

LOS FORMADORES DE DOCENTES EN EDUCACIÓN ESPECIAL. LOS RETOS Y DESAFÍOS QUE CONLLEVA EL ACOMPAÑAMIENTO FORMATIVO, EN LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN

ELIZABETH MUÑOZ RODRÍGUEZ
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

RESUMEN: Este trabajo es resultado de una investigación etnográfica, que buscó comprender los retos y desafíos que enfrentan los formadores de licenciados en educación especial, durante el acompañamiento formativo, en una Escuela Normal Pública. El estudio partió de la pregunta: ¿Qué retos y desafíos implica para los profesores de la Normal de Especialización, el acompañamiento formativo de licenciados en educación especial, en y para un contexto educativo en permanente cambio?

La información empírica recuperada mediante entrevistas a profundidad y observaciones, fue analizada con apoyo de los aportes teóricos de Gimeno (1991) y Viñao (2006) quienes apoyaron la comprensión de los retos que imponen las constantes transformaciones curriculares; de Fernández (1998), Hargreaves (1996) e Imbernón (2007) que sustentaron el acercamiento a la cultura institucional y gremial docente; para concluir con el análisis de los retos que imponen los servicios en donde se realizan las

actividades de acercamiento a la práctica escolar de los estudiantes normalistas.

Se concluye que los retos y desafíos que enfrentan los formadores estudiados están referidos a: la apropiación de Propuestas Curriculares y Modelos de Atención a las personas con discapacidad, que están en permanente transformación; la superación del individualismo y los visos de aislamiento profesional que distinguen al gremio; la incompatibilidad entre el ethos y logos que se promueve en la Escuela Normal y aquél que prevalece en los servicios de Educación Especial.

PALABRAS CLAVE: educación normalista, educación especial, formación de profesores, investigación etnográfica, cultura institucional.

Introducción

La OCDE (2010) al igual que investigadores como Barber y Mourshed (2008), Vaillant (2006), Melgarejo (2006) reconocen la importancia de los maestros para la calidad

educativa, refiriéndoles como “impulsores del aprendizaje” y “actores clave de la educación”. Sin embargo, éstos también señalan la necesidad de mejorar su formación profesional, particularmente, aquélla que se concreta en las Escuelas Normales (ENs), por ello, es relevante comprender los paradigmas, prácticas y valores que distinguen a los formadores de enseñantes (Ferry, 1990), aunque dicho sector docente, ha sido poco abordado, tal como revelan Messina (1999), Arredondo (2007) y Sandoval (2009).

Por ello, este trabajo se centra en los formadores de docentes, particularmente aquéllos que forman licenciados en educación especial adscritos a la Normal de Especialización, pues son ellos quienes interpretan, planean, desarrollan y evalúan las propuestas curriculares, constituyéndose en mediadores entre éstas y los estudiantes (Gimeno, 1991).

Sin embargo, cabe señalar que a dicha institución como a todas las ENs, se adscriben como docentes, profesionales de diversas disciplinas, algunos de ellos, formados como profesores de educación básica, pero no existe una preparación formal para aprehender las herramientas intelectuales, teóricas y metodológicas necesarias para constituirse como “formador de docentes”; además, al incorporarse a dichas instituciones, rara vez pasan por un proceso de inducción al nivel, a la institución, o a los Planes de Estudios que ésta desarrolla. Asumiéndose implícitamente que la formación disciplinaria, conlleva los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para formar a un profesional en y para la docencia.

Asimismo, los formadores enfrentan constantes reformas curriculares, a la vez, que deben apropiarse de los Modelos de atención dirigidos a las personas con discapacidad, para orientar la formación de los futuros licenciados en acuerdo con ambos.

Situaciones todas ellas que permiten reconocer a estos formadores como sujetos en tensión, que enfrentan la permanente transformación del contexto educativo en y para el cual forman a los futuros profesores, colocándoles ante constantes y diversos retos o desafíos para lograr brindar el acompañamiento formativo necesario. De ahí que fue necesario indagar:

¿Qué retos y desafíos implica para los profesores de la Normal de Especialización, el acompañamiento formativo de licenciados en educación especial, en y para un contexto educativo en permanente cambio?

Interrogante cuya respuesta se construyó a través de una investigación etnográfica, mediante la aplicación de entrevistas a profundidad y observaciones no participantes, con el propósito de develar los retos y desafíos que el acompañamiento formativo impone a los formadores de licenciados en educación especial, en el contexto educativo actual.

Contenido

El proceso de acompañamiento en la formación inicial de los licenciados en educación especial, implica para los formadores de docentes una serie de circunstancias tanto estructurales como personales, que suelen constituirse en retos y desafíos que necesitan superar para el cabal cumplimiento de su rol docente, como se evidencia a continuación.

Las constantes transformaciones de Planes de Estudio, colocan al profesor normalista ante el reto reiterado de conocer, interpretar y apropiarse de nuevas las propuestas curriculares (Gimeno, 1991), para constituirse en "...un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos." (p.197). En la Normal de Especialización dicha apropiación, está atravesada por las características personales y profesionales de los formadores, quienes tienden a ponderar campos disciplinarios hacia los que sienten inclinación personal, como es el caso reiterado del interés hacia las ciencias bio-médicas, de ahí que además del reto de comprender las nuevas propuestas curriculares, el formador enfrenta el desafío de colocar en compás de espera, las propias motivaciones.

La interpretación de las Propuestas Curriculares, implica una participación activa por parte del docente, ya que como señala Gimeno (2006) cada Reforma implica a los sujetos y a sus esquemas culturales, trastocando aquellos saberes que el profesor ha configurado, generando incertidumbre, duda, resistencia, indiferencia o filiación, incluso puede inducir la formación del profesor, pero el posicionamiento definitivo del profesor ante cada nueva propuesta toma cierto tiempo, mismo que en acuerdo con los Informantes (I), en ocasiones es rebasado por el Sistema Educativo, lo que provoca que las Reformas se vivan como una vorágine que supera la posibilidad de comprensión y concreción por parte de los profesores, de tal forma que cuando por fin ha logrado la apropiación de una propuesta, llega la siguiente y, les pasa como a "Mafalda *"Cuando ya me sabía todas las respuestas, me cambian las preguntas"*... (I.2, Entrevista 01072011), quedando entonces a la zaga.

Ante dicha vorágine, todos los informantes coincidieron en la estrategia base: lectura. Propuesta que pareciera ser demasiado sencilla, pero que desafía a una cultura institucional, misma que es descrita puntualmente por el I.3:

“¡Escucha el discurso de la mayoría de los maestros! -“¡Ay, es lo mismo!... Ahora, la moda es esto...”- -¿Ya lo leíste?”- -“No, pues no”- Por eso normalmente, les digo “No, mira: Ponte a leer y ya que hayas leído, platicamos”...yo reconozco que hay personas que leen mucho, que leen más, pero también reconozco: hay otros que ni leen...” (I.3, Entrevista 22092011)

Este testimonio refiere la necesidad de disposición docente para conocer cabalmente a través de la lectura, cada nuevo Plan de Estudios; para posteriormente, estar en posibilidad de discutirla en colegiado. Esta colegialidad sugerida por I.3 conduce a los retos relacionados con la cultura institucional, misma que en acuerdo con Fernández (1998), abarca las formas de relación de los individuos, el lenguaje, las formas de plantear y resolver problemas, el grado de filiación con el proyecto institucional; y que, en acuerdo con García (2008), determinan las actuaciones de los sujetos en tiempos y espacios definidos.

Las formas de relación que distinguen al gremio magisterial son el individualismo y el aislamiento (Gimeno, 1991; Hargreaves, 1996; Imbernón, 2007), así como, de acuerdo con la información empírica: la baja tolerancia a la crítica.

El I.3, se atribuye a sí mismo el individualismo y el aislamiento, explicándoles por la dificultad que observa en sus colegas para “argumentar” y para “compartir”. Por ello, el trabajo colegiado le constituye un reto, como describe a continuación:

I.3 “... a mí se me dificulta mucho trabajar con mis compañeros, en ese trabajo colegiado, me cuesta mucho el trabajo... Yo soy muy aislado... que yo trabajo solo, que no soy muy colaborativo, aparentemente..., ese, ha sido uno de los retos...”

E, ¿A qué se deberá esa dificultad?

I.3. “...a mí me gustaría compartir con mis compañeros lo que yo he estudiado, lo que he analizado... Pero, a mí me gusta que me digan “Pues no estoy de acuerdo, por esto, esto y esto”... ¡Qué me den argumentos! ...¡No nada más de sentido común!” (I.3, Entrevista 24062011)

Las características individuales de los formadores, también se concretan en las reuniones de trabajo colegiado, cuando las relaciones amistosas llegan a condicionar la productividad o la asistencia a éstas. Superponiendo así, los afectos personales a los proyectos institucionales, tal como lo deja conocer el I.1:

El Colegio, según el grupo de las personas que lo reúna... Qué tiene que ver mucho la relación de amistad que exista entre ese grupo de maestros, también. No debiera, ¡eh!, la lógica es que tú debes trabajar con cualquier tipo de persona, pero la realidad es que hay gente que -“Ay, como me caen gordos, no voy o no lo hago. (I.1, Entrevista 09112011)

Como puede observarse, el reto de trascender el individualismo por parte del profesor, tiene un componente de carácter personal, que coincide con lo que Lavié (2004) y Hargreaves (1996) definen como déficit psicológico, particularmente en cuanto a vulnerabilidad ante la crítica; así como un componente de carácter interactivo en el cual se prefiere el “aparente aislamiento”, para evitar la confrontación, pero le califico como aparente, ya que, en acuerdo con el mismo I.3, al interior de la Normal se generan espacios no formalizados, en donde se da el “diálogo”, tal como lo definen Fierro y otras (2008).

Por otra parte, responder educativamente a las características de los alumnos normalistas así como a las demandas de los servicios, en donde éstos realizan las actividades de acercamiento a la práctica escolar, suele constituirse en retos y desafíos para los formadores.

El tránsito de nivel básico al superior que realizó la mayoría de formadores, sin un proceso de preparación formal que les permitiera comprender a los sujetos con quienes establecerían una relación pedagógica, significó cambios radicales, como describe el entrevistado:

El cambio de ser maestro de niños de un determinada edad, nivel, nivel evolutivo, con una discapacidad X..., no era lo mismo que venir a trabajar con adultos que te cuestionan, te exigen,... Con niños tienes una dinámica, hasta en el control de grupo, tú al otro niño le ordenas, por decirlo así y a estos chicos, no... Yo creo que sí, fue un cambio drástico... Yo creo que esa transición fue el reto más fuerte. (I.2 Entrevista 01072011)

Esta percepción de los estudiantes como adultos jóvenes con herramientas intelectuales, intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje acordes con su edad, nivel educativo y características socio-culturales, que demandan competencias docentes acordes al nivel educativo y a los normalistas, es compartida por el I.3:

Nosotros debemos construir marcos teórico-referenciales que sustenten ese conocimiento para poder buscar estrategias de enseñanza hacia nuestros alumnos, entendiéndose que éstos son adultos que tienen una serie de recursos cognitivos... pero si, nosotros formadores de docentes, no tenemos claro eso, evidentemente tampoco estamos propiciando ese tipo de conocimientos en los alumnos. (I.3, Entrevista 22092011)

Testimonio que evidencia la necesidad docente de manejar conocimientos disciplinares y pedagógicos de manera suficiente, para el acompañamiento formativo. Ante la cual, los profesores despliegan diversas estrategias, algunas de las cuales el I.3 describe:

Decidí venirme aquí (*a la Normal*), porque tienes que estar con los chavos, te tienes que actualizar, tienes que estar al pendiente de todo, entonces aquí a fuerza tienes que estar leyendo, estudiando, preparándote, actualizándote. (I.3, Entrevista 24062011)

Por otra parte, la formación de los futuros docentes, además de en los espacios normalistas tiene lugar en los servicios de educación especial, que actualmente están orientados por un Modelo Inclusivo. Los profesores normalistas tienen un posicionamiento ante éste y su concreción en los servicios, pero aunque los informantes concuerdan con la Educación Inclusiva, enfrentan el reto de responder a las demandas derivadas de las múltiples interpretaciones que los maestros de los servicios hacen al respecto, como se testifica a continuación:

Las interpretaciones que se dan al Modelo son muchísimas, desde quien dice: "Ya no atiendes en el aula de apoyo, ahora todo es el aula regular". Desde quien dice: "No, a ver espérate, el aula regular se atienden la NEE sin discapacidad, pero en el aula de apoyo se atienden las barreras para el aprendizaje y la participación, en aula de apoyo con niños con discapacidad"- Y hay quien dice: "El término de barreras anula el de Necesidades (educativas especiales)". (I.2, Entrevista 01072011)

Por ello, la transición entre Modelos de Atención a las personas con discapacidad genera otro reto para los formadores, pues por un lado, les implica acercarse comprensivamente a los nuevos Modelos, compararles con los antecedentes, valorarles y derivar los alcances formativos; y por otro, conlleva la adecuación de la propuesta curricular vigente, para atender las condiciones actuales de la educación especial.

Asimismo, el ingreso de los normalistas a los servicios de educación especial, agrega diversas demandas cognitivas, actitudinales y prácticas, tanto a los estudiantes como a los formadores. Exigencias que son percibidas como inaccesibles tanto en lo humano como en lo institucional, de acuerdo con el I.1.

“¡Humanamente no es posible! ¿Qué perfil de maestro requeriría yo para estar en un grupo de CAM? Tendría que tener todas las especialidades aprendidas (*intelectual, motriz, visual, auditiva y de lenguaje*) ... ¿Qué perfil necesitaría yo? Un superdotado, ¿no?...” (I.1, Entrevista 24062011)

“Y además, ¿Qué profesional tendría yo que formar para poder atender tal diversidad? ¡Un súper héroe!...” (I.1, Entrevista 08112011)

Afirmación que conduce a pensar que un “súper héroe” únicamente puede ser apoyado en su formación profesional por otro “súper héroe”, quien aunado al saber disciplinario y pedagógico que le distingue como formador, posee las herramientas teóricas, metodológicas e intelectuales que están promoviendo en los estudiantes que acompaña, además del compromiso ético hacia las personas con todo tipo de discapacidad. Todo un reto profesional.

Al conflicto cognitivo, se agrega el conflicto ético, pues desde la mirada de los informantes se aprecia incongruencia entre el *ethos* que se promueve al interior de la EN y la realidad de los servicios de educación especial, en donde la inserción de alumnos con diversas discapacidades ha redituado en contra del aprendizaje de estos niños, como se expresa a continuación:

Como que estamos siendo incongruente con el discurso, porque en esta situación de la Inclusión, pareciera que debiéramos garantizar la igualdad de oportunidades, pero finalmente no lo estamos haciendo, estamos simulando que aceptamos al niño y supuestamente lo tratamos igual, pero tratarlo igual, o respetarlo en su discapacidad no significa igualdad de oportunidades ante esa necesidad educativa. (I.2, Entrevista 01072011)

Esta concreción del Modelo Inclusivo, confronta los conocimientos y valores promovidos al interior de la EN, con las condiciones que prevalecen en los servicios, pues al interior de las aulas normalistas se insiste en un *ethos* centrado en el respeto al derecho a la educación y compromiso con la equidad de oportunidades que merecen las personas con discapacidad, valores que enfrenta una realidad distinta en los centros de educación especial.

Conclusiones

Los formadores de licenciados en educación especial enfrentan retos y desafíos derivados del contexto, de la institución y de las personas, entre los identificados en este estudio destacan:

La falta de una preparación específica para constituirse en formador de formadores, así como el carecer de un proceso de inducción a la EN, coloca a los profesores ante el reto de apropiarse de las herramientas teórico, metodológicas y técnicas necesarias para participar en el proceso formativo de un profesional en y para la docencia, mediante el despliegue de diversas estrategias.

La celeridad con la cual se dan las Reformas Curriculares, reduce el tiempo de que disponen los formadores de docentes para interpretar, comprender y concretar las propuestas curriculares, colocándoles en permanente tensión e incertidumbre que si bien promueven la propia formación, genera la constante sensación de rezago.

El individualismo y la baja tolerancia a la crítica son rasgos de la cultura institucional y gremial, que dificultan el diálogo colegiado entre los formadores, pero se compensan con espacios “informales”, mismos que al impulsarse permiten el acuerdo de proyectos y acciones

La relación con los servicios de educación especial, constituye un desafío a superar constantemente, debido a la frecuente modificación de los Modelos de Atención Educativa que les orientan, a las diversas interpretaciones desde las cuales se concretan dichos modelos, y principalmente, por la incongruencia entre el *ethos* y *logos* de los servicios, en relación a aquéllos que promueven los formadores.

Bibliografía