



LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA ENCRUCIJADA ENTRE LOS SABERES ADQUIRIDOS Y LA CONFIGURACIÓN DE UN NUEVO HABITUS

CARMELA RAQUEL GÜEMES GARCÍA / EUSEBIO OLVERA REYES / MARÍA ESTHER BASURTO LÓPEZ

ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN

guemes_76@hotmail.com

eusolvera7@gmail.com

esterbale@yahoo.com.mx

Resumen

En el contexto de la formación inicial del docente de educación especial, el desarrollo de las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo, actividades consideradas, según la propuesta curricular, como la síntesis y consolidación de los rasgos del perfil de egreso, ponen al descubierto no solo el tipo de saberes que se adquieren durante el proceso de formación, sino los diferentes sentidos y significados que le imprimen los estudiantes a su ser y hacer docente. Actualmente, el proceso formativo gira en relación a proveer al maestro de un conjunto de saberes y habilidades que le permitan llevar a cabo una docencia reflexiva en el marco de una educación inclusiva. Sin embargo, desde el trabajo de indagación, análisis y reflexión que debe realizarse para identificar las necesidades de atención y proceder a la elaboración de la propuesta de intervención, habla de las múltiples dificultades que el futuro docente en educación especial enfrenta como resultado de una práctica formativa desprovista de dispositivos que posibiliten un saber hacer en acción, es decir, saber qué hacer y cómo hacerle en su práctica docente.

El presente trabajo expone algunos hallazgos y reflexiones de dos interrogantes de un proyecto global encaminado a comprender: ¿qué significado le imprimen los estudiantes normalistas al proceso de construcción de la propuesta de intervención? ¿Los estudiantes ponen en práctica las habilidades que les permite definir estrategias para el análisis y reflexión de su práctica docente?

Palabras clave: formación docente, inclusión, educación especial, habitus, práctica reflexiva.





INTRODUCCIÓN

En México, la formación inicial de los maestros de educación especial ha sido objeto de distintas modificaciones curriculares. En un intento más por replantear la función del maestro, actualmente, el proceso formativo gira en relación a proveer al maestro de un conjunto de saberes y habilidades que le permitan llevar a cabo una docencia reflexiva. Se espera que el futuro docente, ante la reflexión crítica de su propia práctica, esté en posibilidades de definir las necesidades de atención y la implementación de una propuesta de intervención educativa. En el deseo de contribuir al campo de la discusión de la formación inicial del maestro de educación especial, se propone, en el presente trabajo, exponer algunas reflexiones derivadas de una investigación recientemente concluida acerca del sentido que los estudiantes normalistas de 7° y 8° semestre, le atribuyen a su hacer profesional.

DEL REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL

El constructo teórico-conceptual se sitúa en recuperar lo que propone Bernard Honore (1980), cuando señala que la formación es una construcción, un compromiso, una actitud que involucra un proceso de diferenciación, pero al mismo tiempo una identidad. En este sentido, cuando se alude a la formación inicial de los docentes, lo inmediato sería afirmar que su proceso formativo comprende motivaciones, aptitudes y cualidades que si bien involucran la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, se extienden a diversas áreas del comportamiento humano. En relación a los saberes que el docente adquiere, Davini (2002) señala que existe un acuerdo entre diversos autores sobre la no vinculación entre los contenidos que se enseñan y los problemas con los que el docente se encuentra en las aulas. Para Perrenoud (2001), numerosas propuestas curriculares de formación inicial se fundan en una visión prescriptiva del oficio antes que en un análisis preciso de su realidad. De aquí la necesidad de distinguir entre los saberes académicos o de referencia (disciplinarios, pedagógico-didácticos, metodológicos) y los saberes prácticos que el docente en formación debe adquirir y construir (Perrenoud, 1994). Si bien el docente adquiere los saberes académicos necesarios para la enseñanza, el punto de debate se centra en lograr la transposición de estos saberes en situaciones de acción.

¿Cómo hacer posible que el maestro de educación especial efectivamente se forme en la práctica de la docencia reflexiva? Implica, como señala Perrenoud (2004), formar en los docentes actitudes, valores, formas de pensamiento, formas de saber hacer, y un saber ser en el método





y en las posturas reflexivas. Esto es, debe procurarse la incorporación de las disposiciones necesarias para moverse de forma habituada (hablar, pensar, sentir y actuar) en la práctica de la docencia reflexiva. En una analogía, el trabajo de instrucción en la escuela Normal, debe garantizar que se encarnen de manera durable en el cuerpo disposiciones tales como, la capacidad de analizar, reflexionar y tomar decisiones y, con ello, posibilitar el saber-hacer-en acción (en el sentido de saber-hacer-allí). Para Bourdieu (1981), los procesos educativos pueden ejercer una función de consagración, de aquí que el modo de relación con los objetos, con el lenguaje o con los saberes, dependerá de su modo de adquisición, esto es, de la eficacia de una acción pedagógica. De los efectos de esta acción pedagógica dependerá no sólo la adquisición de los saberes y los saber-hacer técnicamente exigidos para el ejercicio de una función particular, sino también las disposiciones constitutivas (y durables) de un ideal realizado. En síntesis, partimos de asumir que los futuros maestros en educación especial deben construir el habitus para el desarrollo de una práctica en la docencia reflexiva.

DEL PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Con las preguntas motivo de análisis: ¿qué significado le imprimen los estudiantes normalistas al proceso de construcción de la propuesta de intervención? ¿Los estudiantes ponen en práctica las habilidades que les permite definir estrategias para el análisis y reflexión de su práctica docente? Y una metodología de corte cualitativo, sustentada en un enfoque de tipo etnográfico (Bertely, 2007), se realizó el trabajo de observación y la aplicación de una entrevista semiestructurada a 20 estudiantes de 7° y 8° semestre de las diferentes Áreas de Atención: Discapacidad Intelectual, Auditiva y Lenguaje, Motriz y Visual, que se ofrecen en la Licenciatura en Educación Especial, de la Escuela Normal de Especialización del D.F. (ENE), en el ciclo escolar 2013-2014. Se aplicó una entrevista semiestructurada a 8 docentes formadores que fungen como asesores de las prácticas escolares. Además, como otro referente para el análisis, se revisaron algunos informes de práctica y documentos recepcionales de los estudiantes.

UN NUEVO ENFOQUE EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En el caso particular de la ENE, el enfoque bajo el cual se configura la labor docente no puede estar al margen del carácter específico que demanda el trabajo de intervención del sujeto de atención en la educación especial. En paralelo al proceso de reestructuración curricular en la formación de los maestros de educación especial se planteaba la incorporación de otro enfoque





para el campo de la educación especial: “la Educación Inclusiva”. En el afán de desarraigar las viejas prácticas vinculadas a la identificación del “déficit” en los alumnos de educación básica, sustentadas en el enfoque clínico-terapéutico, la propuesta se dirige a “identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos” (Ainscow y Booth, 2000: p.19). Las barreras se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, en la familia, etcétera. Tal señalamiento replanteará la labor que venía desarrollando el maestro de educación especial. Deberá proceder a realizar un análisis exhaustivo y profundo del contexto (escuela, comunidad y familia), incluyendo su propio hacer. Además, de considerar la diversidad como factor de entendimiento y no de exclusión social en los procesos escolares. Porque hablar de educación inclusiva implica dejar de considerar la diversidad como un problema para concebirla como una oportunidad, riqueza y valor (Ainscow y Booth, 2000). Se trata, de evitar el diagnóstico parcial y fragmentado centrado en el niño que se venía realizando por muchos años. La posibilidad de alcanzar una práctica de la educación especial bajo tales premisas exige que, durante la formación inicial, el maestro desarrolle, además de las habilidades propias de una práctica reflexiva, otras disposiciones centradas en el análisis y reconocimiento de la diferencia, permitiendo la configuración de un habitus diferente al instituido por aquellos que protagonizaron y establecieron la posición hegemónica de la educación especial, a saber, el gremio de los médicos (Güemes, 2007).

ATENCIÓN O RESPUESTA A LA DIVERSIDAD. EL DILEMA EN EL SER Y HACER DEL FUTURO DOCENTE

En la formación inicial de los futuros docentes de educación especial, las asignaturas ubicadas en el Área de Actividades de acercamiento a la práctica escolar consideran esencial realizar las actualizaciones convenientes en los saberes a transmitir de acuerdo a los requerimientos de la práctica. Si ahora, los servicios de educación especial (CAM y USAER), sustentan su práctica en la Educación Inclusiva, es una condición necesaria que los estudiantes no solo adquieran los saberes teóricos referidos a tal enfoque, sino también sus “modos de hacer”. Al reconocer la diferencia, en una escuela inclusiva solo hay alumnos a secas, no hay alumnos “regulares”, “normales” o con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. Sin embargo, la práctica del





estudiante sigue centrada en identificar “quién tiene problemas”, en distinguir, “quién es el diferente”, para así determinar “quién debe ser atendido”, como lo vemos en los siguientes testimonios:

Se determinó la problemática en el aula a partir de observar las dificultades que se tienen para acceder a los aprendizajes esperados que marca la curricula (En.03, Sep. 2013).

Con la aplicación de los mismos exámenes para todos los niños de primero, se organizaron por niveles sil, pre sil, sil alfa, alfa, de ahí se decidió apoyar al grupo con mayor problema en su aprendizaje (pre silábico) (En. 02, Oct. 2013).

La atención la hice considerando el interés por una discapacidad fuera de lo común dentro de ese ámbito (En. 18, Nov. 2013).

LA CONTEXTUALIZACIÓN: ¿DESCRIPCIÓN ANALÍTICA O DESCRIPCIÓN ANECDÓTICA?

Existe una gran preocupación, tal como es planteado por el enfoque de la inclusión, por llevar a cabo un análisis de los diferentes contextos en los que el alumno se inserta. Los estudiantes testimonian aplicar entrevistas, cuestionarios, realizar una labor de observación, tomar notas y elaborar sus diarios de campo para obtener información de lo que acontece en lo familiar, lo social, lo escolar y el aula. Pero, ¿la información es analizada para comprender la diferencia?, ¿lo analizado permite elaborar acciones para que todos los alumnos que son diversos, aprendan al máximo de sus posibilidades? O, más bien, ¿buscan identificar a los alumnos “diversos” (en particular al que presenta un déficit o un “problema de aprendizaje”) para procurar que “aprendan” lo que los alumnos “no diversos” “aprenden”?

Durante el trabajo de la práctica docente, los estudiantes difícilmente acceden al trabajo riguroso de la indagación, el análisis, y la comprensión de los procesos y prácticas que suceden en el transcurrir cotidiano del trabajo educativo. Procuran formular, de forma inmediata las posibles problemáticas, para proceder a la elaboración de sus planeaciones didácticas, en detrimento de un quehacer analítico y constructivo que dé lugar a la elaboración de las propuestas de intervención. De hecho, constantemente se recurren a ciertas prácticas prescriptivas, tendientes a prejuiciar y estigmatizar las acciones y prácticas educativas. Inclusive, en muchas





ocasiones ante la angustia que genera estar frente a lo desconocido, porque no se sabe qué hacer y cómo hacerlo, los maestros en formación actúan bajo una lógica de inmediatez y sentido común.

Traduciéndose esto en la evocación de juicios de valor de lo que ocurre en el aula: “la maestra premia a sus alumnos, ¡es conductista!”, “los alumnos son agresivos porque no tienen valores”, “como docente me di cuenta de que no tengo la capacidad de enseñar”, “las problemáticas las identifico a partir de las propias problemáticas que la escuela tiene y el tema de interés que escogí” (Sesiones de trabajo con los alumnos de 7° Semestre, 2013), generando, en este sentido, interpretaciones y soluciones sesgadas.

Por otro lado, en las producciones escritas de los estudiantes, en particular, en los informes de prácticas y el documento recepcional, por lo general se encuentra información que se reduce a la descripción de datos anecdóticos cuando aluden a los contextos objeto de estudio. Esta situación permite confirmar que en la formación inicial se carecen de dispositivos que permitan desarrollar la habilidad para problematizar, para construir un conjunto de operaciones que les permita establecer el acercamiento a la realidad objeto de estudio, tal como la definición de los referentes teóricos necesarios para el análisis y la explicación, la decisión de elegir las modalidades de acopio de la información, de esbozar hipótesis y someterlas al análisis y deliberación, de ejercitarse en el trabajo de realizar la integración e interpretación de los resultados, de estar en posibilidades de formular estrategias que permitan expresar los resultados y, sobre todo, la capacidad de lograr tomar decisiones para generar, con ello, las propuestas de intervención ante la diversidad. Propiciar que durante la formación inicial, el maestro desarrolle las disposiciones esenciales para su nuevo quehacer, exige proporcionar los saberes teórico-prácticos vinculados a generar un saber hacer en la investigación y un saber hacer en la intervención.

La práctica en la diversidad o de la categorización

La formación de los futuros docentes en la ENE continúa situada en la vieja estructura de la categorización. Se forman para atender una discapacidad en particular (visual, auditiva, intelectual o motriz), es por ello que los estudiantes buscan “identificar los problemas” que correspondan a los saberes académicos adquiridos en su formación:





Las problemáticas se destacan a partir de una evaluación individual y grupal. Sobre todo las que corresponden a mi área (Área de Atención), y por ello lo identifiqué (En. 17, Nov. 2013).

El desafío de la inclusión es desestructurar las prácticas educativas ancladas a la homogeneización. Se afirma que es necesario avanzar hacia el reconocimiento de la diferencia. Esto significa llevar a cabo la implementación de acciones que consideren, de entrada, la diversidad de necesidades de todos los alumnos, en lugar de planificar pensando en un “alumno promedio”. Tal es el caso de la persistencia de los futuros docentes en identificar y ofrecer la atención al “diferente”:

La atención se determina a través de la discriminación de las diversas situaciones conductuales que se presentan en el aula (En. 09, Oct. 2013).

Mediante la observación me percaté de hechos que pasaban en el salón y que desde mi punto de vista obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (En. 11, Sep. 2013).

De acuerdo a Blanco (2008), en la inclusión el elemento clave no es la individualización sino la diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de todos los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno. A pesar de esto, en la formación de los estudiantes se prioriza una práctica docente centrada en definir un conjunto de acciones dirigidas más a la atención individualizada de los “diferentes” (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje de todos.

EL ACOMPAÑAMIENTO: INCULCACIÓN DE PRÁCTICAS PRESCRIPTIVAS O REFLEXIVAS

Para muchos de aquellos maestros formadores que fungen como asesores de los estudiantes del 7° y 8° semestre, les es de suma importancia que durante los primeros acercamientos a las escuelas de prácticas, los estudiantes identifiquen y determinen el “problema de análisis” o “incidente crítico”, a partir de los registros (diarios de campo) que elaboran. Incidentes que tienen que ver más con “problemas” o “dificultades” –categorizándolos, de manera indiscriminada, como





alumnos con Necesidades Educativas Especiales o con Barreras para el Aprendizaje (BAP)- que se presentan para el “buen desarrollo de las clases”, que con el hecho de realizar un profundo y complejo análisis desde la perspectiva de la diversidad.

Lo que procede es la elaboración de planeaciones didácticas grupales, pero siempre distinguiendo y enfatizando el trabajo de individualización del “diferente”, en detrimento de la construcción de una propuesta de intervención considerando la diferencia presente en todos los alumnos: “Es por esto que mis actividades son planeadas para todo el grupo, en éstas se reconocen los niveles de logro de cada alumno, haciendo énfasis en los alumnos que presentan BAP” (Fragmento de Doc. Recepcional, 2014).

Si consideramos que la eficacia en forjar las habilidades y actitudes necesarias para un desempeño profesional, se vinculan directamente a la imagen que el maestro formador brinda en las labores de enseñanza, es decir, de generar la eficacia simbólica de una investidura de incuestionable autoridad que da la experiencia; la pregunta seguida sería si los asesores, poseen esos saberes que provienen de la cultura profesional, esto es, “saberes de experiencia” que se han incorporado a partir de un saber hacer en la acción.

Es de esperarse que en la labor de acompañamiento que el asesor realice, contribuya a la transposición de estos saberes. Donde se implique el diálogo, el análisis de la experiencia compartida, la reflexión y la recomendación. Sin embargo, lo que se devela es la prevalencia de la transmisión de saberes académicos, técnicos y metodológicos, considerados como los sustanciales para el hacer del estudiante: “Los orientamos para la detección de las BAPS, NEE, rezago escolar y algunas discapacidades”; “Les brindamos información argumentada y herramientas metodológicas durante su servicio social y elaboración del documento recepcional” (Entrevista a asesores, 2014).

CONCLUSIONES

Para favorecer una formación en la práctica reflexiva, será necesario formar en los futuros docentes las competencias que permitan la mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen una acción. Los estudiantes tendrían que encontrarse enfrentados a situaciones nuevas que permitan la reformulación de las disposiciones para el desempeño de una nueva práctica de la educación especial y, de esta manera, dar respuesta a la diversidad y aprender de





las diferencias. En este sentido, llevar a cabo una práctica inclusiva, requiere de modos de hacer particulares que demandan del docente en formación cambios sustantivos en las concepciones, actitudes y habilidades, por ende, en el currículo y en las prácticas pedagógicas.

De continuar la actual dinámica en la formación inicial de los maestros de educación especial, la oportunidad de realizar un ejercicio de análisis y reflexión para determinar cuáles son las barreras de aprendizaje y participación y, en el mejor de los casos, comprender y mejorar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva de la diversidad cultural, está muy lejos de llevarse a cabo.

Debe ser tal la eficacia de la acción formativa que emprenda la institución, que permita proveer a los maestros de aquellas disposiciones necesarias para el ejercicio de una función profesional distinta a la instituida en el pasado.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Bertely, M. (2001). Conociendo nuestras escuelas. México: Paidós
- Blanco, R. (2008), "Marco conceptual sobre educación inclusiva", en La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ginebra: ONU
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000), Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UK: Bristol
- Bourdieu, P. (1981). "Prueba escolar y consagración social. Los cursos preparativos en las grandes escuelas", en Acta Sociológica Núm. 40, enero-abril del 2004. México. UNAM, pp. 9-167.
- Davini, M. (2002). De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires: Papers Editores.
- Güemes, C. (2007), "Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México, D.F: FFyL/UNAM
- Honore, B. (1980). Para una Teoría de la Formación. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. En www.bibliotecas.gov.ar/areas/educacion/docentes/.../perrenoud.doc
- _____ (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: GRAÓ
- _____ (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", en Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, n° 3, pp. 503-523.
- SEP. (2004). Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. México: SEP.

