bien y que realizan todo en tiempo y forma. Así el encadenamiento de causación impactaría en una probable nueva organización, los maestros de grupo trabajarían con todos los alumnos que cubren el perfil de <buenos alumnos> y las docentes noveles se llevarían a otra aula a los que no son los mejores alumnos, haciendo marcada diferencia, formando dos grupos: los que sí pueden en un aula <regular> y los que no pueden porque no cubren la <normalidad, porque no son regulares>.

De entrada fue pensar excluyente y estigmatizante, promoviendo la pertenencia a uno u otro grupo. El trabajo docente sería en dos tipos de aula: la regular y la especial promoviendo el trabajo aislado y dos clases de alumnos, rompiendo con los principios de Integración Educativa y de Inclusión Social, en los que se trabaja colaborativamente, para una sociedad flexible y abierta que combata la segregación y la discriminación.

Los maestros se imaginaron que la labor del docente de Educación Especial que llega es atender a los alumnos canalizados en un apoyo paralelo y que ellos se mantendrían con sus actividades habituales; pero, al darles a conocer las acciones que se debían implementar en un trabajo colaborativo se percataron que les implicaría más trabajo.

*Lo que hicimos fue hablar de nuestra labor juntos y los maestros consideraron que el servicio les iba a traer más trabajo y entonces no los vi muy convencidos, de hecho preguntaban ¿qué es lo que va a hacer usted? (Tamara-6-2)* Los maestros preguntaron ¿qué va a hacer usted?, cuando ubicaron que la realidad de los problemas se les quedaría y que ellas no tomarían las decisiones para cada alumnos. La colaboración no la aceptaron al principio, pensando el servicio de apoyo como una terapia y trabajo aislado.

### El impacto: el desencanto

El impacto y el desencanto provienen de los “ideales pedagógicos no realizados” (Bayer 1984, en Esteve, 2000:44), contruidos durante la formación inicial. La baja autoestima, la depresión y la ansiedad son condiciones que se presentan a menudo cuando se descubre que hay control sobre las acciones, o que no se sabe cómo resolver las desavenencias del trato que se recibe de los compañeros.

El primer año que llegué lloraba de coraje, si lo estoy diciendo es porque yo sé y siempre era estar llorando de que no me hacían caso, entonces ya después fui pensando que enojándome no solucionaba nada, la que está mal soy yo. (Ingrid-9-1)

Dentro de este malestar se encuentra el ímpetu del docente novel para innovar de una u otra forma en su acción, demostrando que sabe y que puede, pero otorgando una explicación lógica al recordar que en la Normal no le dijeron los posibles tipos de

compañeros que se podía encontrar y los rechazos a los que podría estar expuesto. La autoestima y el autoconcepto juegan un papel definitorio en el sentimiento que se desliza continuamente entre el hacer y rehacer cotidiano evaluando cada paso dado.

El análisis de los sentimientos evoca el uso que de ellos se realiza, transfiriéndolos al plano cognitivo dando la importancia debida como un motor que impulsa a actuar sobre los saberes propios. La combinación emocional-sentimental con el uso de los saberes-cognición ponen a disposición el intercambio social, las relaciones interpersonales abruptas cargadas de un sello actitudinal que se combinan en el territorio de las decisiones, pasando del fracaso emocional a la fuerza que impulsa continuamente para seguir adelante.

Pensaba que me iba a encontrar mucho apoyo de todos, uno se imaginaba maravillas y a la mera hora no, cambia todo el panorama y te tienes que adaptar a todo. (Citlaly, 1-7)

El binomio formado entre el sentimiento y la cognición se transfieren al plano de la incomprensión del trabajo con los compañeros, produciendo mayor esfuerzo para lograr los objetivos propuestos en tiempo y forma. La cuestión es lograr la aceptación y así el éxito social dentro del éxito académico, situación que frustra cuando no se consigue.

## Conclusiones

Cuando las docentes noveles llegaron a la USAER de nueva creación, pensaron que sabían cómo conducirse en la escuela regular porque concluyeron con su formación inicial. En este sentido, el novato llega a su primer trabajo con una identidad sólida para enfrentar las tareas que debe desarrollar, siendo particulares de su condición de egresado.

El colectivo asumió que canalizar a los alumnos al aula de apoyo era lo correcto, y con ello, se fueron tomando decisiones que las llevaron a actuar con un conocimiento práctico por encima del deber ser de los documentos normativos, dando pauta a imaginarios que suscitaron diversidad de interpretaciones; el sentido común tuvo mayor importancia que las estrategias ideales para cumplir con el deber ser.

Por lo que fue más relevante sentirse aceptadas por el colectivo, desarrollando habilidades de comunicación y socialización en la cotidianidad para la toma de decisiones como base

para emprender acciones pedagógicas. La comprensión del contexto social es prioritaria en la apropiación de la cultura escolar, confirmando así que su concepción del mundo desde una cosmovisión ayuda a reconocer cuándo hablar, cuándo observar, cuándo decidir, cuándo exigir, cuándo retroceder, cuándo enmendar...

El choque de dos culturas (Educación Regular y Educación Especial) produjo incomprendiones de ambas partes, definitivamente, las docentes noveles desconocen la realidad de la escuela regular desde la postura del docente y los maestros de la escuela desconocen la estrategia de atención a las NEE desde el enfoque de la integración/inclusión educativa; los imaginarios dan pauta a incomprendiones, rupturas, creencias individuales, choques y lucha de poder.

## Bibliografía

Bertely, María (2010). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Booth, Tony y Mel Ainscow (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: UNESCO – CSIE.

Castoriadis, Cornelius (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Esteve, José M. (2000). *El malestar docente*. España: Paidós.

Fierro, Cecilia, B. Fortoul y L. Rosas (2002). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción*. México: Paidós.

Giménez, Gilberto (2008). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Recuperado el 17 de julio, de 2012 de

<http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/834.doc>

González, Adolfo, N. Araneda, J. Hernández y J. Luca (2005). *Inducción profesional docente*, en: Revista Redalyc, Estudios Pedagógicos XXXI, No 1: 51-62. Recuperado el 9 de marzo de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514128003>

Heller, Agnes (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Jones, María Helena (2008). *Programas de inserción laboral para profesores principiantes en Venezuela. Un camino por andar...* Recuperado el 6 de marzo de 2012, de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/12.pdf>

Juliá, D. (1995) *La culture scolaire comme objet historique*, en Viñao (2006).

Marcelo, Carlos (1999). *Estudios de estrategias de inserción profesional en Europa*. Revista Iberoamericana de Educación, No 19

Enero abril, 1999, en: Biblioteca Digital de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). Recuperado el 6 de abril de 2012, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>

Marcelo, Carlos (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

SEP-Dirección de Educación Especial en el D. F. (1994) *Cuadernos de Integración Educativa Número 4: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. México.

SEP, (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Dirección de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica como parte del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México.

Thompson, John (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM Xochimilco.

Veenman, Simón (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

Veenman, Simón. (1988). *El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial*, en: Aurelio Villa (Coord) *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

Viñao, Antonio (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In: R. McBride (Ed.), (Vol. Teacher Education Policy, pp. 112-134). London: Falmer Press.

<sup>i</sup> La USAER o Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, es el “servicio de educación especial encargado de apoyar la integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan su participación y aprendizaje, a partir de la gestión y organización flexible, de un trabajo conjunto y orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general”. (SEP, 2006:37)

<sup>ii</sup> “El alumno presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos curriculares, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. Se entiende que las NEE no son estáticas ni absolutas, sino relativas y cambiantes

respecto con la respuesta que pudiera ofrecer el contexto escolar” (SEP, 1994:5-6).

<sup>iii</sup> “El término Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) hace referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno, que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Boot Tony y Mel Ainscow, 2000:7).

<sup>iv</sup> El ritual de iniciación es acuñado por el antropólogo Arnold Van Gennep desde 1909, el cual consiste en pasar de un estado e iniciar otro; como el paso de estudiante a docente.

<sup>v</sup> Lo instituido se refiere a las normas, valores y costumbres ya establecidas en una institución; lo instituyente son las nuevas formas culturales que se van integrando en una sociedad.