



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

**EL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA
REFORMA 2004 EN LA ENEEEM.
IMPACTO DE *LO INSTITUCIONAL* EN LAS
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA:

MELBA BRINGAS HIDALGO

Licenciada en Educación Especial
en el Área de Audición y Lenguaje

DIRECTOR DE TESIS:

IGNACIO PINEDA PINEDA
Doctor en Educación

Ecatepec de Morelos, México



Mayo de 2007

TESIS
00040

Agradecimientos

Porque las metas alcanzadas en la vida no vienen solas. Gracias, muchas gracias

A MIS IMPRESCINDIBLES:

Alejandro y Mariana: Por tanta felicidad, que me deja sin palabras.

Enrique, Roberto, Aminta, Aleyda: ¿Hay algo más importante que saber que cuento con ustedes para todo, y que además son retribuidos?

María Luisa: Por esas idas y venidas constantes entre tu ausencia física y tu presencia simbólica que me configura, me apoya y me hace fuerte, aún en la actualidad.

A MIS AMIGOS:

Martha y Francisco: Tanta solidaridad y afecto no se pagan con nada.

Liz: Por tu amistad y cercanía.

Compañeras en el ISCEEM, amigas en la vida: Laura, Estela, Eleazar, Cecilia, Alicia, Lucía

A LA ENEEEM:

En esta Normal he encontrado fines que perseguir, retos inacabados, superación constante... Gracias por hacerme sentir tan querida como me siento. Especialmente agradezco a los informantes de este estudio (ustedes saben quiénes son).

AL ISCEEM-ECATEPEC:

Todos contribuyeron a mi formación, de todos aprendí algo. Mi más grande respeto a Leonor Pastrana, tus comentarios enriquecieron enormemente esta tesis y a Ignacio Pineda, por tu invaluable contribución.

AGRADEZCO AL CONSEJO MEXIQUENSE DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (COMECYT) POR HABERME IMPULSADO MEDIANTE LA BECA-TESIS OTORGADA A MI PROYECTO, QUE MÁS QUE UN APOYO ECONÓMICO, SIGNIFICÓ PARA MÍ UN FACTOR DE REENCUENTRO CON MI TRABAJO Y DE MOTIVACIÓN PARA LLEVARLO A TÉRMINO.

EL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA REFORMA 04 EN LA ENEEEM.
IMPACTO DE LO INSTITUCIONAL EN LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES.

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN.....	5
1 EL POLÉMICO CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, ¿QUÉ DOCENTES NECESITA?.....	20
1.1 Un primer acercamiento al campo: ¿qué es la educación especial?.....	22
1.2 Debates actuales en educación especial. Antes y después de la Reforma 04..	24
1.2.1 Primer debate: el lenguaje, los términos y sus alcances en educación especial	26
1.2.2 Segundo debate: ¿integrar o no integrar?, esa es la cuestión.....	30
1.3 Balance entre la educación especial y la formación docente: la ENEEEM en busca del equilibrio.....	34
1.3.1 El plan de estudios 1985 en relación con las demandas actuales hacia el licenciado en educación especial	35
1.3.2 Entre un plan de estudios y otro... la etapa de transición.....	38
1.4 Hacia una concordancia entre la educación especial y la formación docente.....	44
1.4.1 Función social del magisterio.....	45
1.4.2 Lo que se espera del nuevo maestro de educación especial a partir de la transformación curricular.....	47
2 ALCANCE DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	52
2.1 Hablando de contextos y conceptos en la formación docente.....	53
2.1.1 Las influencias extraescolares del futuro docente.....	58
2.1.2 Papel de lo socioeconómico y cultural.....	60
2.2 Los retos en la formación docente.....	62
2.3 La formación docente sustentada en modelos académicos.....	64
2.3.1 Modelo práctico-artesanal.....	65
2.3.2 Modelo academicista.....	65
2.3.3 Modelo tecnócrata-eficientista.....	66
2.3.4 Modelo hermenéutico-reflexivo.....	66
2.4 Reformas educativas: base organizativa de la formación docente.....	69
2.4.1 Hablando de reformas en la formación de docentes en educación especial: el caso del Estado de México.....	72
2.4.2 Generalidades del currículo planteado por la Reforma 2004.....	73
2.4.3 Los sujetos implicados en la Reforma 2004.....	78
2.4.4 El currículo que forma licenciados en educación especial: entre síntesis cultural y el concepto de formación.....	79

3	EL COLECTIVO DE FORMADORES DE DOCENTES: ¿SUMA DE INDIVIDUALIDADES?	90
3.1	Somos iguales, pero diferentes. De la individualidad a la colectividad.....	92
3.1.1	La ENEEEM dentro de un espacio de vida cotidiana: los sujetos que la conforman.....	92
3.1.1.1	La vida cotidiana como noción central.....	92
3.1.1.2	El sujeto que se desenvuelve en la vida cotidiana.....	95
3.1.1.3	Los sujetos y sus procesos de apropiación.....	98
3.1.1.4	Comprendiendo la realidad: conocimientos y saberes.....	99
3.1.2	Sujetos en vínculo: procesos de socialización.....	104
3.2	Hablando de trayectorias. De la formación de los formadores a la construcción de una identidad.....	108
3.2.1	Expectativas profesionales como un primer acercamiento a las trayectorias.....	109
3.2.2	Procesos de formación.....	112
3.2.3	La ENEEEM como espacio de formación permanente.....	116
3.2.4	Hacia una necesaria identidad profesional e institucional	119
3.3	Los docentes de la ENEEEM ante las reformas educativas: ¿protagonistas/transformadores, ó técnicos/ejecutores?.....	123
4	EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO COMO PUNTO DE ENLACE ENTRE DOCENTES Y REFORMAS	127
4.1	La ENEEEM desde adentro.....	129
4.1.1	La escuela como institución; sus procesos inherentes.....	129
4.1.1.1	Para comprender a la ENEEEM: las escuelas y <i>lo institucional</i>	131
4.1.1.2	Los sujetos en el establecimiento: en busca de <i>lo institucional</i>	136
4.1.2	Escuelas y reformas en la vida cotidiana.....	142
4.1.2.1	Recibimiento de la Reforma 2004: primera parte del proceso de apropiación. El escenario desde donde se comprende.....	144
4.1.2.2	De la elaboración de planes a la realidad, ó "del dicho al hecho...". Las reformas en su nivel de concreción.....	149
4.2	La apropiación de la Reforma: entre los sujetos y sus prácticas.....	154
4.2.1	Factor N° 1: La experiencia apprehendida.....	155
4.2.2	Factor N° 2: Comprensión y realidad.....	156
4.2.3	Factor N° 3: La apropiación como práctica.....	157
	CONCLUSIONES.....	161
	BIBLIOGRAFÍA.....	172

Introducción

INTRODUCCIÓN

Hablar de reformas educativas¹ es abordar un tema tan amplio, como interesante, pues a partir de éstas se dirigen cambios fundamentales en el sistema educativo de las diferentes naciones. De sus conceptos, características, finalidades y trascendencia hay discusiones amplias en alusión a lo político, económico, o socio-histórico, particularmente desde el surgimiento en el escenario mundial de una tendencia generalizada por universalizar y mejorar la calidad de la educación.

Los análisis de este tema sugieren la imbricación de diversos agentes, que van, desde quienes intervienen en la elaboración de políticas internacionales y nacionales, hasta los que dan forma y concretan las propuestas en cada una de las escuelas, es decir, los maestros², los que con sus peculiares formas de mirar el mundo y entender la educación, dan a las reformas educativas un sello distintivo y único en la especificidad de cada escuela.

Reformas educativas – docentes, son elementos que están en estrecha, continua e indisoluble relación; las primeras no pueden cobrar vida sin la participación activa de los segundos, por lo que es necesario estudiar este vínculo en función de lo que significa para la educación actual, con énfasis en lo que se vive desde la particularidad de un ámbito educativo, ya que lo social sólo se constituye a partir de lo local, lo cual deriva en la necesidad de estudiar lo emergente, sin perder

¹ Reforma Educativa es una categoría central en esta tesis, por lo que reviso diferentes concepciones de ella dentro de su contenido, sin embargo parto de la idea general de que las reformas educativas conciernen a los grandes cambios estructurales (u organizacionales) en uno o más niveles del sistema educativo. Así, los cambios en el diseño curricular, modernización del sistema, descentralización de la burocracia, elevación de la calidad en la enseñanza, adecuaciones y ajustes hacia las demandas del mercado laboral, cambios en los estilos pedagógicos de los docentes, transformación de las culturas institucionales, mejora en los criterios de organización, gestión y evaluación de las escuelas, son algunos aspectos en los que las reformas educativas pretenden incidir.

² Ubico a los docentes como los profesionistas de la educación cuya labor central tiene que ver con la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en situación. Para Altet (2005), se trata de una persona autónoma que posee habilidades específicas y especializadas, cuyo anclaje se halla en una base de conocimientos racionales, legitimados y reconocidos; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas. Hago alusión a ellos como maestros, profesores, o hasta enseñantes, de acuerdo a como Ferry (2002) los nombra.

de vista la "[...]posibilidad de comprender la estructura y el proceso de movilidad social, de un nivel más global de la sociedad, mediante la observación de un determinado grupo de personas en acción, es decir, conocer lo macro a partir del análisis de lo micro [...]". (Sánchez R, 2001:130).

El estudio de lo local no puede ser menospreciado, en virtud de que éste se halla inserto en una trama de relaciones sociales, culturales e históricas que dan cuenta de realidades específicas. De hecho, la investigación educativa en nuestro país pone énfasis en los sujetos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en aspectos curriculares e institucionales (Weiss, 1994).

En ese sentido cobran importancia las investigaciones de diversas temáticas -que en ese caso, gira en torno a la relación entre los docentes, las reformas educativas y las instituciones- desde un trabajo de investigación cualitativa con el fin de explorar esas realidades particulares y complejas, con prioridad en el carácter interpretativo y subjetivoⁱⁱⁱ de quienes se desarrollan profesionalmente en esa organización conocida como escuela.

Si bien, diversas investigaciones reconocen a los docentes como actores centrales en el aprendizaje (Reimers y McGinn, 1997), por otro lado se hace necesario comprender el proceso de formación de los formadores dentro de un establecimiento educativo, para que cumplan su tarea con pleno entendimiento de lo que significan los requerimientos de un nuevo plan de estudios en sentido amplio, con sus influencias externas e internas, pero ante todo, con la posibilidad de asumirlo y adecuarlo a las particularidades de un contexto.

Esta tesis, que se adscribe al orden de las investigaciones cualitativas, contiene ideas teóricas que tocan a la apropiación de las reformas educativas por parte de los

ⁱⁱⁱ Elvia Taracena (2002) sostiene que si bien, la objetividad es un elemento que todavía tiene prioridad en Ciencias Sociales, su relación con la subjetividad no debe descuidarse, en tanto que los elementos subjetivos juegan un papel importante en la comprensión de los sujetos que transitan los diversos contextos. No hay que perder de vista que lo subjetivo tiene que ver con el pensamiento, y sólo se puede objetivar a partir de las redes de sentido y significado.

docentes. Por principio de cuentas diré que este término, apropiación, lo utilizo en sentido literal: hacer propio, hacer suyo, compenetrarse, a partir de un proceso de interpretación, comprensión y reflexión, con las ideas provenientes de fuera, y darles un giro singular al interior de un establecimiento particular, que posee un contexto único constituido por lo histórico, cultural, social, político y económico.

Así, para la comprensión del proceso de apropiación de la reforma educativa desde la mirada de los docentes, toco grandes campos como lo son el de la formación docente –en tanto que es ahí donde los licenciados en educación especial adquieren formalmente los elementos que los constituirán como profesionistas de este ámbito-, o el de la educación especial –cuyas transformaciones conceptuales y metodológicas promueven la necesidad de formar docentes con habilidades, valores y competencias específicas-. Además, apunto hacia el conocimiento de las reformas educativas en la actualidad, como productos de las macropolíticas gubernamentales que buscan coincidir con intereses internacionales.

Con estos referentes analizo la posibilidad de confluencia entre una tríada compuesta por reformas educativas –específicamente la de Licenciatura en Educación Especial-, formación docente –como proceso inmerso en instituciones educativas- y el contexto socio cultural y político en el que se desenvuelven los egresados dentro de la entidad.

Con una mirada que me permite interpretar simbolismos aportados por los informantes, enlazo la noción de sujeto para entender a quienes reciben las reformas: su desempeño en la vida cotidiana, sus trayectorias, la forma en que construyen conocimientos a través de lo individual, en un tránsito hacia lo social^{IV}.

Asimismo, veo a la institución educativa como el marco en el que se establecen vínculos y se potencia o minimiza el movimiento de los sujetos que

^{IV} Algunos investigadores distinguen entre lo social y lo colectivo. Sin embargo, en la medida en que los autores consultados hacen uso de ellos en alusión a lo mismo, es decir, al proceso por el que un grupo de personas intercambian opiniones y ejecutan acciones para llegar a un mismo fin, en este trabajo ambos términos: social y colectivo, los abordaré indistintamente.

transcurren en ella. Por ello, hago uso de la dimensión institucional para fundamentar esa compleja relación. Desde *la institucional* doy cuenta de que la mediación entre los docentes y la reforma se da finalmente, en el establecimiento educativo, como objeto de representación y vinculación, o en otros términos, como lugar de las significaciones.

No hay que perder de vista que los estudios cualitativos posibilitan el acceso a nuevos modos de conocimiento que ayudan a comprender la complejidad de las escuelas desde una relación distinta a la sujeto-objeto, para pasar al vínculo sujeto-sujeto, que busca la comprensión de la realidad^v desde lo que los propios sujetos refieren. Esta última, vista como constructo social donde lo subjetivo tiene incidencia importante, se debe tomar como *dado*,^{vi} con aceptación de los fenómenos particulares (Berger y Luckmann, 1997), lo que contrasta con ideas que hablan de generalizaciones y establecimiento de leyes universales. Como dice Rodríguez (2005), se trata de entender que no existe un pensamiento único, y que las ideas respecto a la validez de un conocimiento regido por la objetividad y por el método científico ceden paso a los estudios en que lo local y lo subjetivo demuestran un acercamiento más sólido hacia los fenómenos sociales.

Mirar esta práctica social y de producción de conocimientos, -la investigación educativa- desde los referentes enunciados, conlleva algunos factores epistemológicos de importancia, dirigidos en primer lugar, hacia lo que Bachelard (1988) llama la formación del espíritu científico, que básicamente tiene que ver con

^v Hay diversas maneras de contactar con la realidad. Berger y Luckmann (1997) dicen que puede ser vista, o como "hombre de la calle", o como filósofo, pero yo añadiría, que aún entre unos, y entre los otros, existen diferencias radicales para mirar el mundo. Cada cual, de acuerdo a las posibilidades que brinda el campo en el que se desenvuelve y al habitus aprehendido, adquiere un modo particular de enfrentarse, con actos e ideas, a ese contexto particular. Zemelman (2002) por su parte, refiere a la realidad desde su relación del sujeto con los valores y la naturaleza opcional, en un proceso dialéctico entre *la ampliación de espacios como posibilidades de objetividad y las consiguientes transformaciones del sujeto* (pág. 18).

^{vi} Esto es en dos sentidos que los mismos autores explican: primero, los fundamentos profundos de la vida cotidiana los estudia la filosofía, no este tipo de sociología; y segundo, el término *dado* tiene que ver con el mundo de la vida cotidiana, en el cual se originan en los pensamientos y las acciones de los individuos, y ellos lo sustentan como real.

la sistematización^{vii} de fenómenos y con el intento de encontrar el punto intermedio entre lo concreto y lo abstracto, entre lo que él denomina "lo matemático" y lo fenomenológico, con intenciones de descubrir los vínculos profundos que rebasan las propiedades espaciales, para llegar al nivel de las relaciones esenciales que sostienen los fenómenos^{viii}.

Uno más de los supuestos epistemológicos que subyacen a las investigaciones cualitativas, radica en la posibilidad de deslindarse de los juicios de sentido común, que reiteradamente citan Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2003) como aquellos que obstaculizan el avance del conocimiento. Es decir, lograr una ruptura epistemológica es un proceso imprescindible dentro de la investigación, que genera un alto grado de complejidad y que debe ser revisado continuamente, a lo largo de la misma, mediante la vigilancia epistemológica, que puede asumirse como la reflexión que pone a prueba el método, y el cuidado puesto para la producción del conocimiento científico.

Espíritu científico, ruptura y vigilancia epistemológicas, como operaciones cognitivas con las que se debe conseguir ver más allá de los hechos evidentes e inmediatos, son algunos de los aspectos que me permitieron organizar la presente investigación, desde una perspectiva en la que la voz del sujeto fuera lo más importante. Así, los docentes de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM), como receptores de la Reforma 2004 a la licenciatura en educación especial, son el eje central.

^{vii} Bachelard (1988) habla de [...] *dibujar los fenómenos y ordenar en serie los acontecimientos decisivos de una experiencia* [...] (pág. 7), lo que yo interpreto como un proceso de sistematización, pues ésta se refiere, precisamente, a la serie de pasos, ordenados congruentemente, que es necesario seguir para llegar a la obtención de un fin, o en otras palabras, a la organización de un sistema. Martínez Rizo (1997) afirma que la realización de estudios sistemáticos sobre temas educativos es un aspecto que debe realizar el investigador educativo para ser considerado como tal; además la recolección y análisis de la información son fundamentales para generar comprensión, propósito básico que no debe ser desatendido ni descuidado (Reimers y McGinn, 1997).

^{viii} Bachelard (1988) alude el camino del conocimiento desde lo racional a lo real, en el entendido de que no hay conocimiento sin teoría, y por tanto, considero que la investigación cualitativa debe transitar hacia una dialéctica entre lo que se sabe del objeto de estudio –lo teórico- y lo que se construye a partir del trabajo de campo, sin caer en un determinismo que redunde en la aplicación de la teoría a la práctica.

Comparto la idea de Reimers y McGinn (1997) de que el currículum cobra vida a partir de las decisiones que toman los maestros en cuanto a usar el tiempo de instrucción, aunque yo añado que su labor no se restringe sólo a eso, pues en caso de la formación de docentes, más allá de la instrucción –es decir, del trabajo directo en el aula– hay acciones resultantes de funciones relativas a la organización institucional, que deben ser consensuadas en el plano colectivo.

Entonces, los testimonios, puntos de vista y trayectorias de los docentes me permitieron guiar las indagaciones hacia interpretaciones concernientes a un proceso clave dentro de la historia de dicha escuela, como lo es el advenimiento de una transformación curricular^{IX}.

Por tanto, acorde al enfoque hermenéutico, las interpretaciones realizadas aludieron a su situación de sujetos en vida, lo cual abarca la comprensión de la vida cotidiana, con inclusión de sus opiniones, creencias y juicios –doxas– que dentro del mundo social se aprehenden, sostienen y comparten con otros sujetos.

Con ello no quiero decir que pongo en segundo término a la teoría, porque metodológicamente eso es imposible: acudí a ella como herramienta que me permitió construir pensamiento analítico, tanto en el trabajo de campo, como en la elaboración del texto de la tesis, y aún, desde la estructuración del proyecto. Entonces, la teoría queda colocada en un lugar desde el que se potencian las reflexiones y se tejen redes, así como un bagaje subyacente a toda acción inherente al desarrollo de la investigación, y no reducida a un marco teórico-referencial.

En tanto que teoría y práctica son inseparables, y que el proceso de conocimiento está impregnado de desplazamientos y rupturas, cabe destacar que mediante mi particular punto de vista, veo la utilización de la teoría desde dos vertientes: como una infraestructura intelectual, en la elaboración de métodos y

^{IX} Los datos aportados por los informantes del estudio, fueron trabajados desde la visión compartida con Rodríguez (2005), de que ninguno de ellos tiene significado por sí mismo, en virtud de su dependencia con otros datos y de su enlace con otro sistema de datos.

técnicas para recoger e interpretar datos empíricos^x; y como uso de la información para llegar a explicaciones de hechos específicos del tema, con las que es posible establecer nexos, y comprender aquello arrojado en el trabajo de campo.

En el presente documento aludo también a los planteamientos de Zemelman (2002), en cuanto a poner de relieve la unidad discurso-sujeto-contexto con la que se gestan resoluciones teóricas en relación a lo que el autor llama la necesidad de sentido. De este modo el sujeto constructor/histórico^{xi} enunciado por él, cobra relevancia en las investigaciones como la que presento, pues desde el enfoque hermenéutico, existe la intención de capturar la conciencia intencional de los actos, lo mismo que creencias, recuerdos, intuiciones, sentimientos, etc.

Hablo de la utilización del enfoque hermenéutico, como un marco metodológico en el que considero al objeto de análisis desde una construcción simbólica significativa que requiere interpretación. Este marco atiende al análisis cultural, entendido como el estudio de las formas simbólicas (acciones, expresiones y textos) relativos a los contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados, en los cuales y por medio de los cuales éstas se producen, transmiten y reciben "[...] *Es el estudio de la constitución significativa y de la contextualización social de las formas simbólicas*" ((Thompson, 1993:405).

Este enfoque ayuda a comprender que el objeto de la investigación conforma un campo preinterpretado y ante eso, es necesario reconocer y considerar los modos en que las formas simbólicas son recibidas e interpretadas por los sujetos dentro de su vida cotidiana.

^x Dicha estructura intelectual se relaciona estrechamente con el uso de métodos, pues ellos conllevan necesariamente presupuestos filosóficos en los que se plantea una visión del mundo, a partir de los cuales se estructuran las técnicas (Ardoino, 1997).

^{xi} La noción de sujeto está dentro del punto de discusión en el capítulo 3, aunque vale la pena considerar desde ahora, tal como lo cita Zemelman (2002), su condición de portador de memoria e historia, capaz de trascender un mundo preestablecido, para descubrir y dar cuenta de lo gestante. Es así como tanto los docentes de la ENEEEM, parte del objeto de estudio, como mi persona, en cuanto a la investigadora que esto presenta, nos hallamos, desde la posición de sujetos, en la posibilidad de gestar pensamientos transformadores con base en la necesidad de sentido, y de construir discursos articulando las circunstancias externas con actos de transformación, es decir, somos sujetos en voluntad de construcción.

En un trabajo hermenéutico se ponen en juego las ideas de los investigados y los investigadores – todos ellos, sujetos que pensamos y sentimos en una compaginación que involucra a ambos y que genera productos específicos, pleno de sentidos y significados, que a su vez son mediadores entre el acto y la representación.

Con todos estos elementos, es posible comprender el papel del investigador como sujeto activo que produce conocimiento a partir de lo que revisa desde los paradigmas teóricos, de la lectura social que hace de los datos empíricos, y fundamentalmente, desde las interpretaciones que de manera personal da a estos dos componentes una vez engarzados, lo que me permite ahondar en el camino recorrido y ubicar la implicación que tengo, en tanto que por un lado, conozco la dinámica de la Normal de Educación Especial, y soy miembro del personal docente, pero por otro, estuve lejos de la dinámica institucional en el periodo histórico que abordo en la presente tesis, que abarca los ciclos escolares 2004-2005, 2005-2006.

Surge entonces la necesidad de reflexionar en torno a la implicación como grado de acercamiento al objeto de estudio, en cuanto al tipo de nexo o participación que se establece con éste, que no necesariamente es voluntario. Ardoino (1997) hace alusión al estado de inminente atadura del investigador ante su objeto de investigación, en tanto que no existe neutralidad científica, y que siempre hay algo que lo sujeta, que lo vincula con ese objeto. El desafío radica en lograr el control metodológico del involucramiento, con uso nuevamente de la vigilancia epistemológica para evitar convertir el objeto de análisis en una pantalla proyectiva que se salga de control.

La implicación entendida así nos permite percatarnos de que, si bien, ésta es inevitable por la condición de los investigadores como sujetos sociales, también es posible convertirla a nuestro favor como fuente de información y de sensibilidad para la captura de determinados aspectos de una realidad que de otro modo, sería imposible aprehender (Fernández, 2005).

MELBA BRINGAS HIDALGO

Es por eso que el conocimiento que tengo acerca de la institución que abordo, así como de los sujetos que ahí laboran, fue un punto de inicio (siempre con una mirada teórica subyacente) que posteriormente pude retomar para ahondar en mis reflexiones y búsquedas teóricas, lo que me permitió "*una toma de conciencia intelectual y afectiva de las relaciones del investigador con su objeto y sus sujetos de estudio; tomando en cuenta la complejidad de las redes ideológicas, institucionales y personales de estas relaciones*" (Taracena, 2002: 119).

Estos criterios epistemológicos subyacen a la presente tesis, cuya pregunta central es: ¿Cuál es el papel de *lo institucional* dentro del proceso de apropiación que los docentes hacen de la reforma educativa 2004 en el ámbito concreto de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, y cómo ello impacta en sus prácticas?

A partir de la interrogante mencionada, pretendo que este trabajo, en función de ser una investigación académica –como la llaman Reimers y McGinn (1997)-, ayude a entender por qué la esfera particular de la realidad que se explora, es como es; en este caso, como es que los sujetos que reciben la reforma 2004 a la Licenciatura en Educación Especial en la particularidad de un entorno impregnado por lo cultural, lo histórico, o lo político, dan forma a *lo institucional* como dimensión de análisis en la que las representaciones individuales se entretejen constantemente en el plano social, dentro de una institución educativa formadora de docentes.

Ahora bien, el objeto de estudio que establecí, derivado de las interrogantes anteriores, es el proceso de apropiación de la reforma curricular en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México con énfasis en las prácticas de los docentes y su relación con la formación de profesores de este ámbito. Espero recuperar los sentidos y significados que los docentes dan a la nueva propuesta y cómo surge, si es que lo hace, un cambio en la organización general, para lo que el propósito central es conocer el proceso de apropiación de la reforma educativa de la Licenciatura en Educación Especial en la Escuela Normal de Educación Especial

del Estado de México, mediante la mirada que el personal docente conforma a partir de sus prácticas dentro de *lo institucional*.

La necesidad de abordar el vínculo docentes-reforma, mediado por la institución educativa fue producto de entender que una reforma educativa nunca se asume mecánicamente, siempre existen factores que generan diferencias entre escuelas, los cuales conciernen a aspectos de diversa índole, entre los que los profesores juegan un papel fundamental. En cuanto a la ENEEEM, ésta es la primera reforma educativa que vive en su historia, y por ello, su recibimiento y las expectativas que genera son especiales, y nadie mejor para dar cuenta de ello, que sus protagonistas, los docentes.

Intento entonces, documentar un fenómeno que está en curso, pero cuya primera etapa aporta elementos de análisis que permiten recuperar lo vivido, con posibilidad de establecer una proyección hacia el futuro en el campo de la formación de docentes de educación especial.

Para ello, el ámbito de la formación de docentes y el de educación especial fueron analizados mediante las contribuciones de Ferry (2002) y Yurén (2005), así como de Marchesi (1995), Vaughan (2000) y la SEP, (2000, 2002) respectivamente. También fue necesario tocar lo relativo a cómo se vive en las escuelas Normales el cambio curricular y cómo lo experimentan los docentes, mediante categorías que posibilitaron la comprensión de los procesos por los cuales los sujetos asumen los diferentes cambios a los que se ven enfrentados. Estudié entonces, los planteamientos de Agnes Heller (1977) Alicia Lindón (2000), Berger y Luckmann (1997), entre otros, en torno a la vida cotidiana, y la construcción social del conocimiento, en tanto que, dentro de lo social, hay que analizar la condición de vida del sujeto activo, lo cual es el punto de partida básico e ineludible del enfoque hermenéutico.

En ese sentido, puse atención a las prácticas institucionales; requerí abordarlas con la visión de la escuela como una comunidad de personas que aprenden continuamente, tal como lo advierte Fullan (2002). La dimensión Institucional que Lidia

Fernández (1998, 2005) recupera de la escuela francesa, me ayudó a comprender cómo se arman los escenarios, cómo está distribuido el espacio y cómo se ubican en él los sujetos (y sus vínculos), lo que significa construir imaginarios con expectativas, a partir de la realidad.

Consideré necesario además, abordar la investigación desde la categoría de totalidad propuesta por Zemelman (1996), como un fundamento epistemológico o perspectiva de conocimiento social, pues el retomar campos de observación de la realidad para reconocer su articulación, en lugar de verlos como hechos aislados, me permitió tener un panorama más claro y organizar razonamientos con miras a la correspondiente teorización. Este autor también me sirvió para tener presente la importancia de la historicidad, en este caso, para analizar las diferentes etapas que caracterizan la vida académica de la ENEEEM, de ese modo estar en posibilidad de interpretar el discurso de los sujetos.

Abordé a Rosa María Torres (1998, 2000a, 2000b) en dos puntos centrales, el primero tiene que ver con observaciones muy precisas respecto a la formación de docentes en América Latina, y al papel de las Escuelas Normales como instituciones de formación inicial con una responsabilidad relativa en cuanto a los resultados, concernientes estos al contexto económico, político, social y cultural de los países estudiados por la autora, mientras el segundo, se relaciona con la importancia del profesor para dar cuerpo al currículo.

Ángel Díaz Barriga (2001), Graciela Frigerio (2000), Alicia de Alba (1994), Adriana Juárez (1998) y Pablo Latapí (2002) son autores que me ayudaron a comprender los procesos concernientes a la implementación de las reformas educativas, así como a la función que los docentes tienen en ellas.

También revisé el planteamiento oficial por el cual se rige la citada reforma, para determinar la visión que se tiene del cambio, las expectativas al respecto, así las formas de proceder recomendadas tanto para los docentes, como para la organización institucional. Inicío con el Plan de Estudios 2004, para continuar con los

cuadernos de discusión que tocan el tema: *Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral* (Marco Antonio Savín Castro, 2003); *Las escuelas Normales frente al cambio* (Gabriela Czarny, 2003); *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio* (Alberto Arnaut, 2004).

Con base en lo anterior establecí cuatro capítulos para la organización del documento, cada uno de los cuales cumplen un propósito específico y contienen enlaces metodológicos y conceptuales con los otros, en la intención de no parcializar la información, ni su análisis. De ese modo, en todos ellos se abordan las categorías como: *lo institucional*, formación docente, sujeto, reformas educativas, todas acordes a alguno (o algunos) de estos escenarios: la ENEEEM (su historia, sus docentes...) Plan de Estudios 1985, Plan de estudios 2004, educación especial.

De este modo, la recuperación de categorías y escenarios se da con base en el análisis de la dimensión institucional en un sentido amplio –social- y su concreción en el plano del establecimiento educativo particular, como realidad concreta, a partir de las representaciones construidas por los sujetos que se desenvuelven en la vida cotidiana.

El capítulo 1, titulado *EL POLÉMICO CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, ¿QUÉ DOCENTES NECESITA?*, funge como introductorio del tema en cuestión, por un lado da aportes para la comprensión de la educación especial en México en cuanto a su evolución y características, y por otro, un enlace entre este campo con el de formación de docentes, en cuanto al perfil de egreso y lo que se espera del nuevo docente desde la Reforma 2004, para derivar el análisis de la congruencia entre ellos.

Con el capítulo 2, llamado *ALCANCE DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE*, hice confluir el tema de las Reformas Educativas con el de la Formación Docente, específicamente en el campo de la educación especial, con un análisis de las posibilidades de éxito de las reformas. Tomé en cuenta los aspectos socioculturales y políticos que circundan la formación inicial de profesores y su ejercicio profesional.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Por medio del capítulo 3, al que llamé *EL COLECTIVO DE FORMADORES DE DOCENTES, ¿SUMA DE INDIVIDUALIDADES?*, analicé las trayectorias profesionales de los docentes de la ENEEEM, para hacerlas confluir en la sociología de la vida cotidiana, y al mismo tiempo, para entender sus acciones y pensamientos desde una noción de sujeto como ser ontológico, en aras de entender a ese "ser que existe al comprender". Así se generan expectativas de incidencia en las reformas educativas por parte de estos profesionales, en términos de lo que conocen, de lo que saben, de lo que pueden llegar a conocer y a saber, todo, dentro del ámbito social. En este capítulo tomo como aspecto fundamental el estudio de la categoría de apropiación como proceso de conocimiento y comprensión que va de lo individual a lo colectivo en torno a puntos de interés comunes, así como el de identidad institucional, para dar cuenta de la importancia de asumirse dentro de un grupo de pertenencia y de ese modo, establecer acciones colectivas tendientes al logro de objetivos institucionales, con lo que cuestiono si en realidad se trata de sumar individualidades a propósitos comunes, o si podríamos hablar de la pertinencia de hablar de un término más complejo que atienda no sólo a la adición, sino a la unión y cooperación, es decir, a la sinergia.

Por último, en el capítulo 4, titulado *EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO COMO PUNTO DE ENLACE ENTRE DOCENTES Y REFORMAS*, prioricé a la organización institucional como potenciadora de las acciones de los sujetos dentro del ámbito institucional. Bajo las aportaciones de la Dimensión Institucional, reviso los elementos que conforman a la ENEEEM como la única de su tipo en el Estado de México y su incidencia en los niveles de comprensión y ejecución de los implicados en torno a la apropiación de la Reforma 2004. Aunque a lo largo de toda la tesis empleo la categoría de lo *institucional* y la relación dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, es en este capítulo donde los conceptualizo para la mejor comprensión de sus implicaciones en los establecimientos educativos. Lo mismo sucede con el proceso de apropiación de la Reforma 2004, el que describo y analizo desde la visión de las prácticas de los docentes. Es el capítulo de cierre, y ante ello, lo revisado en los otros tres, cobra mayor forma e importancia para la comprensión del fenómeno de apropiación de una reforma educativa.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Una vez focalizados los elementos que se pusieron en relación para el estudio de cómo impacta la reforma educativa en el ENEEEM, fueron tres las etapas que abarcó esta investigación; la primera consistió en las correspondientes descripciones desde el escenario, que dan cuenta de factores físicos, sociales y culturales; posteriormente, llevé a cabo el análisis de los puntos desde donde se puede abordar la investigación, y desde donde surgen los indicadores pertinentes. Finalmente, en una interpretación, fue armado el texto, establecí categorías y conceptos, con la utilización de los aportes de los autores revisados, lo mismo que de observaciones propias.

Es así como esta investigación al pertenecer al paradigma cualitativo, se enfoca al conocimiento de una realidad única mediante la cual es posible acceder a la comprensión del mundo social para transformarlo (Brunner, 1994), con lo que pude acercarme a lo que sucede en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México desde sus sujetos, sus prácticas y sus influencias externas, para comprender las circunstancias que nos hacen ser como somos.

Capítulo 1

El polémico campo de la
educación especial,
¿qué docentes necesita?

CAPÍTULO 1

EL POLÉMICO CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, ¿QUÉ DOCENTES NECESITA?

La educación especial conforma un campo peculiar que ha sufrido una serie de transformaciones en poco tiempo; en menos de un siglo las concepciones que la sustentan promueven visiones radicalmente opuestas respecto a los sujetos en atención y en consecuencia, en lo concerniente a las formas de abordar lo educativo. Ante estas circunstancias, el ejercicio docente requiere que sus profesionales resignifiquen su labor para adscribirse a las tendencias actuales, que lejos de ser modas pasajeras, requieren cambios en los esquemas de pensamiento y comprensión profunda en paradigmas teóricos.

Es por eso que la formación docente necesita un currículum en el cual haya elementos suficientes para la comprensión de estos cambios por parte de los estudiantes, quienes cuentan con conocimientos previos provenientes de una gran influencia de la cultura circundante, relativa a los sujetos con necesidades especiales.

En este capítulo analizo el enlace que se da entre la visión social hacia las personas con discapacidad y la correspondencia de ello con lo que se espera de los maestros, todo enmarcado en diferentes etapas en las que el factor histórico se destaca como fundamental para comprender los cambios.

Inicio con la descripción del campo de la educación especial en torno a los debates principales, referidos básicamente, a las posturas teóricas y sociales que han dado pie para que los servicios educativos adquieran características específicas. Continúo con la mención de los planes de estudios 1985 y 2004, que en la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México rigen la formación de docentes, para llegar a un enlace con los aspectos abordados anteriormente. De esta manera pretendo establecer criterios en común entre los perfiles de egreso de ambos planes

con los sustentos de la educación especial, como base para un análisis posterior de la correspondencia entre estos elementos, así como de la pertinencia de la reforma 2004.

1.1. UN PRIMER ACERCAMIENTO AL CAMPO: ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN ESPECIAL?

Quienes nos dedicamos a la educación especial sabemos que aunque ésta se dirige a una minoría de la población, su impacto es altamente significativo para las personas que necesitan de ella y reciben sus servicios. La educación especial conlleva un entrecruzamiento de profesiones, profesionales, alumnos, padres/madres, familiares, y métodos pedagógicos, como ninguna otra. Es un campo tan específico como difícil de abordar, porque cada uno de sus usuarios requiere atención adaptada a sus necesidades individuales, y a la vez, posibilidades de interacción con el medio que lo rodea.

La educación especial se encamina a la identificación, planeación, operación y evaluación de programas para la niñez y juventud cuyas desventajas para aprender demandan apoyos adicionales para alcanzar un desarrollo educativo favorable. En términos generales, las dificultades a las que me refiero tienen que ver con limitaciones cognitivas, físicas o psicomotoras, problemas de visión, audición, lenguaje o habla, dificultades para aprender, problemas emocionales o de conducta. Otros niños pueden tener problemas más generales con la lectura, escritura o matemáticas, por lo que requerirán una ayuda adicional al resto de los alumnos. También se brinda a niños con sobredotación intelectual o capacidades sobresalientes.

Este campo está conformado por instituciones que apoyan en lo educativo a alumnos con necesidades educativas especiales que requieren atención específica, ya sea de manera transitoria o permanente, en escuelas regulares, o bien dentro de

establecimientos especiales¹. Ante este reto, existen equipos de profesionales que establecen en conjunto programas de trabajo desde los cuales será posible que los alumnos accedan al currículum oficial de educación básica. También asesoran a docentes de educación regular para orientarlos en su tarea con estos niños.

Los profesionales que tienen incidencia en este proceso psicopedagógico son, en primera instancia, el docente de aprendizaje, quien tiene una relación más directa con los alumnos al trabajar directamente con ellos en el aula -o de manera cercana con el docente de escuela regular-, con la puesta en práctica de las adecuaciones curriculares y el seguimiento de su desempeño educativo; el psicólogo, quien atiende el lado emocional y genera estrategias al respecto; el maestro de comunicación, quien se dirige principalmente a niños con problemas de lenguaje o habla, mediante la promoción de estrategias que favorezcan la competencia comunicativa; el trabajador social, quien abarca el análisis de aspectos socio culturales del entorno inmediato de cada alumno.

En la actualidad la educación especial cobra auge en función de que la estructura social en el ámbito internacional está en un proceso de sensibilización importante, lo que repercute en la transformación de modos de pensar y actuar de la sociedad mexicana en torno al respeto a las diferencias y a la tolerancia de las mismas.

Por ello, los maestros de educación especial -y profesionistas que nos acompañan-, como agentes sociales, tenemos la obligación de impulsar desde variados ángulos la atención a niños en situación de necesidades educativas

¹ En México los servicios de educación especial son dos: Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancias que brinda atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, integrados en las escuelas de educación básica que a su vez orientan a profesores de las escuelas y a los padres; y los Centros de Atención Múltiple (CAM), que ofrecen educación básica o laboral a niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, discapacidad múltiple y otros trastornos severos. Ambos fundamentan sus prácticas en el currículum oficial de preescolar, primaria o secundaria. Además existen las Unidades de Orientación al Público (UOP).

especiales, porque ello implica la no segregación, la no exclusión y por supuesto, el reconocimiento a su existencia como personas enteras.

Ante estas ideas, la formación de docentes en este campo debe ser tomada con total seriedad y compromiso, tanto por quienes ejecutan acciones gubernamentales, como por quienes incidimos en las escuelas Normales directamente, pues si hablamos de líderes sociales que pueden generar cambios sociales de fondo, aludimos precisamente los maestros que ahora estudian en nuestras aulas, pero que en ellas proyectan un futuro profesional con impacto social y cultural de importancia.

1.2 DEBATES ACTUALES EN EDUCACIÓN ESPECIAL: ANTES Y DESPUÉS DE LA REFORMA 2004

Uno de los mayores retos de la educación escolarizada radica en ofrecer atención a la diversidad del alumnado, diversidad existente en tanto que a la realidad nacional la caracterizan diferentes etnias, religiones, grupos socio-económicos, y por supuesto, gente con particularidades físicas, emocionales e intelectuales que presenta requerimientos de apoyos específicos. Este último grupo es objeto de constantes debates, relativos a miradas teóricas-conceptuales y metodológicas por parte de los profesionales del campo de la educación especial, y que a su vez, son producto directo de los supuestos que las sociedades construyen en relación con las expectativas y opiniones que surgen en etapas históricas, y contextos generales. Si comprendemos esto, podemos entender también por qué los educadores –principalmente- piensan y actúan como lo hacen, dentro del ámbito educativo.

Ahora bien, todas las áreas del conocimiento, y la educación especial no es la excepción, se encuentran en constante evolución dada la existencia de paradigmas teóricos que surgen ante la necesidad de explicar la realidad, en consideración de

que ella no es estática y que es preciso llegar continuamente a la comprensión de los fenómenos.

En palabras de Kuhn (1991), la ciencia avanza en su estado normal a partir del llamado conocimiento acumulativo y genera cambios paulatina y gradualmente en el interior de las comunidades científicas. Dentro de contextos históricos y socio culturales, los nuevos conocimientos se agregan a las teorías existentes, o bien, generan crisis que conllevan la caída de antiguos paradigmas, reemplazándolos, mediante las revoluciones científicas. Esto es lo que sucede en el campo del cual me ocupo, en el que los debates se presentan en atención a las demandas sociales generadas internacionalmente.

Desde el concepto de "deficiencia", hasta el de "barreras para el aprendizaje y la participación", junto con el de "discapacidad" y "necesidades educativas especiales"², toda la terminología alude a la forma en que la escuela ha dado respuesta educativa en el transcurso de los años, lo mismo en México que en gran parte de los países; y la formación de maestros tiene elementos que facilitan a los egresados la comprensión del proceso desde las miradas correspondientes. De hecho, es una constante que en nuestro país, las teorías rectoras que abordan el proceso de atención educativa son importadas principalmente de España, nación que demuestra un avance significativo en este rubro.

² Bajo el concepto de "deficiencia" la raíz de los problemas que presentan los sujetos con necesidades especiales, se atribuye a ellos mismos, quienes al presentar una enfermedad o limitación física *per se*, tienen en consecuencia e implícitamente, posibilidades de recuperación. Bajo esta perspectiva el maestro o médico tendrán la responsabilidad de ejercer una cura a sus problemas. Por lo general se les aísla del resto de la comunidad y se les ve con el estigma de poseer una minusvalía —menor valor que el resto—. Con la aparición del concepto de necesidades educativas especiales, entendemos que el problema deja de ser inherente a los sujetos para ampliar la óptica hacia la influencia del contexto circundante. Esto quiere decir que aún con limitaciones físicas, el entorno juega un papel importante en la superación de obstáculos, al proveerle o limitar recursos para superarse. La escuela entonces, es un factor clave por fungir como promotora de los cambios sociales y culturales que ayudan a los sujetos a integrarse en las sociedades. Estos conceptos, al igual que el "barreras para la participación y el aprendizaje" o el de "discapacidad" y sus implicaciones en la educación, los analizo en el transcurso del presente capítulo.

El camino no ha sido fácil, ni está finalizado, si bien, los debates permanecen y son vitales para comprender las razones por las cuales la atención educativa hacia la niñez con requerimientos especiales se encamina por los derroteros actuales, lo mismo que la formación docente.

En este apartado tengo la intención de abordar los argumentos por medio de los cuales el servicio dirigido al alumnado de educación especial ha tenido ciertas particularidades y en él enuncio tres grandes rubros: el primero, concerniente al uso de los términos y sus implicaciones pedagógicas en el trabajo, a lo largo de los años; en segundo término, destaco la integración educativa como un factor coyuntural en la comprensión de las diferencias dentro del ámbito escolar; y retomo la influencia de los acuerdos internacionales en la toma de decisiones para la aplicación de las políticas nacionales.

1.2.1 Primer debate: el lenguaje, los términos y sus alcances en educación especial

Cuando se hablaba de deficiencia, disminución, handicap o atipicidad, se atribuían causas eminentemente orgánicas a los problemas observados, en consecuencia, la atención era encaminada hacia aspectos clínicos con la pretensión de "curar" los trastornos inherentes a los niños que las presentaban, o en todo caso, rehabilitarlos. De esta visión, predominante en las dos primeras décadas del siglo XX, se derivaron estudios de disciplinas como la psicología o la medicina, de los cuales surgieron pruebas que medían la inteligencia y determinaban la presencia de retraso mental en alguno de sus grados. Ante ello, apareció una atención educativa especializada, que por serlo, se separaba de la escuela regular, con currículum diferente a ella, mediante estrategias individualizadas (Marchesi, Martín, 1995), que asistía además a sordos (considerados como "retardados" por mucho tiempo), ciegos, con problemas neuromotores, de lenguaje o de aprendizaje; cada grupo aislado del resto, en convivencia exclusiva con sus iguales. La educación especial surgió y se extendió desde estos supuestos subyacentes, y en México atendió en

primera instancia a sordos y ciegos, así como a niños con deficiencia mental, diversificándose posteriormente hacia las diferentes discapacidades en los niveles de preescolar y primaria (SEP, 2002).

Las implicaciones que tiene atender a los niños desde los referentes de este modelo clínico son importantes en términos pedagógicos, pues, considerarlos más como pacientes que como alumnos, conlleva la elaboración de diagnóstico y programas de intervención tendientes a la cura o rehabilitación, en anteposición al aprendizaje de un currículum (SEP, 2000), cuando la escuela, además de cubrir planes y programas, debe satisfacer otras necesidades y evitar la segregación ("cada quién, con su cada cual") y la etiquetación ("normal", "anormal", "disléxico", "afásico", "autista"...), dado que su injerencia impacta, además, a los ámbitos social, cultural y afectivo.

Por otro lado, el uso de pruebas psicométricas, como la WISC-RM, Binet y Simon, Goodenough, y otras que miden la inteligencia, da pie para ubicar distintas patologías, cuyas denominaciones son poco útiles a los maestros en el trabajo directo con los alumnos, pues además de resaltar el defecto, dificultan la comprensión de las características propias que tienen para aprender, y las posibilidades de intervención pedagógica.

En un seguimiento de la recapitulación de los términos acuñados socialmente para explicar las diferencias entre sujetos y sus repercusiones en la educación, a las explicaciones deterministas del desarrollo, continuó una época en la que se cuestionaron sus ideas --entre las que se encontraban la incurabilidad del trastorno y el origen meramente biológico-orgánico-. Emergieron entonces, en la segunda mitad del Siglo XX, las posiciones ambientalistas y conductistas que prevalecían en el campo de la psicología. Aunque el peso aún recaía en datos cuantitativos que arrojaban las pruebas psicométricas, pudo dirigirse la mirada hacia factores endógenos y exógenos, lo cual fue un gran avance, pues abría un espacio para

explicar los retrasos desde causas ambientales o desde procesos de aprendizaje incorrectos (Marchesi, Martín, 1995).

Estos estudios, abordaron entonces una visión diferente de la deficiencia y de la educación especial, lo que dio pie para pensar en ofrecer respuestas educativas acordes a las necesidades de los alumnos, al mismo tiempo que dejó de vérselos como los portadores exclusivos de los problemas. Por tanto, surgieron perspectivas, principalmente psicológicas y pedagógicas, en las que se dio una mayor importancia a los procesos de aprendizaje, en consideración de que las dificultades son relativas y dependen de los objetivos establecidos, del currículum, de la metodología que se emplea y de los sistemas de evaluación, principalmente. También se alude al contexto social, afectivo y cultural en el que los alumnos crecen y se desarrollan. Este punto de vista se aleja de la cuantificación de habilidades intelectuales y tiende a la detección de estilos y ritmos personales de aprendizaje y de motivaciones para aprender, lo cual permite tener un panorama más claro para vislumbrar perspectivas de solución en el ámbito educativo.

En nuestro país la educación especial continuó expandiéndose, y su planta docente se conformó con maestros especialistas con conocimientos en medicina, psicología (y psicometría), educación básica, y por supuesto, especial, en alguna de las áreas existentes³. En esta época se creó el Plan 1985 con el que los estudios se elevaron al rango de licenciatura, y para 1991, la Normal de Educación Especial del Estado de México fue creada y hasta la fecha es la única en nuestra entidad dedicada de lleno a la formación de docentes en este campo (la Normal de Toluca N° 1 imparte otras licenciaturas además de la de educación especial, y su fundación no se hizo con fines específicos de injerencia de nuestro ámbito de estudio).

³ La Normal de Especialización, por ejemplo, durante muchos años formó docentes en: audición y lenguaje, problemas de aprendizaje, ciegos y débiles visuales, trastornos neuromotores, infracción e inadaptación social y deficiencia mental. Las denominaciones de éstas áreas de atención se modificaron paulatinamente, hasta llegar a las que presento, pero en esencia, atendían los mismos "trastornos" o "atipicidades".

Posteriormente, conforme se consolidó la perspectiva de poner énfasis en el contexto y en la respuesta educativa, más que en los problemas inherentes a los niños, surgió un nuevo concepto, el de necesidades educativas especiales, que lo mismo remite a las dificultades para aprender, que a los recursos educativos indispensables para atenderlas.

Mientras en el enfoque clínico se buscaba encontrar rasgos que permitieran la clasificación de alumnos con base en sus defectos; al enfoque psicopedagógico ó integracionista, dirigido hacia las necesidades educativas especiales le interesan las capacidades de los alumnos para el aprendizaje, en comunión con los recursos que precisa, incluyendo la escuela y sus profesores, lo que implica aplicar nuevas metodologías basadas en la preparación y capacitación profesional, elaboración de proyectos educativos, realización de adaptaciones curriculares, adaptación de sistemas de evaluación, y apoyo psicopedagógico con materiales específicos. Bajo estos parámetros, el concepto de necesidades educativas especiales relaciona al sujeto con las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por el entorno, el docente de educación especial es el factor clave para propiciarlas.

Llevar a la práctica estas ideas en México⁴ ha conllevado múltiples desafíos porque, independientemente de que los recursos económicos y materiales no son suficientes, el mayor reto implica lograr que los profesionistas accedan a esquemas de pensamiento diferentes a los que ejercían antes del nuevo enfoque, pues no se trata de cambiar mecánicamente de terminología, y mucho menos de adaptarse a una moda, sino de comprender desde lo profundo las conceptualizaciones de las nuevas perspectivas y actuar en consecuencia, amén de colaborar en la sensibilización de una sociedad que en general rige su pensamiento en prejuicios y

⁴ En 1996 se reestructuraron los servicios de educación especial en nuestro país, y desde entonces la atención a las necesidades educativas especiales y la integración educativa, se sustentan bajo el enfoque psicopedagógico. Así, surgen las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Orientación al Público (UOP) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Los egresados de la ENEEEM se desenvuelven en los dos primeros únicamente.

estereotipos que colocan a los sujetos de educación especial en un lugar desfavorecido.

1.2.2 Segundo debate: ¿integrar o no integrar?, esa es la cuestión

He dicho que los diferentes conceptos emanados de las dificultades para aprender, son construcciones sociales que evolucionan conforme la realidad presenta nuevos problemas, y dichas construcciones impactan directamente a la forma en que la escuela concibe alternativas de solución.

Bajo el modelo clínico enunciado anteriormente, las problemáticas de desarrollo y aprendizaje tenían causas orgánicas y en consecuencia se hablaba de una incurabilidad a la que había que atender en centros específicos. A esta concepción subyacían elementos de rechazo social y bajas expectativas de progreso posterior y por tanto, era indiscutible que esta parte de la sociedad no debía compartir escolarización con el resto de los niños "normales".

La disputa entre la normalidad y la anormalidad fue definitiva para decidir acerca de la no inmersión de alumnos con necesidades especiales a las escuelas regulares, y éste es un tema ampliamente discutido aún en la actualidad, puesto que integrar no significa sólo aceptar a los niños "especiales" en las aulas, sino reconocer la existencia de diferencias individuales con fines de realizar una serie de procedimientos metodológicos encaminados a la satisfacción de las necesidades que presentan.

Entre estas diferencias destacan las discapacidades, conceptualizadas por la OMS (SEP-2000), como las restricciones o la ausencia de capacidades necesarias para llevar a cabo alguna actividad, debido a deficiencias de orden intrínseco en el organismo. Las discapacidades surgen cuando la persona con déficit no recibe de su entorno una estimulación adecuada ni recursos para el desarrollo de sus capacidades con el objetivo de integrarse a él activa y productivamente. Esto quiere

decir que al encontrarnos con varias personas ciegas o con pérdida auditiva, por ejemplo, nos podremos percatar de que no todas se desempeñan de la misma forma aunque tengan el mismo déficit, porque sus potenciales son desarrollados de diferente manera, de acuerdo al lugar y condiciones donde se desenvuelven.

Marchesi (1995) afirma que cuando la integración se genera en condiciones adecuadas, es positiva porque contribuye a un mejor desarrollo de todo el alumnado: los que presentan dificultad podrán acceder a una mejor socialización, y los que no, tendrán los beneficios de una atención individualizada, además de disponer de mayores recursos con la probabilidad de sensibilizarse y solidarizarse con los menos dotados.

Pero es de reconocerse que no siempre existen todas las condiciones para llevar a cabo estas ideas, porque hay circunstancias que dificultan el proceso y que tienen que ver con que muchos docentes no están convencidos o les falta preparación, situación que empeora si pensamos en las condiciones de trabajo reales, en función del número de niños de cada grupo, así como en la cantidad y calidad de los recursos existentes.

La integración se vuelve una utopía cuando se atraviesan obstáculos de orden político, económico o social que disuelven toda intención de agrupar a los niños para que aprendan juntos, lo que no ha impedido que se produzcan nuevas ideas, es decir, el debate en el campo de la pedagogía que se refiere a la inclusión. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son ellos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él (Vaughan, 2000).

Aunque la esencia de ambos términos, integración educativa e inclusión, es la misma, existen diferencias importantes que es preciso entender para vislumbrar el camino necesario a seguir en la formación actual de docentes: la integración se



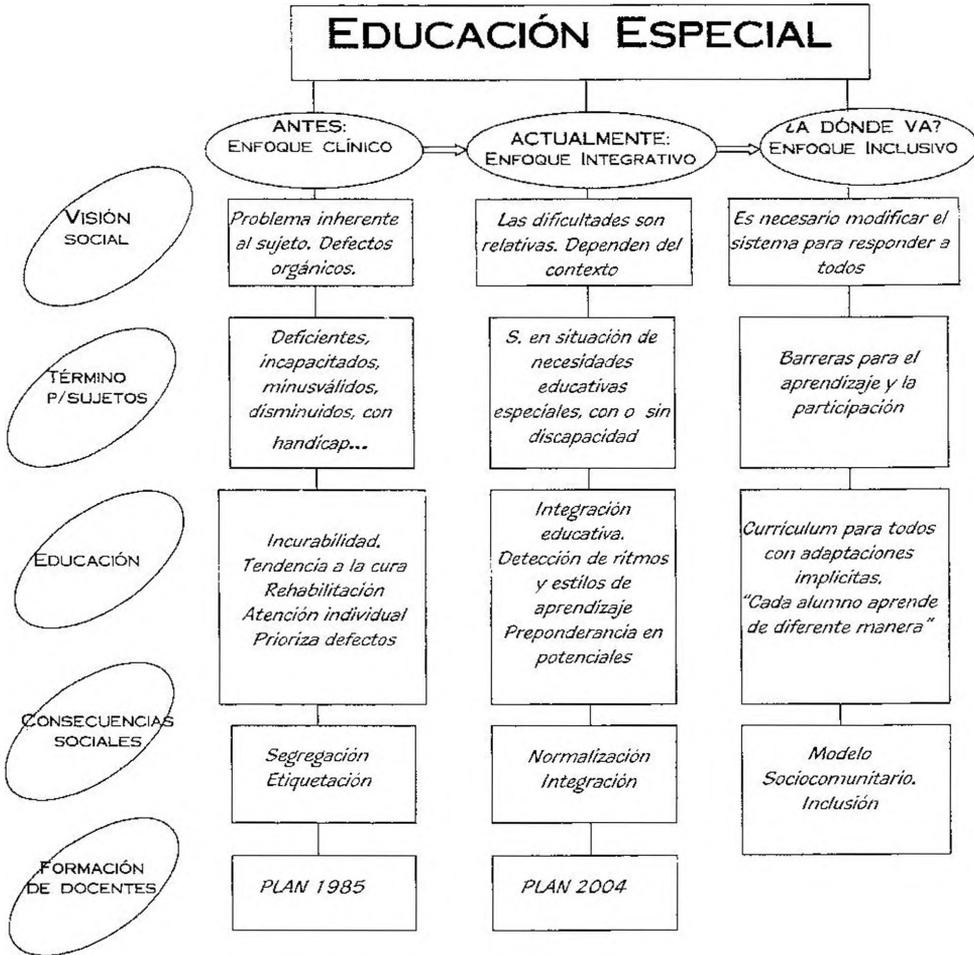
basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales; sin embargo, la inclusión se presenta como un derecho humano, dirigido a todos los alumnos y a todas las personas en desventaja, tales como las pertenecientes a grupos étnicos sociales y marginales.

Además, la integración se centra en los alumnos, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales, mientras que la inclusión se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados. Se trata de una organización en sí misma inclusiva, en la que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad.

Por otro lado, en tanto que la integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales, la inclusión lo hace desde un currículo común para todos, adaptaciones incorporadas implícitamente. El currículo debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda de diferente manera.

Por último, el enfoque inclusivo prefiere hablar de las "barreras para el aprendizaje y la participación" en lugar del de necesidades educativas especiales, porque asume que éstas surgen de la interacción alumnos-contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Vaughan, 2000). Este modelo tiene poco tiempo de haber llegado a México, y la mayor parte de los maestros de grupo aún no lo incorpora, pues está en debate entre las autoridades educativas.

En síntesis, la educación especial como un campo en evolución a partir de las circunstancias sociales de las que surgen nuevas formas de mirar a sus sujetos y a su educación, puede apreciarse en el siguiente cuadro:



Dadas las características de la postmodernidad, específicamente desde la creación de la ONU y sus filiales, como la UNESCO, o la UNICEF hay una mayor comunicación entre países como pocas veces había sucedido en la historia humana. En este marco, desde hace al menos 20 años, algunas políticas educativas a nivel internacional han hecho su aparición con una prioridad muy clara: atender los graves rezagos que presentan los países, rezagos que pueden deberse a la baja calidad de la educación y a la desigualdad de oportunidades, esto último foca de manera

puntual a los sujetos con necesidades especiales. Es así como emergen documentos extensos como la Declaratoria de Jamtién en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos o la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales -Salamanca España, 1994-, en las que precisamente se toca el tema de la educación inclusiva en un intento por unificar criterios y encaminar las políticas de cada nación hacia el logro de los derechos de todas las personas por recibir educación.

A partir de estos hechos y producto de políticas nacionales e internacionales, en la Reforma 2004⁵ a la Licenciatura en Educación Especial, estipula dentro de su plan de estudios la atención a las necesidades educativas especiales bajo un enfoque integracionista, y hasta ese año, se inicia la formación de docentes con base en esa perspectiva.

1.3 BALANCE ENTRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE: LA ENEEEM EN BUSCA DEL EQUILIBRIO

Ante los constantes cambios que la educación especial genera a partir de las circunstancias sociales y los contextos políticos, sociales, culturales y económicos, la formación de docentes en este campo requiere ser consolidada como un espacio en el que exista concordancia entre ambos elementos: entre la formación y los servicios de educación especial. Para ello, el sistema escolarizado se vale de las Normales, instituciones con amplia trayectoria en nuestro país, que durante generaciones han egresado profesores con distintos planes de estudios, y en consecuencia, con diversas miradas, sentidos y significados de lo que es la educación.

Es importante reconocer que cada escuela Normal, en tanto establecimiento educativo, tiene particularidades que lo hacen única en relación con las demás, *"se trata de unidades dotadas de espacio, instalaciones y personal que funcionan de*

⁵ Esta Reforma se deriva del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales; sus características y planteamientos los analizaré más adelante.

modo organizado, que pretenden alcanzar metas siguiendo un programa y que, además, expresan la versión singular del tipo particular de establecimientos que se especializan en concretar alguna norma o institución universal" (Fernández, 1998:21).

Aquí radica la importancia de analizar la dinámica de la Normal de Educación Especial del Estado de México, como un ámbito concreto –reflejo del espacio mayor en el que las instituciones sociales tienen injerencia importante-, en el cual se practican las acciones sociales en articulación con las influencias del medio mediante la implementación de un currículum, que si bien proviene "de fuera", se particulariza y da forma en su interior para formar profesionales en el ámbito de la educación especial.

1.3.1 El plan de estudios 1985 en relación con las demandas actuales hacia el licenciado en educación especial

En este apartado me abocaré a presentar las características del Plan de Estudios 1985, por ser el que tuvo lugar desde la fundación de la citada escuela, y su tránsito hacia la nueva reforma educativa, en enlace con lo que demandan los servicios de educación especial. También rescato las opiniones de los docentes al respecto, para ubicar desde ahora la importancia de los vínculos sujeto-establecimiento e individual-social en el ámbito de *lo institucional*.

Fundada en 1991, la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México, (en adelante, ENEEEM), fue creada para formar Licenciados En Educación Especial en el Área de Problemas de Aprendizaje, es la única en la entidad cuyo propósito central –y único- es éste. La totalidad de egresados hasta la fecha, han obtenido una plaza dentro de alguno de los servicios de educación especial, a saber, Centro de Atención Múltiple (CAM), o Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. (USAER), por lo que es un asunto de entera relevancia el encaminar la

formación académica en torno a los planteamientos estipulados por el enfoque de la integración educativa.

Dentro de su trayectoria, esta institución tiene tres hechos importantes que vale la pena destacar: por un lado, está el plan de estudios con que originalmente habría de regirse (el plan 85); por otro, la reestructuración de servicios de la educación especial en la década de los 90, y, en última instancia, la reforma de los planes y programas de estudio de esta licenciatura, dentro del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, que dio inicio en el ciclo escolar 2004-2005.

El plan 1985 ha sido muy cuestionado en función de su pretensión para formar docentes-investigadores que egresaran con un amplio cúmulo de saberes teóricos, los que estaban alejados de la práctica real de los profesores frente a grupo.

Como consta de ocho semestres, cuatro de los cuales corresponden a un tronco común y los restantes a la formación específica, el tiempo real que se dedica al quehacer de un licenciado en educación especial es de dos años, los cuales, visto de ese modo, resultan insuficientes para generar conocimientos bien cimentados y pertinentes, si tomamos en cuenta que los aspirantes ingresan con un rudimentario o nulo conocimiento del campo educativo en general⁶.

Bajo la tendencia del citado plan, los contenidos curriculares de esta licenciatura en específico tienden a la formación de un docente que obtenga un bagaje teórico extenso acerca de llamados "problemas de aprendizaje" desde una panorámica muy amplia que incluye aspectos de la línea de formación lingüística (como "fundamentos de psicolingüística" – "adquisición del lenguaje") y de la

⁶ A ello hay que agregar que en la mayoría de casos, sus habilidades para el estudio y su cultura están poco desarrolladas.

biomédica ("neurología evolutiva" - "neurofisiología y aprendizaje"), ambas inexistentes en las otras licenciaturas de ese mismo plan.

Aunado a las limitantes que tiene el plan 85 per se, hay que destacar que para asumir el enfoque de la Integración Educativa, los servicios de educación especial fueron reorientados. Ello implicó, desde reconceptualizar paradigmas teóricos, hasta implementar acciones diametralmente opuestas a lo trabajado hasta ese momento.

Como mencioné en apartados anteriores, esta nueva forma de concebir a la educación especial, parte del concepto de necesidades educativas especiales, las cuales son revisadas en función del entorno del niño o niña que está en esa situación, y de las relaciones que establece con él, por lo que se implican aspectos como la familia, el contexto social y evidentemente, la escuela a la que asiste (con énfasis en el aula, pero también, en la institución).

En contraparte, el plan de estudios 1985, pretende visualizar a los alumnos y alumnas en cuestión desde un defecto personal - "problema de aprendizaje"-, lo que da como consecuencia la etiquetación y la segregación, dos de los factores que el enfoque integracionista niega rotundamente.

En lo que toca a la atención, desde esta nueva tendencia se concibe un proceso psicopedagógico en el que es imprescindible implicar a todo el entorno antes mencionado; el acento está en el desarrollo dentro de la escuela y en el aula regular (en la medida de lo posible), las que deberán trabajar el currículum oficial, con las adecuaciones pertinentes a cada caso, y de acuerdo a las características individuales de cada sujeto, para lo que se procura priorizar y favorecer sus propias capacidades.

Se trata también de dar cuenta de los potenciales de cada menor, más que de sus defectos, mientras que para el plan del año 1985 -pensado desde el enfoque

clínico imperante en el momento de su diseño-, el eje rector gira en torno a las dificultades presentadas por los menores, éste concibe que existen programas específicos para el trabajo con ellos, quienes son alejados del aula regular para su "rehabilitación".

En consecuencia, las asignaturas están pensadas para formar docentes cuya labor se encamina a un tratamiento distinto de lo que en este momento se trabaja en este campo educativo -incluso a nivel internacional- y por ende, a una conceptualización que no es acorde y que no se encamina a atender demandas actuales.

1.3.2 Entre un plan de estudios y otro... La etapa de transición

Para contrarrestar las dificultades surgidas por la discordancia entre el plan de estudios 85 y el enfoque integracionista, y convencidos de que es necesario un cambio radical para que los futuros docentes egresen con una preparación sólida, en la ENEEEM, se emprendieron diferentes acciones tendientes a la formación de docentes en educación especial con una visión vigente⁷.

A partir de la reestructuración de los servicios de educación especial, y sin abandonar el plan de estudios 85 -que aún está vigente- en esta Normal implementamos adecuaciones curriculares a las asignaturas, con la pretensión de posibilitar a los alumnos elementos teórico-metodológicos acordes a los cambios educativos y a las demandas actuales que se les plantean. Para ello se establecieron las siguientes estrategias en concordancia con elementos de la Reforma 1997 a la Licenciatura en Educación Primaria (ENEEEM, 2003), porque es necesario recordar que aún no se implementaba la Reforma 2004:

⁷ Cabe decir al respecto dos cosas: que se ha intentado trabajar en lo colegiado, aunque los docentes estamos en diferentes niveles de comprensión de este proceso, y que no hay sistematización ni historia escrita en este sentido. De ahí, la importancia de recuperarla.

- Adecuación del perfil de egreso basado en los rasgos deseables del nuevo docente, presentados en el Plan 97, con énfasis en el desarrollo de las competencias profesionales.
- Reformulación del proyecto de prácticas pedagógicas mediante la definición de un propósito general y un objeto de estudio para cada uno de los grados, que pretenden la apropiación progresiva de la práctica profesional que específicamente le compete al licenciado en educación especial, desde la ubicación de los contextos sociales, familiares y áulicos, hasta la intervención psicopedagógica propiamente dicha.
- Vínculo directo, estrecho y permanente del proceso de titulación en cuanto a documento recepcional: se refiere,⁸ con las prácticas pedagógicas y el servicio social.
- Conformación de un cuadro de tutores (que orienten la elaboración del documento recepcional) y de sinodales para la sustentación de exámenes profesionales, ambos –asesoría y examen- son momentos formativos que se complementan.
- Realización de prácticas pedagógicas en los servicios de educación especial (CAM y USAER), y en el Laboratorio Psicopedagógico de la propia institución, en el que los futuros docentes comprenden y desarrollan el proceso de intervención psicopedagógica, a la vez que se brinda atención a niños y niñas en situación de necesidades educativas especiales de la comunidad.

⁸ Iniciado formalmente en el 7º semestre, pero trabajado desde el 5º con talleres de investigación.

- Establecimiento de relaciones con escuelas de educación básica, lo que incluye a maestros de grupo regular, padres de familia y autoridades educativas.
- Actividades complementarias, principalmente cursos de actualización e intercambios académicos con otras instituciones formadoras de docentes.
- Reorientación de la asesoría profesional hacia un modelo prioritariamente académico.
- Implementación de reuniones periódicas institucionales y por grado para la toma de acuerdos de manera colegiada.

En resumen, durante este periodo de transición, en la ENEEEM tratamos de dar giro a la enseñanza orientándonos a la construcción de un objeto de estudio, porque hubo una identificación de que el modelo educativo tenía sustento en la analogía con el proceso de investigación, con base en la idea de que el conocimiento se construye por momentos, lo mismo que la investigación. Imprimimos un giro distinto a la enseñanza, y distinguimos objetos de estudio y objetivos que involucraran a todas las asignaturas del grado y donde la enseñanza ya no iba a estar guiada por los contenidos, sino por propósitos de grado y objetos de estudio.

Estos lineamientos generales fueron vividos por los docentes desde la particularidad de cada caso, en función de sus expectativas, de su forma de comprender el proceso, de los diferentes roles y particularmente, del vínculo establecido con la institución y con el propio plan. El vínculo es el enlace en el que los sujetos se apropian de aspectos y características institucionales y al que otorgan parte de ellos mismos, a saber, aspectos personales, parte de su propio poder, su producción o su tiempo (Fernández, 1998).

En este sentido, las opiniones de los docentes acerca del Plan 85 y sus vivencias expresadas al respecto son interesantes, porque me permiten observar el mundo que cada cual establece en relación con el propio proceso en que se conforman como docentes de esta institución en particular, pero también permiten observar el tipo de representaciones que se han conformado en relación con las instituciones sociales en el sentido amplio del término, es decir las instituciones culturales creadas a lo largo de la historia por la humanidad.

En los testimonios que presento a continuación puedo percatarme de que ningún docente entrevistado ignoró la existencia del plan 85, sin embargo, los roles que jugaron en ese momento determinaron la opinión que en la actualidad está presente. Encuentro por ejemplo, aspectos interesantes referidos a la visión que la informante N° 7 se generó de este plan de estudios; ella tuvo su primer acercamiento como estudiante de la licenciatura y posteriormente lo llegó a retomar en el plano profesional, como miembro del personal docente:

Lo estuve revisando [al plan 85] en las reuniones y estudié con él, entonces tengo una idea, pero el contenido, el enfoque... no lo conozco [...]El plan 85 en algunas cosas se desfasó de la realidad y del contexto, un poquito, a pesar de que aquí lo adecuaron de acuerdo a las necesidades presentadas.

Desde funciones que no se relacionaban directamente con el trabajo en aulas, sino con el servicio a la comunidad en el Laboratorio Psicopedagógico⁹, el Plan 85 generó vivencias como las reportadas por la informante 3:

⁹ El Laboratorio Psicopedagógico es un espacio de prácticas donde los estudiantes de todos los semestres asisten en algún momento de su formación. En él niños en situación de necesidades educativas especiales con o sin discapacidad reciben atención bajo la tutoría de maestros especialistas (algunos egresados de la ENEEEM) y profesionales del campo, entre los que están una psicóloga, una trabajadora social y una médica. Desde la Reforma 2004 todos los miembros de este equipo tienen a la vez alguna asignatura del plan de estudios, pero anteriormente sólo se dedicaban a dar servicio a los menores y sus familias.

Es muy diferente al actual, hay situaciones que he observado, por ejemplo no había vinculación entre teoría y práctica. Desconozco los cambios en todos los grados, pero he observado a los muchachos porque vienen aquí (al Laboratorio Psicopedagógico) a practicar [...] En aquel plan de estudios no nos preparaban (a los docentes), nos daban los temas y "arréglatelas como puedas", porque ni siquiera había una capacitación.

Otros niveles de apropiación se dan por la experiencia o inexperiencia en el ámbito de las Normales, como el informante 1, quien labora en esta escuela desde su fundación, y a la vez trabajó en otras. Por ello, tiene puntos de comparación, tanto en lo que toca al Normalismo, como a los cambios en las conceptualizaciones de la educación especial. Él establece:

Estoy más familiarizado con él [con el plan 85] por ser el que más tiempo he vivido. Ya estaba completamente desfasado en cuanto a su criterio de servicio, la comunidad, y el propio sistema pedía un cambio [...] antes sólo se atendía a niños con problemas de aprendizaje, y hoy día estamos de una manera distinta, con el nuevo enfoque de la integración educativa han surgido CAM y USAER y el plan tuvo que ser totalmente eliminado, todavía se tienen dos grupos (tercer y cuarto grados);

Y por otro, la informante 4, cuyo primer acercamiento al sub-sistema educativo estatal es éste, manifiesta:

Mi primera experiencia con el sistema Normalista es ésta, no tengo punto de referencia. Me parece rico el plan actual, el 85 se me hacía más práctico, porque los alumnos eran inducidos a su práctica docente desde los primeros ciclos [por las citadas adecuaciones curriculares]. Ahora los chicos de primero y segundo [grados] no han tenido acercamiento a la educación especial, solo a preescolar, primaria, rural, pero no han interactuado con alumnos [en situación de necesidades educativas especiales].

Por otra parte, hay docentes que establecieron un vínculo diferente con el Plan 85, dado por el tipo de función y por el nivel comprensivo, lo que provoca opiniones que tienen un giro distinto a las anteriores. Tal es el caso de la informante 6:

Mal entendido, mal aplicado y mal valorado: pocos nos dimos -o se dieron- a la tarea de comprender a profundidad su sustento, y las acciones derivadas de él fueron más guiadas por la intuición que por el conocimiento del mismo. [...]. En

MELBA BRINGAS HIDALGO

consecuencia, si lo comprendemos mal, si lo aplicamos mal, los resultados serán los no esperados. Creo que mucha gente lo ha descalificado y satanizado, en función de los resultados, [...]. Se calificó y descalificó empíricamente;

O el informante 5, quien expresa su opinión de este plan, articulándola con la Reforma 2004: [...]

Yo sentía más amplio el plan 85, por esa inserción del profesionista en una cultura mucho más amplia. Hablar de disciplina es hablar de un campo metodológico, teórico, y hablar del 2004 es hablar de un campo más práctico, más directo con la práctica laboral, más que una práctica profesional disciplinaria. En ese sentido, en el plan 85 uno se podía identificar por alguna orientación teórica o filosófica como característica distintiva del docente, ahora la distinción tendrá que ser en términos de las competencias que un docente pueda desarrollar.

Con estos referentes, que dan cuenta de la forma en que los docentes se apropiaron del Plan 85, es posible observar cómo los planes de estudios no sólo rigen los contenidos de las asignaturas, sino que son un marco de experiencia para establecer historias de pertenencia institucional del sujeto y con ello, lograr vincularse con la institución en una configuración de imaginarios del propio establecimiento, pero también de sus actores, de uno mismo, y de las tareas a realizar. Ello se matiza de manera importante por las distintas posiciones y roles que se juegan en la realidad institucional.

Es así como el establecimiento, como objeto de vinculación y de representación (Fernández, 1998) es un espacio de concreción de lo *instituido*, en tanto que existen elementos aceptados, establecidos, que operan a través de un modelo institucional en el que de manera manifiesta se organizan tiempos, espacios, recursos, reglas y normas de funcionamiento. También aparece lo *instituyente*, como la posibilidad de que el sujeto se cuestione acerca de la eficacia, la verdad o la ética de lo establecido, con objeto de proponer cambios a lo *instituido*. Lidia Fernández (2005:10) asume que en el ámbito social "no hay institución que no tenga dentro de sí la protección de lo instituido y el movimiento de lo instituyente", lo que se refleja en

este espacio concreto y particular de la formación de docentes en educación especial.

Este interjuego, existente en el plano institucional, pudo observarse en tanto que el Plan de Estudios 1985 fue el primero en conformar la historia de la ENEEEM, pero necesariamente hace su reaparición con la Reforma 2004, lo que analizaré más adelante.

1.4 HACIA UNA CONCORDANCIA ENTRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE

La función –y formación– de los docentes, que se halla inmersa en el complejo institucional conformado por las instituciones educación/escuela/Normal es de entera relevancia en el desarrollo de las sociedades actuales, al ser quienes se enfrentan a la tarea de apoyar el aprendizaje escolar de la niñez y la juventud. Ante ello, les son presentados múltiples e incontables retos, debiéndolos asumir mediante los elementos teórico-metodológicos adquiridos en sus instituciones, y de manera ideal, a partir del perfil de egreso establecido en su currículo.

Las escuelas formadoras de docentes tienen la misión de apoyarles en el fomento y desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes, pues en el transcurso de su vida profesional, ellos deberán ser capaces de responsabilizarse de su propio aprendizaje y de generar soluciones acordes y viables en cuanto a las problemáticas detectadas.

Ante las demandas sociales existentes hacia estos profesionales, se debe señalar la necesidad de contar con un bagaje cultural y académico como base para las explicaciones de los hechos y para la consecuente toma de decisiones, mismo que debe estar considerado en la organización curricular de las Normales, lo que en relación con la atención educativa de personas con necesidades especiales se ha

encauzado a partir de los planes 1985 y 2004 correspondientes a los enfoques clínico e integrador, respectivamente.

1.4.1 Función social del magisterio

En el entendido de que en los apartados anteriores tomé como referencia la evolución de la educación especial, así como los planes de estudio de la licenciatura y la organización de la ENEEEM al respecto, para finalizar el presente capítulo partiré de la descripción de la función social de los docentes, especialmente de quienes se dedican a la educación especial, para posteriormente, llegar a los rasgos subyacentes a los profesionales dedicados al campo educativo. Derivado de ello, reflexionaré en torno de las características ideales con las que dichos profesionales tendrían que enfrentar a su campo de acción, en una confrontación con el perfil de egreso dispuesto por la SEP en la transformación curricular del 2004, sin detenerme demasiado en el plan 85, pues ya fue revisado anteriormente, y además, lo retomaré con mayor precisión en el capítulo 2.

Los docentes tienen un papel esencial en la vida contemporánea, pues se encargan de orientar la actividad intelectual de sus alumnos, a quienes proporcionarán una ayuda pedagógica ajustada a su competencia. Entre otras cosas, este profesional debe ser capaz de ubicar el nivel de conocimiento en que se encuentran sus alumnos, sus ideas previas, sus competencias académicas, su estilo de aprendizaje, sus hábitos de estudio, y los factores que lo animan o lo desmotivan para aprender.

Al dedicarse al campo de la educación, los integrantes del magisterio deben asumirse como sujetos críticos con capacidad de cuestionamiento y de toma de decisiones (Zemelman, 1998), pues a mi parecer su función es mucho más importante que la de solo "transmitir el conocimiento", porque ello lo ubica en un plano

reproduccionista que le impide ser factor de cambio y elemento activo participe en la transformación de la realidad.

En congruencia con los elementos de su práctica profesional, es importante que el docente establezca una relación dialéctica permanente entre su pensar y su actuar, con fines de reconceptualizar constantemente su práctica y que esto repercuta en procedimientos pedagógicos más adecuados (Chiu, 1997). Ello implica la superación de las acciones por sentido común o por tradición, y, en relación directa, el establecimiento de vínculos sólidos con la teoría, desde la que se pueden encontrar elementos de explicación de los hechos educativos -mismos que llegan a corresponderse con los contextos nacionales e internacionales, los cuales necesariamente se deben conocer y comprender- y estar en posibilidad de establecer una vigilancia epistemológica que le permita reflexiones sobre su proceso de conocimiento, en su calidad de permanente y significativo, en cuanto a la apropiación de posturas de enseñanza y consecuentes procedimientos (Bachelard en Granja, 2000), así como en relación directa con la toma de decisiones mencionada anteriormente.

En referencia a los contextos, Zemelman (1998) indica que es a partir de la situación de los problemas en ellos, mediante su conocimiento y aprehensión, que el magisterio (y personas en general) estará en posibilidad de actuar como sujeto crítico, para contribuir en las resoluciones que se toman dentro de un país, lo que nos lleva directamente a la necesidad de que dentro de la formación de docentes exista un apartado primordial referido a la crítica y a la epistemología, en el entendido que sinnúmero de problemáticas se generan fuera de la institución escolar. En este sentido, se pueden recuperar las ideas de Pérez y Hernández (1997) al respecto de que la formación teórico-epistemológica contribuye a la conformación de esquemas de pensamiento, y a la formación de sujetos sociales, antes que a especialistas y técnicos de la educación.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Qué decir de aquel profesional cuyo campo de acción es la educación especial. Además de lo anterior, debe contar con elementos que le posibiliten una atención psicopedagógica a niños en situación de necesidades educativas especiales, pero no sólo a ellos, también a sus profesores y padres. Requiere saber porqué esos alumnos no aprenden al mismo ritmo que el resto del grupo, cómo influye en su aprendizaje el entorno en el que se desenvuelve, la metodología empleada con él, en función del resto del grupo, la situación institucional, la dinámica familiar, las características que le son propias. A partir de ello, procederá a planear estrategias de apoyo a la adquisición del currículo por parte de estos alumnos, así como a ejecutarlas, y evaluarlas todo ello abordado desde un enfoque interdisciplinario, en el que, junto con psicólogos/as, trabajadores/as sociales, y especialistas en el área de audición y lenguaje, se conforma un equipo de trabajo, cuya existencia completa se da pocas veces en la práctica real.

1.4.2 Lo que se espera del nuevo maestro de educación especial a partir de la transformación curricular

Como he dicho, los servicios escolares para la niñez y juventud en situación de necesidades educativas especiales (n.e.e) se reorientaron en la década de 1990¹⁰ y desde entonces, los futuros docentes fueron formados a partir de planes no vigentes, en una seria discordancia entre la práctica llevada a cabo en el plano real y la formación profesional en las escuelas Normales, a pesar de los esfuerzos realizados por algunas de estas instituciones, entre ellas, la ENEEEM, para empatar ambos aspectos y hacer adecuaciones curriculares pertinentes.

¹⁰ A la fecha, los resultados son polémicos: entre los profesionales de la educación especial todavía no hay una total comprensión de las implicaciones teóricas y conceptuales de lo que son las necesidades educativas especiales, la discapacidad, ni del consecuente proceso de atención psicopedagógica, por lo que en los diferentes servicios existen divergencias importantes, lo cual está relacionado por un lado, con el contexto donde se desenvuelven los alumnos, y de manera muy importante con la metodología empleada, tanto por docentes de educación regular, como especial.

Los perfiles de egreso de las licenciaturas en educación derivadas del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales tienen muchos elementos en común, aunque el de educación especial, se centra en la obtención

"[...]de conocimientos, competencias, actitudes, habilidades y valores que le permitan desempeñarse con calidad y con alto nivel de compromiso, a fin de dar respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que presentan los alumnos con discapacidad, así como a aquellos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores como las aptitudes sobresalientes y los problemas de comunicación y de conducta. Asimismo, que desarrolle la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el aprendizaje sistemático" (SEP, 2004:36).

Los llamados rasgos deseables del nuevo maestro de este nuevo plan de estudios están organizados en cinco apartados que son: 1) habilidades intelectuales específicas, 2) conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, 3) competencias didácticas, 4) identidad profesional y ética, 5) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

La propuesta revisada tiene como factor clave el vínculo de la formación de docentes con los servicios de educación especial, consecuentes a las diversas declaraciones surgidas a nivel mundial, tales como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990, o la Declaración de Salamanca de 1994, en la que se asume la urgencia de impartir una enseñanza a todas las personas con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación (SEP, 2000), así que lo esperado del nuevo maestro en función de las demandas, es que se atiendan los problemas emanados en las instituciones de educación básica en las que se dé servicio de educación especial.

En este nuevo currículum hay intención por lograr sujetos que sepan apropiarse de significados y desarrollar habilidades de lectura, escritura, habla y escucha, así como un acercamiento al campo educativo desde una visión científica no ligada al positivismo. También se destaca la prioridad que se tiene en cuanto a adquirir conocimientos de los planes y programas de educación básica en relación con las habilidades de intervención psicopedagógica que deberán desarrollar, ligadas a la toma de decisiones, dentro de contextos inmediatos.

Puedo advertir por otro lado, que el perfil de egreso, enseña parcialmente a mirar el contexto, porque sus límites se hallan dentro de lo exclusivamente escolar, acaso familiar o comunitario, pero no lleva al futuro docente a analizar lo concerniente al ámbito nacional¹¹ y menos internacional, por lo cual será difícil que el licenciado en educación especial tenga un panorama amplio desde dónde mirar el cúmulo de problemáticas presentadas desde su faceta como estudiante, hasta su ejercicio profesional.

La importancia de la reforma a la Licenciatura en Educación Especial, radica en la posibilidad de formar docentes en educación especial con una visión acorde a los lineamientos actuales llevados a cabo en las escuelas dedicadas dar servicio de esta modalidad, y por ende, logren encaminar su labor desde y para las instituciones sociales.

La citada reforma, como producto de proyectos educativos y políticos, tiene en lo subyacente una mirada epistemológica desde la cual fueron pensadas, tanto las acciones implicadas, como las características del sujeto que ha de formarse bajo sus lineamientos.

¹¹ El nuevo plan de estudios aborda elementos del sistema educativo mexicano, pero establece claramente que hay que priorizar a la comunidad inmediata, con lo cual no fomenta la comprensión de los fenómenos sociales en contextos más amplios, como el nacional o el internacional.

Es el docente quien cumple la encomienda de enfrentar grupos escolares en aras de promover aprendizajes: de su saber, de su actuación y de la postura profesional¹² asumida por él, dependerá en gran medida el resultado obtenido con los alumnos a su cargo, de ahí la importancia de que la formación (inicial y posterior) recibida, le posibilite cumplir con las expectativas de la sociedad a la que atiende.

Por ello, el currículo que rija la formación docente deberá encaminar a sus estudiantes hacia la detección y evaluación de las necesidades educativas especiales, para determinar apoyos adicionales a los que brinda la educación regular, que le ofrezcan la satisfacción de éstas y posibilitar que los niños en atención logren consolidar aprendizajes significativos, tanto en el entorno escolar, como en el familiar y el social, lo que no se promueve con el Plan 85, y lo que se espera, logre el de 2004. El licenciado en educación especial debe atender los procesos educativos de los niños que requieren apoyos adicionales para acceder a la currícula, independientemente de que las dificultades de acceso estén o no asociadas a discapacidades.

Los docentes en educación especial debemos asumir entonces, la responsabilidad de incluir dentro de nuestra función profesional, no sólo la promoción de aprendizajes de contenidos enunciados en un plan de estudios, sino, de manera prioritaria, establecer redes que potencien el acercamiento de las personas con dificultades hacia su inmersión en una cultura cada vez más abierta, pero todavía necesitada de ejercicios de sensibilización para aceptar a todos los sujetos. Por lo tanto, resulta de entera relevancia que los docentes en educación especial asumamos una postura crítica y transformadora, que deberá ser fomentada en las escuelas Normales, y respaldada por el sistema que regula y toma decisiones en el plano de las macropolíticas.

¹² Entiendo que el término abarca tanto a lo ético, como a lo académico.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Las personas con discapacidad tienen derechos fundamentales. Uno de ellos, es contar con la atención educativa que satisfaga sus necesidades y promueva su integración social. Toca a los docentes de este ámbito, profesionales de la educación especial, advertir los cambios sociales y conceptuales de inicio del Siglo XXI establecer transformaciones tendientes a su concreción; y toca a las escuelas formadoras de docentes –con el aparato político que las rige-, reconocer la importancia de esta labor, y apoyarla en todos los sentidos, encaminándola hacia la promoción y asunción de nuevos, mayores, e impostergables retos, en beneficio de la sociedad entera.

Capítulo 2

Alcance de las reformas
educativas en la
formación docente

CAPÍTULO 2

ALCANCE DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Una vez hecho el enlace existente entre el campo de la educación especial en cuanto a su transformación, y las consecuentes demandas hacia los profesionales que se encargan de dar atención educativa al alumnado que lo requiere, es necesario revisar ahora el marco desde el que se gesta la formación docente en el sistema educativo a partir de planes de estudio, mediante los cuales se organizan los conocimientos que dentro de las instituciones, concretadas en establecimientos educativos, los futuros maestros deben aprender. Por este motivo revisaré las reformas educativas en relación con la formación de docentes –particularmente la Reforma 2004 a partir del cual fue proyectada la transformación curricular de la Licenciatura en Educación Especial-, pero también, otros factores extra institucionales en la adquisición de saberes, en el entendido de que las escuelas que forman docentes, es decir, las escuelas Normales, no son el único medio de aprendizaje.

2.1 HABLANDO DE CONCEPTOS Y CONTEXTOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En todos los niveles educativos las reformas suponen criterios implícitos relativos a enfoques y modelos desde los cuales se pretende organizar la enseñanza, para lo que la formación de docentes se vislumbra como una posibilidad de encaminar las estrategias y promover con efectividad los cambios esperados. Por ello, antes de tocar de lleno las implicaciones de la Reforma 2004, es necesario reconocer este ámbito general y concebirlo como un campo específico. La formación docente es considerada por Yurén como:

"[...] un conjunto de procesos y programas que tiene la finalidad de formar, es decir, de favorecer la desestabilización del sistema disposicional del futuro docente, o del docente en servicio, a fin de que se organizasen competencias y motivaciones nuevas y adquiridas en un sistema disposicional reestructurado, que permita al sujeto desarrollar actividades docentes y enfrentar de manera competente los problemas que se le presentan como profesional en el campo educativo". (Yurén, 2005:31)

MELBA BRINGAS HIDALGO

Por ello esta formación no escapa de las circunstancias sociales de inicio del tercer milenio, que transcurren entre las demandas que se hace a la profesión y las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de nuestro país, compartidas en gran medida por todos los de América Latina.

El docente de educación especial, como actor social, tiene en su paso por el sistema educativo la peculiaridad de haber sido visto desde distintas ópticas: fue terapeuta en la medida en que el enfoque clínico regía la atención a niños con necesidades especiales y se esperaba de él que los rehabilitara con programas individuales específicos, los problemas de lenguaje, de atención, o cualquier otro de orden sensorial, intelectual o motriz. Posteriormente, con el surgimiento de las políticas internacionales que cuestionaron la incurabilidad del trastorno y priorizaron aspectos pedagógicos, lo que se requirió de estos profesionistas fue que asumieran el papel de docentes frente a grupo, con predominio del currículum regular, matizado por las adaptaciones curriculares. Podemos observar entonces, un cambio de fondo en la mirada desde la educación especial rige su práctica.

Este tránsito lo vivió la ENEEEM, y las primeras generaciones que egresaron bajo el primer enfoque, tuvieron que enfrentar cambios teóricos y conceptuales dentro de su práctica profesional, tal como lo recuerda el informante 8:

A partir de que yo egresé me tocó también sufrir ese cambio de que ya no era clínico, y ahora era psicopedagógico entonces me tuve que adecuar, pero ya sobre la marcha, a lo que era el trabajo psicopedagógico y a raíz de eso, ya me tocó atender no nada más a un niño, para hacer una especie de valoración general a un grupo, y tener que estar haciendo observaciones, las mismas que se hacían con una persona o con un niño, ahora tenía que estar observando a cinco o a seis al mismo tiempo, y se me dificultó, honestamente, se me dificultó.

El proceso continuó durante algunos años más, e inclusive afectó a grupos de estudiantes que a mitad de su formación vieron llegar los cambios en los servicios, sin entenderlos del todo. Así lo expresa la informante 7:

MELBA BRINGAS HIDALGO

Estudiamos con la cuestión clínica y por ahí del segundo año de licenciatura fue que nos empezaron a platicar que venía USAER, que venía de España... toda esa información. Ni siquiera practicamos en USAER, o sea, todo apenas se estaba estudiando en teoría. entonces como que era la transición, pero más teórica y lo práctico, tuvimos que vivirlo en el primer año de trabajo.

Es posible apreciar que la formación docente está fuertemente determinada por factores que la influyen desde distintos escenarios, que en este caso conciernen al cambio de servicios de la educación especial. Por tanto, se trata de reconocer que no solamente se debe aludir a la formación inicial dentro de las Normales como responsable única en el aprendizaje de los profesores, en virtud de que además de ser permanente, dicha formación tiene influencia de otros entornos, mismos que influyen notablemente en la construcción de esquemas de pensamiento de los docentes, quienes en un entorno social y cultural aprehenden aspectos de la realidad y se apropian de formas de pensar y actuar.

Además de las escuelas Normales, los profesionistas de la educación adquieren su *habitus*¹³ profesional en el campo de trabajo diario, es decir, dentro de la cultura escolar y el mundo social; por ende, son las instituciones sociales el marco en el cual transcurren los diversos aprendizajes. Esto produce determinados modos de identificación personal que se pueden ubicar en el trabajo diario, en los rituales y en las formas de relación con el saber (Castañeda, 2005) Al respecto, el informante 8 reconoce:

Me preparé leyendo, obviamente, y otra fue preguntando a los maestros que traían ya todo ese bagaje de que les tocó ese cambio [de lo clínico a lo psicopedagógico] y lo recibieron de otra gente que ya lo había operativizado. No sé cómo había estado antes, yo me imagino que recibieron una actualización para llevar a cabo este nuevo giro a la atención a los niños, yo me dediqué con los supervisores que estaban en ese entonces conmigo, a preguntarles, porque yo tenía muchas lagunas, muchas preguntas. O sea, primero fue leyendo y preguntando.

¹³Retomo la noción aportada por Bourdieu (1990), quien asume que el *habitus* se refiere al sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores, sin haber sido concebidas expresamente para ese fin (pág. 141).

MELBA BRINGAS HIDALGO

El testimonio presentado alude como incompleta a la formación inicial que recibió en la ENEEEM, no sólo porque como en todas las Normales, se trata de un primer acercamiento al campo, sino porque, en este caso específico, el desfase entre las nuevas demandas de la educación especial y el plan 85 fue patente para este informante y para todos los de su generación, quienes se ubican en un momento histórico específico. Los sujetos entonces, buscan sus propios medios de aprendizaje para efectuar su labor profesional, en ningún caso se quedan únicamente con lo que la Normal como institución formadora, proporciona.

Un aspecto importante a tomar en cuenta dentro de la formación docente es, de acuerdo a Honoré (1980), el que compete a las prácticas, entendidas como el actuar humano en diferentes ámbitos, que en este caso concierne a la acción desarrollada dentro del aula, con énfasis en la enseñanza. En ellas intervienen otras dimensiones como son, la práctica institucional global y su relación intrínseca con la práctica social del docente, en las que radica la reproducción social, y que determina la posibilidad de transformación (De Lella, 1999) ante el continuo surgimiento de condiciones emergentes que generan cambios continuos en la estructura social (Pérez-Jiménez, 2003).

Estos elementos ayudan a comprender el proceso de prácticas llevadas a cabo en la ENEEEM para la formación de las nuevas generaciones de maestros, pues la influencia de lo histórico y lo cultural determina en gran medida el quehacer institucional, no sólo de esta escuela, sino de las Normales en general. Tal es el caso de la "tradición Normalista", llamada así por la informante 6, quien al respecto refiere:

Las actividades de la institución tienden a estar todavía matizadas por la "tradición Normalista", como es el hecho de hacer que "las niñas" vengan de uniforme, no se les alcanza percibir como adultas. El cuidar que no fumen, creo que es una manera de bajar el nivel y una falta de respeto a las alumnas, quienes son, mínimo adolescentes, o están en la juventud temprana, pero se insiste en tratarlas como niñas de primaria o secundaria.

La serie de costumbres, tradiciones y rituales, es decir, factores instituidos propios de las escuelas Normales de la entidad, presentan gran arraigo en la mayoría

MELBA BRINGAS HIDALGO

de docentes, quienes tienden a perpetuarlas, concientes o no, de la carga ideológica que conllevan, en tanto que buscan que los futuros profesionales se desenvuelvan bajo parámetros establecidos que poco tienen que ver con lo que se espera del "nuevo maestro" del siglo XXI.

En esos términos, vislumbro a lo instituido como un factor complejo que requiere cuestionamientos y reflexiones epistemológicas que permitan deconstrucciones metodológico-conceptuales para favorecer cambios acordes al entorno inmediato, lo que sí ha sucedido en otros aspectos, como en las prácticas directas en las aulas, pues en el inicio de la vida de este establecimiento, a decir del informante 5,

[...]se recurría a la calificación de la libreta forrada, con tela de mascota (risas). Eran varios compañeros, no uno nada más... y calificaban en función de los apuntes que tenían en su libreta [los alumnos]. Todavía me acuerdo de una plática que tuve con un compañero que ya no está con nosotros, que consideraba el aprovechamiento escolar como la diferencia entre asistencias y faltas... Entonces, estas maneras de pensar me llamaban mucho la atención, dije, "pues estas no corresponden a un nivel de educación superior, son prácticas traspoladas del nivel de primaria al nivel superior. Y bueno, ya conociendo también el origen de algunos maestros, supe que muchos habían pasado directamente de primaria a educación superior, y lógicamente que la experiencia que traían la reproducían aquí.

Situaciones similares fueron erradicadas gracias al trabajo institucional, principalmente desde la época en que fueron necesarias las adecuaciones al plan 55, y se implementaron las reuniones de grado. Ahora es claro que son otros los menesteres que deben ser atendidos y que igualmente, constituyen el plano de lo instituido:

Como instituidas también son las prácticas pedagógicas por las cuales los estudiantes se acercan a su próximo ámbito laboral, mismas que se dan al interior de las escuelas de educación básica, cuyo vínculo con la ENEEEM resulta imprescindible en el proceso formativo de los futuros docentes, los que, tanto en el Estado de México, como a nivel nacional, todavía están en el proceso de comprender las implicaciones de la integración educativa, y por ende, al no tener clara la función del

MELBA BRINGAS HIDALGO

especialista, solicitan a los practicantes efectuar actividades que no contribuyen a su aprendizaje, como lo es el pedirles que pongan periódicos murales, o que ejerzan funciones de auxiliares o adjuntos para la organización de actividades escolares o para la suplencia de quien falta.

También se suelen dar casos en los que se les pide que actúen como asesores técnicos y que efectúen clases "modelo" al personal docente de las escuelas (SEP, 2002), lo que es indicativo de que existen innumerables interpretaciones de lo que significa la atención a las necesidades educativas especiales y que en cada escenario local se tienen percepciones distintas de sus implicaciones, tanto por parte de las escuelas regulares, como del personal de USAER, y aún del de CAM, quienes en corto plazo inciden en la formación de docentes mediante las prácticas ejercidas en lo cotidiano.

2.1.1 Las influencias extra escolares del futuro docente

Si bien es cierto que el docente es uno de los actores del proceso pedagógico, y su formación se ha convertido en un elemento central para el establecimiento de propuestas derivadas de políticas educativas, también es un hecho que ésta conlleva en sí misma la influencia de contextos más inmediatos que tienen una injerencia directa o indirecta.

Así, la formación docente está implicada en diversos espacios de formación del sujeto adulto joven, tales como la familia, la escuela Normal, la iglesia, los espacios de recreación e intercambio con grupos de amigos, y al mismo tiempo está conformada por la memoria y el sentido histórico, elementos que muchas veces no son tomados en cuenta, pero que de acuerdo a Ruíz (2005) necesariamente trascienden, pues conforman un archipiélago educativo en el que se dan conexiones que subyacen a los sentidos políticos y educativos que se asignan socialmente a los educadores. Estos espacios están atravesados por diversas instituciones sociales en las que la educación juega un papel importante.

MELBA BRINGAS HIDALGO

En el archipiélago educativo destacan los saberes codificados que se forjan continuamente, pero no hay que olvidarse de los tácitos, es decir, aquellos saberes que se circunscriben al plano de la doxa y que por tanto, están fuertemente impregnados de sentido común de los docentes y de la sociedad, al respecto de ellos. Se trata, por lo general, de tradiciones orales -aprendidas dentro del propio *habitus*, en los espacios mencionados- con una importante carga histórica, que redundan en prácticas con escasos elementos reflexivos, pero con una gran tendencia a perpetuarse, sin descartar la existencia de maestros que, por el contrario, asumen su papel con mayores recursos y por ende, logran que su práctica diaria trascienda favorablemente.

En el caso de la educación especial, vemos constantemente cómo los docentes piden a sus alumnos -muchas veces, jóvenes de 14 o 15 años- realizar bolitas con papei para pegarlas sobre letras grandes dibujadas en el cuaderno, con alusión del trabajo relativo a la "lectoescritura", o bien, hacer uso de las tradicionales planas. El informante 12, al respecto de lo que observa en el trabajo diario de sus compañeros, refiere:

Todo mundo trabaja, no lo dudo, pero no hay sistematización. No hay detección sistemática, oportuna, de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Hay niños que sólo tienen rezago escolar. Con muchos de ellos [los docentes] se entretienen: "a ver qué sucede, a ver qué pasa", por lo mismo de que no hay un diagnóstico pedagógico preciso. Esa es tarea del maestro de educación especial, hacer un diagnóstico con las herramientas que tú quieras, hacer un programa de intervención, hacer un seguimiento, entregar un informe final. No saben cómo hacerlo, cómo hacer la devolución a la escuela primaria. Por otro lado, también te das cuenta de que entre lo que planean y hacen en la realidad, es otra cosa. Aquí [en el plan escrito] te ponen el nivel de competencia curricular, y van haciendo el seguimiento, sí, pero en una vueltita que te des, checa lo que están haciendo: sacar la hojita mimeografiada, recorta y pega, y se acabó. No hay ese reto.

Evidentemente, esto no lo aprendieron en la escuela de formación, pero es parte de lo que los mismos padres de familia y compañeros de trabajo a veces les demandan, e incluso, se relaciona con la historia educativa de los propios docentes en su tránsito por los diversos niveles de escolarización, al mismo tiempo que conlleva

MELBA BRINGAS HIDALGO

factores relativos a su propia visión y expectativas profesionales, en los que se enlazan elementos subjetivos concernientes a la afectividad, emociones, sentimientos y toda índole de asuntos personales, que dan cuenta de las redes de simbolización y de significaciones imaginarias sociales que subyacen a la práctica docente.

No obstante, se genera una confusión y superposición entre lo pedagógico y lo instrumental, con concepciones limitadas acerca de lo educativo y reduciéndolo meramente a la aplicación, lo cual produce un bajo prestigio social del campo, amén de servir como obstáculo epistemológico en la constitución del conocimiento científico vinculado a la especificidad de lo educativo. Esta tradición pedagógica se encuentra "[...] instalada en una identificación acrítica del docente, y por ello, en cierta ingenuidad pragmática y de buena voluntad que lleva a menudo a hacer del discurso pedagógico una serie de proposiciones donde rige siempre el problemático "sentido común", mediante el cual se filtran nociones que son vistas con desconfianza desde otras áreas del quehacer científico" (Follari, 1998:7).

Hasta aquí he dicho que en la formación docente inciden factores relativos a la historia personal del sujeto y a su vínculo con diversas instituciones sociales; ante ello es necesario aclarar que éste se forma a sí mismo mediante su esfuerzo y motivaciones, con base en su propia trayectoria y aprendizajes previos (aunque siempre dentro de procesos sociales), por lo que vale la pena aclarar que el término "formación" no lo uso en sentido literal, sino relativo al proceso de escolarización de los futuros docentes, después del cual egresarán con un bagaje profesional del que antes carecían. En todo caso, valdría la pena voltear la mirada al planteamiento de Torres (1998) cuando habla de *aprendizaje permanente*, en alusión a que el docente aprende en una diversidad de espacio-temporalidad que traspasa los límites de la escolaridad profesional, y alcanza al ejercicio mismo de la docencia.

2.1.2 Papel de lo socio económico y cultural

La formación docente está legitimada en un entorno en el que hay grandes y constantes cambios en todos los ámbitos del desarrollo humano, sobre todo en este

MELBA BRINGAS HIDALGO

inicio de milenio, caracterizado por lo postmoderno. Esto representa importantes niveles de impacto que directa o indirectamente inciden en los resultados obtenidos.

En el contexto socioeconómico y cultural podemos observar en primer término a ese fenómeno llamado globalización, que define "[...] roles y prácticas sociales a partir de discursos homogenizadores de prácticas culturales tendientes a comportamientos derivados de patrones generales, en respuesta a hegemonías de sectores como el conocimiento, la información, la tecnología, la producción o el consumo". (Pérez-Jiménez: 2003).

Independientemente de las consideraciones que se tengan al respecto de formar parte de la "aldea global", es un hecho que la educación especial se ha visto impactada directamente con la valoración de las diversidades –étnicas, sexuales, religiosas, etc- entre las que las necesidades educativas especiales, la integración educativa, y más recientemente, la educación inclusiva, tienen un papel notable.

En consecuencia, la reorientación de los servicios de educación especial, así como la determinación del nuevo currículum de formación de maestros de este campo, ha sido resultado de la confluencia de diversos agentes, pertenecientes, tanto al ámbito internacional, como al nacional. Dentro de los primeros, se puede citar la influencia de la Declaración de los Derechos del Niño (1959), La Declaración de los impedidos (1975), el Informe Warnock (1981), en el cual surge el concepto de necesidades educativas especiales, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) o la Declaración de Salamanca (1994), en la que se genera el marco de la educación especial (García, 2004).

Otros aspectos que De Lella (1999) postula como relevantes en el contexto en el cual la formación de docentes de inicio del siglo XXI tiene su curso, son: aumento de la desigualdad social, el desempleo, la violencia social, el impacto de nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, o el predominio de la lógica de mercado, donde el trabajo es un bien de uso que se compra al menor precio posible.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Estos puntos trastocan la posición social del docente, al grado de que en la actualidad el salario asignado al magisterio en la mayoría de países de América Latina, es equiparable a la de trabajadores manuales sin preparación; y la profesión, está mal entendida y mal valorada, pese a ser un trabajo con énfasis intelectual (Torres, 1998; Díaz Barriga; Inclán, 2001), lo que predispone a los educadores, en términos generales, a internalizar la función de empleados –en cuanto a la utilización del mínimo esfuerzo y la rufinización de actividades- y cumplir con las obligaciones que sus contratos estipulan. Incluso llegan a defender su salario con marchas, plantones o movilizaciones, tal como lo hacen los integrantes del sector obrero (Díaz Barriga; Inclán, 2001).

2.2 LOS RETOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Ante el panorama esbozado en apartados anteriores, la formación docente se perfila como una posibilidad para ejercer influencia en los estudiantes con el fin de contrarrestar el impacto de las condiciones culturales, sociales y escolares en el ejercicio profesional, e inclusive, promover su transformación. Las buenas intenciones no son suficientes, es necesario hacer acopio de sistematizaciones del conocimiento y la práctica, basadas en reflexiones de orden epistemológico, teórico-conceptual y metodológico en congruencia con lo que se espera lograr. No se debe descuidar que el docente es un profesional que fundamenta su práctica en la construcción de saberes sociales que requieren ser aprovechados en la cultura para atender a los diversos eventos y en especial, a la diversidad existente en las aulas.

Esta perspectiva espera que los docentes se formen bajo una redefinición de los esquemas tradicionales, en la que tenga cabida una pedagogía para adultos, y que al mismo tiempo adquieran una “[...] *formación integral, no limitada a la transferencia de contenidos, métodos y técnicas, sino orientada fundamentalmente a lograr lo que se pide a los propios docentes obtener con sus alumnos: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar, a aprender, a enseñar. De hecho, éste es el sentido de términos como educación o formación, como diferentes a capacitación o entrenamiento.*” (Torres, 1998:13).

Como primer punto, los egresados deben estar concientes de que la formación recibida en la escuela Normal tiene la característica de ser inicial, y por ello, insuficiente, ya que en el ejercicio de la labor deberán recurrir a procesos de profesionalización en tanto que sean capaces de actualizarse permanentemente. Al respecto, hay conciencia en parte de la planta docente de la ENEEEM, por ejemplo, el informante 2, aduce:

El verdadero crecimiento del ser humano es elección interior, personal, nadie moldea a nadie. Cuando decimos "vamos a formar" estamos utilizando mal el término. Que nosotros pongamos los medios, que a lo mejor sepamos estimular al muchacho, lo motivemos, lo llevemos a reflexiones importantes para que él se de cuenta de esas limitantes, de que se tiene que aceptar así, porque de lo contrario no hay crecimiento ni superación. Primero necesito tener conciencia de dónde están los límites y aceptarme como tal y de ahí dar los pasos para un crecimiento, pero esa es decisión personal.

En respuesta a los vertiginosos y desafiantes eventos de inicio del siglo XXI, la formación de docentes debe sentar bases sólidas para que sus estudiantes valoren la historia y la cultura como elementos que sustenten su práctica pedagógica, y al mismo tiempo, que sean capaces de percibir la importancia y complejidad de su labor, tanto en lo que toca a la enseñanza, como lo que corresponde a la educación dentro de un sistema que la organiza en instituciones específicas, que son las escuelas.

Es necesario recuperar a los sujetos reales y concretos que se forman, y de ese modo, dejar de priorizar las pautas que generalizan los procesos de formación, para incorporar la realidad como fundamento de la construcción del conocimiento. Es decir, los docentes en educación especial formados en la ENEEEM deben contar con un capital cultural basado en su realidad inmediata -el contexto que está a su alcance-, lo que posteriormente ayudará a la creación de esquemas de pensamiento que les permitan una comprensión más amplia de los fenómenos sociales.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Considero que la existencia de un modelo académico que rijan el quehacer institucional es importante en la medida en que por medio de él pueden articularse todos los elementos de la formación para generar prácticas docentes sustentadas en explicaciones que, desde lo epistemológico ayuden a entender el papel de la teoría, de la metodología o de las prácticas, en relación con el proceso de enseñanza.

2.3 LA FORMACIÓN DOCENTE SUSTENTADA EN MODELOS ACADÉMICOS

La formación docente resulta un factor esencial para el funcionamiento del sistema educativo; en el contexto actual requiere ser revisada y organizada con el fin de promover profesionales con una visión educativa tendiente al fomento del aprendizaje, y cargada desde el principio de reflexiones, en vínculo con experiencia, la práctica y la construcción de saberes sociales. Para ello requiere respaldarse de modelos académicos que permitan una organización institucional –que en el plano general toca al gobierno, mientras que en el particular, a las escuelas Normales-, en la cual, se hallan nociones acerca del aprendizaje y de la enseñanza, al tipo de sociedad al que se aspira, que, ya sea de manera explícita o implícita, proyecta en cada aspecto de su vida cotidiana.

Estas nociones se destacan independientemente del plan de estudios que rijan y del nivel de entendimiento que de éste tengan los formadores. Es evidente la claridad que tienen respecto de la función general de la Normal de Educación Especial, esto es, no escapa de su mirada que se trata de formar docentes en este campo, como lo relata la informante 6:

En el aspecto formativo creo que si estamos cumpliendo el propósito de formar docentes, tanto a partir de la reforma, como en el plan 85, aunque todos hemos tratado de construir institucionalmente la imagen del docente que queremos formar, con menor o mayor grado de comprensión en el plan 85. Se han hecho muchas adecuaciones e incluso anulaciones del plan 85 para incorporar elementos indispensables desde la perspectiva institucional para el futuro docente en educación especial.

Las prácticas docentes se pueden adscribir a alguno de los distintos modelos que describe De Lella (2003), que, como ya se dijo, conllevan supuestos relativos preponderantemente a la enseñanza, pero también, al resto de las funciones docentes, y a los conceptos de educación, y de aprendizaje, como componentes centrales del quehacer educativo. El autor refiere los siguientes modelos y tendencias como configuraciones que se institucionalizan históricamente y se incorporan a las prácticas y a la esencia de los sujetos:

2.3.1 Modelo práctico- artesanal

Tiende a la reproducción de modelos socialmente consagrados, pues concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, similar a lo que se aprende en los talleres de oficios. El conocimiento es producto de un proceso largo de adaptación a la escuela. El futuro docente se socializa en la propia institución formadora y el conocimiento profesional se le transmite por la vía de las generaciones anteriores, por lo que acepta la cultura profesional que se le hereda, así como los roles profesionales que le conciernen. Bajo este modelo se reproducen conceptos, hábitos y valores legitimados con anterioridad y se propone al docente que imite modelos y que transmita la cultura a las generaciones venideras.

2.3.2 Modelo academicista

Prioriza sólidos conocimientos disciplinarios, en minimización del plano pedagógico, al que considera superficial e innecesario. Afirma que cualquier persona con formación consistente consigue orientar la enseñanza en la experiencia directa dentro de las escuelas. Valida las decisiones provenientes de comunidades de expertos para la selección de contenidos a enseñar, con lo que plantea un resquicio entre el proceso de producción y reproducción del saber.

MELBA BRINGAS HIDALGO

En consecuencia, ubica al docente como transmisor de certezas verdaderas provenientes de los contenidos científicos más actuales.

2.3.3 Modelo tecnicista-eficientista

La labor del docente es la de un técnico, cuya labor radica en simplificar el currículum prescrito desde fuera, en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. Mediante esta racionalidad técnica, el profesor prescinde de la lógica del conocimiento científico, para dar paso a estrategias de transmisión.

Por lo tanto, se tecnifica la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia, tanto en el proceso, como en los productos.

2.3.4 Modelo hermenéutico-reflexivo

Apunta a la no neutralidad de la formación docente en tanto que busca lograr profesionales comprometidos con valores sólidos y competencias polivalentes que le posibiliten la identificación, explicación y debate de los principales supuestos y estereotipos que sobredeterminan la práctica docente, desde el plano institucional, hasta los aspectos macro educativos y macro sociales.

Bajo este modelo la enseñanza es vista como una actividad compleja, sobredeterminada por el contexto y cargada de conflictos de valor, por lo que a la resolución de conflictos y de situaciones prácticas imprevisibles, no le sirven las reglas técnicas ni las recetas de cultura escolar, sino más bien, enfrentarlas con sabiduría y creatividad.

Se establecen relaciones entre las indagaciones teóricas y los factores emocionales, al tiempo que la construcción del conocimiento se da en lo personal y en lo colectivo. Parte de situaciones concretas, para llegar a la

MELBA BRINGAS HIDALGO

comprensión y a la reflexión. Mediante elementos conceptuales, se vuelve a la práctica para modificarla.

Asimismo, el modelo hermenéutico-reflexivo propone dialogar con la situación con base en interpretaciones, desde los supuestos teóricos, y prácticos, hasta los otros sujetos (reales y virtuales: autores, colegas, alumnos o autoridades). También favorece la generación de conocimientos nuevos para interpretar y comprender situaciones específicas, que se transforman.

Este modelo es el más difícil de comprender y de practicar, por la serie de elementos que hay que tomar en cuenta, pero a mi parecer, es el que más se acerca a la función social que debe asumir un docente que se desenvuelva en el contexto que señalé en los puntos anteriores.

A decir de De Lella (2003), los modelos enunciados pueden coexistir, yuxtaponerse o contradecirse, e incluso, de acuerdo a mis observaciones en el campo de estudio, puedo detectar inconsistencia en la ENEEEM, pues cada docente suele asumir alguno de ellos de manera individual, bajo el argumento de la libertad de cátedra. Esto da como consecuencia confrontaciones profesionales, entre algunos que asumen la posición de enseñar contenidos teóricos sobre los pedagógicos, y otros más que señalan que un profesor debe saber elaborar material didáctico antes que conocer teorías del desarrollo, por ejemplo.

Ante ello es preciso que en la escuela exista la posibilidad de generar trabajo colegiado en el que se promueva la constante recuperación de la práctica de los docentes con fines de reconstrucción y de validación social, lo que supone un cambio de actitud, primero, para reconocerse como parte de un complejo cuerpo académico; segundo, para aceptar críticas y sugerencias, que necesariamente deberán girar en torno a lo académico; y tercero, para comprender en toda la extensión del término, el modelo académico que supone la formación de docentes en educación especial desde la nueva transformación curricular, y desde las particularidades de apropiación que sea construida al interior de esta Normal, todo lo

MELBA BRINGAS HIDALGO

cual podrá encauzar la dinámica institucional hacia la posibilidad de dejar de ver a las asignaturas, y con ello, a la práctica individual (pocas veces sistemática), como único aspecto del proceso de enseñanza, y empezar a mirarla, como afirma Ezepeleta (1996), como una "empresa colectiva".

A pesar de los esfuerzos llevados a cabo en trabajo colegiado, no ha sido posible asumir una postura que de cuenta de un acuerdo institucional, lo que provoca preocupación entre los que, como la informante 10, creen que es necesario y urgente llegar pronto a un consenso:

Estamos analizando toda esa situación con el modelo académico y entramos en conflicto porque nos preguntamos quiénes somos, cómo nos podemos identificar y la mayoría coincidió en que somos una institución formadora de docentes en educación especial para atender a niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, pero a mí lo que me cayó más de extraño es que dicen quiénes somos pero para definir a la Normal lo hacen a partir de sus problemáticas, entonces, no estamos definidos y mientras eso no suceda no podemos avanzar en el modelo académico. A mí no me quedó claro porque nada más lo definimos así (enumerando problemáticas, pero no se definió bien "¿quiénes somos?"), y yo estoy en conflicto porque sabemos que es una institución, pero no se ha definido bien nuestra institución y sus valores, no nos hemos podido identificar como institución.

Con lo anteriormente expuesto es posible apreciar a la formación de docentes como un proceso constituido por elementos de diverso orden, pero cuyo propósito debe tender hacia el mejoramiento de la actividad educativa ante los cambios sociales, culturales y tecnológicos que la sociedad impone. La formación docente presenta estrecha relación con las instituciones educativas y con el contexto, mismos que forman una tríada indisoluble, sin cuyo análisis en su totalidad, no puede ser concebida.

Hice alusión a la influencia del contexto, a la formación del *habitus* profesional, así como a las instituciones de educación básica y su vínculo estrecho con el proceso de formación de los futuros profesores de educación especial, pero aún falta el análisis de las escuelas Normales como establecimientos educativos, reflejo de las

MELBA BRINGAS HIDALGO

instituciones sociales en sentido amplio; de ellas me ocuparé en el siguiente apartado, y serán revisadas a la luz de las reformas educativas.

2.4 REFORMAS EDUCATIVAS: BASE ORGANIZATIVA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Las escuelas Normales tienen una gran tradición en nuestro país, en ellas estudian los profesionales encargados de impartir la educación escolarizada a las jóvenes generaciones. Desde que fueron creadas, su misión es la de formar maestros que respondan a las expectativas sociales de cada época particular en concordancia con los enfoques sociales, económicos, políticos y educativos. Así, el maestro se consolida como el sujeto clave para la preparación de nuevas generaciones, en respuesta a las demandas que cada gobierno señala a través de los planes de estudio impuestos, situación que obliga a reformar el currículum de las escuelas Normales conforme el de educación básica evoluciona.

La preocupación patente de las reformas en educación Normal –por lo menos en los dos planes más recientes- radica en formar a los “nuevos” docentes, reflexivos, críticos y analíticos, con dominio de competencias, habilidades, capacidades y destrezas suficientes para dar atención de calidad a los educandos, para lo cual la planeación e implementación de los currícula son pensadas con esta finalidad, aunque con diferencias radicales entre un plan y otro.

En la lectura que Popkewitz (1997) hace de las reformas educativas contemporáneas, las advierte como prácticas sociales y políticas, cuya conceptualización se ha visto transformada bajo diferentes contextos históricos y relaciones sociales, vinculadas a su vez, con pautas de regulación social¹⁴ de la escolarización. Las ubica en un lugar estratégico desde el que se realiza la modernización de las instituciones; en síntesis, como una parte del proceso de

¹⁴ Al hablar de regulación social, y no de control, el autor resalta *la importancia de los elementos activos del poder en la producción y disciplina sociales de las capacidades de los individuos, interesándose en las formas específicas y regionales a través de las cuales el poder afecta a las relaciones sociales y las produce, lo que hace menos importantes las cuestiones del origen último del poder, como el capitalismo y la industrialización* (Popkewitz, 1997:15).

MELBA BRINGAS HIDALGO

regulación social, en la que están presentes las relaciones de poder y saber. Asume que no existe una definición específica al respecto, y de ello dan cuenta algunos de los informantes de esta investigación:

Uno de los aspectos que salen a relucir es el que se refiere a la asunción del concepto de reforma, de acuerdo a experiencias previas, como una propuesta venida de fuera, pero que preserva los mismos aspectos sustanciales existentes con anterioridad:

La palabra reforma significa revisar lo hecho, lo que no funciona hay que cambiarlo, es decir, es un "gato revolcado" en donde no se llega a más. A mí me consta haber visto cuando menos "reforma de la reforma" pero también de la "reforma reformada", como en el cambio de los métodos para la enseñanza de la lecto escritura (los explica). Por ahí nos fuimos en las reformas educativas, no hubo cambios definitivos, ahora, las propuestas actuales como PRONALEES ya va enfocada a un fin determinado (Informante 1).

En ese mismo sentido, las reformas se llegan a percibir no sólo desde su procedencia externa, sino también implicadas en un contexto general, con funciones específicas:

Implica un replanteamiento del propósito educativo y de los medios a través de los cuales vas a alcanzar dicho propósito. Específicamente, esta reforma yo entiendo ese replanteamiento desde el tipo de docente que se desea formar y los medios: programas y planes a través de los cuales vamos a lograr que nuestro profesional egresado tenga las características que su campo profesional demandará, que son producto de una serie de encuestas y análisis acerca de qué es lo que se demanda de parte de padres de familia, centros de trabajo, servicios de educación especial en general, hacia los maestros (informante 6).

En contraparte, existen opiniones que la ubican como posibilidad de mejora ante circunstancias específicas, por lo que desde su concepción, las reformas educativas generan expectativas de cambio:

Toda reforma educativa quiere decir un cambio para mejorar, con base en lo que se tiene se adecua, pero con miras a mejorar, en todos los sentidos (Informante 4)

MELBA BRINGAS HIDALGO

Por otra parte, las reformas educativas se viven con mayor claridad a partir de los planes y programas, por ser los que se muestran como más evidentes, en cualquier nivel que se trate.

Las reformas tienen que ver con lo relativo a planes y programas, el que se puedan modificar de acuerdo al contexto en que estamos viviendo, no te puedo dar una definición más clara, pero se trata de adecuar/modificar planes y programas (Informante 10).

Las definiciones que manifiestan los docentes son constructos que tienen que ver con el proceso de socialización que los ha conformado en su quehacer, pero también, de manera muy importante, con una necesidad -profesional o personal- para profundizar en ciertos temas y dejar pendientes otros, es decir, sus conocimientos y saberes emergen necesariamente del campo directo de acción, lo que también explica el acercamiento a la Reforma 2004, así como su compromiso y grado de responsabilidad, lo que es importante tomar en cuenta, pues también repercute directamente en la construcción de *lo institucional* como dimensión en la que toman forma las características propias de las diferentes escuelas, a partir de las representaciones que los sujetos elaboran, tanto en el plano individual, como en el colectivo.

De modo general, las reformas educativas se generan en un nivel nacional, (apoyadas, como se ha dicho, en políticas internacionales) atraviesan el ámbito estatal y aterrizan en lo local, es decir, en las escuelas a las que finalmente llegan para su consolidación. De ahí que sea importante reconocer estas tres dimensiones para el análisis de lo que significa su advenimiento en una escuela Normal. Iniciaré con la contextualización de la formación de docentes en educación especial dentro del Estado de México, para posteriormente, hablar de las características del nuevo plan de estudios, y de su recibimiento en la Normal de Educación Especial, aunque revisaré más a profundidad este ámbito en el último capítulo del estudio.

MELBA BRINGAS HIDALGO

2.4.1 Hablando de reformas en la formación de docentes en educación especial: el caso del Estado de México

A sabiendas de que las reformas educativas se gestan paulatinamente a partir de las condiciones históricas y prácticas institucionales, y de una u otra manera son consecuencia de las que les anteceden, es necesario revisar las particularidades de formación que han tenido los Licenciados en Educación Especial dentro del territorio mexiquense.

A diferencia de estados como Coahuila, Nuevo León o el propio Distrito Federal, entidades precursoras en este ámbito desde la década de 1970, el Estado de México implementó esta carrera en 1991, con la creación de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEM), para posteriormente ofrecerla en las Escuelas Normales de Toluca, Nezahualcóyotl y Tejupilco.¹⁵

Es necesario recordar que el Plan de Estudios de 1985, rigió (y aún está vigente en una generación) los primeros años de trayectoria institucional; de él egresaban licenciados en educación especial, en el área de problemas de aprendizaje, pues ninguna de las instituciones mencionadas se dio a la tarea de impartir las otras opciones vigentes en ese momento: deficiencia mental o audición y lenguaje.

Dentro de las múltiples críticas hechas al plan 85, (Arnaut, 2004) se destaca, por ejemplo, un exceso de teoría en relación con la práctica y la aspiración de formar docentes investigadores, que finalmente no se concretaron en el plano real, además, por medio de los planteamientos del plan 85 se promovió la organización de las escuelas Normales con base en las carreras universitarias, con la incorporación de las funciones de investigación educativa, extensión y difusión y docencia. Se quiso hacer una réplica automática de ese modelo, cuando no existían las condiciones para poder realizarlo, por lo que los resultados fueron poco favorables en virtud de que al tratar de reproducir el funcionamiento de una universidad, se olvidó la esencia de la

¹⁵ Actualmente las únicas Normales que imparten esta carrera en el Estado de México son la de Educación Especial y la N° 1 de Toluca.

MELBA BRINGAS HIDALGO

escuela Normal, que es formar docentes para hacerse cargo de un grupo en específico, que por tanto, contara con más elementos didácticos y pedagógicos, que teóricos (los que tampoco deben ser descuidados, pero que eran mayormente priorizados, sobre todo, sin una articulación clara con la práctica).

En alusión a la licenciatura que me ocupa, es necesario recordar también que en el Plan 85 hubo una desarticulación significativa entre los propósitos y contenidos de sus asignaturas con los servicios de educación especial, porque la mirada desde la que cada uno concebía a los sujetos en atención era totalmente opuesta, y en consecuencia, los docentes egresaban con diferencias considerables entre la formación recibida y las demandas reales. Esto quiere decir que en 1985, la visión del currículum de licenciatura con los planteamientos de educación especial correspondían y era compatibles, porque ambos ponderaban las dificultades y se encaminaban al apoyo individual y terapéutico –fuera del salón de clases y del contexto real-, pero al reorientarse los servicios de atención a niños, en 1996 –que prioriza el potencial y favorece el apoyo dentro del ámbito educativo-, el currículum de formación de maestros se desfasó totalmente. En términos concretos: entre 1991 (cuando se creó la ENEEEM) y 1996 (con el cambio de enfoque de educación especial), el plan 85 tuvo una vigencia de 5 años, después de los cuales, al interior de la institución se hicieron las adecuaciones curriculares que sus docentes creían oportunos.

2.4.2. Generalidades del currículum planteado por la Reforma 2004

En vista de que el plan 85 arrojó resultados poco favorables¹⁶, las autoridades educativas determinaron la necesidad de replantear la formación de docentes en educación básica, mediante el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (1996), en el cual está incluida la Licenciatura en Educación Especial, cuyo arranque fue en el ciclo escolar 2004-2005. La primera que tuvo la transformación curricular en este marco, fue la licenciatura en educación

¹⁶ Para determinar la necesidad de cambios y una evaluación general del Plan 85, fueron aplicadas diversas consultas a directivos, docentes, alumnos, egresados, padres de familia, personas con discapacidad, y demás personas implicadas en ella. (García, 2005)

MELBA BRINGAS HIDALGO

primaria (1996), seguidamente la de preescolar y secundaria (1999), luego la de educación física (2002), la de educación primaria con enfoque intercultural bilingüe, además de Educación Artística, y Educación Inicial.

Estos nuevos currículos consideran una mirada oficial acerca del docente del siglo XXI, al tiempo que tienen un carácter de formación inicial, pues conllevan la asunción de un compromiso por parte del futuro docente para continuar con estudios de profesionalización. En ellos se atienden 3 dimensiones que son: la del saber (ubicado en el plano conceptual); la del saber hacer (correspondiente a los procedimientos), y la del ser (referido a valores y actitudes) (García, 2005); en el caso específico de la licenciatura en educación especial, es atravesada por cuatro grandes ejes: comunicación, aprendizaje, conducta y discapacidad, lo cual implica un cambio de enfoque en los esquemas de educación: de la homogeneización y la etiquetación, al énfasis en la diversidad. Estas posturas se explicitan en el documento denominado Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, elaborado en 2002, por la dirección General de Investigación Educativa de la SEP.

Además, se consideran cambios radicales en lo conceptual, (pues los preceptos de educación para todos, atención a la diversidad, la educación y sociedad inclusivas, así como la educación de calidad y con equidad, se ven concretados en el nuevo currículo), en vista de que ahora se comparten propósitos educativos y trabajo colaborativo con la educación regular, y ello es tomado en cuenta en la Reforma 2004 (García, 2005).

En el análisis de la reforma 2004, vale la pena señalar que la perspectiva desde la que se proponen los cambios es más amplia que en la anterior, pues ahora se consideran los componentes esenciales que determinan el funcionamiento real de las instituciones educativas, y no aspectos parciales; es decir, la transformación, se dará en cuanto al plan de estudios, pero también, en cuanto a las estrategias de gestión, evaluación, trabajo colegiado y académico, actualización de docentes, producción y difusión de materiales de apoyo, equipamiento de escuelas, así como rehabilitación

MELBA BRINGAS HIDALGO

de estructura y equipamiento de cada escuela Normal, y la vinculación con educación básica (González, 2005). Con todo esto es de esperarse que haya cambios significativos que incidan directamente en *la institucional*, porque al tomar en cuenta diversos ángulos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los formadores de docentes necesariamente verán trastocados los paradigmas con los que rigen su trabajo, y en consecuencia, asumirán formas distintas de vincularse con las escuelas Normales.

Se puede observar que la reforma de 2004 se da en un plano multireferencial, cuya estructuración abarca diversos elementos, provenientes de diferentes disciplinas, así como de los puntos de vista de especialistas, y las necesidades de la vida contemporánea que cita Tyler (1982), al hablar de la conformación de un currículum, aunque no hay que perder de vista la visión de Torres (2000) en cuanto a que las reformas son un conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema educativo -con el clásico esquema centralizado y vertical, de arriba abajo-, independientemente de los nombres que ésta adopta en los diversos países (mejoramiento, modernización, transformación, etc.) y de su complejidad o profundidad (cambios parciales, superficiales o radicales, etc.)

Esta reforma ha sido objeto de múltiples expectativas, que a mi parecer provienen de la fallida reforma 1985, pues si bien, las adecuaciones curriculares realizadas en el periodo de transición (capítulo 1, apartado 1.2.2) determinaron cambios importantes al interior de la ENEEEM, se hacía necesario para los docentes, sustentar las prácticas en un marco más formal, como el que representa un plan de estudios oficial. Ante estos hechos, la nueva propuesta -en lo general- se recibió con optimismo, desde el momento mismo en que la noticia de su implementación se dio a conocer, es decir, aún antes de saber sus propósitos, su orientación, el diseño de las asignaturas y otros elementos que la conforman, los docentes de esta Normal apostaban por su eficiencia y la consideraban como lo más pertinente.

Hasta el momento no han surgido grupos de enfrentamiento que se opongan a sus planteamientos, lo que da pauta a que pueda seguir considerándose a México

MELBA BRINGAS HIDALGO

como un "caso excepcional" (Torres, 2000) en cuanto a la actitud que los docentes toman con el advenimiento de nuevas reformas –específicamente en lo que se refiere a las licenciaturas en educación–, pues, aunque la autora plantea el inminente conflicto entre reformas y docentes, concretado en oposiciones, reivindicaciones corporativas, y ausencia de propuestas, lo cierto es que ninguno de estos tres elementos se detectan abiertamente en las reformas en educación, desde la de 1997, hasta la de 2004, dado que:

En cuanto al primer punto (oposición), es de considerar que el plan 85 generó tal número de necesidades académicas y materiales, que el hecho de renovar planes y programas desde el contexto del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, dio margen a satisfacción y esperanza por parte de los docentes de las escuelas Normales. Esto me platicaron las informantes 9 y 12:

El nuevo plan me parece excelente porque deja la visión tradicional y ambiciosa de querer formar docentes investigadores, a duras penas formamos docentes. Hoy por hoy se quiere formar al técnico de la educación. Antes, ni eras docente, ni eras investigador, aprendiz de todo y oficial de nada. El hecho de que sea menos ambiciosa y más centrada, con objetivos enfocados a habilidades docentes que realmente se requieren en la cotidianidad educativa es bueno. Deja de hacerle al cuento de que vas a investigar, si no vas a poder. Zapatero, a tus zapatos (Informante 9).

Es una excelente herramienta para todos, es una visión más cargada al desarrollo de competencias, que eso me parece importantísimo, y siempre hace mucho énfasis al logro del perfil de egreso y conforme hemos visto la propuesta de los programas, es muy didáctico. Desde mi punto de vista es un excelente plan que nos da muchas posibilidades de ir conformando competencias, incluso en los maestros de llevar un diario de empezar a redactar, el hábito de llevar un diario, ¿qué estoy haciendo? ¿cómo estoy trabajando con los muchachos? (Informante 12).

Incluso, existe posibilidad de comparación por parte de la informante 3 con respecto al proceso de la Reforma en Educación Secundaria, y ante ello, la Reforma a la Licenciatura en Educación Especial sale bien librada:

MELBA BRINGAS HIDALGO

Allá en la secundaria estamos viviendo la RIES. Las reformas educativas generalmente tienen como objetivo implementar alguna estrategia que permita ir acorde con la realidad que se está viviendo. Antes no había relación entre teoría y práctica, y con esta reforma [04] se hacen estos estudios para poderlos vincular. En secundaria en cambio, la reforma es una burla porque ya está todo planeado, hay situaciones como lo de la asignatura de historia, formación cívica y ética. Ahí siento que está muy desvinculado con lo que es nuestra realidad y las necesidades de la adolescencia y la comunidad. Creemos que va a haber problemas con los egresados de secundaria para su ingreso a la preparatoria. Nos dicen que nos consultan y no es cierto, nos dan "atole con el dedo". Aquí [en la Norma] me agrada, por ejemplo las juntas de academia, nos ponemos de acuerdo, nos dan sugerencias, hay un curso que nos piden que tomemos que es de la reforma, y si hay mayor apertura, mayor capacitación.

No obstante, Torres en su análisis de las Reformas Educativas en América Latina y el Caribe, advierte claramente cómo no todas las opiniones convergen, existen "diferencias significativas, fisuras y hasta rupturas" (Torres, 2000: 5), aún al interior de un mismo plantel educativo, como lo demuestra el siguiente testimonio:

(Con la Reforma 04) Las escuelas se están viendo como empresas, en ese sentido, la planeación estratégica resulta ser el modelo ideal para este nuevo plan reformado, que está pensado bajo esta tendencia. A los docentes también nos conciben desde esa perspectiva, entonces, somos como obreros que tenemos que trabajar una materia prima haciendo un trabajo que otros definen. Se afirma también que México está en un modelo neoliberal con énfasis en las competencias, en saber hacer, más que en el desarrollo personal y en los valores. En esencia si hay una diferencia muy notable, ya no importa que tú ya no incursiones en la teoría ni en la filosofía [en alusión al plan 85], como para rescatar elementos que orienten tu práctica educativa o docente, ahora lo que importa es que sepas hacer cosas, que seas productivo. El plano productivo es la tendencia del plan 04 y el plano formativo, por esa inserción en un campo disciplinario era la tendencia del plan 85 (Informante 5).

Las reivindicaciones corporativas por su parte (Torres, 2000) se abordan continuamente desde otras instancias, específicamente la sindical, no desde la actual reforma, porque conforman intereses generales del gremio magisterial, y no se circunscriben a los formadores de docentes, ni al nuevo currículum.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Por último, las propuestas alternativas (Torres, 2000) son solicitadas continuamente en el marco de la reforma 2004, porque sus ideas toman en cuenta las situaciones particulares de cada plantel, y las encaminan a una organización en todos los ramos (académico, administrativo, de gestión, de evaluación, e incluso, en lo que toca a la infraestructura y equipamiento material). Al interior del trabajo diario, surgen propuestas que son bien aceptadas, cuando demuestran solidez. Esto comentó la informante 12:

[Hemos trabajado] también en cuanto a propuestas y dificultades, o como lo está manejando mucho una compañera, que es el FODA: Fortalezas, Debilidades y Amenazas. Ella lo trajo de su CAM, como le toca seguimiento y evaluación del plan 2004, lo propuso. Apenas lo estamos comprendiendo para ver la pertinencia de implementarlo o dejarlo de lado, espero que no, porque es una propuesta muy buena.

2.4.3 Los sujetos implicados en la reforma 2004

Las reformas educativas apoyan a la consolidación de proyectos políticos, mediante la incorporación, modificación y experimentación de estrategias relacionadas con los contenidos curriculares y con los procesos de enseñanza y aprendizaje, derivadas a su vez, de cambios conceptuales en estos rubros (Juárez, 1998), y con ello ayudan a perpetuar las instituciones.

En el caso de la Licenciatura en Educación Especial, al igual que todas aquellas englobadas en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, los sujetos de determinación curricular, es decir, las instituciones, organizaciones o individuos, cuya fuerza política incide en la determinación de propuestas (Quezada, 2001), están claramente definidos: han tenido injerencia tres gobiernos federales; inició el de Ernesto Zedillo, en 1996, y continuaron el de Vicente Fox en 2000 y el Felipe Calderón en 2006, pese al cambio de bandera política. La SEP se dio a la tarea de convocar a las autoridades educativas de cada entidad federativa, así como a docentes de educación Normal, especial y básica, estudiantes de educación Normal, especialistas de instituciones de educación superior y de organizaciones de la sociedad civil, padres de familia y

MELBA BRINGAS HIDALGO

personas beneficiarias de los servicios de educación especial, para llevar a cabo un proceso de participación y consulta del que se derivaron los componentes del plan de estudios, como el perfil de egreso, el mapa curricular, la definición y la carga horaria de las asignaturas (SEP, 2004 a).

Por su parte, los sujetos de diseño curricular, son quienes delinean y elaboran los planes y programas de estudio (Quezada, 2001). Este equipo, dependiente de la SEP, aún está en proceso de definir los contenidos curriculares de las nuevas asignaturas, pues recordemos que los futuros docentes formados con este plan, cursan el sexto semestre.

Pero las reformas educativas no son aplicadas tal como lo definen los sujetos de determinación curricular, ni tampoco como lo planean los de diseño curricular; porque media una serie de factores inherentes a cada región, a cada escuela, a cada aula, e incluso, a cada persona. Es aquí donde los docentes conforman un factor clave, como sujetos de desarrollo curricular, en el que las características de su trayectoria profesional y personal, inciden, a favor o en contra, en la concreción del currículum en su aspecto procesual-práctico (De Alba 1994). Vale decir que muchas veces no están actualizados desde el enfoque vigente, y, aunque tanto en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, como en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, se contempla actualización permanente, queda claro que es muy difícil romper los viejos esquemas por los que se rige gran parte del profesorado.

2.4.4 El currículum que forma licenciados en educación especial: entre la síntesis cultural y el concepto de formación

En la esfera nacional, se establecieron las políticas derivadas del Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006, en términos de la reorientación y fortalecimiento de la formación inicial y continua de los profesionales de la educación básica para que sean capaces de responder adecuadamente a los fines que se persiguen en cada nivel educativo, así como el citado Programa Nacional de

MELBA BRINGAS HIDALGO

Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, que aportan elementos para definir las características, que se espera, cubran los futuros licenciados (SEP, 2004 b).

Todo ello conforma los lineamientos subyacentes en los que van a confluir los conocimientos, competencias, valores, actitudes, habilidades y expectativas hacia el nuevo maestro, en relación con lo que se espera que aprenda y cómo se debe conducir. A partir del perfil de egreso, integrado por cinco grandes campos¹⁷, se estipulan estos aspectos, que conforman la síntesis de elementos culturales englobados en la propuesta político-educativa, referida por Alicia de Alba (1994), en la cual se percibe el currículum como un sistema en el que se tomaron en cuenta las diversas voces implicadas en el asunto, y que se verá favorecido en tanto los docentes de las Normales, como sujetos de desarrollo, asuman el reto y se involucren directamente en las acciones propuestas. Ello implicará, en muchos casos, romper viejos paradigmas para llegar a la comprensión de los enfoques vigentes, alusivos tanto en la formación de maestros, como a lo correspondiente a educación especial.

Hasta ahora se puede dar cuenta de los aspectos estructurales – formales (disposiciones y normas de organización oficiales) de este plan de estudios, aunque será interesante dar seguimiento a los procesuales – prácticos (características específicas de cada ámbito en que se desarrolla el currículum), pues, es de reconocerse que en las particularidades de cada región y escuela se adquieren formas específicas de actuar y darle vida a los planteamientos oficiales.

Es aquí donde entra la participación de los co-protagonistas del cambio curricular (además de los alumnos) en términos de cómo viven la reforma, cómo la entienden, qué relaciones y vínculos establecen con los otros para llevar a cabo su función, cómo se relaciona su perfil profesional para la asimilación de nuevos

¹⁷ Los planes de estudio de las licenciaturas de Educación Normal, tienen como propósito desarrollar los cinco campos del perfil de egreso: 1) habilidades intelectuales específicas, 2) dominio de los propósitos y los contenidos de la educación básica, 3) competencias didácticas, 4) identidad profesional y ética, 5) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

MELBA BRINGAS HIDALGO

esquemas, y todas las circunstancias que los lleven a actuar de formas específicas, tanto en lo individual, como en lo colectivo. Por ejemplo, las expectativas que los docentes tienen al respecto de la reforma, hablan claramente de cómo la reciben y de lo que opinan de ella. En los testimonios que presento hay puntos en común -como lo es la percepción de saberse sujetos con una participación activa, o la confianza de contribución desde distintos planos: personal y profesional-, lo mismo que especificidades propias de cada informante. El primero de ellos atiende a las perspectivas a mediano plazo y se ubica como mero observador, aunque con posibilidad de inmiscuirse a partir de las asignaturas:

Como ya tengo muchos años de servicio, ojalá me toque ver la primera generación, pero siento que sí va a hacer cambios en lo académico, actitudinal, etc. Espero seguir dentro de la reforma y que el siguiente año no me manden al plan viejo, sino que me sigan dando asignaturas del nuevo. (Informante 1).

Mientras el siguiente comentario atiende a una evolución personal concatenada a lo profesional:

[Espero] cambios significativos, posibilidad de crecimiento, yo he aprendido mucho de esta Normal, seguir creciendo profesionalmente como persona (Informante 3).

En otro testimonio, el informante 4 reconoce de entrada, a la formación inicial como incompleta, máxime la condiciones de la ENEEEM, y siembra esperanzas en el advenimiento del nuevo plan de estudios para el mejoramiento de la calidad en el servicio:

Con lo poco que conozco, toda reforma debe ser para un cambio, yo espero y tengo fe que los egresados de esta reforma tengan más elementos que los anteriores, eso yo espero en lo particular, que la ejecución de los egresados debe ser de mayor calidad, de mayor intensidad, con miras a que sea mejor que el anterior. (Informante 4).

Con una visión amplia, el siguiente testimonio refleja que la formación de docentes en educación especial debe ser producto de cambios más generales, mismos que dependen de la comprensión de las propuestas:

En lo personal, que me permita comprender más el papel del docente de educación especial y su trascendencia como agente social. En el plano profesional, en una mayor comprensión del proceso de formación de docentes, y en el plano

MELBA BRINGAS HIDALGO

institucional, yo esperarí una transformación de las prácticas, no solo personales, sino institucionales, en la medida en que comprendamos que la reforma no es un plan aislado, sino toda una serie de acciones que se articulan y se determinan mutuamente. (Informante 6).

En el último de los argumentos de este apartado, el informante 10 expresa la posibilidad de aprendizaje personal, para trascender a la enseñanza: primero recibo y a partir de ello, puedo ofrecer:

[Espero] que pueda aprender, comprenderla y proyectarla hacia los alumnos. Que los alumnos tengan todos los elementos, conocimientos, habilidades y actitudes, y competencias, que sean competentes en la vida. Si no comprendemos la reforma los maestros, no la vamos a poder proyectar. (Informante 10)

Ahora bien, las demandas actuales hacia los docentes de educación especial, que se derivan de los servicios ofrecidos en este rubro, así como de las políticas antes enunciadas, requieren que estos profesionales eviten las prácticas tradicionales y obsoletas aún subsistentes en gran parte de las instituciones, para lo cual se requiere un currículo que posibilite ampliación de esquemas de pensamiento¹⁸; un currículum que vislumbre a la docencia como un "[...] proceso sistemático intencional, orientado a la formación de sujetos a partir de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr sus fines" (Pérez, 2001: 142) y en el que no se pierda de vista la condición de adultos jóvenes de los alumnos que estudian con él.

Para Pérez (2001), resulta sustancial articular la relación entre currículum y docencia en una categoría más amplia, que es la formación, entendida como un proceso de desarrollo, por medio del cual los sujetos estructuran, lo mismo una maduración interna, que posibilidades de aprendizaje, reencuentros y experiencias (Ferry en Pérez, 2001), dentro de condiciones socio-históricas determinadas.

¹⁸ Se ubica a la conformación de esquemas de pensamiento, tales como apropiación de teorías, construcción de conceptos y categorías, toma de posturas personales, empiria, experiencia y praxis- por parte de los alumnos, para que sean capaces de dar significados a las prácticas profesionales a las que han de enfrentarse desde su etapa como estudiantes (Pérez y Hernández, 1997).

MELBA BRINGAS HIDALGO

En estos términos, la labor del docente en la concreción del currículum formal revierte una gran importancia, en función de que deberá dar sentido a los proyectos de formación inherentes al currículum, para constituir a las instituciones y a las aulas en espacios de constantes negociaciones y encuentros de intereses entre maestros y alumnos para alcanzar estados superiores de conocimiento.

Hasta ahora he hablado de la formación de docentes en educación especial en el marco de currículum formales y del papel de cada uno de los agentes que intervienen en ellos, con la finalidad de que egresen profesionistas que ejerzan el rol de "nuevos maestros", pero ¿qué sucede cuando las cosas no marchan como se esperan?, pues aunque no conocemos los resultados de esta licenciatura en específico, sabemos de la injerencia de factores que favorecen u obstaculizan el proceso, tal como lo manifesté en la primera parte de este capítulo.

En el estudio de la reforma que me ocupa, y en general en todas las que se derivan del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales se destaca que la finalidad es el logro del perfil de egreso, basado en una serie de rasgos, agrupados en cinco campos, para obtener una serie de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y fundamentalmente, competencias; estas últimas son las que aparecen con mayor recurrencia en el discurso de los docentes de la ENEEEM en cuanto al entendimiento del nuevo currículum; les otorgan gran importancia y son el eje desde el que se organizan las actividades y se pretende organizar la enseñanza, como en el caso de los siguientes testimonios:

Les muestro [a los alumnos] algunas actividades que a mí me interesa rescatar de ellos, como son cómo deben trabajar en el aula, cuál sería su participación, darles a conocer sus competencias a las que tendrán que llegar como su perfil de egreso dentro de la carrera (Informante 1).

[...] ya no podemos pensar como en el 85, en el objeto de estudio, ya tenemos que reorientar la formación hacia el desarrollo de competencias, como lo señala el plan 2004 (Informante 5).

Al ser evidente que el fomento de competencias es un factor ineludible e imprescindible en el nuevo plan de estudios, los docentes asumen el reto y reconocen

MELBA BRINGAS HIDALGO

que esto plantea una diferencia radical con el plan 85. Así, el perfil de egreso surge como un aspecto a consolidar, lo que anteriormente no constituía algo relevante.

[El plan 2004] se me ha complicado porque desconozco muchas cosas, la materia que estoy impartiendo, pues la preparo, pero me falta por comprender la reforma, contenidos, enfoques, mi preocupación es que los alumnos desarrollen las competencias de mi materia. Yo considero que hay [en la escuela Normal] más reuniones, preocupación e interés a partir de ese seguimiento que se lleva, porque cuando egrese la primera generación se va a hacer todo un estudio acerca de sus conocimientos y competencias desarrolladas, yo creo que esa es una preocupación (Informante 10).

Le apuesto mucho a los programas, estoy convencido de las reformas y del tipo de profesional que se pretende formar, que adquieran todas las competencias a través de los rasgos del perfil de egreso (Informante 11).

Desde mi ámbito [...] nada es malo o bueno en cuestión radical, pero el plan 04 se aboca más a las competencias, que para mí es indispensable (Informante 12).

Al existir un consenso en la institución acerca de la importancia de las competencias profesionales en la consolidación del perfil de egreso, su abordaje conceptual se hace necesario, pues además, esta noción no viene especificada en el Plan de Estudios 2004: María de Ibarrola (2004) asume que éste es un término proveniente de la perspectiva de las empresas o unidades productivas, que surgió para integrar los conocimientos de tipo escolar, los codificados (transmitidos deliberadamente) y los tácitos (relacionados con el llamado "sentido común"). Así se acuñó el término de *competencia laboral*, ubicándolo en un punto medio entre los saberes y las habilidades concretas, por lo que se considera a la competencia como inseparable de la acción, pero necesitada del conocimiento. En esos términos, la define como "una propuesta que liga directamente conocimientos con resultados, aumenta la posibilidad de que la adquisición de nuevos conocimientos conduzca efectivamente a un desempeño o resultado superior de la organización" (Mertens, en De Ibarrola, 2004:31). Se trata, continúa la autora, de un concepto con la fuerza suficiente para que haya sido tomado en cuenta en el campo educativo en países como el nuestro, pero cuya traducción curricular, institucional y en la gestión escolar, aún presenta confusiones y problemas en escuelas técnicas y profesionales.

MELBA BRINGAS HIDALGO

De este modo surgen los primeros indicios de la apropiación de la Reforma 2004 en la ENEEEM; dar mayor peso al fomento de las competencias profesionales, lo que al menos en el discurso genera dejar e priorizar los contenidos, para encaminarse a los procesos de adquisición de habilidades y capacidades por parte de los futuros docentes.

Volvamos al perfil de egreso; con él se pretende formar el "nuevo maestro" de educación especial, es de entenderse que haya sido desglosado en una gran lista de rasgos agrupados en cinco campos que son habilidades intelectuales específicas; Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la Educación Básica; Competencias didácticas; Identidad profesional y ética; Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

La revisión crítica de estos rasgos permite ver que, si bien tienen relación con las características del entorno educativo, social y cultural de México, también conciernen a criterios provenientes de organismos internacionales en los que es clara la influencia del pensamiento globalizado. Así, autores como Gimeno (1992); Delors (1996); Hargreaves (1994); Jung (1994) y organismos como la OCDE, 1991 o la UNESCO, 1990, 1998 (en Torres, 1998) conciben la posibilidad de lograr al "docente deseado" o el "docente eficaz", como aquel que es un sujeto polivalente, reflexivo, crítico, competente, que también funja como agente de cambio, intelectual y transformador, para lo que plantean una serie de características en las que confluyen saberes, actitudes, valores, capacidades, del todo similares a los que el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales plantea.

A primera vista pareciera que estos planteamientos son pertinentes y significativos para todos los países y ámbitos locales –incluido México y el docente de educación especial –, no obstante, Rosa María Torres (1998) los cuestiona seriamente y pone al debate algunos puntos que quienes nos dedicamos a formar docentes, debemos considerar seriamente:

MELBA BRINGAS HIDALGO

A) Su origen: Los rasgos generales son concebidos en países desarrollados y extrapolados a los nuestros, carentes de la crítica y de las revisiones necesarias. En esta "lógica de listados" destaca una visión simplista de los planteamientos subyacentes al cambio educativo. Su pretendida validez universal y las características deseables no contienen elementos que permitan comprender el proceso por el cual podrán alcanzarse dichos atributos en situaciones concretas.

B) Su perspectiva: Para encontrar validez a las características enlistadas, es necesario preguntarse acerca del tipo de sociedad y del modelo educativo a los que fueron destinadas originalmente y si esto coincide con el campo real en el que serán adoptadas.

C) Sus destinatarios: No se debe perder de vista que los países como el nuestro contienen una gran diversidad de población, en lo que toca, por ejemplo, a grupos sociales, étnicos, o religiosos. Ante esta situación, cabe preguntarse la pertinencia de los rasgos y su compatibilidad con los perfiles docentes, la estructura, la tradición escolar, la formación profesional, la cultura política, los estilos de liderazgo, los niveles de pobreza y segregación social, las realidades bilingües y multilingües, los presupuestos y otros factores, a sabiendas que fueron pensados para otro tipo de contextos.

D) Las posibilidades de enseñanza y aprendizaje: Resulta de entera relevancia cuestionarse acerca de las características que son susceptibles de enseñarse-aprenderse bajo un acto intencional de educación, formación o capacitación, en los entornos socio económicos y culturales que caracterizan a nuestros países. Sobre todo, se deben plantear las posibilidades reales de aprendizaje del sujeto adulto, diferenciándolas de lo que requiere ser trabajado desde la infancia, en el sistema escolar; y especialmente, lo que es posible forjar en la formación inicial y lo que toca a la formación en servicio. También es importante observar qué le corresponde a las instituciones

MELBA BRINGAS HIDALGO

formadoras de docentes y qué a las otras instancias que conforman el archipiélago educativo.

E) Posibilidades de transformación: Debe reconocerse hasta dónde este tipo de "rasgos ideales" va a lograr la formación de docentes transformadores, o si por el contrario, sólo se busca mejorar el sistema educativo, para lo que es preciso considerar las posibilidades de que los "nuevos maestros" puedan, con este tipo de formación, aproximarse a la realidad y verla desde todos sus ángulos para darse cuenta de sus complejidades y perspectivas.

Si lo que se espera es que los "nuevos docentes" en educación especial realmente aprendan a interactuar con su realidad y logren trascender el papel de dar entretenimiento o de trabajar con el rezago escolar, para lograr un vínculo sólido con el entorno inmediato, pero también con su país y mundo, entonces se hace necesario que los docentes formadores den cabida dentro de sus discusiones, al tipo de planteamientos como los expuestos anteriormente, para tener mayores elementos de análisis con los cuales acercarse a la reforma y proponer adecuaciones significativas que generen maestros en estrecha relación con la integración educativa en todas sus implicaciones, y que puedan, además, entender plenamente lo que la educación inclusiva representa, independientemente de los discursos oficiales.

A manera de conclusión, diré que el proceso por el cual son formados los docentes dentro las escuelas Normales, es sumamente complejo: su éxito depende, lo mismo de elementos de historia escolar de los futuros profesores, que de situaciones concernientes al contexto socio económico y cultural y de la estructuración de un currículum pertinente, entendido este último, como la síntesis de elementos culturales que devienen de una política educativa, más que como un listado de contenidos y de objetivos a corto, mediano y largo plazo. Es por ello que en la actualidad cobra especial importancia el hecho de que se ha implementado una reforma educativa a las distintas licenciaturas en educación, misma que por el momento histórico en que surge, genera grandes expectativas por parte de los beneficiarios.

Pero una reforma por sí misma no es suficiente para forjar cambios significativos: es imprescindible la acción de los formadores de docentes, quienes, como sujetos de desarrollo curricular, tendrán un papel relevante en el logro de los propósitos, en la consolidación del perfil de egreso, y en la mejora a los planteamientos iniciales, en una doble vertiente: por un lado, en lo que toca al quehacer dentro de las Normales, pero también, y de manera fundamental, en el establecimiento de vínculos sólidos con los servicios de educación básica, sin olvidar que la especial es parte de ésta.

En el caso de la Reforma 2004, me parece necesario acotar que si no se consolida la educación especial mediante los planteamientos de la integración educativa -o con la educación inclusiva-, la formación de docentes tendrá serias limitantes, en virtud de que ambos niveles deben evolucionar simultáneamente. En relación con este punto, cabe decir que mientras en las Normales se promuevan sujetos analíticos y transformadores, podrá ser factible evitar un estancamiento en los servicios dirigidos a la niñez, para promover su desarrollo e integración a la vida escolar y social.

Considero que no es suficiente entender los planteamientos de la reforma, es necesario también abordar como ejes de análisis y reflexión, tanto al ámbito de la formación docente, como los imponderables que toda reforma educativa conlleva en la actualidad, porque de lo que no se trata es de descalificar un nuevo currículum, sobre todo si todavía no egresa la primera generación derivada de él, aunque no hay que perder de vista que, al no considerar una educación inclusiva, limitándose al enfoque de la integración educativa, este plan de estudios requiere revisiones de fondo, por lo que su asunción merece adecuaciones iniciales, además de condiciones fundamentales al interior de la dinámica en el establecimiento educativo mismo, lo que desarrollaré más adelante.

Se trata entonces, de plantear que los formadores de docentes tenemos una responsabilidad que va más allá de aprender una estructura curricular o contenidos

MELBA BRINGAS HIDALGO

de aprendizaje: debemos ejercer plenamente el rol profesional y entender que los planteamientos de la reforma no fueron pensados para ser transmitidos sin reflexiones y análisis, sino para ser revisados a la luz de todos los factores que inciden en el entorno escolar en función de generar estrategias acordes al ámbito específico donde serán implementadas.

Capítulo 3

El colectivo de formadores
de docentes:
¿suma de individualidades?

CAPÍTULO 3

EL COLECTIVO DE FORMADORES DE DOCENTES: ¿SUMA DE INDIVIDUALIDADES?

Con los elementos que sustentan los dos primeros capítulos, referidos a la identificación y enlace entre tres grandes campos, a saber, la educación especial –su evolución y transformaciones–, la formación docente –sus características y posibilidades para que los profesionales egresados de las escuelas Normales adquieran conocimientos útiles en la atención al alumnado–, y las reformas educativas –específicamente en lo que toca a los planes 1985 y 2004, correspondientes a la licenciatura en educación especial–; y bajo la identificación de que los docentes somos quienes damos vida a las reformas en tanto que, como sujetos de concreción curricular, recibimos, interpretamos y ejecutamos estas propuestas a partir de nuestras peculiaridades, es necesario ahora abordar el estudio de los sujetos en función de su desempeño dentro de la vida cotidiana¹⁹, para poder comprender el interjuego existente entre las representaciones y la acción.

De tal forma, en el presente capítulo tomo como eje central a los protagonistas de esta investigación, es decir, los docentes de la ENEEEM, pues las trayectorias, formas de aprender y desempeño, permiten vislumbrar las posibilidades de comprensión de las propuestas educativas oficiales. A partir de ello, destaco la importancia de la contribución activa de todos, en su individualidad, para la conformación de una colectividad real desde la que pueden surgir posibilidades de apropiación, y por tanto, beneficios comunes con impacto en la formación de docentes en educación especial. En ese entendido, hago énfasis en lo que supone el proceso de apropiación en cuanto a su conformación e importancia, como base de análisis posteriores en cuanto a la comprensión de los planteamientos de la Reforma 2004.

¹⁹ La vida cotidiana como escenario en donde tienen lugar los encuentros y desencuentros entre sujetos, está regida por el influjo de instituciones de distintos órdenes, que como conjuntos culturales complejos, continuamente se entrecruzan y por tanto participan en el desenvolvimiento social.

MELBA BRINGAS HIDALGO

3.1 SOMOS IGUALES, PERO DIFERENTES. DE LA INDIVIDUALIDAD A LA COLECTIVIDAD

Para entender la manera en que los docentes de la ENEEEM recibimos la Reforma 04 es necesario considerar elementos que nos sitúen en el contexto específico donde desarrollamos la práctica profesional, y a partir de ello, concebir a los planos individual-social como los que constituyen vertientes centrales en la adquisición de niveles comprensivos y las consecuentes acciones pedagógicas emprendidas.

Por esa razón inicio el presente apartado con el concepto de vida cotidiana, porque es precisamente en ella donde se articulan ambos planos y se posibilita el encuentro entre personas. Enseguida abordé la noción de sujeto desde lo fenomenológico, en la intención de comprender a quienes dan vida a la Reforma 04, Me interesa saber quiénes somos, cómo somos, qué conocimientos portamos y por medio de cuáles mecanismos establecemos vínculos con fines de socialización, para atisbar indicios del vínculo con las instituciones en general, y con *lo institucional* en particular.

3.1.1 La ENEEEM dentro de un espacio de vida cotidiana: los sujetos que la conforman*3.1.1.1 La vida cotidiana como noción central*

Hasta ahora he dicho que la Normal de Educación Especial del Estado de México, que en términos generales, es una institución relativamente joven, que es la única en la entidad cuya misión exclusiva es formar futuras generaciones de docentes en este campo, y que actualmente vive la primera Reforma Educativa en su historia institucional.

Pero, ¿cómo explicar la dinámica gestada al interior de la institución, por medio de la cuál se analizan hechos, se toman decisiones, se actúa, se vive, se piensa?. Una posibilidad es verla a la luz de las aportaciones que la sociología de la vida cotidiana, en virtud en que por medio de ella se estudian aspectos subjetivos, sentidos y significados, es decir, las formas en que los sujetos vivimos la práctica diaria.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Reguillo (2000) indica que además de ésta, lo cotidiano se constituye por lógicas, espacios y temporalidades que una sociedad particular, un grupo o una cultura asume como lo normal o lo natural, de ahí que el estudio de la realidad inmediata de los sujetos, en sus condiciones concretas de existencia, sea un buen punto de partida para comprender la construcción de los sentidos y significados que otorga a su pensar y actuar.

Así, desde lo que Pichón-Rivière (1985) llama "condiciones concretas de existencia", aborda a la cotidianidad en cuanto al espacio y al tiempo manifestados en forma inmediata, lo mismo en cuanto a las relaciones que los sujetos establecen entre ellos y con la naturaleza, a partir de sus necesidades. Para este autor la cotidianidad es:

"[...]La manifestación inmediata, en un tiempo, en un ritmo y en un espacio, de las complejas relaciones sociales que regulan la vida de los hombres en una época histórica determinada. A cada época histórica y a cada organización social corresponde un tipo de vida cotidiana, ya que en cada época histórica y en cada organización social se da distinto tipo de relaciones con la naturaleza y los otros hombres".
 (Pichón-Rivière, 1985:12)

Berger y Luckmann (2003) afirman que el mundo de la vida cotidiana se origina en los pensamientos y en las acciones: los integrantes de la sociedad los establecen como reales mediante el comportamiento subjetivamente significativo. Para estos autores, la vida cotidiana se impone en la conciencia de forma masiva, urgente e intensa, lo que provoca la aprehensión de una realidad ordenada en el "aquí y ahora", objetivada (establecida previamente), y que no requiere de verificaciones. Abarca también fenómenos no necesariamente presentes, lo que se traduce en grados diferentes de proximidad y alejamiento espacial y temporal.

Uno de los principales aportes que Berger y Luckmann hacen al respecto de la vida cotidiana tiene que ver con la aseveración de que ésta se presenta como un mundo intersubjetivo que se comparte con otros, porque alude a los intercambios de emociones, sentimientos e imaginarios en una construcción colectiva de la realidad concreta.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Entonces, las reuniones académicas, las clases impartidas, las prácticas pedagógicas, las reuniones de grado, las actividades culturales, deportivas y sociales, las ceremonias, las sesiones sindicales, las acciones específicas de cada departamento, la atención a niños en el Laboratorio Psicopedagógico; y aún más: las charlas entre colegas (mejor conocidas como "pláticas de pasillo"), las reuniones "en corto" con la parte directiva, los intercambios de puntos de vista con los alumnos, las discusiones, los confrontamientos... son parte de la vida cotidiana de la ENEEEM y en consecuencia, prácticas que objetivan la realidad que allí se vive, en la que se entrelazan, interactúan y conviven incesantemente personalidades de todo tipo en la construcción de un mundo intersubjetivo, un mundo que compartimos con los otros, en el plano de la conciencia.

Ante la multiplicidad de acciones emprendidas en el interior del establecimiento educativo, puede advertirse a la vida cotidiana de acuerdo a lo que Berger y Luckmann (2003) denominan como dividida por sectores: unos aprendidos por rutina y otros que presentan problemáticas de diversa índole, los cuales se modifican continuamente de acuerdo a las circunstancias, que en el caso de esta Normal se viven, por ejemplo, a través de debates académicos en donde se ponen de manifiesto puntos de vista que no siempre confluyen, lo mismo que acuerdos generales que no son interpretados de la misma manera, y en consecuencia, dan resultados no esperados que obligan a la renegociación.

De acuerdo a ello, el estudio de la dinámica gestada al interior de la ENEEEM desde este enfoque, cobra relevancia por abordar un [...] "*pequeño mundo de vida*", caracterizado por un *estilo interaccional propio* y por *formas de conocer también específicas*" [...] (Luckmann en Lindón, 2000:14), circunscrito esencialmente al recibimiento que se da a una reforma educativa, pero sin descuidar otros ámbitos de injerencia.

MELBA BRINGAS HIDALGO

3.1.1.2 *El sujeto que se desenvuelve en la vida cotidiana*

Los sujetos,²⁰ como protagonistas de los acontecimientos sociales, nos relacionamos con la realidad y la transformamos de manera continua, por la capacidad de concebir ideas y formas de pensamiento que posibilitan una actuación constante. A partir de ello, los estudiosos de las ciencias sociales, particularmente, en investigación cualitativa, han puesto al sujeto como eje rector, en tanto producto y partícipe de prácticas sociales, que da lugar a conocimientos y saberes de distinto orden.

En ese entendido, mi investigación se centra en poner énfasis en la voz y el testimonio de los sujetos, por estar en el centro de los fenómenos ocurridos en el espacio social, y por ello, considero como un aspecto básico el enfocar la mirada hacia una noción fenomenológica del sujeto, que me permita entender los elementos que subyacen a la práctica profesional, conformada por los discursos, las acciones o los niveles de comprensión de los fenómenos, en este caso, relativos al recibimiento de la Reforma Educativa en un contexto específico en el que *lo institucional* se borda colectiva y constantemente.

La primera característica que me interesa destacar es la capacidad de influir en el contexto para generar cambios significativos y a la vez, al estar inmerso en una cultura que tiene lógicas de operación propias, existe la obligación de seguir normas que llegan a restringir las acciones, por lo cual, como estipula Giddens (1997), se trata de un sujeto habilitado y constreñido, por ejemplo, en un plantel educativo los maestros pueden generar muchas propuestas e innovaciones, que tienden a ser reprimidas si no son acordes a la normatividad vigente.

²⁰ Las nociones de sujeto, actor o agente son descritas por diversos autores, y si bien, hay quienes los diferencian, ese no es el propósito de mi trabajo, por lo que me abocaré exclusivamente al primero y a la relación que tiene con la conformación de conocimientos y con el abordaje epistemológico de la investigación cualitativa. La intención de abordar al sujeto es de orden metodológico, en tanto que ésta es una noción que percibo como más general, más universal, y menos polémica. A mi entender engloba lo que Giddens y otros especifican con el uso de categorías como actor o agente.

MELBA BRINGAS HIDALGO

El sujeto, como portador de historia personal y colectiva -tiene tras de sí el respaldo de años de formación en épocas y espacios determinados-; ante eso se apropia -y construye- saberes y discursos circulantes de los que hace acopio en lo que hace, dice y piensa, en continuo establecimiento de vínculos con los otros, mediante su capacidad de producir signos y símbolos para comunicarse, representar la realidad y planear las acciones, es decir, mediante el lenguaje.

Cabe mencionar que un aspecto importante para describir al sujeto es la subjetividad -como una condición interna en la que confluyen sentimientos y valores que construye en la cultura e introyecta a lo largo de su vida-, misma que opera desde el inconsciente y que se objetiva con el uso del lenguaje y con las acciones que ejecuta. La subjetividad atiende el problema de las significaciones expresadas inconscientemente. Así que los sujetos estamos constituidos por procesos conscientes e inconscientes, producidos, regulados y normalizados por el influjo de las instituciones sociales.

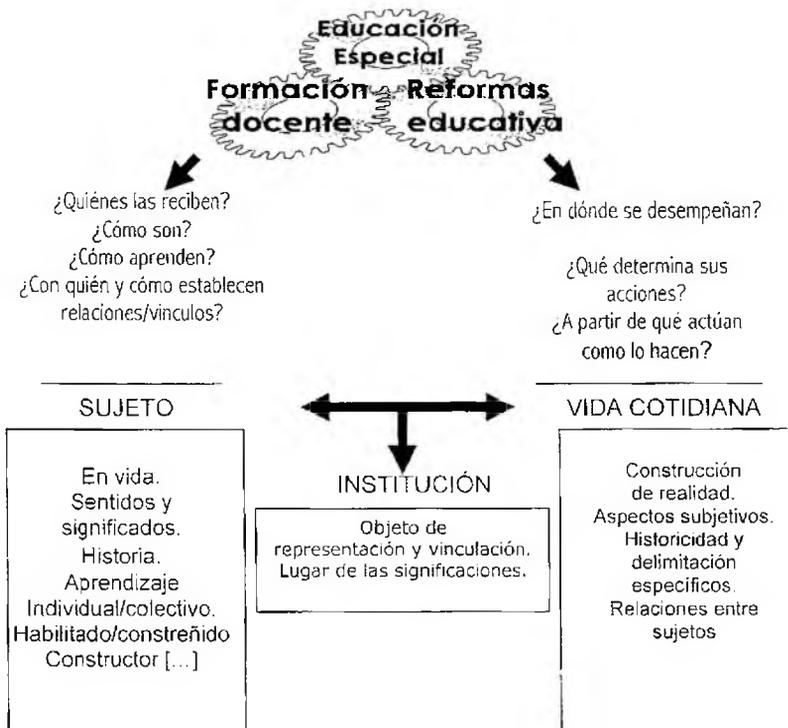
Dentro del espacio social, hay múltiples posibilidades de formación que desde el plano político, educativo, económico, familiar e histórico, lo configuran dentro de un archipiélago educativo (Ruiz, 2005), en el que se tejen redes y se genera un proceso dinámico. Con lo anteriormente expuesto puedo afirmar que el sujeto se constituye como tal a lo largo de su vida en un proceso de formación continua, en el que su relación con la cultura y con la sociedad es inacabada, lo cual es tomado en cuenta como fundamento epistemológico en esta investigación, en congruencia con la referencia que hice en el capítulo 2 acerca del *habitus* profesional y de los licenciados en educación especial.

Las características presentadas me permiten comprender al sujeto-docente de la ENEEEM, el que da vida a la Reforma 04, como un ser social, activo, histórico, que posee una identidad, misma es producto de los contextos, pero que también es producto y productor de la realidad social (Medina, 2005). El sujeto crea a las instituciones y a la vez, vive de ellas y se rige con ellas, pero al mismo tiempo es capaz de abarcar nuevas propuestas desde un plano propositivo - crítico y no de manera

MELBA BRINGAS HIDALGO

pasiva con tendencia a la reproducción mecánica. En este punto radica mi interés hacia el tema, pues es uno de los que explican las diferencias en la interpretación, comprensión, análisis e implementación de estrategias entre una escuela Normal y otra, aunque todas tengan el mismo fin de formar maestros.

La relación existente entre la vida cotidiana y la noción de sujeto se hace patente en esta tesis a partir de entender que los campos que expliqué en el primero y segundo capítulos, es decir, la educación especial, la formación docente y las reformas educativas, que a su vez también se conectan entre sí, se concretan precisamente en estos espacios, mediados siempre por la institución. De ahí que sea importante comprender estos enlaces, mismos que expongo en el siguiente cuadro:



3.1.1.3 Los sujetos y sus procesos de apropiación

Las escuelas Normales son instituciones en las que los docentes de educación básica adquieren su formación inicial. En el plano manifiesto hay un currículo que las sustenta de acuerdo a las políticas oficiales que son retomadas e interpretadas por los encargados de encauzar dicha formación. Pero más allá de éste, hay también un cúmulo de prácticas, tradiciones y valores llevados a efecto por un grupo de sujetos en vínculo que acuerdan y negocian de manera continua las acciones a emprender. Las escuelas Normales son por tanto, escenarios en los que la vida cotidiana fluye constantemente. En ese entendido, forman parte de la realidad preestablecida a la que los sujetos que participan en ellas tienen que adaptarse desde su llegada.

Esta adaptación, estas formas de ajustarse, aprender y aprehender lo necesario para el desempeño docente en un lugar y época determinados, tiene que ver con un proceso de apropiación en el que es preciso hacer uso de la capacidad vital para emplear en mayor o menor medida las cosas y las instituciones. (Heller, 1977). Ello implica que es preciso que los docentes en la ENEEEM, por ejemplo, adquiramos una mirada específica de la educación especial, de la formación docente y ahora mismo, de los planteamientos de la Reforma 2004, y hacerlo en un entorno en el que existan puntos de anclaje en común con los otros, con objeto de incidir favorablemente en la función social para la que fue creada la escuela. Entonces, la vida cotidiana en la ENEEEM es el lugar de confluencia entre lo individual y lo colectivo, con fines de reproducción social.

No obstante, la apropiación de los sistemas concretos se desencadena en un ámbito inmediato, y para que se lleve a cabo, cada cual debe adquirir una capacidad media y un mínimo de capacidad práctica en aspectos relevantes. No todos lo hacen al mismo nivel ni con el mismo estilo, aunque éste siempre es un proceso que se da naturalmente (Heller, 1977). Lo lógico es pensar que en una comunidad como la normalista, haya aspectos que determinen posibilidades

MELBA BRINGAS HIDALGO

mayores, o bien, limitantes para lo que respecta a la apropiación del Reforma 2004, como señalaré más adelante.

Es importante tener en cuenta también que la apropiación implica aprender nuevos sistemas, adecuarse a nuevas costumbres, así como adquirir representaciones y diversas capacidades que deben ejercitarse continuamente, y lo que es más, no se puede dar por acabada, en función de la dinámica social en la que nos hallamos inmersos. En ese entendido, es importante reconocer que no podemos hablar de que la apropiación de la Reforma 2004, pueda ser pensada desde sesiones formales en las que se programen al respecto objetivos específicos, al contrario, ha de trabajarse permanentemente con la consideración fundamental de las circunstancias informales inscritas en la vida cotidiana son promotoras de aprendizajes significativos dentro de los establecimientos escolares.

Tenemos entonces que la apropiación del conocimiento –en este caso, de la Reforma 2004 con todo lo que conlleva-, tiene que pasar por un proceso que se de en las condiciones particulares de la ENEEEM, que contenga una comprensión individual - social mediante el establecimiento de códigos comunes, por los cuales los sujetos en interacción logren habilidades y capacidades que les permitan responder adecuadamente a los cambios, las innovaciones y los desafíos emergentes.

3.1.1.4 *Comprendiendo la realidad: conocimientos y saberes*

Una vez que ubiqué al docente-sujeto de la ENEEEM como potenciador de cambios significativos en el entorno, dadas las capacidades adquiridas en el contexto, será útil reconocerlo expresamente como portador de conocimientos y saberes²¹, pues gran parte de la práctica profesional se sustenta en lo que sabemos y somos capaces de referir. Así pues, enunciaré aquellas distinciones que los autores hacen en referencia de este tema.

²¹ Altet (2005) hace una distinción importante entre información, conocimiento y saber, entendiendo a la primera como exterior al sujeto, de orden social; mientras que el segundo es integrado por el sujeto, con un orden personal. En ese entendido, ubica al saber como construido “entre el conocimiento y la información, entre el sujeto y el entorno”, dentro y a través de la mediación” (pág. 42), aunque De Ibarrola, Casas y Dettmer y Heller, no hacen particular alusión al respecto.

Para Agnes Heller (1977) en la vida cotidiana surgen los saberes –aprendidos socialmente- que, al tener un carácter pragmático, posibilitan la resolución de problemas en relación con épocas y estratos sociales específicos. Se trata de los saberes cotidianos, de los cuales todos los sujetos somos portadores, e incluso llegamos a necesitar para la existencia y movilidad en el ambiente. Es lo que la autora denomina *doxa*, que a diferencia de la *episteme*, no precisa ver a los fenómenos en relación con otros, ni buscar explicaciones que trasciendan la práctica.

En este orden de ideas, De Ibarrola (2004) alude a la noción de conocimiento tácito para enunciar lo aprendido a partir de vivencias y experiencias de intercambio con los otros, del mismo modo que Casas y Dettmer (2004) lo refieren como el que es utilizado para alcanzar propósitos prácticos.

Es importante reconocer los conocimientos adquiridos colectivamente y los que surgen desde lo científico, que a su vez, con el paso del tiempo se convierten en cotidianos. Al conocimiento científico podemos equipararlo con el codificado, que en términos de De Ibarrola (2004) y de Casas-Dettmer (2004) se refiere a aquel que se explica, describe y transmite mediante un lenguaje formal y sistemático, y a diferencia de la información, requiere rasgos de cognición que posibilitan cambios o evoluciones importantes para la comprender y relacionarse con la realidad.

Para el estudio de lo emergente²² –que en lo educativo cobra especial relevancia- es necesario reconocer que el saber cotidiano, como categoría vinculada al conocimiento tácito y a la realidad construida socialmente, es la base de todo tipo de conocimientos, convirtiéndose en científico, una vez que se han establecido relaciones entre diversos elementos y que son puestos en discusión entre

²² Atiendo al orden de lo emergente en el sentido de que esta investigación tiene la mirada subyacente de que la educación está en continuo movimiento; no es estática ni acabada y ante ello, surgen nuevos debates, nuevas perspectivas, nuevos paradigmas, ante la aparición constante de fenómenos derivados de la dinámica social, cultural, política o económica de la realidad actual, que por otro lado es compleja e inédita. Lo emergente es lo que no estaba anunciado, pero surge y no se agota con sistemas explicativos. La emergencia, que implica rupturas, nos lleva necesariamente a la toma de decisiones en uno u otro sentido.

MELBA BRINGAS HIDALGO

los sujetos implicados, aunque la misión de converger todos los puntos de vista conlleva dificultades que no siempre pueden superarse, porque el bagaje de conocimientos y saberes que subyace a cada docente difiere del que portan los otros.

Una circunstancia que ilustra este planteamiento se dio precisamente a partir de la Reforma 2004, en la que la necesidad general fue descubrir el enfoque rector, en virtud que éste no está claramente estipulado en el plan de estudios. La informante 4 narra lo sucedido y su punto de vista al respecto:

Se intentó encontrar el fundamento, pero cada uno de nosotros entendía cosas distintas: muchos no lo veíamos, otros argumentaban que era alguna teoría, otros, que era otra, entonces no se concretó estar todos en el mismo canal. No tanto fue un fracaso, fue fructífero porque los que no lo conocíamos, lo conocimos un poco, pero no logramos el objetivo de identificar el fundamento filosófico-epistemológico del nuevo plan de estudios. No está escrito, incluso quienes vinieron del Departamento de Evaluación y Seguimiento dijeron que se halla implícito, por eso nos dimos a la tarea de, en reuniones de academia tratar de descubrirlo, pero no lo logramos. Las reuniones no fueron un fracaso, más bien una oportunidad de que quienes no tenemos asignatura, lo conociéramos. [...] Asistimos como 20 o 30 de nuestros compañeros, más de la mitad (Informante 4).

Los enseñantes de la ENEEEM tienen entonces diversos modos de mirar el mundo, que objetivan en sus discursos y que dependen en gran medida de lo que pueden aprender desde su profesión, pero también desde el contexto socio histórico y cultural que les corresponde. Por ejemplo, cada uno tiene conformado la noción de ser docente, misma que es conceptualizada desde muy diferentes enfoques. Al primero de ellos lo percibo como un enfoque basado en la profesión como proyecto de vida:

Para mí, ser docente es servir, educando, pero enseñando [...], o sea enseñar para servir. Ser docente es lograr que el estudiante sea también buen profesionista, sobre todo porque como carrera de vida le va a dar al alumno oportunidad de acceder más fácil a atender a niños con problemas de aprendizaje (Informante 1).

MELBA BRINGAS HIDALGO

Un enfoque más, tiene que ver con la función social del docente:

Ser docente para mí es adquirir una responsabilidad muy grande, porque aunque suene ya muy trillado, tenemos efectivamente en nuestras manos, el futuro, estamos formando personas que van a salir a desempeñarse, a trabajar, y que todo lo que aquí aprendan lo van a reflejar afuera, entonces, la verdad, la carga es muy... muy grande (Informante 4).

En las opiniones anteriores se percibe la función magisterial como omnipotente, responsable de toda calidad en la formación, plena de vocación de servicio. Desde otra perspectiva, el informante 7 percibe a la docencia basada en las necesidades del otro:

Creo que lo he conceptualizado como un gran compromiso. Para mí ser docente es como... tener muchos valores, mucha ética, mucha disponibilidad, mucha apertura, para poder en este caso con los niños, sacarlos adelante, además a mí ser docente se me hace un compromiso bastante complejo, porque no lo veo desde el punto de vista "yo enseño y ya, lo que quiero enseñar y me vale lo demás" sino como trabajo con los niños y como son vidas, son seres que sienten, que viven. A mí se me hace muy complejo y mucho compromiso, he llegado a sentir que en mí está hacer vidas mejores, incluso me he puesto a pensar lo que será de aquellos niños que nunca quisieras verlos como delincuentes, aquellos niños que tú veías con rasgos de conducta muy fuerte, la verdad, es que he visualizado al docente como formador de vida, más que como nada más enseñas, como pasar aprendizajes, sino como un todo que puede lograr hacer mucho por una persona (Informante 7).

También surge, dentro de las múltiples formas de concebir nuestra profesión, aquella que no descuida al sujeto como portador de valores:

El ser humano, por naturaleza es un hombre, obviamente de carne y hueso, con razón, con conocimiento, pero además, es espiritual, y no me refiero a la cuestión religiosa, me refiero a esa espiritualidad que todos los seres humanos traemos, que se llaman valores, que esos los traemos ya, y para mí, ser maestro, es ser humano completo, entonces será maestro, pero de nada sirve que domine muchas cosas... hay mucha luz, y oscuridad, porque no ponemos en función los valores: la humildad, el respeto [...] (Informante 8).

Los informantes que expresaron estos puntos de vista ubican como prioritario lo concerniente a los valores y actitudes que deberían caracterizar a cada maestro, con lo que advierto que en el concepto que pueden conformar acerca de la

MELBA BRINGAS HIDALGO

formación de docente, éste será el punto de partida que determine posteriores argumentaciones. Ubicada en otra postura, tenemos una opinión más:

¡Hijole, ser docente...! leyendo tanta bibliografía de la posmodernidad, a mí me asusta lo que implica el rol docente. Realmente es tener en tus manos, ni más ni menos que a los futuros padres de familia, a los futuros profesionales que van a dar servicio a la sociedad. Entonces, ¿te imaginas el rol tan importante, tan impactante? Realmente no cualquiera debería de ser maestro, no porque diga que tiene vocación, deberían ser personas bien responsables, bien comprometidas y entender la magnitud del papel que nos toca jugar como formadores de la futura generación de profesionistas, de padres de familia y de ciudadanos ¿verdad? (Informante 9).

Mediante este comentario la informante hace uso de un particular estilo de interpretar la teoría, y manifiesta argumentos como los presentados anteriormente: vocación de servicio y la responsabilidad de formar "futuras generaciones". Veamos otro testimonio:

Significa una profesión con alta responsabilidad, con alta responsabilidad social y humana, en términos de que tenemos un compromiso a nivel social, de formar nuevas generaciones y no de deformar. Y, como persona, he encontrado que es una forma de realizarme laboralmente, que para mí eso es importante, disfrutar lo que hago y sobre todo, comprobar algunas cuestiones en términos de poder apoyar, no hacer ni provocar el desarrollo de la gente, sino apoyar el desarrollo de la gente (Informante 6).

La informante que vertió esta opinión reconoce la importancia de la docencia, no sólo como acción social, sino en imbricación con el plano personal, con lo que alude aspectos subjetivos desde donde es posible ejercer la profesión.

Este concepto se interiorizó de manera personal por los informantes, y resulta básico para dar sustento a sus prácticas dentro del aula, y aún, para cubrir las funciones inherentes a su plaza, que no necesariamente se circunscriben a impartir asignaturas²³. Tales conocimientos y saberes son constructos sociales que se vinculan

²³ Prácticamente ningún miembro del personal docente tiene como única función dar clases frente a grupo, pues la organización institucional demanda que cubran un puesto específico, que en el caso de los

MELBA BRINGAS HIDALGO

directamente con las necesidades de los sujetos en épocas y espacios determinados, lo que da lugar a una evolución en las formas de hacer y percibir la educación, como lo advierte el informante 2, quien labora en esta escuela desde hace aproximadamente 8 años y por ende, tiene parámetros para comparar el desempeño general actual en relación con el anterior:

Su servidor, y muchos compañeros nos hemos ido enriqueciendo porque traemos información de allá afuera, eso ha enriquecido el contexto conceptual, muchas cosas han cambiado. Aquí [en la ENEEEM], las discusiones ya no son las mismas. En el momento en que todo mundo se incorpore a esa superación, tanto personal como intelectual, seremos otros [...], lo malo es que eso se pare.

En síntesis, hay que considerar, dentro del marco metodológico, el saber del sujeto a partir de lo que porta y expresa, y de manera colateral, los conocimientos y saberes que desarrolla y adquiere, mismos que pueden enunciarse como cotidianos, ícitos y codificados, todos contenidos dentro de lo local. Así, los saberes que construye el sujeto, tienen estrecha relación con una realidad generada socialmente en las culturas determinadas, en el marco de necesidades que deben ser resueltas en la vida cotidiana, desde la que surge lo institucional y por tanto, vinculadas necesariamente con las instituciones sociales dentro de un espacio social mayor.

3.1.2 Sujetos en vínculo: procesos de socialización

He dicho que el sujeto se constituye permanentemente en el plano individual a partir del social, por lo que le es imprescindible conocer su contexto en todos los ámbitos y situaciones, así como llevar a cabo reflexiones que le permitan, o elaborar estrategias de adaptación, o bien, buscar la comprensión de los fenómenos. Las investigaciones sociales con enfoque cualitativo ubican al sujeto como protagonista, a partir de los sentidos y significados que otorga a los acontecimientos que vive en un contexto espacio-temporal determinado, en interacción con otros sujetos, dentro de la vida cotidiana. Con ellos encuentra espacios de formación en el plano individual-

entrevistados, abarcan: la Coordinación del Departamento de Formación Inicial, la responsabilidad del Centro de Cómputo, asesoría académica, elaboración de programa de maestría, coordinación del área de titulación, o trabajo específico en el Laboratorio Psicopedagógico, como trabajadora social, o como docente de aprendizaje.

MELBA BRINGAS HIDALGO

social, ambos en constante relación dialéctica, en la que se inciden reciprocamente, como lo manifiesta la informante 6:

[Aprendo mediante] la lectura personal, el diálogo con compañeros, respecto a textos específicos, y cursos, varios, en todas sus modalidades, igual te hablo de un curso, de un taller, que de un diplomado, o sea, siempre que haya oportunidad de conocer un poco más de respecto al área de formación de esta institución yo le busco acerca de ellas. Reconozco que cada uno de esos espacios, e incluso, cada una de esas relaciones te da acceso a información y a conocimientos diferentes (Informante 6).

En esos términos observo que el proceso de formación en los docentes de la ENEEEM surge de necesidades específicas, cuando hay sectores de la vida cotidiana que se vuelven problemáticos y requieren ser resueltos mediante la búsqueda de información, lo que en ocasiones se da bajo consulta de libros y en otras, con estrategias que se enmarcan en instituciones educativas, como cursos, diplomados, o inclusive, estudios de posgrado. Esto platicaron las informantes 4 y 7, quienes tienen puntos en común entre ellos:

Al principio entré [a la maestría] pensando que eso me iba a dar algunas herramientas para llevar el ejercicio de la docencia, ya en el trabajo. me di cuenta que yo estaba muy equivocada, y me ayudó mucho a comprender muchas cosas, más que darme herramientas y demás, como que me ayudó mucho a entender varias situaciones relacionadas con este ámbito de la educación (Informante 4).

[...]después de mi egreso [de la ENEEEM], mi formación ha sido empírica, la verdad es que he leído y quisiera leer mucho más, no he podido, pero si he tenido la oportunidad de poder tener documentos a la mano que me saquen de mis dudas, he leído más, he tratado de estar en contacto con algunos talleres, cursos que creo que me hacen falta, [...] tomé un diplomado en Orientación Familiar, porque veía la necesidad de orientar a los papás de aquí [del laboratorio psicopedagógico], y porque me gustaría dar la asignatura de orientación familiar, no de la Reforma, sino del otro plan [el 85], que no se me ha dado la oportunidad, pero con esa visión tomé el diplomado, y pues sí, yo creo que durante los ocho años he tratado de irme actualizando, aunque todavía creo que me falta la maestría (Informante 7).

En concordancia con Berger y Luckmann (2003) que la realidad se construye socialmente, y con Giddens (2001), que cada comunidad conforma saberes

MELBA BRINGAS HIDALGO

comunes relativos a las particularidades de cada una, es necesario reconocer la confluencia entre lo individual y lo colectivo, en la que ambos se determinan mutuamente, y dan lugar a múltiples interpretaciones de los acontecimientos, desde los saberes populares –que no tienen necesariamente intenciones de sistematización–, hasta las miradas provenientes de la sociología, psicología, pedagogía, antropología y otras disciplinas que estudian el quehacer humano en un sentido amplio.

Estas interpretaciones, que están presentes en todo momento, tienen un lugar especial en la vida cotidiana de la ENEEEM porque a partir de ellas surgen dos mecanismos paralelos: por un lado, quienes precisan información, suelen dar total veracidad a aquellos a los que consideran dignos de confianza, y por otro, los que se saben portadores de conocimientos significativos (sean tácitos o codificados), no dudan en compartirlos. Es así como emplean estrategias de socialización con las que comparten conocimientos. La primera que identifiqué es la observación de la práctica cotidiana de los demás maestros:

Pues, primeramente, en la Maestría fue el parte aguas, he tomado algunos cursos, y sobre todo, observando a mis compañeros, o sea, me gusta mucho aprender de los demás. Entonces, observando a mis compañeros en reuniones, lo que comentan, tomo algunas de las estrategias que ellos utilizan, cuando tengo algunas dudas, pues me acerco a algunos de ellos, les pregunto... [...]aprendo de los alumnos, aprendo de todos. (Informante 4).

Otra estrategia que se destaca es la de selección, en la que si bien, se reconocen necesidades de aprendizaje, también se tiene la certeza de que no cualquiera puede colaborar para satisfacerlas:

Le he buscado de todo un poco, obviamente, si he buscado acercarme a las personas que considero valiosas, tanto en el plano profesional, como en el plano humano, considero que son una fuente importante de conocimiento, que es lo menos, porque he de reconocer que soy poco humilde al respecto, y a pocos les considero ese reconocimiento (Informante 6).

Por otro lado, hay quien ubica como relevante el uso de la bibliografía, el acercamiento social en este caso consiste en solicitar libros que finalmente, serán usados desde lo individual:

MELBA BRINGAS HIDALGO

De entrada, siempre me he considerado incompleta en la formación. Eso para mí es un gesto de humildad que me ha permitido aprender un chorrall... recurrir a los maestros, decirles "oye, dónde puedo encontrar esto", "dime, ¿no tienes algún libro que hable sobre esto?" y "ay, ¿qué es esto o cómo se da?" entonces, me han aportado libros los compañeros, por eso hablaba en la junta de que había compañerismo en la mayoría de las personas (Informante 9).

Por último, detecté la utilización de dos o más estrategias, en este caso, la de observación y la de selección también se hace presente:

Cuando escucho en las reuniones a algunos profesores que comparten sus experiencias, el cómo le hacen, aplican algunas técnicas grupales, o dinámicas, o comparten sus metodologías, de ahí retomo, de las experiencias de los propios profesores. A veces, cuando tengo dificultades, me acerco con L. para que me vaya orientando en mi trabajo, en mi práctica [...] a ella o a A., porque les tengo más confianza (Informante 10).

Mediante estas estrategias se genera un intercambio continuo de saberes, que se adscribe al orden de la doble hermenéutica, en tanto que los "nuevos iluminados" necesariamente elaborarán interpretaciones propias. En otras palabras: yo interpreto la interpretación que mi compañero hizo previamente, y actúo en consecuencia. Estas estrategias propias, sumadas a las de todos los compañeros -que también son particulares-, así como a otros factores igualmente importantes, generan un todo que va a concretarse en *lo institucional* como dimensión particular y distintiva de nuestra escuela Normal.

De cualquier modo, los sectores problemáticos de la vida cotidiana que tienen lugar continuamente no siempre son descubiertos por todos los docentes, pues hay quienes tienen una visión limitada, ya sea del ámbito de la formación docente, como del de la educación especial, e incluso de la Reforma 2004. En el común de los discursos esto suele asociarse con falta de compromiso, de responsabilidad o carencia de necesidades:

[...] si te comprometes, puedes empezar a leer y a buscar información con los compañeros que te llevan avanzado el camino, en términos de reproducir esquemas, y en términos de, por lo menos, rescatar algo de orientación, pero, igual y si ni te comprometes puedes vivir tranquila y hasta que el mundo acabe, ¿no? (Informante 6).

MELBA BRINGAS HIDALGO

Entonces, se pone en relación el interjuego que se hace en lo individual y lo social sin perder de vista que el enlace entre ambos se da en la vida cotidiana, es decir, en el plano de las prácticas, mismo que conlleva necesariamente una serie de sentidos y significados construidos socialmente. Esto es relevante, pues habla de que la vida cotidiana debe ser estudiada en un sentido histórico, pero también, simbólico, retórico, y de manera particular, político, pues el asunto del poder influye en las dinámicas generadas en las diversas sociedades, de ahí que Reguillo (2000) afirme que en la vida cotidiana el sujeto cuestione las reglas instauradas, y una vez que las modifica, genera la creación de opciones alternas a lo "oficial", con lo que, además de ser un campo la vida cotidiana, también se convierte en un espacio clandestino en renovación constante.

Lo social no debe verse necesariamente en un sentido amplio, integrado por instituciones y estructuras aisladas, sino tiene que ver con las interacciones y los vínculos que los individuos hagan de acuerdo a las necesidades y a los grupos a los que pertenezcan, y fundamentalmente, con espacios y tiempos, entendidos como construcciones subjetivas y simbólicas.

Es importante resaltar también la importancia de la subjetividad –plano individual-, e intersubjetividad –plano social- como factores que tienen injerencia en la construcción de la vida cotidiana sin perder de vista que los conocimientos, habilidades y capacidades son producto de características individuales desarrolladas, potenciadas o minimizadas al interior de agrupaciones sociales que comparten y transforman permanentemente prácticas cotidianas.

3.2 HABLANDO DE TRAYECTORIAS. DE LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD

Con el reconocimiento hecho anteriormente acerca de que la adquisición de saberes se da en una interrelación entre los planos individual y social, en los que se establecen vínculos con el contexto, y de que los formadores de docentes somos sujetos dentro de la vida cotidiana que ponemos en acción los conocimientos

MELBA BRINGAS HIDALGO

-tácitos o, codificados- que aprendemos en el transcurso de su vida, dentro y fuera de las aulas, es necesario establecer cuál es el proceso que nos constituye como profesores dentro de una institución de educación superior dedicada a la formación de docentes de educación especial.

Para ello haré uso de las trayectorias profesionales que los informantes refieren, con la intención de hacer converger la noción de sujeto que sustenta este estudio con el contexto socio-histórico en el que se han conformado, y de este modo, descubrir aspectos heterogéneos que me posibiliten entender las variadas realidades que condensan las prácticas sociales de los formadores de docentes en educación especial. Ello será de gran utilidad para llegar a una comprensión acerca del recibimiento que se da a la Reforma Educativa 2004, así como de los niveles de apropiación y acciones emprendidas en la institución de referencia.

En ese entendido, "[...] *al recrear las voces y activar la memoria, la comprensión y el análisis de las trayectorias profesionales y personales de los actores educativos, entendidas como espacios narrativos constituidos por la historicidad de las prácticas sociales situadas en terrenos de emergencia política*" (Medina, 2005:19) doy cuenta de los recursos con que cuentan los docentes de la ENEEEM en función de la toma de decisiones individuales y colectivas y por supuesto, en función de la apropiación de la Reforma 2004 a la Licenciatura en Educación Especial.

3.2.1 Las Expectativas profesionales como un primer acercamiento hacia las trayectorias

La Normal de Educación Especial está conformada por sujetos provenientes de distintos ámbitos profesionales y laborales, que constituyeron sus saberes mediante el acercamiento a campos del conocimiento variados, que directa o indirectamente tocan al de la educación especial.

Las razones por las cuales se dedicaron a la docencia tienen que ver con los planes que en algún momento hicieron para dirigir sus vidas, los cuales no

MELBA BRINGAS HIDALGO

necesariamente se relacionaron con los deseos de dedicarse a la educación en calidad de enseñantes.

Destaca el hecho de que en esta escuela Normal gran parte de los docentes refieren al factor "casualidad" como determinante de su destino profesional, lo que implicó haber establecido previamente un proyecto de vida diferente al de un profesional de la educación, que por algún motivo no se llevó a cabo, después de lo cual la opción emergente fue cursar estudios en una Normal sin tener seguridad de las características del campo al que se introducirían finalmente:

[Estudié en la Normal] por accidente, no quería ser maestra, pero se me pasaron las convocatorias para preparatoria, y en ese momento, alguien sugirió "¿por qué no entras a la Normal?. ahorita se cursa la preparatoria y te puedes pasar ya después a la universidad y yo dije: "ah, bueno, suena bien", ya después, estando en la Normal, decidí que no me gusta dejar las cosas a medias y que la iba a terminar, pero yo era de la idea de usar el magisterio como trampolín, con toda honestidad [...] pero, cuando trabajé el primer año, en primer grado, afortunadamente, vi desde otra perspectiva lo que se hace, y finalmente, encontré que, aunque no lo había decidido, sí me gustaba. Cuando conocí educación especial, ahora sí, fue el arraigo absoluto porque conjuntaba de alguna manera, tres áreas del conocimiento que a mí me llamaban mucho la atención, que era, ya para ese tiempo, la pedagogía, la psicología y la medicina. Entonces es así como decido quedarme en educación y particularmente en educación especial. (Informante 6)

La verdad, yo quería estudiar medicina, por ejemplo pediatría y [estudiar en la Normal] fue como casi mi última opción [...], en ese entonces [el enfoque de educación especial] era más clínico, me dijeron que iba a trabajar con niños y me llamó la atención por ese lado, y por eso pues decidí incursionar en esto. Poco a poco me fui enamorando de lo que hacía, me gustó, aunque me costó más trabajo cuando se convirtió ya no en lo clínico, sino en lo psicopedagógico. Pero sí, ahorita ya puedo decir que me gusta y que lo hago con convicción, pero al principio, la verdad, no, ni idea ni idea de que yo fuera maestra (Informante 7).

Jamás pensé ser maestra (risas) nunca, nunca, yo creo que son los azares del destino. El novio que yo tenía me dijo: "oye, ¿no te gustaría entrar a tercero de Normal?" Yo tenía la preparatoria, iba a ser ingeniero químico y dice: "te ponen en tercero de Normal, si pasas todos los exámenes". [...] Me quedé en la Normal, en tercero de Normal y me urgía ir a trabajar y cuando salí a trabajar llegué cargada de energía, me enamoré de la camiseta, y así como empezó mi trayectoria (Informante 9).

MELBA BRINGAS HIDALGO

Como puede apreciarse, los comunes denominadores en los testimonios son el gusto por la medicina, por un lado, y por otro, la aceptación hacia la docencia, una vez que la conocieron de cerca. En los dos primeros básicamente se alude a la relación directa de la carrera de maestro en educación especial con la práctica médica, cuando permeaba en los servicios el enfoque clínico, lo que conformó un punto de comunión entre ambas profesiones, y un necesario proceso de adaptación al enfoque psicopedagógico, lo que no obstaculizó la satisfacción final por haber elegido, finalmente, esta profesión.

También observo la injerencia de los planes de estudios, que posibilitaban conceptualizar a la docencia como una carrera de paso, desde la que era factible transcurrir hacia otro destino, en una permanencia temporal dentro del gremio.

Los entrevistados refieren un total desconocimiento del sistema Normalista, hasta antes de entrar de lleno a él, ya sea en calidad de estudiantes, o de docentes, como los informantes 7 y 8, egresados de esta escuela:

Yo ni sabía, yo me visualizaba en la cuestión universitaria, ni idea de lo que eran las Normales. A esta escuela la conocí porque mi papá trabajó por aquí y él me dijo: "hay una escuela por ahí que dice que es licenciatura", así me lo dijo... (risas) (Informante 7).

[¿Sabías dónde se formaban los maestros?] No, honestamente, no. Yo pensé que eran formados en universidades, como la UNAM, el Poli, yo no sabía, desconocía yo lo de los maestros, ni idea, no sabía cuál era su línea de formación, desconocía totalmente eso (Informante 8).

El caso de la informante 4, ilustra la llegada de docentes con un perfil profesional diferente al educativo:

Bueno, [entré a trabajar] aquí en la Normal, por... casualidad. Yo, honestamente ni siquiera sabía que existían las escuelas Normales, no las conocía, entonces yo entré aquí porque le ofrecieron a mi hermano una plaza, pensando que él tenía preparación en computación[...] entonces él les dijo "¿saben qué?, no, mi perfil no es ese, pero mi hermana, lo tiene" y así fue como me entrevisté con la directora y entré, porque el perfil que requerían en ese momento era de personas del área de informática, entonces fue por mero accidente.

MELBA BRINGAS HIDALGO

De este modo percibo a los docentes, como sujetos que buscaron entre otras cosas, estabilidad económica, y encontraron en la Normal de Educación Especial una opción que convenía a intereses personales, no necesariamente profesionales. Entonces, el sistema Normalista desde lo general, así como la ENEEEM en lo particular, eran desconocidos por la mayoría de informantes, hasta el momento de involucrarse directamente en su organización, aunque también hay casos que refieren interés por el ejercicio de la docencia desde el primer momento, aún con desconocimiento de la existencia de las Normales:

El magisterio siempre fue una de las inclinaciones vocacionales, aunque no tengo un origen Normalista de formación, si me llamaba la atención desde un principio la práctica docente [...] entré a la UPN por desconocimiento del sistema. En mi lugar de origen las escuelas Normales no eran conocidas, al menos para mí como instituciones donde yo me pudiera formar. (Informante 5).

El hecho de reconocer la procedencia de los sujetos y sus motivaciones para aprender y actuar profesionalmente en este espacio particular, a partir de su ingreso a la ENEEEM, me permite recuperar elementos para comprender el tipo de identidad que tienen con esta escuela Normal y los elementos con que cuentan para apropiarse de un fenómeno como la Reforma 2004.

3.2.2 Procesos de formación

Los docentes, como sujetos en vínculo que construimos conocimientos y saberes en constante interrelación con los otros, somos en consecuencia, portadores de una formación específica que en el plano de lo profesional posibilita pensar y actuar dentro de la vida cotidiana y que ha sido adquirida en espacios diversos, entre los que se incluyen universidades y escuelas Normales, en periodos de tiempo específicos.

Como en cualquier establecimiento educativo, se entretajan una gran diversidad de lógicas, prácticas y tradiciones formativas que muchas veces es difícil conciliar, y que suelen generar tensiones, conflictos y hasta frustración por parte de quienes no ven cumplidas sus expectativas, como lo comenta el informante 5:

MELBA BRINGAS HIDALGO

Pues a mí me entusiasmó mucho [saber que me iba a integrar a una escuela Normal] porque yo tenía la idea de que era una institución de educación superior y me la imaginaba con una dinámica similar a la que yo observaba en las universidades, pero cuando empecé a integrarme, vi que era un mundo totalmente distinto (Informante 5).

Gran parte de las confrontaciones tienen que ver con las trayectorias profesionales de los docentes de la ENEEEM, en las que se destacan elementos generales, tales como:

- 1) Sus años de servicio, que van desde 7 hasta 45;
- 2) Perfiles profesionales en variados campos del conocimiento, como filosofía, pedagogía, educación primaria, administración educativa, trabajo social, ciencias de la educación, y educación especial, esta última, desde diferentes concepciones, concernientes a la temporalidad en que fueron formados, y las instituciones de las que egresaron, que son la Escuela Normal de Especialización (del Sistema Federal) y la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (del subsistema Estatal); y
- 3) Funciones específicas dentro del establecimiento; en el caso de los informantes, competen a una asesora profesional, un encargado del centro de cómputo, una coordinadora del Departamento de Formación Inicial, una responsable de Vinculación con Educación Básica, una trabajadora social del Laboratorio Psicopedagógico, una docente de aprendizaje dentro del mismo (que da atención a niños con necesidades educativas especiales), dos responsables de estudios de postgrado, un apoyo al Área de Desarrollo Docente y un responsable de la sección de exámenes profesionales.

De esto se desprenden diferentes tipos de docencia (De Lella, 2001) que se encaminan, o bien, hacia lo didáctico-pedagógico -acompañado de lo técnico-instrumental-, o bien, hacia los conocimientos disciplinares con dominio teórico de los contenidos. Se generan entonces, claras diferencias entre quienes estudiaron en una escuela Normal y quienes lo hicieron en una universidad, todos los cuales hacen

MELBA BRINGAS HIDALGO

patentes sus conocimientos previos y sus experiencias. además de las capacidades para poner en relación estos elementos.

Si pensamos en el proceso de formación de cada sujeto que se dedica a la enseñanza -haya estudiado ex profeso para ello o no-, nos daremos cuenta de los aspectos subyacentes -epistemológicos y metodológicos- que entran en juego y hacen que el conocimiento generado se vuelva complejo en el plano individual, y lo sea aún más, en su tránsito hacia lo colectivo, y de vuelta a lo individual, nuevamente.

Como institución de Educación Superior, esta Normal requiere que sus docentes posean elementos que les permitan reflexionar en torno a su desempeño con adultos jóvenes que se ubicarán en el ámbito de la educación especial, en esos términos los entrevistados señalan como base de su quehacer a la empiria por un lado, y por otro, los referentes teóricos que han aprendido en la práctica, dado su desconocimiento del nivel, hasta antes de ingresar a la Normal.

Este nivel de comprensión no lo había logrado una vez que egresé de la licenciatura, ni tampoco en las primeras experiencias como docente. Las he adquirido más bien en la práctica profesional, ya participando en la escuela Normal (Informante 5).

[¿Estabas preparada para ejercer tu función?] Yo creo que no, me tocó leer, ahí sí reconozco que muchas de las tareas, me ha tocado en su primer momento enfrentarlas en pleno desconocimiento y yo creo que, mínimo el primer ciclo escolar, vas aprendiendo conforme vas echando a perder, porque no te puedo decir "trabajando y haciendo las cosas" (Informante 6).

Dichos referentes han sido apropiados e interpretados de manera individual, por lo que ha sido difícil establecer criterios generales, pues es notoria la existencia de un abanico amplio de enfoques teóricos que es difícil hacer converger. Por ejemplo, en el común de los discursos revisados se alude mayormente el pensamiento de Piaget y el de Vigotsky, así como los paradigmas conductista y constructivista, aunque con distintos niveles de comprensión. En menor medida se cita a Wallon y Rivier, pero hay que destacar que el discurso de la formación de maestros, está ausente, lo cual lo explico a partir del hecho de que las escuelas formadoras de

MELBA BRINGAS HIDALGO

formadores son inexistentes, y hay que aprender en la práctica misma a partir de los elementos que se poseen, adquiridos en espacios como las universidades o las escuelas Normales, en las que la formación fue encaminada a la educación básica, no al trabajo con adultos jóvenes.

Por otro lado, los docentes entrevistados reconocen un sentido de socialización en su proceder, desde que ingresaron a la escuela hasta la fecha, pues reportan un acercamiento constante a los compañeros, y valoran a quienes destacan en algún rubro para pedirles opinión y consejos, en un intento por cubrir de manera favorable las expectativas que se tienen hacia ellos. Asimismo, percibo tendencia hacia la autoformación, reflejada en lecturas individuales, que posteriormente, pueden o no, ser comentadas con sus compañeros, lo mismo que la asistencia a cursos y diplomados relativos a la formación de docentes y al enfoque actual de educación especial. La autoformación se refiere a todas las acciones emprendidas intencionalmente por el sujeto para dirigir y encaminar su propia formación, convirtiéndose en un proceso por sí y para sí, pero sin perder el vínculo con los otros, ni con el contexto (Navia en Barona, 2005).

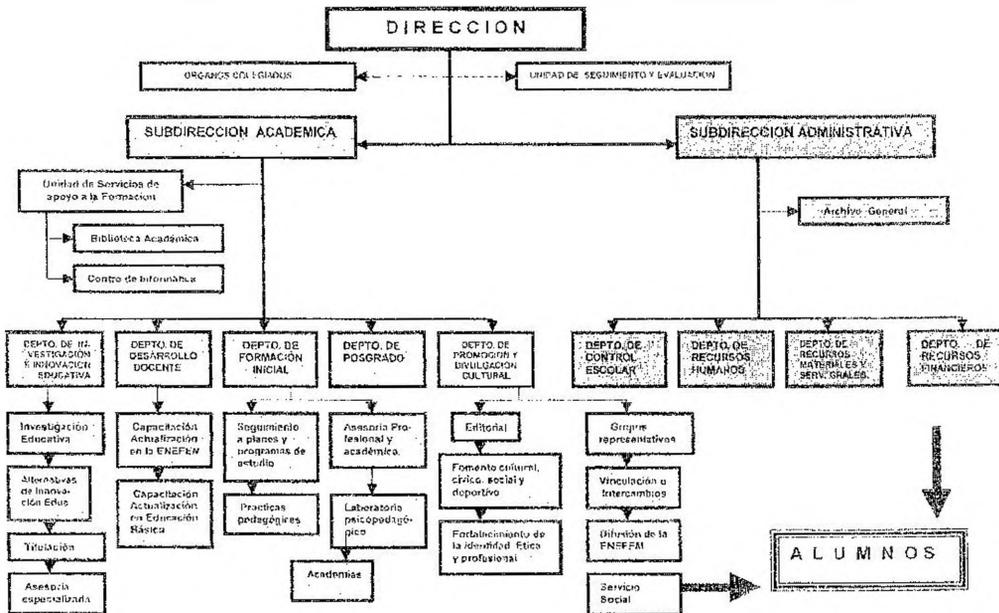
Todo lo anterior deriva de una pluralidad de conocimientos docentes, tanto teóricos, como prácticos, que se pueden ubicar o no en el plano de la conciencia, pero que preparan y guían la acción. Aquí se incluyen saberes de experiencia y rutinas automatizadas e interiorizadas que tienen injerencia en la toma de decisiones, y aún, en las improvisaciones (Altet, 2005). La incursión a la educación especial representa una obligación que precisa ser atendida por todos los docentes, bien si se formaron en este campo, o bien, si lo hicieron desde otro ámbito, porque debe convertirse en el punto de anclaje entre todas las formaciones y todos los puntos de vista, por lo que la actualización constante es un requisito obligatorio, no sólo en lo que toca a la adquisición de información, sino de manera fundamental, en la construcción colectiva de los saberes, con su consecuente apropiación, por medio de las que se puedan encaminar las acciones institucionales.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Sin embargo, no hay que soslayar a la vida cotidiana como espacio en el que cobran sentido acciones informales como propiciadoras de aprendizajes de gran importancia para los sujetos que se desenvuelven en ella. De este modo, concuerdo con Fernández (1998) en que la cultura institucional tiene como vías de incorporación, precisamente a la organización informal y a la participación en la vida cotidiana.

3.2.3 La ENEEEM como espacio de formación permanente

En tanto sujetos en formación, capaces de comprender los problemas por medio de la utilización de una serie de habilidades y competencias adquiridas a lo largo de los años dentro de su contexto, los docentes de la Normal tenemos posibilidades de crear y recrearnos en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, pese a no haber adquirido una preparación didáctico-pedagógica para el trabajo con adultos jóvenes en centros específicos, pues hay que recordar que quienes estudiaron en universidades no obtuvieron elementos de este tipo, y los que lo hicieron en las Normales, se enfocaron al trabajo con niños de educación primaria y/o especial. De cualquier modo, al estar adscritos a esta escuela, los docentes de la ENEEEM se desempeñan en alguna de las funciones que se muestran en el organigrama:



Fuente: Funciograma institucional de la ENEEEM. Octubre de 2006

MELBA BRINGAS HIDALGO

En acuerdo con Castañeda (2005), quienes ejercen en la ENEEEM, son sujetos que se viven en falta, y viven una continua ruptura entre lo que saben y deben saber, a pesar de los conocimientos que poseen, pues la práctica cotidiana genera problemas constantes que les reclama su atención y uso de recursos. Al respecto, la informante 10, ante la pregunta ¿de dónde obtuviste más elementos de formación después de que egresaste de la Normal?, respondió:

Cuando me enfrento a la Normal de Educación Especial y veo que estoy desfasada en muchos conceptos, que no estoy actualizada en cosas, es cuando comienzo a meterme aquí a diplomados y a actualizarme para estar al corriente, entre comillas, porque considero que todavía me faltan muchísimos elementos para actualizarme y enfrentarme a la práctica.

En testimonios como éste encuentro que además de los problemas mismos de la carrera profesional para la que estudiaron en sus escuelas de origen, los docentes deben afrontar otras, provenientes del desconocimiento o de la falta de actualización en los campos de la educación especial y de la formación docente, lo que complica la labor de formar futuros profesores. Inclusive, la misma educación especial demanda en muchas ocasiones el aprendizaje de nuevos conocimientos, cuya consolidación depende de la forma en que se enfrentan a la práctica. Tal es el caso del informante 8, quien pese a ser licenciado en educación especial en el área de problemas de aprendizaje, requirió obtener conocimientos del área de audición y lenguaje:

A mí me encanta la música, [...], de principio sí sentí nervios porque nunca en mi vida había trabajado con sordos, me gustó el reto y me quedé. A los tres días me quería regresar [a mi casa] (risas), porque no entendía el lenguaje de señas que se utilizaba en esa escuela porque toda la comunidad era sorda. Entonces, una persona [...], me dijo que no me apurara, que el mismo niño nos va llevando a ese mundo que ellos viven, y me di a la tarea de observar, como quince días, viendo señas, gestos, actitudes, todo lo iba registrando, algunas cosas sí se me grababan, [...] después me tuve que dar a la tarea de empezar yo mismo a expresarme. La directora [...] fue la que me empezó a impulsar a cómo manejar los dedos, hacer las expresiones, a comunicarme con ellos, a entender porqué actúan de tal o cual manera, yo no conocía nada del mundo del sordo y es un mundo fascinante [...] Todo lo que yo he hecho siempre ha sido a través de la lectura, observar y practicar (Informante 8).

Por otra parte, destacan los docentes que tienen una amplia experiencia en ambos campos (educación especial y formación docente), pues su trayectoria les posibilita la detección y comprensión de las problemáticas, por un lado, y por otro, su estatus como sujetos en vínculo, que requieren desempeñarse dentro de lo social, les empuja a observar el trabajo de los compañeros, y a emitir una obligada opinión ante ello, como el informante 11, quien dice:

Yo estoy convencido de que mientras no surja la necesidad en la escuela: N E C E S I D A D, porque la mayoría de las necesidades parten de la gente. Yo creo que las necesidades van surgiendo en tu propia práctica y la propia experiencia te va exigiendo que nos tenemos que preparar más, porque cada día nuestros muchachos se vuelven más exigentes y a veces como catedráticos, somos catedráticos de la escuela Normal, pero no tenemos las herramientas suficientes para dar respuestas a esas demandas, y yo creo que eso es lo que hace falta. (Informante 11).

Este comentario alude a un factor imprescindible en la formación, concerniente a la necesidad, que en el Diccionario de Filosofía está consignada en términos de que "[...] todo tipo o forma posible de relación entre el hombre y las cosas, o entre el hombre y los otros hombres, puede ser considerada bajo el aspecto de la necesidad, la que implica la dependencia del ser humano de tales relaciones [...]"(Abbagnano,1980:849); además ofrece la posibilidad para comprender y describir la existencia.

Lejos del concepto tradicional de necesidad como falta o carencia, esta definición dentro del tema que abordo, implica la posibilidad conciente de establecer relaciones con la realidad, cuestionarla, afrontarla y en consecuencia, asumir acciones tendientes a la transformación. Mientras los sujetos no se confronten con la realidad, no surgirán necesidades que resolver y no generarán dinámicas de cambio.

La necesidad, entendida como cambio o dirección deseada favorece la incorporación de nuevos saberes al *habitus* de los docentes, a la vez que amplía sus

MELBA BRINGAS HIDALGO

perspectivas y crea espacios para transformar el contexto. Así, surgirán nuevas formas de ser y estar en la profesión (Barbosa, 2004).

3.2.4 Hacia una necesaria identidad profesional e institucional

Los docentes, como sujetos en formación –con capacidad de comprensión inherente y permanente- debemos asumir que las trayectorias son inacabadas y que ayudan a entender una parte del pasado con la posibilidad de revisar esquemas de pensamiento para adquirir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, de trabajo colaborativo, de gestión escolar, y sobre todo, otras maneras de mirar a la realidad para incidir en ella, en una reconstrucción permanentemente del pasado dentro de presente, con objeto de proyectar el futuro profesional en esta escuela, en la inminente cercanía con los otros.

La práctica de la docencia se convierte entonces en una práctica social –con y para los otros- en la que emergen conocimientos pedagógicos, didácticos, y teóricos así como acciones de distinto orden que reflejan los niveles de comprensión alcanzados, mismos que facultan u obstaculizan la misión de formar docentes en educación especial, pero además, conlleva una necesaria implicación por parte de los enseñantes, en la que se percibe claramente cómo algo los une a esta Normal, aunque su llegada a ella fuera fortuita, como lo platica el informante 5:

Eso fue accidental, en primer lugar tuve la oportunidad de que una compañera que trabajaba en Naucalpan me invitó a ir a hacer una solicitud para participar en los llamados grupos intensivos, ella me comentó que había unas materias que estaban por cubrirse y que me iba a proponer, pero cuando fui, ya tenían a otro candidato, y me encontré al novio de mi sobrina, le platicué de dónde venía [...] y él fue el que me dijo que aquí [en la ENEEEM] estaban solicitando personal [...] que si quería, me acompañaba para meter mis documentos, y yo, por no decirle que no, le dije que sí, así nomás (Informante 5).

Las repuestas de la mayoría de los entrevistados giran en este sentido, es decir, su ingreso a la ENEEEM fue “por accidente”, “por cercanía a su casa”, “porque solicitaban alguien con el perfil que tengo”, o incluso, por presentar problemas en el trabajo anterior y en consecuencia: “me mandaron aquí”. Sin embargo es notorio el

MELBA BRINGAS HIDALGO

interés generalizado por continuar en ella, interés que se objetiva bajo diversos argumentos, como el de la informante 4, cuyo testimonio fue analizado en el inciso 3.2.1 (pág 109) cuando hablé de los docentes que ingresaron con un perfil profesional diferente al educativo. Ahora ella dice:

Me di cuenta que me agrada, me gusta mucho, y de hecho, a lo mejor está mal que lo diga, pero me han ofrecido trabajo en la iniciativa privada y no... me gusta. me gusta estar aquí, siento que es una bonita labor y a lo mejor si hubiese sabido antes que existía esta opción o estas carreras –yo no conocía las Normales– quizá hubiese optado por esta área.

O el informante 5, quien, pese a no ser Normalista, indica:

[No me cambié de lugar de trabajo] Porque yo venía con una convicción de que había sido formado para contribuir al cambio de la educación, y con un maestro con el que hice servicio social nos dejó claro que el espacio donde los egresados de la UPN, principalmente los de pedagogía y de psicología, debían insertarse, era en instituciones formadoras de docentes. Eso lo tenía claro desde que entré aquí.

Encuentro que pese a las diferencias existentes en cuanto a conocimientos, saberes, puntos de vista, estilos de enseñanza y aprendizaje, existen elementos que hacen pensar en puntos de anclaje hacia la ENEEEM, que pueden dar pie a la constitución de una identidad profesional e institucional, que en primer término, ubique a cada docente como un co-protagonista de los procesos institucionales, con poder de opinión/decisión, y no en meros técnicos con roles administrativos, que cumplen con un horario y que deben asumir funciones específicas, en plena reproducción mecánica de un plan de estudios.

Puedo asumir entonces que la mediación entre los resultados de una trayectoria que se adquirió antes de ingresar a la ENEEEM, (y que sigue su curso) y la posibilidad de cambio de perspectiva para respaldar los proyectos institucionales desde el "estoy aquí" y no desde el "me es ajeno", está en la conformación de una identidad como docente de la ENEEEM, que se consolidará en la medida en que todos se involucren personal y profesionalmente, en el entendido de que en el plano

MELBA BRINGAS HIDALGO

social siempre habrá confrontaciones, debates, puntos de vista encontrados que dificultan el avance, pero no tienen porque imposibilitarlo.

La identidad es una construcción social que refiere un sentimiento de pertenencia social, lo que implica la inclusión de lo individual en una colectividad hacia la que se desarrolla un sentimiento de lealtad con los miembros entre ellos, pero también con el proyecto institucional. La identidad contiene entonces, rasgos propios de un grupo, que los caracterizan frente a los demás, lo que es especialmente importante dado que nosotros pertenecemos a la comunidad de profesionales de la educación especial, lo cual nos distingue inevitablemente del resto de las Normales del Estado de México, que se dedican a la educación preescolar, primaria y secundaria. Esa es una razón suficiente para crear lazos de identidad que nos distinguen como miembros de un colectivo único.

Pero aún hay más: esta inclusión "*se realiza mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la comunidad en cuestión, lo que lleva a que los sujetos piensen, vean, sientan las cosas desde el punto de vista del grupo de pertenencia*". (Cacho, 2005: 127). Por ello la identidad se construye en un proceso de interacción en el cual las vivencias personales, las expectativas, las metas en común, así como elementos de la cultura magisterial deben confluir armónicamente para la interpretación y la orientación de las prácticas educativas, así como para la inclusión/exclusión de los elementos que la conforman.

Fernández (1998), al hablar de identidad, indica que ésta se halla ligada a un conjunto de representaciones que definen las posiciones y los papeles simbólicos de los integrantes del colectivo, lo mismo que de los significados de la tarea primaria. Agrega además, que la identidad institucional parte de modelos establecidos y va hacia su adscripción a éstos, o bien, hacia su cuestionamiento y propuesta novedosa, lo cual está inmerso en el interjuego entre la protección de lo instituido y el movimiento de lo instituyente (Fernández, 2005). Entonces, la identidad institucional se crea paulatinamente dentro de la cultura singular del establecimiento con fines de

MELBA BRINGAS HIDALGO

relación con el mundo material, para marcar interacciones, y para el desarrollo de tareas. Con estos elementos se desarrolla memoria y se construyen modelos.

Los aspectos que conformen la consolidación de la identidad no deben provenir desde fuera ni ser impuestos por unos cuantos, es necesario establecer criterios convencionales que permitan reconocerla y asumirla como propia en todos los momentos de la vida cotidiana desde el plano subjetivo y en constante interrelación. Tratándose de una escuela de educación superior dedicada a la educación especial, la construcción de la identidad como docentes que se desempeñan en ella requiere de éstos un conocimiento amplio de ambos campos y de lo emergente, para contribuir a valorar el proceso institucional, desarrollarlo y mejorarlo permanentemente.

Es importante tomar en cuenta que la identidad debe generarse a partir de la cultura propia del establecimiento como producto de una historia compartida, en la cual se crean proyectos propios que reflejan deseos y percepciones; cultura dinámica en la que las condiciones sociales y laborales tienen incidencia importante que lo hacen único e irrepetible y le asignan una autonomía relativa.

En esos términos, la identidad del formador de docentes en educación especial, compete a alguien que, con sus características personales/profesionales, y a partir de la trayectoria que lleva a cuestas:

- Asuma su trayectoria como una fuente básica para la reflexión y el conocimiento de sí mismo en su vínculo con los otros, con la institución, con el entorno, con los saberes que posee y con la práctica que realiza en la cotidianidad en la que está inmerso.
- Sea capaz de percibirse en sus potenciales y en sus faltas, para reconocer posibilidades de adquisición de competencias, habilidades y valores que en otros momentos no le fueron necesarios y que por tanto, no posea.

MELBA BRINGAS HIDALGO

- Se interese en la educación especial y en la formación docente –en un sentido amplio, no circunscrito únicamente a lo local- como campos rectores de la vida académica, y considere críticamente los diferentes paradigmas teóricos que los conforman y su relación con los propósitos institucionales.
- Se logre vincular al trabajo institucional con la intención de avanzar, no sólo individualmente, sino en el reconocimiento de un plano social mediado por la institución y que es en ella (y por ella) donde se debe ejercer lo colectivo.

Con estos elementos mínimos que sustenten una identidad profesional correspondiente a la función social, educativa, pedagógica, e histórica de la Normal de Educación Especial se podrían generar diferencias radicales entre los docentes propositivos, con ejercicio de la crítica, dominio de los campos, y coherencia entre el pensamiento y la acción, de aquellos ejecutores que dedican su tiempo al desarrollo individual sin compromiso manifiesto ni compartido con otros. De los primeros es de quienes se puede esperar que la Reforma Educativa sea un acontecimiento trascendental, cuyo proceso de institucionalización sea vivido a plenitud por todos los implicados.

Cabe la afirmación, para finalizar este punto, de que la construcción y asunción de la identidad en la ENEEEM, debe permitirnos saber quiénes somos, pero también, a dónde queremos llegar.

3.3 LOS DOCENTES DE LA ENEEEM ANTE LAS REFORMAS EDUCATIVAS: ¿PROTAGONISTAS/TRANSFORMADORES O TÉCNICOS/EJECUTORES?

Para Díaz Barriga e Inclán (2001) las reformas educativas son gestadas desde la interpretación inicial que un grupo de especialistas realizan respecto de los proyectos políticos generales, de sus directrices, lo mismo que de las tendencias de educación y del sistema educativo. Desde esta circunstancia se hace llegar a los profesores, como último eslabón en la cadena, para que la ejecuten, en lo que Torres (2000a) denomina un esquema vertical y centralizado.

MELBA BRINGAS HIDALGO

En la ENEEEM, la gran mayoría de informantes no tienen experiencia en este rubro, es decir, su práctica como docentes de educación superior había sido regida por un solo plan de estudios: el Plan 85, en el caso de haberse desempeñado exclusivamente en este nivel, y lo mismo para quienes trabajan en secundaria, pues la Reforma a la Educación Secundaria está en sus inicios. En los casos de quienes se han dedicado a la educación especial, por diferentes motivos no vivieron de cerca la transformación de servicios en 1996, no obstante, es común encontrar opiniones que validan el esquema anteriormente descrito, y que manifiestan conformidad al respecto, como lo hacen ambos informantes:

La gente que diseña contenidos y programas tiene una visión más amplia de la situación que estamos viviendo y por eso se hacen modificaciones, de acuerdo al contexto y a las necesidades (Informante 10).

Hay quienes lo ven determinista [al plan 2004] y "peladito y en la boca", pero es lo básico, por eso es la formación inicial y es lo que consideraron los grandes expertos como lo más indispensable para que un docente en educación especial pueda egresar con las competencias básicas de la licenciatura. Me parece muy bueno, hay muchas actividades donde todos los maestros se están involucrando (Informante 12).

Esta manera de percibir la Reforma 04 tiene que ver, por un lado, con la idea que se tiene de ésta desde referentes previos (pues el que no se hayan vivido directamente, no quiere decir que se ignorara la existencia y función de las reformas); pero también, con la necesidad que se tenía de un cambio curricular a raíz de las demandas de la educación especial; y de manera primordial, con el concepto de las potencialidades que se tienen desde dentro de la escuela Normal, al creer que hay personas más capacitadas para determinar lo que más conviene a los intereses institucionales.

Esto lleva directamente a la necesidad de asumir la revisión crítica de un tercer campo rector en la vida académica de la ENEEEM: ²⁴ las reformas educativas, a partir del contexto histórico, social, económico, político y cultural desde donde fueron pensadas, y del mismo modo, los discursos ocultos o implícitos que las determinan, en

²⁴ Recordemos que los otros campos son: la formación docente y la educación especial

MELBA BRINGAS HIDALGO

la búsqueda de las condiciones óptimas para proponer cambios a partir de una apropiación significativa que contenga la visión de las características específicas de la escuela formadora, junto a lo que se pretende "desde arriba" y tener así, la conciencia de los alcances que se pueden lograr en el ámbito local. En ese sentido, habla la informante 6:

En definitiva, [me asumo] como promotora. Creo que cuando uno se ubica en el plano ejecutor alude a una acción mecánica, irreflexiva y esto te resta toda posibilidad de replantear lo que estás haciendo, aún cuando sea en apego a una propuesta curricular. Me siento más en términos de promoción en cuanto a que todo lo que me corresponde hacer es motivo de recuperación y reflexión constante, lo cual obliga a regresar a plan de estudios y programas de asignatura y tratar de irme explicando situaciones, que en otras circunstancias, si sólo fuera ejecutora, seguiría siendo actos mecánicos. Cuando uno se asume como ejecutor se devalúa profesionalmente y el principal mérito del promotor es la recuperación constante para replantearla [a la reforma 04].

Este tipo de planteamientos, refleja sujetos con capacidad para integrar conocimientos que vienen de fuera, pero a la vez, de cuestionarlos y reconocerse en posibilidad de mejora permanente, lo cual requiere ser trabajado en el colectivo para lograr una generalización en este tipo de actitudes en la creación de una identidad con la que la seguridad colectiva se afiance y retroalimente permanentemente.

En concordancia con Rosa María Torres, se hace importante pensar en el papel de los docentes, no sólo en términos de un cambio educativo desde la reforma –comprendida y asumida críticamente–, sino también, en relación a la innovación como "[...] la aplicación de una idea nueva, o de una idea vieja renovada o reinterpretada, que puede surgir de la misma práctica cotidiana, abajo, o arriba, o nivel micro o macro [...]" (Torres, 2000b:4) . La diferencia radica en el lugar desde dónde cada una actúa: la reforma, desde "arriba" y la innovación, "desde abajo". La articulación entre ambas es requisito indispensable para que en cada establecimiento haya propuestas significativas, pertinentes y acordes a lo que el contexto demanda. Por el contrario, si se asumen por separado, ninguno de los dos resulta eficaz.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Mi intención hasta ahora ha sido ubicar al docente como protagonista de las reformas educativas dentro de ámbitos locales específicos que son los establecimientos educativos, a partir de procesos de institucionalización que los hacen únicos y por medio de los cuales se adquieren más elementos para la consolidación de la identidad.

Las posibilidades de transformación dependen en gran medida de la condición de sujetos que abordé hasta ahora, sin olvidar que dentro de su labor, los docentes nos enfrentamos a esferas como la política educativa, el orden institucional, los problemas de la profesionalización, las condiciones laborales, salariales y de gremio, y de manera destacada, las características de su personalidad en el orden de lo subjetivo.

Sin embargo, es necesario no descuidar la importancia de los sujetos que trabajan en torno a un mismo fin, que en este caso es la formación de docentes en educación especial, desde los elementos que conforman su individualidad enfocándola hacia lo colectivo. Por ello, será útil comprender que más allá de agregar a éste esfuerzos aislados, es decir, de sumarse al equipo de trabajo, lo que se requiere es maximizar las cualidades de cada integrante y promover su comunión con las de los otros, así como una cooperación constante en busca de resultados y beneficios conjuntos, lo que implica hablar de que estos procesos, denominados sinérgicos, deberán estar presentes en el transcurso de la vida cotidiana desde la que se tejen y dan forma proyectos académicos, profesionales y humanos.

Capítulo 4

El establecimiento
educativo como punto de
enlace entre
docentes y reformas.

CAPÍTULO 4

EL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO COMO PUNTO DE ENLACE ENTRE DOCENTES Y REFORMAS

Ubicar al docente como sujeto de la educación, inmerso en un contexto que lo constituye como tal desde su particularidad como individuo, hasta su relación con niveles mayores de lo social en un proceso continuo de formación, permite comprender sus posibilidades de acción para lograr cambios que en este caso conciernen al recibimiento de la Reforma 2004 a la Licenciatura en Educación Especial.

Sin embargo es preciso establecer que el análisis circunscrito a los sujetos, a sus personalidades, a sus historias, a sus características, o incluso a sus relaciones, puede limitar la comprensión de un fenómeno como el que estudio, dado que el escenario donde confluyen las acciones concernientes a la formación de docentes es, precisamente, un establecimiento educativo. Observación que puede resultar obvia, pero que da lugar para pensar en la importancia de hallarse dentro de una organización establecida, con normas y valores, pero sobre todo, con una historia particular que multidetermina permanentemente la dinámica generada.

Es aquí donde resulta pertinente considerar al análisis institucional para captar la manera en que el movimiento en la institución provoca determinados comportamientos y facilita o entorpece las acciones emprendidas, es decir, enfocar la mirada en *lo institucional*, implica pensar cómo en el transcurrir de esa vida institucional -cotidiana- los sujetos nos formamos y transformamos, al pasar de una renuncia a la explicación por el sujeto en sí, hacia una búsqueda de la comprensión de los fenómenos a través de la lógica de las instituciones. (Fernández, 2005).

Por ello, en el presente capítulo abordaré la influencia de la institución educativa en la actuación de los implicados para la apropiación de las reformas

educativas, en términos de cómo ésta favorece o limita las acciones emprendidas y el transcurrir de los sujetos por los distintos espacios que la conforman.

4.1 LA ENEEEM DESDE ADENTRO

Hasta ahora estudié a la ENEEEM desde una panorámica que la conforma como un plantel educativo oficial en proceso de recepción de la Reforma 2004 a la licenciatura en educación especial, después de haberse regido con el plan 1985 durante sus primeros años de existencia (capítulo 2), y como un espacio concreto en el que la vida cotidiana se desarrolla desde los sujetos que la integran (capítulo 3).

Ahora toca revisarla desde los aspectos que la conforman como establecimiento educativo, con una cultura y un funcionamiento particulares, los cuales son imprescindibles de tomar en cuenta para la comprensión de lo que los sujetos podemos llegar a representar en ese contexto específico para el logro de determinados grados de comprensión y actuación en torno a la apropiación del nuevo currículum y al papel que juegan en su implementación.

4.1.1. La escuela como institución, sus procesos inherentes

Es preciso iniciar con lo fundamental, ¿qué son las instituciones educativas?²⁵. Garay (1998) nos invita a pensar en las escuelas (en el sentido de planteles concretos, no como sistema escolar) como formaciones culturales complejas, que desarrollan sus propias lógicas de acuerdo a las funciones adquiridas con la sociedad, con los sectores específicos que las promueven y sostienen y con los actores que las constituyen, mantienen y cambian mediante sus prácticas cotidianas. Para ellos, la

²⁵ Fernández (1998) enfatiza que el término institución alude, en primera instancia, a la regularidad social, es decir, normas que expresan valores de una realidad social determinada, que se pueden concretar en leyes escritas, o en una vigencia importante en la vida cotidiana: familia, matrimonio, propiedad privada, tabús, los programas vigentes, las leyes de educación, y diferentes normas sociales establecidas. por medio de las cuales se establecen formas de pensar y actuar. De manera fundamental, continúa la autora (2005), las instituciones son formaciones culturales, reguladoras sociales, que expresan un poder social importante en el comportamiento de los individuos, y que incluso, alude a la conformación de un mundo simbólico en el que conciente, o inconscientemente el sujeto encuentra orientación para entender y decodificar la realidad social. El término institución también se usa para referirse a unidades sociales concretadas en establecimientos específicos, que en el caso de la educación, son las escuelas.

MELBA BRINGAS HIDALGO

escuela como institución atiende una multiplicidad de funciones adicionales a las educativas, que juegan un papel principal o secundario, explícito o encubierto, concernientes a lo económico, laboral, de acreditación, asistencial, de poder, de prestigio o de control social, entre otros.

Se trata también de unidades que cuentan con un espacio específico, lo mismo que con instalaciones y personal, que, de modo organizado, buscan consolidar metas (Fernández, 1998). Cada escuela, cada establecimiento educativo, expresa de manera singular la práctica institucional vinculada con lo pedagógico-didáctico, en la que se enlazan relaciones sociales entre docentes, alumnos y con toda la gama de acciones inherentes a su vida cotidiana para concretar la función social de educar.

De ese modo, en cada establecimiento escolar, y aún en cada docente surgen necesariamente concepciones particulares del lugar donde se desarrollan profesionalmente. En lo general, los informantes de este estudio aluden a esta escuela como *una institución formadora de docentes en educación especial*, definición importante pero primaria, que atiende a la función social en la especificidad de un campo educativo. Para nadie es desconocida la misión final de la Normal, lo difícil es entonces reconocer puntos más específicos, más finos, que pueden ayudar a comprender desde dónde se ubica la comprensión del establecimiento particular y cuál es la injerencia de éste en los niveles de comprensión que los sujetos-docentes hacen de la Reforma, lo mismo que de otras particularidades del proceso formativo.

Para profundizar la definición, los entrevistados añadieron aspectos como: *la necesidad de funcionar como institución de educación superior, cuya prioridad es dar a las actividades un carácter formativo, con características específicas* (informante 6). Dijeron también que *la conforman muchas cosas, no sólo lo jurídico, sino un plan de estudios, un plan institucional, el cuerpo de maestros, los alumnos, la misma profesión de la educación especial, eso es lo que conforma el cuerpo conceptual de la institución* (Informante 5), que además, *da servicio a la comunidad* (Informante 3).

También destacaron que la ENEEEM *tiene su sello particular por la diversidad de gente que la integra; hay riqueza en preparación de los docentes, que deja un sello particular que impacta en los alumnos* (Informante 4).

Los docentes, con sus particulares interpretaciones de lo que es la Normal de Educación Especial dan cuenta de algo que resulta significativo en la organización de las escuelas: las normas y significados que hacen universal a la institución escuela "[...] *entran en interjuego con sujetos en una realidad concreta, provocando una dinámica, un estilo y una cultura que propondrán matices especiales, y aún modificarán las imágenes y los estilos esbozados*" (Fernández, 1998:39). Son ellos, los constituyentes básicos de la organización, es decir, el funcionamiento de la escuela como tal está representada por el modo en que los actores definen, interpretan y manejan las situaciones que afrontan (Ball, 1994).

Garay entiende a las instituciones como entidades diferenciables, con límites estructurales, los que define como barreras desde las que los procesos internos de autoproducción e intercambio con el exterior, son posibles. Así, dice que la constitución de las instituciones:

[...] determina fronteras, más o menos precisas, más o menos permeables, entre el adentro y el afuera; decide sobre los individuos que la integran, sobre los extraños; recibe mandatos y demandas; demanda a su vez; genera proyectos, planes, programas; edifica una estructura organizativa, instala procedimientos y rutinas; favorece u obstaculiza procesos de cambio; genera mecanismos y modos de regulación de conflictos; se apuntala en un aparato jurídico-normativo (Garay, 1998: 140).

4.1.1.1 Para comprender a la ENEEEM: Las escuelas y lo institucional

Recupero como punto central la distinción importante entre institución y establecimiento educativo (o escuela) que abordo en esta tesis: veo a la institución como una creación social que determina rige, y regula el comportamiento de los sujetos dentro de una cultura específica, mientras que la escuela como organización

MELBA BRINGAS HIDALGO

concreta, refleja a la institución social mayor en un ámbito específico en el que precisamente, se teje *lo institucional* de forma particular e irreplicable. De ese modo, la ENEEEM es un establecimiento educativo en el que se singulariza y expresa con un estilo propio, lo que sucede en instituciones mayores como lo es la educación, la formación de docentes, y específicamente, el Normalismo en el Estado de México.

De ese modo, las instituciones como formaciones culturales influyen en el sujeto desde dos vertientes simultáneas: por un lado, están fuera de ellos al conformar parte de la realidad preestablecida, y por otro, son internalizadas mediante procesos de socialización (Fernández, 2005). Las instituciones pues, son responsables de la constitución de los sujetos como tales; demarcan territorios y demarcan límites, es decir, definen roles y establecen lo prescrito y lo proscrito en una situación o momento determinado.

Cuando la institución se concretiza en un espacio (geográfico, imaginario y simbólico) y en un tiempo (etapa histórica) determinados, en este caso, en un establecimiento educativo, surge *lo institucional* como elemento que aglutina todas sus características específicas y las hace converger dentro de un todo en el que son igualmente importantes la cualidad material (el contexto específico, el edificio, las instalaciones, el equipamiento, o los sujetos), la organizacional (referida al estilo por el que se resuelven conflictos y se toman acuerdos), la simbólica (en tanto que es un objeto representado que representa) y la psíquica (como objeto de vinculación con otros y con el objeto mismo). Al respecto, Fernández añade:

Esta dimensión expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control, y se concretiza, para la percepción de los sujetos, en diferentes formaciones: las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, los idearios, las representaciones, la conciencia y el remordimiento como organizadores internos del comportamiento (Fernández, 1998:137).

De ese modo los docentes se hallan inmersos en un proceso continuo de construcción de representaciones, símbolos y significaciones por medio de los cuales tienen una idea, -que puede o no ser compartida con otros, pero siempre es construida junto con los otros- de lo que significa la formación de docentes en el

MELBA BRINGAS HIDALGO

ámbito de la educación especial, dentro de esta escuela Normal. Las representaciones por medio de las cuales los sujetos nos apropiamos de *lo institucional*, se asocian con las trayectorias, estilos de aprendizaje y otros aspectos inherentes a la formación personal y profesional. *Lo institucional* es pues, una dimensión constitutiva del comportamiento que ejerce poder en la socialización del sujeto en la particularidad del establecimiento.

Dentro de *lo institucional* los sujetos se enlazan con el establecimiento más allá de una relación temporaria; lo hacen en tanto le otorgan su producción, gran parte de su tiempo, y aspectos personales de diversa índole, lo que me lleva a pensar en que inevitablemente se tocan, trastocan y transforman aspectos subjetivos, en relación continua con la subjetividad de los otros. A partir de ello emergen necesariamente rasgos particulares de convivencia por medio de la cual las maneras de planear, ejecutar y evaluar las acciones, las formas de llegar a acuerdos (o no), de cumplirlos (o no), los modos de hacer, de relacionarse y por tanto, de apropiarse de nuevas disposiciones tales como la Reforma 2004, adquieren rasgos que le son propios a cada establecimiento, en concordancia con etapas históricas definidas.

Encontramos entonces que los diferentes establecimientos, al tener características propias, poseen dentro de sí la convergencia de diversos estilos individuales, interpersonales, grupales y organizativos, atravesados siempre por *lo institucional*, como un factor inmerso en una realidad cultural específica.

Lo institucional se conforma también por la dualidad instituido-instituyente: cómo en el establecimiento educativo se respeta lo que está dado y qué papel juegan los cambios. Dicho de otro modo: en una relación dialéctica, lo instituido alude a lo que está establecido en tanto un conjunto de valores, normas o roles, mientras que lo instituyente cuestiona lo instituido y lo reformula en un proceso de institucionalización. Queda patente entonces, que en toda organización "*lo instituyente (o lo organizante) está siempre potencialmente presente, lo prescrito puede entrar en cuestión y ser sustituido total o parcialmente por una nueva lógica.*"

MELBA BRINGAS HIDALGO

En algunos casos predomina lo instituido (organización objeto), en otras se mantiene siempre una capacidad instituyente (organización sujeto)" (Kaplún, 2002:6).

La reforma 2004 con el enfoque y las propuestas contenidas en ella, lo mismo que el enfoque actual de educación especial, tienen elementos instituyentes que precisan ser apropiados por parte de los docentes, al contraponerse a algunos factores instituidos durante los 15 años de fundación de la ENEEEM, entre lo que se encuentran las prácticas frente a grupo, la visión de los sujetos con necesidades especiales, y fundamentalmente, las tradiciones Normalistas de las que hablé en el capítulo 2 (pág.56).

En los establecimientos educativos existen nociones sistematizadas y admitidas por todos, que guían las actividades cotidianas y que son usadas para orientarse en el mundo (Geertz en Garay, 1998). Las normas, valores e ideales, las formas de pensar y sentir que encaminan las acciones hacia determinadas metas, son parte de la cultura institucional, existente en el orden de lo simbólico, que a su vez, da un sentido preestablecido a las prácticas. Esta cultura, construida por los sujetos en un ámbito concreto, forma parte de *lo institucional*.

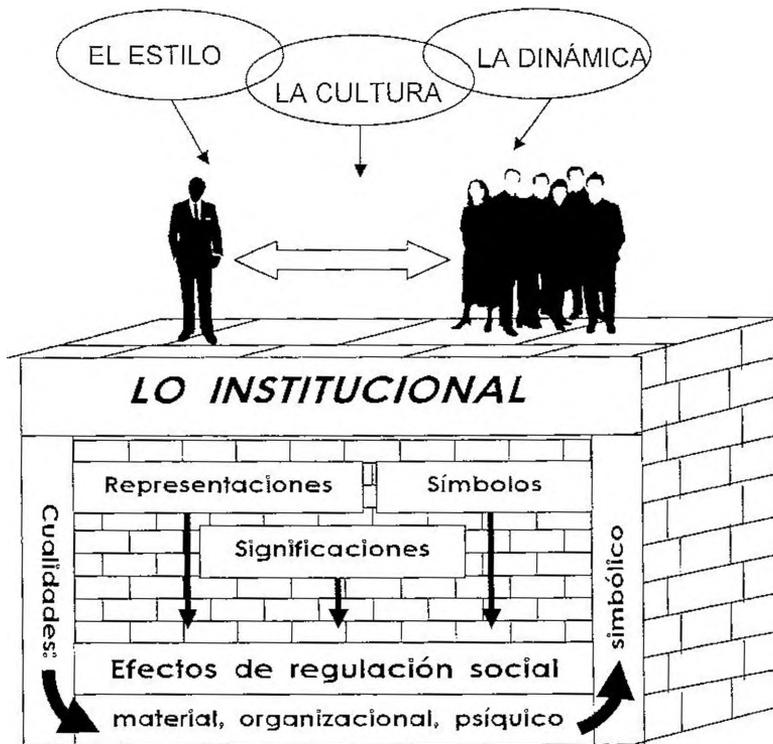
Para comprenderla en un sentido amplio, es necesario incluir como parte de esta cultura al lenguaje, a la forma de planear, ejecutar y evaluar las tareas, a los distintos roles funcionales, a la forma de planear y resolver dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones que ahí se generan. Tiene vital importancia la historia de la escuela, lo mismo que las características de sus miembros y su nivel de participación en cada aspecto de la vida institucional (Fernández, 1996).

Debido a que las rupturas totales con esquemas anteriores son inexistentes, las nuevas reformas se anidan con las anteriores, proyectándose a futuro, pero con continuidades, que terminan por influir con las culturas escolares (Rockwell, 1996). En ese entendido, la Reforma a la Licenciatura en Educación Especial, que está en proceso de institucionalización, desde ahora se integra como parte de la cultura institucional, y su presencia forma parte del discurso de los implicados, aunque con

MELBA BRINGAS HIDALGO

distintos grados de acercamiento y de comprensión, esto es, con distintos niveles de apropiación.

Conceptualizo *lo institucional* como una plataforma construida por los mismos sujetos en un enlace entre lo individual y lo social, quienes colaboran en la creación de una cultura propia así como en la conformación del estilo y la dinámica de cada establecimiento, mismos que influyen a su vez, en su comportamiento y en sus formas de conocer y relacionarse. *Lo institucional* se halla conformado por las representaciones, los símbolos y las significaciones que determinan efectos de regulación social. *Lo institucional* tiene cualidades materiales, organizacionales, psíquicas y simbólicas; y a manera de esquema, su integración se puede ver como sigue:



4.1.1.2 *Los sujetos en el establecimiento: en busca de lo institucional*

Las negociaciones que se hacen al interior de las escuelas están condicionadas por diversos procesos estructurales concernientes a cambios demográficos o laborales, lo mismo que a marcos cotidianos de tiempo y espacio, canales y medios de comunicación, relaciones formales e informales, y acceso a recursos básicos (Rockwell, 1996), lo que atañe directamente la organización de los establecimientos educativos y las diversas funciones que ahí se desempeñan, todo ello incide en la potenciación o limitación de *lo institucional* y por supuesto, en las reformas educativas. De ahí que los docentes adquieran visiones particulares de los roles adquiridos en cuanto a su propio desempeño, y el de los demás con repercusión en el ámbito escolar.

El análisis institucional reconoce a las instituciones como formaciones culturales con poder de regulación del comportamiento, que demarcan territorios sociales de tal modo que la posibilidad de movimiento de los sujetos está delimitada por este poder social (Fernández, 2005). Así, tenemos que en el caso de la Normal, el acceso a diferentes territorios se da en función de sus características, de su perfil profesional, de las capacidades demostradas por su paso en la escuela, del tipo de relaciones establecidas con la parte directiva, entre otros.

En nuestra Normal estos espacios están ahora definidos como producto de su conformación histórica –de 15 años– en el que los sujetos, mediante los aspectos señalados en el párrafo anterior hemos ido incorporándonos a una u otra función, que difícilmente cambia con el paso de los ciclos escolares. Por ejemplo: las asesoras profesionales repiten ese puesto constantemente, pues aunque llegan a ser diferentes personas, el núcleo de ellas es muy cerrado, lo mismo pasa con los responsables del Departamento de Formación Inicial –antes, "Área de Docencia"– o de Seguimiento y Evaluación, cuyas titulares lo son desde hace muchos años. Los docentes que se desempeñan en la atención directa a niños en situación de necesidades educativas especiales, en el Laboratorio Psicopedagógico, también son los mismos, y aunque aquí, como en toda la escuela se incorpora gente nueva, ésta es ubicada en las

MELBA BRINGAS HIDALGO

funciones disponibles, sólo mientras reflejan capacidades que les permitirán quedarse donde están, o bien, cambiar hasta que se adapten a la dinámica. Es un hecho que la situación administrativa determina radicalmente los puestos a cubrir, pues, por ejemplo, los que son "clave" –coordinadores de departamentos- siempre serán los que son conocidos por todos como "tiempos completos", es decir, quienes ejercen un nombramiento de 45 horas semana/mes, aunque entre ellos también hay procesos de inclusión/exclusión, para la determinación final –a cargo de los directivos- de quiénes se quedan con estas funciones.

Los propios docentes saben los espacios donde pueden moverse, los espacios permitidos, los prohibidos, los inalcanzables, o los de difícil acceso, como lo platica la informante 4, cuando habla de la función que le gustaría desempeñar, y la razón por la que no la solicita:

[Me gustaría desempeñarme en] evaluación y seguimiento porque siento que de esa manera se puede aportar un poco más, es decir, a través de ese departamento, poder proponer algunas estrategias, algunas técnicas que propicien un cambio positivo. [No he solicitado esta función] porque la persona que está en evaluación es muy competente, entonces, el solicitar su área, pues como que no tendría buena respuesta. Sin embargo, me he acercado a ella para, para tratar de colaborar y de aprender un poco más.

Actualmente la Reforma Educativa en cuestión configura espacios diversos, desde los cuales emergen posibilidades de acción, antes vedadas, por cuestiones de perfil profesional, el cual resulta sumamente privilegiado, de acuerdo a este testimonio:

[Me he involucrado en la Refoma 04] Sólo a partir de la asignatura, ahora me consideraron porque la consigna es que todas las personas contratadas en la ENEEEM deben dar clases, por eso nos llamaron, si no fuera así, seguiríamos como antes [en que no tenía asignatura], sobre todo por mi perfil profesional, que es de trabajadora social. [...] Dicen que [la siguiente asignatura que impartiré] es de la reforma, pero que de acuerdo a mi perfil muchas veces no puedo encajar en ellas (Informante 3).

MELBA BRINGAS HIDALGO

En tanto que la formación profesional es permanente, y los sujetos adquieren nuevos saberes conforme tienen relación con experiencias específicas, y capacidad para analizarlas y reflexionarlas, el perfil profesional debería verse como un punto de partida, pero sin que ello obstaculice el movimiento de los sujetos por los diferentes territorios, porque así, la misma institución coarta y restringe el desarrollo de habilidades, en un énfasis por la etiquetación: "el psicólogo", "la pedagoga", o "la especialista de lenguaje".

Desde la referencialidad adquirida, los docentes plantean para ellos posibilidades propias de tránsito dentro del espacio institucional, en función de los elementos observados, y del conocimiento que tienen de la dinámica y del estilo institucional, como lo aborda el Informante 1:

[Entrar a la reforma con la responsabilidad de impartir una asignatura] *A mí me tocó hasta el segundo año, en este ciclo escolar. Antes, lo conocía por un examen de carrera docente, y por eso entré en contacto con la lectura del plan. [...] hasta ahí quedaba con letra, pero yo no tenía participación. Pero debemos entenderlo, por la organización misma de la escuela y porque probablemente –no sé si se dio el caso– algunos compañeros solicitaron ser primeros. No es mi caso, yo esperaba y decía “de todos modos la reforma me va a alcanzar”. Así sucedió y ahora conozco el programa de mi asignatura [...]*

En referencia a lo anterior, Fernández (1998) propone ubicar *lo institucional* como dimensión de análisis, siempre social, y siempre presente en los diferentes ámbitos: comunidades, establecimientos, grupos, sujetos. En ella se articula lo colectivo y lo individual, mediante las representaciones que tienen que ver, básicamente, con relaciones entre poder - autoridad, protección - abandono, incorporación - exclusión, repetición - cambio.

Lo institucional alude a la realidad humana en su carácter grupal y colectivo desde la subjetividad, que es lo más individual de la persona. En los establecimientos, *lo institucional* se visumbra desde la socialización del sujeto en la cultura particular, en la que hace uso de una personalidad que regula y selecciona, lo que suele provocar conflictos y tensiones, y al mismo tiempo, sentido de pertenencia y protección en una

MELBA BRINGAS HIDALGO

relación ambivalente, como lo expresa la autora: "la institución es amada, pero es odiada también. La institución es cuidada, protegida, conservada, pero también es un objeto que queremos cambiar, modificar, destruir, luchar" (Fernández, 2005:11)²⁶.

Encontramos entonces, expresiones de estabilidad y de encontrarse en buenos términos con la Normal, manifestadas en momentos en que no hay conflictos²⁷ aparentes, que llevan incluso a tener expectativas de permanencia, como lo alude la informante 7, desde su función en el Laboratorio Psicopedagógico:

[El trabajo aquí] a mí me gusta mucho. Estoy contenta con lo que estoy haciendo en la escuela. Independientemente de todo lo que pueda suceder en todos los lugares, situaciones problemáticas y todo, yo me siento muy bien con el trabajo, me gusta mucho estar aquí, te digo porque como es más individual [el trabajo con alumnos en situación de necesidades educativas especiales], tienes la apertura de tener a tus niños, a tus grupos, y tienes más autonomía, de trabajar. En cuestión de docente de aprendizaje me siento muy bien.

Asimismo, aparecen conflictos con la escuela que son expresados desde la referencia a los otros: lo que hacen inadecuadamente, lo que deberían hacer bien, lo que de algún modo traba el avance (en el entendido que de quien habla, se excluye de las observaciones negativas). Entonces, la institución como tal se ve desde la competencia de los demás, desde su práctica y ejercicio profesional, no como un ente con vida propia, inaccesible y abstracto. La institución somos todos, la hacemos todos:

Hay muchos factores, yo no puedo culpar a alguien en específico, pero la responsabilidad es de todos, no hay un compromiso, no hay una corresponsabilidad, surge el individualismo en las diferentes asignaturas, somos

²⁶ Es necesario recordar que cuando hablamos de institución social, también aludimos al establecimiento educativo como escenario en el que se concreta *la institucional* y refleja al espacio social mayor.

²⁷ A los conflictos los entiendo como la coexistencia de conductas contradictorias en el sujeto, que le generan angustia, insatisfacción o malestar, que tienen relación con una postura individual, pero también, con una dinámica colectiva que genera sentimientos variables en los docentes. Esta puede llevarlos a la necesidad de un cambio de adscripción, al ser irresolutos, o bien, a la toma de postura con las correspondientes actitudes de rechazo, indiferencia u otros. Fernández (1998) añade que dentro de un establecimiento concreto es preciso saber convertir los conflictos en problema, para que tengan un viso de solución. De no ser así, continúa, los conflictos se quedan como tales, y generan un "bajo grado de dinámica" con un empobrecimiento de resultados institucionales.

MELBA BRINGAS HIDALGO

muy personalistas y nos olvidamos de que aprendizaje es uno y que la enseñanza es una. Y nos olvidamos en determinado momento del plan de estudios. Por otro lado, también desde la parte de arriba [dirección] no se tiene una visión del plan, no se tiene una visión de la educación especial. No hay ese compromiso, ni responsabilidad, no hay un compromiso total. Como que todos hacemos lo que nos corresponde, pero no un trabajo integrado, colegiado como tal, que nos lleve realmente a plantear situaciones experienciales, que vayamos viviendo, la propia práctica la vamos transformando. cada quien hacemos... si te das cuenta cada quien te va a platicar su propia experiencia, tal vez te van a decir que esto no funciona, pero para mí es eso, no se tiene una visión, siguen igual los trabajos, se aparenta que se hace trabajo colegiado, no es cierto, es mentira, se aparenta que hay reuniones de grado, tampoco es cierto, porque no hay trabajo común, no hay una responsabilidad compartida en relación a lo que estamos haciendo. Los problemas suceden allá, los identificamos pero no se hace nada, y todos nos quejamos (Informante 11).

También se enfatiza el proceso que se lleva a cabo conforme a la realidad construida. El nuevo Plan de Estudios se ubica como un pretexto para analizar el trayecto recorrido, en el que se ven los dos lados de una moneda:

Hay aspectos que se han ido transformando y hay otros que parecen inamovibles, como el tipo de gestión administrativa que se realiza, el tipo de participación en el colegiado, el ejercicio de la autoridad, el manejo de los cotos de poder, todo ello determina un tipo de gestión intrainstitucional, pero además, lo que considero más grave, determina una proyección académica de la institución hacia la comunidad educativa y social en general. Ese es un aspecto que está pendiente y es urgente transformar (Informante 6)²⁸.

Los aspectos afectivos son identificados como relevantes dentro de lo institucional. Hay demandas de motivación que se ligan a la autoridad asignada al establecimiento, los docentes reconocen su necesidad en este orden y se afirman en la creencia de que las cosas podrían mejorar si ellos fueran blanco de cordialidad constante:

[...] a lo mejor no hay motivación, yo soy partidaria de ésta, y no hay esa motivación que nos logre jalar un poco e interesarnos en construir ese nuevo proyecto. [...] Varios compañeros nos encontramos en esa situación. Yo siento que por ahí va la resistencia al decir, "no puedo poner ni un minuto, mi hora de salida

²⁸ Estas entrevistas fueron realizadas en el ciclo escolar 2005-2006

MELBA BRINGAS HIDALGO

es ésta y yo ya me voy”, o decir “no, porque tengo que entregar un documento y si no lo hago, me das un extrañamiento, por lo que prefiero no ir a la reunión colegiada para quedarme a hacer este pendiente”. Se cruza todo y puede ser eso, o son muchos factores, yo creo que hace falta sentarnos a charlar un poco para sanar esas situaciones que a lo mejor son pequeños detalles, pero que se han ido acrecentando, para poder jalar a la gente, informarnos un poco acerca de cuál es el objetivo de los proyectos, cómo nos veríamos beneficiados como institución al ejecutarlos o llevarlos a cabo (Informante 4)

De esta manera surge una representación del establecimiento para cada cual, lo que es y lo que significa. El tipo de vínculos que se establecen con él, generan lazos sociales entre sus miembros, e identificaciones importantes en cuanto a las tareas, misiones, metas, lo que da como consecuencia la conformación de una ideología institucional.

Asumir una reforma educativa implica retomar constantemente esta ideología y recuperar como punto de partida lo que se ha hecho previamente en “nuestra institución”: los éxitos y los fracasos; lo que se desconoce, se construye en su interior, puede o no funcionar desde el principio, eso es lo de menos. Por eso es difícil dar cabida a opiniones provenientes “de fuera”. La ideología institucional, inherente, y hasta afortunada, limita opiniones “ajenas” y las desacredita por la necesidad de construir desde el principio formas propias de entender, hacer, y proceder ante diversas situaciones. La informante 9, quien tiene poco tiempo en la ENEEEM, hace un comentario al respecto, y por su parte, se siente agraviada ante las constantes negativas a sus propuestas, que provienen de su experiencia en otra Normal :

[A los compañeros] Les duele que tú digas que en tal escuela se hizo algo. La maestra L. y yo nos hemos dado cuenta de que cuando mencionamos el trabajo en otras Normales, aquí se descalifican esos comentarios. Para las personas [de la ENEEEM] es muy doloroso y ofensivo que se les diga que otra escuela es mejor. Hay una resistencia espantosísima a la comparación.

Es común encontrar este tipo de comentarios cuando los sujetos llegan a un establecimiento que tiene todo un estilo desarrollado y una cultura propia, y de algún modo, esto colisiona en los recién llegados con los esquemas previamente

aprendidos en otras escuelas, porque el análisis institucional explica que se adquieren representaciones de instituciones conocidas con anterioridad, y en consecuencia, se trazan vínculos que les dificultan aceptar modificaciones o esquemas nuevos. De ese modo, la síntesis del pasado de cada sujeto se configura a partir de experiencias que deben confluir con el presente para intentar dar sentido a éste. Cuando eso no sucede se corre el riesgo de no lograr niveles de adaptación que permitan tener acción dinámica y positiva para el logro de fines institucionales.

4.1.2 Escuelas y reformas en la vida cotidiana

Lo que se observa en la escena institucional es precisamente la vida cotidiana, en función de ella, cada establecimiento adquiere características propias en relación con la función docente, con la estructura de las clases, con las necesidades de los alumnos, con su vínculo con dependencias externas, con los planos subjetivos e intersubjetivos que atraviesan la práctica institucional, con la historia del establecimiento, o con el manejo del currículum.

La dinámica de cada escuela conlleva una lógica peculiar y un ritmo propio, que no necesariamente tienen que ver con las reformas venidas de fuera. Prueba de ello es la serie de acciones implementadas en la ENEEEM en lo que significó la transición de un plan de estudios a otro (ver capítulo 1, pág. 30), en que la reestructuración de los servicios de educación especial impulsó adecuaciones curriculares en el plan de estudios 1985, independientemente de que la reforma curricular a la licenciatura surgió 8 años después. Cabe decir que el proceso por el que en ese entonces llegamos a las nuevas disposiciones, fue un proceso instituyente, porque cuestionó seriamente lo establecido en términos de reconocer que el Plan 85, estaba seriamente desfasado con las necesidades del momento.

Por lo tanto, es de percibirse que en la vida cotidiana surgen los rasgos característicos del estilo de funcionamiento, en términos del modo en que se asume en cada escuela la síntesis de lo hecho en cada momento de su historia, en consideración de todas sus condiciones y resultados. El estilo de funcionamiento toma

un lugar de importancia en la cultura institucional y funge como mediador entre las condiciones prevalecientes y los resultados obtenidos [Fernández, 1998].

En esas circunstancias, mediante el uso de un estilo de funcionamiento singular, en cada escuela se originan procesos de adecuación hacia las propuestas provenientes de las macropolíticas educativas. Tras su recepción, surgen las primeras interpretaciones, comentarios y puntos de vista que posteriormente se convierten en propuestas de aplicación para dar paso a las incontables acciones que rigen la vida institucional, dentro de un proceso de larga duración, pues los resultados no se verán inmediatamente.

Frígery (2000) establece que en el interior de cada establecimiento se resalta el poder de los docentes, quienes lo pueden utilizar o no, pero siempre está presente de un modo relacional como expresión de libertad conquistada, peleada o rechazada, para asumirlo con autoconciencia o bien, para rehuir de él. Este poder se pone de manifiesto en tres tipos de movimientos concernientes al camino que toman las reformas: traducción, capacidad legislativa (al generarse normas, aunque no se escriban) y jurisprudencia (Interpretación de las leyes y normas estructurantes de los sistemas educativos y sus instituciones), cuyas posibilidades de acción tienen que ver con múltiples factores por los cuales cada sujeto toma decisiones y determina su posición.

Esta consideración me permite retomar las aportaciones de Ball (1994), en torno a la necesidad de ver a las escuelas como escenarios de contestación, lucha y resistencia en los que los individuos establecen alianzas y negociaciones temporales para ejercer el poder de influencia en beneficio propio. En este entendido, el análisis de las instituciones debe abarcar la comprensión de las relaciones políticas –manifiestas u ocultas– que se tejen en ellas, y no circunscribirse a verla como una organización en busca de concretar objetivos predeterminados.

MELBA BRINGAS HIDALGO

4.1.2.1 Recibimiento de la Reforma 04: primera parte del proceso de apropiación. El escenario desde donde se comprende.

Los docentes que se enfrentan a las Reformas educativas tienen que ceder ante lo que Rockwell (1996) llama tendencias de larga duración, en las que las reglas de la vida social y las costumbres pedagógicas anteriores inciden en la producción de nuevas culturas escolares, mismas que siempre son sostenidas por los conocimientos y valores propios del contexto. Ello explica por qué hay docentes a quienes les cuesta trabajo entender nuevos planteamientos relativos, por ejemplo, al trabajo en equipo, a la perspectiva desde a que se evalúan los procesos en las escuelas, o a la dificultad para estructurar preguntas correspondientes a los exámenes departamentales, desde una óptica diferente al manejo de información por sí misma sin tomar en cuenta habilidades o capacidades .

En lo general en la Normal de Educación Especial se asume la Reforma 2004 como el cambio de planes y programas de la licenciatura y del mismo modo se percibe que quien no imparte alguna asignatura, no tiene relación directa con la renovación curricular. Es necesario recordar que durante la realización de este estudio la mitad del alumnado (1º y 2º grados) recibía la transformación curricular y la otra parte (3º y 4º grados) se hallaba en lo que representa el fin del plan 85, por lo que los docentes se desempeñaban en uno u otro, de acuerdo a los grupos que atendían.

En otras palabras, la organización institucional: –trabajo colegiado, gestión, evaluación, etc.- parece no impactar a quienes no tienen asignación de alguna de las materias del nuevo plan de estudios, por lo que estos docentes continúan con sus funciones como hasta antes de que se implementara la Reforma 2004. Entonces, el criterio que rige para hacer "oficial" la entrada de los docentes, es la asignación de uno o más cursos, como lo ve el informante 2:

MELBA BRINGAS HIDALGO

Yo estoy reciente, estoy viendo mi actitud frente a mi materia [...] Hasta ahí va ahorita mi responsabilidad. No he ido más allá porque esto es reciente, apenas me dieron mi asignatura [...].

Para quienes no tienen injerencia en alguna de las nuevas materias, el proceso de institucionalización de la nueva reforma tiene límites definidos: se vive como ajeno, distante o indirecto, delimita sus espacios de acción. En este sentido se observa un movimiento en torno al conflicto (Fernández, 2005), entre los que pasan a ser partícipes del nuevo espacio, y aquellos que han quedado postergados. Con ello, se presenta una distancia radical entre los niveles de acercamiento que tienen unos docentes y otros.

Yo me siento ajeno totalmente porque no he podido participar en los grados en que se está poniendo en práctica [la Reforma 04], estoy en cuarto. Hay un divorcio entre el trabajo curricular de 3° y 4°, y el de 1° y 2°. 3° y 4° están olvidados, académicamente y los de cuarto estamos peleando porque haya una relación en el plano de la adaptación que hemos venido haciendo y una de ellas es recuperar los rasgos de perfil que caracterizan los rasgos de 2004 (Informante 5)

Así, la escuela guía, dirige y encamina el acercamiento de cada uno a los diferentes procesos de análisis y comprensión de lo institucional, porque las instituciones demarcan en función de su poder social y permiten o no, el acceso de los sujetos a diferentes territorios (Fernández, 2005), como en el caso de la informante 4:

Como la matrícula es muy pequeña, entonces una implicación más profunda no es tan viable para los docentes que no estamos frente a grupo, sólo alcanzamos a vivir lo que se salpica, no porque se nos excluya, sino porque no estamos directamente en la ejecución, estamos "viendo desde la barrera" y alcanzamos a percibir algo, pero directamente, no.

Por los comentarios expresados, es posible percibir que esta reforma es bien recibida, e incluso genera expectativas de mejora, tanto en lo institucional, como en la calidad de la formación, que incide directamente en los futuros egresados. Sin embargo, hay posiciones más escépticas que dudan de su efectividad, en términos de que no se entiende el enfoque subyacente y además, alcanzan a notar que la

pretensión es formar docentes más ubicados en el plano práctico/funcional –alejado de bases filosóficas y teóricas– que en un campo disciplinario.

Con respecto a los sentimientos y actitudes generados por el advenimiento de este nuevo plan, los docentes los describen como: la posibilidad de asumir un nuevo reto, con mayor compromiso y responsabilidad, con incertidumbre, e incluso, con frustración por darse cuenta que esta propuesta no modifica lo sustancial. Sin embargo, el cambio de actitud ante el recibimiento de una asignatura del nuevo plan se hace patente, como indica una de las informantes:

[Antes de entrar a la Reforma] *Escuchas lo que sucede y no te comprometes, desde que recibí una asignatura [del nuevo plan de estudios], adquirí un compromiso muy fuerte y tengo que prepararme y trabajar* (Informante 10).

Hasta aquí hemos visto que la dinámica generada en cada plantel como espacio institucional, se ve refrescada con la llegada de un fenómeno como la Reforma Educativa, que pese a ser impuesta a nivel nacional, es en la particularidad de cada escuela donde adquiere características especiales mediante un proceso instituyente que busca convertirse en instituido (Frigerio, 2000) con estrategias en las que se definen formas de apropiación dentro de *lo institucional*.

Es por medio de las relaciones sociales establecidas en el marco de *lo institucional*, que se puede lograr el consenso general para llegar a acuerdos tendientes al arribo de metas y propósitos de los establecimientos. Pero aquí también es claro cómo la escuela Normal, con su funcionamiento interno y con factores que inciden directamente en el ámbito laboral, promueve que unos docentes logren niveles más profundos de conceptualización y comprensión que otros, lo que conforma un elemento definitorio del estilo institucional, entendido como la serie de características que configuran una modalidad específica de organización que se reitera a lo largo del tiempo y que ayuda a la conformación de una cultura peculiar, que a su vez tiene relación con la reproducción de configuraciones sociales más amplias.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Aparece aquí otro aspecto importante para la comprensión de las instituciones: en ellas los sujetos establecen vínculos pedagógicos, culturales, políticos, personales y simbólicos que llegan a caracterizar a cada establecimiento como único.

Como ya dije, en las instituciones entran en relación constante distintos aspectos que constituyen a los formadores. La opinión de la informante 13 es ilustrativa, porque permite observar la relación de lo laboral con el recibimiento de la Reforma 2004. Ante la pregunta ¿Todos los maestros de la ENEEEM han entendido lo que significa la Reforma 2004?, ella responde:

Tiempos completos... sí –espero-. Una gran mayoría. Medios tiempos: algunos; horas clase... me parece que ninguno, porque no se quieren involucrar en eso de planeación, de ver los rebumbios, de subes, bajas... son indiferentes [...]. Ese es un mal de todas las Normales [...].

Designar al personal docente desde rubros meramente administrativos que aluden al número de horas laboradas semanalmente, es decir a las horas que estipula un contrato para ejercer funciones en la ENEEEM (“tiempos completos”, “medios tiempos”, “horas clase”) deja entrever un posicionamiento específico ante la Reforma –y ante muchos otros aspectos, primarios o secundarios, del plantel-, dado exclusivamente por el tiempo de permanencia en la Escuela Normal: a mayor número de horas, mejora el grado de comprensión porque el involucramiento es más grande, en tanto que si sólo se habla de la mitad o menos de ese tiempo, no será posible un acercamiento constante, significativo, constructivo.

Si nos ubicamos en el análisis de la vida cotidiana, nos podemos percatar de que lo administrativo no necesariamente genera explicaciones viables ante un hecho complejo, constituido por múltiples aspectos. El tiempo, por ejemplo, no puede ser entendido sólo a partir de una medición uniforme y estandarizada, traducida en segundos, minutos y horas; el tiempo y el espacio son construcciones simbólicas y subjetivas que rebasan unidades convencionales como calendarios y relojes. Reguillo (2000) menciona que el tiempo se constituye a partir de la relación entre las

MELBA BRINGAS HIDALGO

dimensiones social y subjetiva, lo que da lugar al tiempo social y a la temporalidad colectiva, definida por usos y contextos.

Así que en los centros educativos, como en otras instituciones, la organización está dada en función del tiempo como unidad de medida: el tiempo social, por medio del que se establecen rutinas y se administran las funciones del personal, lo que se asume como obvio, implícito y difícil de cuestionar: cada cual tiene un horario de entrada y uno de salida, de acuerdo a las horas que marca su contrato; las clases duran 50 minutos, en tanto que así lo establece la normatividad en vigencia, y las sesiones de trabajo se programan de acuerdo a los "tiempos disponibles" del personal docente. Las tareas generales deben ser atendidas en el menor tiempo posible, porque se hace necesario entregar los productos a las autoridades educativas en fechas específicas, sin excederlas, pero sin descuidar ninguna de sus indicaciones.

Ante circunstancias como éstas, lo difícil no es "organizar tiempos", sino atender la dimensión más complicada desde la que el sujeto interioriza y establece vínculos con la institución: la subjetividad. A partir de ella las elaboraciones personales suelen girar a un ritmo diferente de lo que se demanda. Tienen que ver la forma de acceder al conocimiento en el plano individual-social-individual, lo mismo que factores personales como compromiso, responsabilidad, o incluso, la carga de trabajo dada por cada función en fechas determinadas.

En resumen, el sujeto es capaz de apropiarse de su contexto de acuerdo a su tiempo interior, a sus posibilidades de aprendizaje y a la interrelación con los otros en el marco de *la institucional*. Se trata entonces, de concebir los niveles de apropiación a partir de los vínculos que el sujeto establece con el entorno, y de la organización que emane desde el propio centro educativo para favorecerlos, más que de su presencia física en un centro de trabajo, contabilizada en tiempo social.

4.1.2.2 De la elaboración de planes a la realidad ó, "del dicho, al hecho...". Las reformas en su nivel de concreción

Elsie Rockwell (1996) coincide con Torres (1998, 2000^a, 2000b) en la visión centralista y verticalista de las reformas, en cuanto a su origen y a los procedimientos que siguen en su camino a las escuelas, y observa que en su trayecto del centro a la periferia, se convierten en actos políticos, disposiciones administrativas, conferencias, prácticas de formación docente, leyes, reglamentos o decretos producto de procesos legislativos, o bien, acuerdos o programas validados en congresos nacionales, que a su vez, también son interpretados y concretados al interior de cada plantel educativo, con distintos grados de acercamiento y comprensión por parte de sus miembros.

En las escuelas Normales de la entidad existe la cultura establecida de adecuar cada aspecto de la dinámica institucional a las demandas provenientes de instancias jerárquicamente superiores, tratándose directamente del Departamento de Educación Normal, dependiente de la Secretaría de Educación y de manera indirecta, de la Secretaría de Educación Pública. Por medio de ellas se hacen llegar a las escuelas, entre otras cosas, las formas en que se deben efectuar las planeaciones, en una relación intrínseca con los cambios de gobierno y con las visiones oficiales de la educación y la formación docente.

Así es que el Plan de Desarrollo Institucional tuvo su auge antes del advenimiento de la Reforma 04 y con ella, el Plan Estatal del Fortalecimiento a la Educación Normal, que a su vez incorpora un Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN) y los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), con la intención de hacer uso de la planeación estratégica para encaminar la actividad institucional.

Este tipo de planeaciones no da lugar a la opinión de los sujetos: se imponen en las escuelas y se exigen resultados. Ante ello se revisa *lo institucional* desde paradigmas organizacionales que finalmente reflejan lo que sucede, pero a partir de

MELBA BRINGAS HIDALGO

"debilidades", y "fortalezas", sin adentrarse en las causas, en la dinámica, el estilo, el funcionamiento, en la cultura institucional, y mucho menos en los atributos afectivos, volitivos y subjetivos que conforman a los docentes como agentes que concretan las disposiciones oficiales.

Bajo esta perspectiva, las autoridades en turno del Gobierno del Estado solicitan la revisión de las escuelas con solicitudes de cambio emanadas directamente de los problemas, sin adentrarse en análisis fecundos de sus orígenes para promover cambios reales desde la particularidad de las Normales y de los sujetos que ahí laboran.

En la ENEEEM el trabajo por el que se llega a establecer la calidad del avance, es en función de los criterios provenientes "de arriba": se hace un trabajo exhaustivo en el que se determina lo positivo y lo negativo, y reiteradamente son vislumbradas acciones para mejorar, sin que esto se haga realidad de manera total, únicamente en acciones o instancias aisladas.

En consecuencia, los sujetos perciben a su institución como fracturada o débil, con múltiples defectos y escasas posibilidades de un cambio favorable, pues los aciertos obtenidos quedan cortos ante la magnitud de problemas, que además son los mismos y se repiten año con año.

Por ejemplo, las autoridades demandaron la planeación del ciclo escolar 2006-2007, conforme al formato nuevo PEFEN (Programa Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal), mismo que fue requerido por el Gobierno Estatal a todas las instituciones formadoras de docentes de la entidad desde finales de 2005. Las actividades cotidianas se desplazaron absolutamente durante una semana para atender lo solicitado. Este proceso -instituyente y forzado- duró hasta mayo de 2006, contempló desde una autoevaluación institucional, hasta la integración de un documento que dio cuenta de la visión, objetivos estratégicos, políticas y estrategias. Ante el reto de encontrar fortalezas y debilidades para enumerarlas, pude observar

MELBA BRINGAS HIDALGO

comentarios como: *tenemos un chorro de debilidades y pocas fortalezas... ya pusimos todas las del documento, faltan más, búsqüenle por ahí* [dirigiéndose a los miembros de su equipo]...

Garay (1998) explica este tipo de situaciones por la hegemonía que el análisis organizacional tiene ante el institucional bajo el encuadre de la formación en recursos humanos. En estos términos, la organización social y el trabajo se rigen con un modelo empresarial, que en lo educativo supone la organización como meta en sí misma con preponderancia en la eficiencia y en la calidad de producto, antes que en los proyectos educativos. Esta visión no ha cambiado con el nuevo currículum, pese a que habla de cambios en la gestión institucional. La realidad muestra situaciones distintas a las esperadas en el plano escrito, como lo menciona el Informante 5, quien conoce a fondo la historia del establecimiento por llevar más de 10 años de trabajo en él, y alude a un proceso instituyente:

Para mí la estructura que se ha sugerido últimamente tiene más rasgos con una empresa que con una institución educativa. ya nada más falta un departamento de control de calidad, pero también se están rellenando funciones por rellenar. Antes la directora desempeñaba funciones de subdirectora administrativa, académica y directora, y la institución caminaba. Ahora no, ahora hay responsable de recursos humanos, responsable de inventario, responsable de departamento... ;una de responsables!, y como dice el chiste ese de los japoneses, no hay remeros. puros coordinadores, pero no remeros. Todos cumplen funciones de coordinación que se entienden por pedir, solamente.

Este modelo de planeación –utilizado por el gobierno como una herramienta fundamental para lograr objetivos específicos, relacionados con planteamientos venidos de las macropolíticas- supone una organización institucional sumamente específica en todos sus departamentos, de la que se esperan resultados directos en relación con los problemas detectados. Para su cumplimiento los docentes se reúnen en sesiones de trabajo largas y en ocasiones, extenuantes, de los que se derivan productos escritos que han de ser avalados por las autoridades educativas. Esta parte del proceso en sí, no conlleva problematización. El asunto está en la parte de la puesta en práctica, cuando poco a poco se desvirtúan los propósitos establecidos y

el incumplimiento se hace patente. Es clara la distancia entre lo que se planea y lo que se ejecuta.

Cuando los sujetos se percatan de ello inician las confrontaciones y las constantes idas y vueltas de culpas, que atañen, generalmente, a los problemas de personalidad como los responsables directos –y a veces, únicos-. Entonces, aparecen en los discursos factores como: *no hay responsabilidad, falta compromiso, existe resistencia, miedo...* o como concretamente, lo expresa el Informante 11:

[...] me encuentro problemas, mucha resistencia para la operatividad de planes y programas. tú vas a cada reunión de trabajo colegiado y de grado, y siempre buscamos pretextos, siempre justificaciones, "en que no avanzo", "en que esto", "en que lo otro".

En esa medida, concuerdo con Garay (1998) en que la realidad de los espacios institucionales concretos difieren mucho de lo que se pretende en los instructivos organizacionales. Estallan, dice, conflictos intra e interinstitucionales: las instituciones entran en crisis, y con ellas, *"su capacidad estructurante, organizadora de las prácticas humanas. Se rompen los lazos de solidaridad al interior de los colectivos de trabajo, se desatan luchas de poder; se desarticulan las funciones de contención y sostén que estos colectivos tenían para los sujetos, generándose angustias e imaginarios de peligros específicos"* (pág. 134).

También hay esfuerzos colectivos para reorganizar el trabajo con los elementos al alcance, entre los que se incluyen las peticiones venidas de fuera y las propias intenciones de los sujetos por proponer nuevas formas de vincularse con la formación de docentes en educación especial, a partir del análisis de lo hecho con anterioridad. Así, surgen revisiones críticas en las que el funcionamiento institucional se expresa con documentos emanados de trabajo conjunto, como lo es el siguiente párrafo, extraído de una autoevaluación de la escuela, demandada por el PEFEN:

En nuestro caso, el PDI se ha avocado siempre al tratamiento de las problemáticas que institucionalmente atañen a la vida académica y el tipo de

MELBA BRINGAS HIDALGO

gestión que prevalecen en la organización de la escuela, aspectos que han permitido el involucramiento del personal docente en la revisión de lo expresado en las prácticas de enseñanza al interior de las aulas. No obstante, aún queda pendiente el análisis y la reflexión sobre las orientaciones en que éstas se apoyan.

Este tipo de textos, elaborados en colectivo para atender requerimientos venidos de fuera, que aluden a una evaluación institucional, ayudan a comprender que en las instituciones se dan movimientos por los que se enfrentan las diversas situaciones. Es decir, para afrontar momentos de crisis, las instituciones requieren tener existencia de mecanismos y capacidad para hacer, para lo que uno de los puntos de partida es la conversión de las dificultades en problemas. Mientras se trabaje desde una visión de la dificultad, las situaciones diérmicas serán irreversibles e inmodificables, provocarán bloqueos y por tanto, estancamientos. Por el contrario, abordar el problema implica revisar las soluciones potenciales desde varios ámbitos. Esto es lo que para el análisis institucional es la dinámica, que puede ser alta o baja, de acuerdo a los mecanismos y la capacidad para hacer que tenga cada establecimiento (Fernández, 1998).

En ese entendido, la dimensión institucional desde la que abordo este trabajo establece un continuo ir y venir entre la comprensión de lo que sucede en las escuelas y los mecanismos de solución; no se trata sólo de descubrir los hechos, sino también, de encauzar las formas de procedimiento.

En suma, en el presente capítulo destaco los procesos generales que se llevan a cabo dentro de las organizaciones escolares concretas, a partir de *lo institucional* como dimensión en la que toma forma la cultura, el estilo y la dinámica institucional, y cómo todo ello permite, potencia, dificulta o estanca el actuar de los sujetos en la vida cotidiana de cada escuela.

Desde esta perspectiva, en la escuela, además de factores académicos tendientes al logro de un perfil de egreso, hay un cúmulo de personas en acción y relación, que establecen vínculos, y representaciones, tanto en el plano individual

como en el social, que se configuran mediante los hechos del pasado, para establecer acciones presentes, con posibilidad de proyectarlas al futuro. La escuela es entonces, "*un espacio cultural de vivencias y de interrelaciones sociales*" (Pérez, 1999), desde la que se desencadenan acciones a partir de procesos de institucionalización -dialéctica instituido/instituyente- en los que lo subjetivo tiene un lugar importante. Dentro de una organización concreta como la ENEEEM, los sujetos encuentran, por un lado, seguridad, identidad y protección, pero por el otro, se hallan inmersos en un ambiente de tensión, y exclusión que los encaminan al sufrimiento (Fernández, 1998).

Lo institucional queda entonces en un lugar preponderante en el que las influencias externas -provenientes de las instituciones sociales-, tanto como las internas -en cuanto a factores inherentes a los sujetos que se desempeñan en ella-, se conjugan para dar lugar a formas particulares de hacer, proceder y entender la formación de docentes en educación especial.

En esta escuela Normal hay factores instituidos construidos durante sus 15 años de historia, tales como las tradiciones Normalistas, las formas de abordar los conflictos, o las estrategias didácticas empleadas por mucho tiempo, que se ven cuestionados por la llegada de la Reforma 2004 y de la actual perspectiva de la educación especial, en virtud de que los nuevos enfoques traen consigo necesidad de renovación en ámbitos concretos como la evaluación y seguimiento, la gestión, o el trabajo colaborativo, y por tanto, en lo que toca a la forma de mirar la docencia para efectos de su planeación, operación y evaluación. Evidentemente estas nuevas propuestas no vienen solas: pasan por el tamiz de los sujetos que las reciben e interpretan dentro de procesos instituyentes que finalmente se instituirán.

4.2 LA APROPIACIÓN DE LA REFORMA: ENTRE LOS SUJETOS Y SUS PRÁCTICAS

Los elementos que revisé hasta ahora en cuanto a las peculiaridades concretas que conforman a la ENEEEM como institución de educación superior formadora de maestros de educación especial, así como de los sujetos que dan

recibimiento a planteamientos oficiales en el entorno de una institución educativa desde su perspectiva de enseñantes, me permiten ahora recuperar lo esencial para afisbar el proceso por el cual se logra la apropiación de la Reforma 2004, y la correspondiente transformación de las prácticas de los docentes.

La apropiación, al darse en una continuidad absoluta, debe ser construida en el día a día de *lo institucional*, con todos los docentes como partícipes, en la medida en que la organización del establecimiento posibilite espacios –formales o informales– para la entrada de información primero, y de la comprensión, posteriormente. Pero eso no es todo: es necesario recuperar a los sujetos como tales, sujetos enteros con facultades en potencia, para fomentar su alejamiento de la inercia de las tradiciones y de las posturas de acción cómodas, que demanden nada o muy poco de su desempeño profesional.

Entonces, concibo este proceso como una conjunción entre tres aspectos que podrían dar forma, finalmente a la construcción colectiva de acciones promotoras de docentes en educación especial que se desempeñen con la calidad requerida en el México de principio del siglo XXI. Me refiero como primer punto, a la recuperación de la experiencia aprehendida; al lazo comprensión-realidad, como segundo punto; y al consecuente acercamiento a la apropiación en tanto práctica, como punto de llegada. Estos tres factores, cuyo eje transversal son precisamente, las prácticas de los docentes dentro de *lo institucional*, las explicaré a continuación:

4.2.1 Factor N° 1: La experiencia aprehendida

La experiencia de los docentes de la ENEEEM es uno de los elementos de la concreción del establecimiento, en ninguna escuela hay sujetos con trayectorias similares. La de todos en conjunto podría ser recuperada dentro de *lo institucional*: lo mismo quien tiene 45 años de experiencia, que quien lleva 7; quien fue director de otras escuelas, o maestro frente a grupo, quien tiene vivencias en educación especial o el que se ha desempeñado en educación regular, y por supuesto, las trayectorias de los docentes que estudiaron en una escuela Normal tiene las mismas posibilidades

de recuperación que la de quienes lo hicieron en las universidades. El asunto está el concebir a la experiencia como precursora de la construcción de conocimiento, para alcanzar niveles de abstracción de la propia vivencia.

La experiencia aprehendida tiene que ver entonces, con la recuperación de las trayectorias de los sujetos en términos de la búsqueda de aprendizajes con proyección a futuro y con generación de expectativas y no como un recuento de anécdotas. En este entendido, no es más experimentado quien ha acumulado más vivencias a lo largo de los años, sino quien es capaz de darles forma mediante la reflexión, e integrarlas en el colectivo de trabajo para encaminar la práctica hacia la adquisición de nuevos conocimientos que impacten en la formación de docentes en educación especial.

Indudablemente la Reforma 2004 demanda un giro en las prácticas institucionales, las cuales como he dicho, no tendrán que revisarse como planteamientos oficiales que deben ser ejecutados acriticamente porque los sujetos que le darán forma poseen conocimientos y saberes provenientes de su experiencia, que necesariamente deben tomarse en cuenta. Entonces, después de la llegada de información y de la creación de una necesidad, es básico procesarla dentro de *lo institucional* para darle cuerpo y personalidad propia.

4.2.2 Factor N° 2: comprensión y realidad

Considero que la recuperación de la experiencia aprehendida debe servir como dispositivo para el acceso a una comprensión más amplia de la realidad inmediata con proyección a otras esferas de la misma. Así como es básico recuperar críticamente las vivencias de los docentes, también lo es un acercamiento a las posturas teóricas que rigen la formación, la educación especial y la Reforma Educativa, desde actitudes propositivas tendientes precisamente, a la comprensión de los fenómenos.

MELBA BRINBAS HIDALGO

Dadas las características de la sociedad actual, dinámica, cambiante, en constante evolución, debemos promover (construir) un mejor manejo de las teorías, puesto que las realidades a las que nos enfrentamos, al ser emergentes, no son susceptibles de ser controladas tan fácilmente con métodos explicativos en los que destaca la aplicación directa teoría-práctica. Es un hecho que las teorías quedan rebasadas fácilmente, sobre todo en un campo tan vertiginoso como lo es el de la educación especial; hoy mismo podemos encontrar, por ejemplo, tendencias nuevas, que discrepan de la noción de necesidades educativas especiales, (como el concepto de educación inclusiva, ver capítulo 1, págs. 31 a 33), cuando todavía no ha egresado la primera generación de licenciados formados con el nuevo plan de estudios, sustentado precisamente en estos planteamientos.

Ante ello, las prácticas que los maestros llevemos a cabo dentro de *lo institucional* tendrán que reconocer la importancia de contrarrestar el desajuste constante de nuestros aparatos conceptuales, mediante procedimientos metodológicos adaptados a los sujetos –su experiencia, sus formas de aprender, de proceder y de relacionarse–, en los que reconozcamos y aceptemos que lo aprendido debe servir como catapulta para la comprensión de nuevos conocimientos y de la realidad misma, no como obstáculos epistemológicos.

Así, la experiencia aprehendida y el vínculo comprensión-realidad, nos permiten enfocar la mirada en el contexto institucional como históricamente sedimentado (Ezpeleta, 1996), que constituye una variable a considerar para la toma de decisiones desde las que nos apropiamos de proyectos nuevos, como lo es la Reforma 2004.

4.2.3 Factor N° 3: La apropiación como práctica

El proceso de apropiación de nuevas disposiciones dentro de un establecimiento educativo, como lo es la Reforma 2004 en la ENEEEM, debe ser tomado en sí mismo como una práctica, dado que debe contener, además de la experiencia aprehendida y la comprensión de la realidad, interpretaciones que surjan

de situaciones particulares como un todo, interpretaciones que no están libres de sesgo ni son neutrales (Pérez, 1997).

La apropiación como práctica se configura dentro de un sistema de creencias y valores en la que los docentes aportan -consciente o inconscientemente- componentes que la hacen única; a su vez se desprende de la realidad inmediata, de la vida cotidiana que compartimos juntos. Así, la apropiación debe ser situada en términos de "aquí", "ahora", "con ellos", es decir, en un lugar específico, en un momento histórico, con las personas concretas. De ahí que junto con la identidad institucional (ver capítulo 3, págs. 119 a 123), sea prioritaria su construcción permanente.

En esa medida todo lo que está inmerso dentro de lo institucional concierne a la práctica, sin embargo, no todas las acciones por sí mismas requieren recuperarse. En ese entendido, concuerdo con Pérez (1997:5): en que *"no vale cualquier tipo de práctica. Es más, algunos modos de concebir y desarrollar las prácticas pueden considerarse regresivos y contraproducentes, porque restringen en lugar de potenciar las posibilidades de comprensión situacional y actuación creativa"*. Entonces, es necesario encaminar la mirada hacia la reconstrucción de prácticas institucionales, y al igual que la experiencia apprehendida y la comprensión de la realidad, encauzar la apropiación hacia la conformación de un conjunto de análisis y reflexiones que trasciendan lo individual para instalarse en el plano de la colectividad de docentes.

Aquí creo conveniente aclarar que yo establezco distinciones entre lo que es "práctica de los docentes", y "práctica docente", que de primera instancia pueden verse como similares, pero no lo son: concibo a la primera como los modos de pensar, conocer, hacer y operar dentro de los campos de la educación especial, la formación docente y las reformas educativas en un contexto específico -que en este caso es la ENEEEM-, dentro de una dimensión singular: lo institucional, con impacto directo en la formación inicial de los estudiantes. La segunda, tal como lo plantea la SEP, es:

MELBA BRINGAS HIDALGO

"El conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizajes en sus estudiantes, aprendizajes que significan cumplir con los propósitos de las asignaturas, y en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios. La práctica docente se compone de varios elementos: planeación, realización y evaluación del trabajo, así como de organización escolar, relaciones interpersonales, recursos didácticos, uso del tiempo, evaluación de los alumnos, etc." (SEP 2004c:13).

La definición de prácticas docentes, aunque alude a las escuelas y su organización, así como a la interacción entre personas, se circunscribe básicamente al trabajo en el aula, a la consolidación de las asignaturas. Yo creo que las prácticas en las Normales van más allá de eso, porque si bien es cierto que todo lo que se haga en *lo institucional*, obligadamente debe repercutir en la adquisición de habilidades, conocimientos, capacidades y competencias de los futuros maestros en educación especial, también es un hecho que hay funciones no vinculadas directamente con las asignaturas. Tal es el caso de las actividades llevadas a cabo en los Departamentos de Desarrollo Docente, Investigación e Innovación Educativa, Promoción y Divulgación Cultural, o el Laboratorio Psicopedagógico. En ese orden de ideas, los directivos tampoco tienen a su cargo trabajo frente a grupo, y sin embargo, todos los docentes que se desempeñan en este tipo de funciones, ejercen prácticas cotidianas –prácticas de los docentes–, que incluyen por supuesto, la mejora en la organización de clases, en el uso de recursos didácticos, en los sistemas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes y todo lo que concierne a las diferentes cátedras.

Entonces, uno de los aspectos trascendentales que pueden llevarnos a dar forma de manera significativa las prácticas de los docentes tiene que ver con "recenterar las preocupaciones docentes, focalizadas en el grado, para llevarlas a otro foco, que exige pensar, primero, en términos de escuela y, en seguida, del grado en la escuela" (Ezpeleta, 1996:274).

Continuemos con la apropiación: su meta final deberá ser encaminada hacia la conformación de lo instituido, sin embargo, antes de llegar ahí, debe pasar por un camino instituyente en el que haya una traducción permanente de las disposiciones

MELBA BRINGAS HIDALGO

oficiales hacia la vida cotidiana de los establecimientos; esa es la finalidad de toda práctica: trascender el vacío que pueden contener los discursos oficiales, en cuanto a que son impersonales, para llegar a posibilidades de transformación cada vez más inminentes.

Para finalizar diré que la apropiación de la reforma 2004 tiene que ver con lo *institucional* porque, al darse en un ámbito concreto dentro de la vida cotidiana, asume características propias con independencia de otras escuelas. Los sujetos nos apropiamos de una disposición venida de fuera desde lo individual, el conocimiento toca lo colectivo, y vuelve a lo individual, pero esta vez innovado y enriquecido.

La organización del establecimiento incide en este proceso, y hasta ahora, en la ENEEEM, aunque los primeros pasos están dados, todavía falta mucho por recorrer. La Reforma 2004 es reconocida y aceptada dentro de lo general, lo que se manifiesta en el discurso cotidiano de los docentes. Los mayores niveles de acercamiento están entre los docentes que han tenido la oportunidad de impartir alguna asignatura del nuevo plan de estudios. Ante esta situación es necesario dirigirnos hacia el entendimiento de que las prácticas de los docentes requieren ser reflexionadas con mayor profundidad para descubrir el potencial individual y colectivo existente en el establecimiento, sin descuidar la prioridad de aprender a construir nuevas formas de acercamiento a la realidad, aunque esto implique en las más de las veces, rupturas con esquemas aprendidos anteriormente, y la toma de conciencia de que no podremos acceder a un mayor nivel de apropiación mientras no nos impliquemos directamente en los campos de la educación especial, la formación de docentes y la Reforma 2004.

No podemos descuidar que en este proceso también es básico pensar cómo reorganizar lo *institucional* para hacer converger las demandas exteriores, provenientes de las instancias jerárquicas mayores –Dependencias de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México– con los planteamientos de la Reforma 2004, en virtud de que no siempre convergen ni son compatibles. Estos son, a mi parecer, los mayores retos que juntos debemos afrontar.

Conclusiones

CONCLUSIONES

Presento una tesis que corresponde al paradigma cualitativo de investigación, en el que el estudio de lo local –la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México– desde un enfoque hermenéutico aporta información para comprender lo que significa el proceso de apropiación de una reforma educativa –La Reforma 2004, al interior de un plantel escolar –visto desde *lo institucional*–, a partir de las consideraciones de los sujetos que se desempeñan en él, es decir, los docentes.

Las reformas Educativas, como concreciones de políticas nacionales e internacionales han tenido incidencia importante a partir de la etapa de modernización, con el surgimiento de la educación escolarizada, para regir los planes de estudios y en consecuencia, definir perfiles de egreso específicos de los estudiantes de diversos niveles educativos.

En palabras de Popkewitz (1997) las reformas ejercen una regulación social dirigida a la escolarización, en las que el poder y el saber tienen un lugar importante en el que adquieren formas específicas de acuerdo a las regiones donde se producen. Son los docentes quienes, como sujetos de concreción curricular, se relacionan con los planteamientos de ellas desde diversas perspectivas y niveles de comprensión, para generar acciones concretas en el interior de las escuelas.

La reforma de la que da cuenta este documento refiere la primera etapa de implementación del Plan de Estudios 2004 dentro de la Normal de Educación Especial del Estado de México, lo que es importante en la historia del establecimiento, en la medida en que, dada su fecha de fundación (1991), estuvo bajo el Plan 85 durante sus nueve primeros años y ahora vive la primera transformación curricular –la Reforma a la Licenciatura en Educación Especial–. Los docentes, miembros del personal con variedad de años de servicio, perfiles profesionales, expectativas y miradas en torno a la formación docente, a la educación en general, y a la especial en particular, nos perfilamos como sujetos encargados de dar forma al nuevo currículum.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Bajo estas circunstancias se desencadenaron una serie de interrogantes de investigación en torno a cómo los docentes viven la Reforma 2004; si realmente una reforma se ejecuta tal y como lo proyectan los sujetos de determinación curricular -es decir, quienes deciden el tipo de cambio en diferentes planes y programas-, o los de diseño curricular -quienes los delinear y elaboran-, o por otro lado, qué elementos teóricos, pragmáticos, o culturales propios de los docentes generan alternativas de propuesta/acción y con ello, cómo se logra que las reformas educativas tengan un sello singular dentro de cada escuela, que a su vez posee características únicas, reflejadas en *lo institucional*.

Para esto fue necesario advertir las redes existentes entre tres campos específicos que considero nodales, a saber: formación docente, educación especial y reformas educativas, atravesados por las categorías de sujeto y de *lo institucional*, que de manera recurrente, en función de su relevancia, aparecen a lo largo del trabajo. En ese sentido, la construcción del texto con sus correspondientes capítulos, se hizo desde una visión de totalidad (Zemelman, 1996) en la aprehensión de la realidad por niveles de articulación, con lo que se favoreció el tejido de categorías, al no verlas de manera aislada, sino siempre en relación con otras nociones, conceptos, y categorías.

Los campos de la educación especial, formación docente y reformas educativas se sustentan en paradigmas importados del ámbito internacional, y al igual que en la relación reformas-escuelas, las políticas internacionales correspondientes a cada uno de ellos adquieren formas propias en la particularidad de cada país, lo cual no implica, necesariamente posibilidades de éxito en su implementación, en vista de que las decisiones se toman y ejercen en un sentido vertical y centralista (Torres, 1998, 2000) que deja de lado la participación activa de los directamente involucrados, quienes, en sus prácticas ponen en juego interpretaciones no neutrales que guían la toma de decisiones al interior de cada plantel.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Es así como el marco general que establece criterios para la formación docente en esta Normal es el de la educación especial, cuyas nociones centrales se hallan inscritas en la visión social y las expectativas hacia los profesionistas que se dedican a ella, y son derivadas de los paradigmas teóricos, de los que surgen, a su vez, métodos y técnicas específicas.

Existen tendencias internacionales a favor de la equidad, la Normalización y la integración educativa, que dan pauta para el surgimiento de políticas educativas nacionales, a partir de las cuales se espera que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, desde la Reforma 2004, puedan formarse con elementos que favorezcan su desempeño en el apoyo psicopedagógico dirigido a niños en situación de necesidades educativas especiales dentro de la educación regular, es decir, bajo los criterios del currículum oficial de la educación básica. La constante evolución de los paradigmas teóricos que sustentan este campo, hace imperiosa la necesidad de que los docentes adecuen sus marcos conceptuales constantemente, para no quedar rezagados en conocimientos rebasados u obsoletos.

Los egresados deben dominar, tanto los planteamientos del currículum de educación básica, como las modalidades de intervención emanadas directamente del campo de la educación especial, bajo teorías que tienen aceptación y vigencia en la actualidad, las cuales han pasado, de considerar a los sujetos en atención como los portadores directos de problemas orgánicos, físicos, intelectuales o emocionales, al reconocimiento de la existencia de ritmos y estilos de aprendizaje, en los que el entorno educativo tiene especial importancia en la satisfacción de las necesidades educativas especiales y de manera prioritaria, en la promoción de oportunidades de aprendizaje para niños cuyo rendimiento escolar esté desfasado del resto del grupo, lo que puede deberse a problemas sensoriales, orgánicos, conductuales, cognitivos o emocionales.

Ante estos hechos, la ENEEEM como escuela formadora se plantea como una institución educativa cuya misión central es dirigir sus esfuerzos hacia el logro del perfil de egreso, el cual, a su vez, contiene la visión oficial de lo que, en términos ideales, el

MELBA BRINGAS HIDALGO

futuro licenciado debe conocer -contenidos del plan de estudios- y adquirir -habilidades, capacidades, valores y competencias-. De manera fundamental es la propia institución, como reguladora del comportamiento social, la que rige el movimiento de los sujetos dentro de ella, lo que potencia o limita sus actos.

La comprensión y el ejercicio de la profesión docente, es decir, la manera en que los docentes piensan y actúan, se relaciona estrechamente con etapas históricas y contextos generales con los que se explica una realidad dinámica, en permanente construcción y re-construcción social. Estas miradas no confluyen necesariamente con las demandas oficiales, y ante ello, dentro de la vida cotidiana, adquieren múltiples formas, que finalmente ejercen influencia en la concreción de las reformas educativas en el marco de *lo institucional*.

Entonces, los docentes, quienes concretan el currículum, son sujetos en vida, portadores de sentidos y significados, que dan a sus prácticas profesionales un sentido único de acuerdo a sus trayectorias, necesidades, intereses, y de manera básica, de acuerdo a los vínculos que establezca con los otros (y con el plantel educativo mismo), así como a las posibilidades de movimiento, y representación simbólica emanadas de *lo institucional*. De tal modo, la construcción colectiva de una identidad profesional -desde la ubicación de roles y funciones en un plano colectivo- es necesaria para asumirse como parte de la institución, con un papel activo a partir del cual sea factible percibir las propuestas provenientes de políticas educativas, con visos hacia la generación de dinámicas particulares que posibiliten una transformación constante.

Los sujetos-docentes desarrollan permanentemente conocimientos y saberes en el entorno de la vida cotidiana, la cual no debe entenderse como carente de jerarquía: lo cotidiano es lo que construye la historia y la hace significativa, los sujetos inmersos en ella, mediante la creación de relaciones y lazos, generan una dinámica exclusiva en cada escuela, en la que *lo institucional* aparece como una dimensión articuladora de los planos colectivo e individual, a partir de concepciones y representaciones.

MELBA BRINGAS HIDALGO

Desde la particularidad de este planiel educativo surgen condiciones que lo hacen único, en esa medida el funcionamiento y la cultura institucional aparecen para poner de manifiesto tradiciones, costumbres, rutinas, rituales, valores, expectativas o creencias, mismos que los sujetos producen, reproducen y conservan condicionando la vida cotidiana y su papel, en cuanto a sus formas de pensar y actuar, pero siempre con la factibilidad de generar propuestas que pueden ir o no, a la par de las reformas educativas oficiales.

La formación docente es un proceso complejo conformado por el influjo directo de *lo institucional*; mediante él, en las escuelas Normales se posibilita la obtención de un bagaje teórico-cultural con el cual los egresados se enfrentan, de entrada, al ámbito profesional. Pero también lo hacen desde lo que toca a la serie de influencias provenientes de lo social-externo bajo las que encaminan su labor, tales como la utilización de argumentos de sentido común, creencias y saberes populares contruidos en torno a la visión y expectativa hacia el magisterio.

En estos términos los planteamientos de Torres (1998, 2000a, 2000b) me permitieron reflexionar la incidencia real de las escuelas formadoras en el campo de acción y particularmente, la posibilidad de que las Reformas Educativas tengan un impacto real y se conviertan en las responsables únicas de las deficiencias formativas.

En la actualidad las reformas educativas no corresponden necesariamente a proyectos emanados en su totalidad dentro de cada país, porque intervienen políticas internacionales que se convierten en rectoras de las decisiones de las diferentes naciones. Cabe mencionar que la educación especial y la Reforma 2004, si bien, tienen elementos de confluencia entre ellas, también se enfrentan a bifurcaciones importantes, en la medida en que la primera, demanda de sus profesionistas el conocimiento de los nuevos planteamientos de una educación inclusiva, mientras la segunda, de la que aún no egresa la primera generación, limita sus propuestas a la atención a las necesidades educativas especiales, es decir, al enfoque integracionista.

La formación docente dentro del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales enuncia una serie de características del nuevo maestro, mismas que tienen clara influencia del escenario internacional, en el ámbito de la globalización y el neoliberalismo, que bajo distintas denominaciones en cada país, pretenden que las instituciones formadoras asuman una evidente responsabilidad para que los nuevos maestros subsanen, reviertan, o en el mejor de los casos, adquieran habilidades que en su trayectoria personal y escolar no habían consumado, además de pasar por alto las características del entorno socio cultural e histórico en el que los futuros profesores se han desarrollado a lo largo de su vida.

No hay que perder de vista que los servicios de educación especial se hallan en constante evolución en aspectos de fondo; la comprensión de estos cambios por parte de los docentes es imprescindible, y no sólo depende de la formación inicial: tanto en los estudiantes de la licenciatura, como en los docentes en servicio, median una serie de factores de índole personal, de trayecto académico y de vinculación con los imaginarios sociales y profesionales que convierten al archipiélago educativo (Ruiz, 2005) en un elemento capital para la adquisición del *hábitus* profesional.

Ante la inminente incidencia del archipiélago educativo, el planteamiento de Yurén (2005) que alude a la formación como un proceso de desestabilización del sistema disposicional en aras de lograr nuevas competencias y motivaciones mediante un sistema reestructurado, se plantea como un reto prioritario para la formación docente, la que debe dejar de concebirse, y por tanto, funcionar, desde esquemas de disciplina férrea y tradiciones arraigadas, para pasar a la conformación de acciones ajustadas a una verdadera educación de adultos jóvenes, en la que se consoliden las habilidades, valores, conocimientos y competencias desde un enfoque congruente al plano profesional y acorde a los niveles de desarrollo físico, emocional y social que hacen de los futuros licenciados sujetos con demandas de aprendizaje concretas.

MELBA BRINGAS HIDALGO

A pesar de que es posible apreciar la influencia de distintos factores que atraviesan la formación docente, que no se circunscriben al centro de estudios, no se puede soslayar que dentro de la dinámica de ésta se gestan diversos movimientos en los que los docentes encuentran puentes de acción que favorecen o restringen su labor, que siempre es social y siempre determina el aprendizaje y formación continua, así como el proponer y ejercer cambios, dentro de sus capacidades y potenciales.

En tanto que dentro de una escuela hay posiciones determinadas, territorios establecidos, posibilidades –o imposibilidades- de tránsito por su espacio y dinámica, restricciones y aceptaciones, también hay, por parte de los docentes, niveles de comprensión y de acercamiento hacia las reformas educativas, dados, principalmente, por los roles que cada cual juega en el interior del establecimiento. Bajo estos roles, entendidos desde la sociología de la vida cotidiana, los sujetos organizan su tiempo y su espacio de acuerdo a la representación obtenida acerca de su propia participación y de la escuela misma, en comunión con la identidad profesional e institucional asumida.

Por ello surge una heterogeneidad de aproximaciones hacia los cambios curriculares, a los que suceden puntos de vista confrontados y variadas reacciones que se reflejan en las prácticas diarias. *Lo institucional* se conforma entonces, por una complejidad de factores concernientes a los sujetos concretos que se desenvuelven en la vida cotidiana del establecimiento, pero también por la historia de éste, historia social que más allá de verse como hechos cronológicos, debe vislumbrarse en torno a hechos significativos de interacción con una realidad específica en un contexto multideterminado y multideterminante.

El proceso de apropiación de la Reforma 2004 en la ENEEEM se relaciona ampliamente con las prácticas de los docentes dentro de la vida cotidiana del establecimiento, regidas por *lo institucional*. Su alcance está dado a partir de elementos como la experiencia apprehendida, en la que podemos rescatar las trayectorias profesionales, siempre que sea de manera crítica, no como anécdotas de vida, y la confluencia entre comprensión y realidad, con la promoción de nuevas

MELBA BRINGAS HIDALGO

formas de acceder al conocimiento en el contexto actual, en el que lo emergente surge de manera continua. La apropiación de la Reforma 2004 tiene que ver con un proceso instituyente en aras de instituirse, para lo que requiere la reorganización de *lo institucional* con el fin de dar respuesta, tanto a las demandas externas, como a las implicadas en la reforma.

Del mismo modo, es preciso trascender el plano de las asignaturas para llevar la práctica de los docentes hacia la comprensión de la propuesta curricular, con impacto directo en los estudiantes, pero también en otros ámbitos de *lo institucional*. La apropiación es un proceso colectivo, cuya finalidad está en la concreción de los discursos oficiales con reconocimiento de que somos los docentes quienes les imprimiremos un sello particular derivado de nuestra identidad institucional y proyectado hacia la mejora del servicio que ofrecemos.

En cuanto a los aportes y hallazgos de esta investigación, considero como primer punto, la aseveración de que para nadie es desconocida la importancia de los docentes en la concreción de las reformas educativas. Muchos estudios de la actualidad hacen énfasis en ello, sin embargo, yo los sitúo en su papel de sujetos en vida, otorgándoles un sentido de grupalidad en el ámbito de la vida cotidiana y de *lo institucional* para analizar los factores que los constituyen como tales.

En esos términos advierto que no es suficiente dar por entendida su importancia, sino que es preciso un análisis fecundo de lo que implica, en este caso, ejercer como docente en la ENEEEM, como la escuela Normal más joven del Estado de México, pero sobre todo, como la única en la entidad dedicada exclusivamente a la educación especial.

En lo que toca a la Reforma 2004, me di cuenta de que sus planteamientos son acordes con lo que actualmente demanda la educación especial, es decir, hay congruencia entre ambos, sin embargo, como toda propuesta oficial, dentro de su contenido es profusa en la expresión de lo que espera de las escuelas Normales y de sus maestros, pero no dice cómo lograrlo, pues eso lo deja a la particularidad de

cada una. Aquí también incide mi trabajo, en tanto que hago un análisis de las prácticas de los docentes sustentadas en su conformación como sujetos para vislumbrar caminos por los que podría ser posible transitar para consolidar la apropiación, sin la cual no serán posibles cambios en *lo institucional*.

Entonces, la Reforma 2004 no habla de los docentes que la implementarán, no reconoce, al menos en lo explícito, su conformación como sujetos vinculados a lo subjetivo y al mismo tiempo a lo institucional, situación que yo abordé a lo largo de esta tesis.

Del mismo modo, abordé el vínculo estrecho entre lo individual y lo colectivo en cuanto a la adquisición de conocimientos, saberes y aprendizajes, pero también, en lo correspondiente a *lo institucional*, en el que el estilo, la dinámica y la cultura de cada establecimiento toman características peculiares por medio de las prácticas de los docentes.

Reconozco que la apropiación de esta Reforma es un proceso que demanda que el colectivo esté consciente de él, en vista de que no se da en automático y requiere del esfuerzo de todos, lo mismo que de la configuración de *lo institucional* como potenciador u obstaculizador de acciones generales. Sin duda, la apropiación de esta Reforma se fortalecerá cuando se halla erradicado el plan 85, y toda la dinámica de la escuela gire en torno al Plan 04.

Asimismo, la elaboración de esta tesis me permitió, bajo el pretexto de analizar el proceso de apropiación de la Reforma 2004, ver de cerca, y a la vez, con una distancia metodológica, el impacto del *lo institucional* en las prácticas de los docentes para permitirme comprender la dinámica de esta escuela y las posibilidades de cambio, tanto en lo que toca a esta propuesta, como al resto de los ámbitos que la conforman.

Creo importante también el hecho de haber irado a la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México a la luz de un estudio como éste, sacarla

MELBA BRINGAS HIDALGO

del anonimato y reconocerla como una institución de educación superior con posibilidades de trascender en la formación de docentes en la entidad. Ahora, con fines de mejorar, faltará un abordaje de su estilo, dinámica y cultura mediante una investigación en la que el Análisis Institucional se pueda implementar con mayor profundidad, ya que en mi tesis únicamente utilicé sus planteamientos generales, pero de ningún modo pretendí hacer un análisis exhaustivo, en vista de que no soy la más indicada ello.

Este estudio, situado en la relación entre docentes y reformas educativas, mediada por las instituciones escolares, da pie para que en futuras investigaciones sea tomada en cuenta la voz de los beneficiarios finales de toda transformación curricular, a saber, los alumnos, futuros licenciados en educación especial que, al aceptar ser formados profesionalmente para ejercer en este campo, son poseedores de expectativas y puntos de vista relativos al proceso en general, y particularmente, de opiniones acerca de lo que el nuevo plan de estudios demanda de ellos. Será pertinente analizar los alcances de *lo institucional* en los estudiantes, quienes lo mismo que sus profesores, se hallan inmersos en un plantel educativo que, lejos de ser un local con paredes y techo únicamente, se convierte, hoy por hoy, en un espacio de interacción simbólica y de aprendizaje constante en el cual, el tránsito de lo individual a lo social, y su regreso a lo individual, enriquecido y transformado, se hace evidente.

Pero sobre todo, este trabajo tiene la expectativa de lograr que los involucrados en este proceso de apropiación de la Reforma 2004 se reconozcan y asuman lo que les corresponde (si lo consideran pertinente), pero ante todo, con la confianza de que yo, personalmente, pueda lograr una comprensión mayor de *lo institucional* como lo que caracteriza a la Normal de Educación Especial, con sus rasgos de historicidad que determinan el presente y se proyectan al futuro, con sus implicaciones en lo profundo y en lo manifiesto, en lo objetivo y en lo subjetivo; desde los sujetos que la hacen dinámica y la enriquecen, para consolidar la formación de docentes en educación especial en la única Normal en el Estado de México cuya labor se encamina a este ámbito.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N. (1980) **Diccionario de Filosofía**. Fondo de Cultura Económica. México-Buenos Aires
- ALTEI, M. (2005) *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En PAQUAY, et. Al. **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias**. Fondo de Cultura Económica. Educación y pedagogía. México.
- ARNAUT, A. (2004) **El sistema de formación de maestros en México**. Cuadernos de Discusión N° 17. SEP. México.
- ARDOINO, J. (1997) *La formación de investigadores en educación*. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa. **IV Congreso Nacional de Investigación Educativa**. Conferencias Magistrales. México, 1997.
- BACHELARD, G (1988) **La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo**. Siglo XXI. México.
- BALL, S (1994) **La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Traducción Néstor Migues. Paidós-MEC. España
- BARONA, C. (2005) *El conocimiento de base de la enseñanza y su impacto en la investigación de la formación del profesorado*. En YURÉN, T. **Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores**. Ediciones Pomares. Barcelona-México.
- BERGER Y LUCKMANN (1997) **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- BOURDIEU, P. (1990) **Sociología y cultura**. Grijalbo y CONACULTA, México.
- BOURDIEU, P; CHAMBOREDON Y PASSERON (2003) **El oficio del sociólogo**. Siglo XXI. México
- CACHO, M. (2005) *Trayectorias e identidades: una generación de profesores*. En MEDINA, P. (coord.) **Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional**. Porrúa-UPN. México.
- CASAS, R; DETTMER, J (2004) **Sociedad del conocimiento, capital intelectual y organizaciones innovadoras**. FLACSO, México.

- CASTAÑEDA, A. (2005) *Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente*. En YURÉN, T. **Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores**. Ediciones Pomares. Barcelona-México.
- CZARNY, G. (2003) **Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997**. Cuadernos de Discusión N° 16. SEP. México.
- DE ALBA, A. (1994) **Currículum: crisis, mito y perspectivas**. CESU/UNAM. México
- DE IBARROLA, M. (2004) **Escuela, capacitación y aprendizaje**. CINVESTAV/CINTERFORD/UIA-León. México
- FERNÁNDEZ, L (1998) **El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales**. Notas teóricas. Editorial Paidós. Argentina.
- FERRY, G. (2002) **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Paidós Educador. México
- FULLAN, M. (2002) **Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa**. Edit. Akal, Madrid, España.
- GARAY, L (1998) *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones*. En BUTELMAN, I (compiladora) **Pensando las instituciones. Sobre teoría y prácticas en educación**. Paidós. Argentina
- GEERTZ (1994) **El Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas**. Barcelona, Buenos Aires, Paidós Básica México.
- GIDDENS, A, (1997) **Las nuevas reglas del método sociológico**. Buenos Aires, Amorrortu Editores
- GRANJA, Josefina (2000) 2. *La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido*. En DE ALBA, A (Coordinadora) **El Fantasma de la Teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. Cuadernos de construcción conceptual**. Seminario de Análisis del Discurso Educativo. Plaza y Valdes. México
- HELLER, A. (1977) **Sociología de la Vida Cotidiana**. México, Ediciones Península. Barcelona, España.
- KUHN, T. (1991) **Las estructuras de las revoluciones científicas**. México. Fondo de Cultura Económica.
- LINDÓN, A. (coord.) (2000) **La vida cotidiana y sus espacio temporalidad.**, Anthropos, Barcelona, España.

MARCHESI, A; MARTÍN, E: (1995) **Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales**. Editorial Alianza. Madrid, España.

MEDINA, P (2005). *Introducción*. En MEDINA, P. (coord.) **Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional**. Porrúa-UPN. México.

PICHON-RIVIERE, E; PAMPLIEGA, A. (1985) **Psicología de la vida cotidiana**. Ediciones Nueva Visión. Argentina

POPKWITZ, T. (1997) **Sociología política de las reformas educativas**. Segunda Edición. Ed. Morata. Fundación Padeia Madrid.

REIMERS, F y MCGINN, N. (1997) *Utilización de la investigación: ¿por qué es importante, por qué es un problema y por qué es difícil?* En **Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa**. Centro de Estudios Educativos. México.

REGUILLO, R (2000). *La clandestina centralidad de la vida cotidiana*. En LINDÓN, A (coord.) **La vida cotidiana y su espacio temporalidad**. Anthropos. España

RODRÍGUEZ, P. (2005) *Desde el margen*. En **Linderos**. COMIE, CEE, SEB, ITESO, CESU. México.

RUIZ, M. (2005) **Imbricación de lo político y lo pedagógico en procesos de educación de adultos**. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). México.

SÁNCHEZ, R. (2001) *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados*. En TARRÉS, M. (coord.) **Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social**. Miguel Ángel Porrúa -Colegio de México-FLACSO. México

SAVÍN, A(2003) **Escuelas normales: propuestas para la reforma integral**. Cuadernos de Discusión N° 13. SEP. México.

SEP (2000) **La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias**. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.

____ (2002) **Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración educativa**. Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.

_____ (2004 a) **Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004 Versión preliminar.** Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México

_____ (2004b) **Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial.** Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México

_____ (2004 c) **Seguimiento y evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales.** Serie Evaluación Interna 1. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México

YURÉN, T. Et.al(coord.) (2005). **Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores.** Ediciones Pomares. Barcelona-México.

THOMPSON, J. (1993) **Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas.** Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México.

TORRES, R.M (2000) *Reformas educativas, docentes y organizaciones en América Latina y el Caribe.* En **Los docentes protagonistas del cambio educativo.** Bogotá CAB/Editorial Magisterio Nacional.

TYLER, R. (1982). **Principios básicos del currículo.** Editorial Troquel. Argentina

VAUGHAN, M. (2000) **Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.** UNESCO-CSIE Bristol, UK.

ZEMELMAN, H. (1996) **Los horizontes de la razón I.** Dialéctica y apropiación del presente. Anthropos. El Colegio de México. México.

_____ (2002) *A manera de prólogo. Hacia un perfil del pensamiento contemporáneo.* En GÓMEZ, M. (coord.) **Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos.** Centro de Investigaciones interdisciplinarias, en Ciencias y Humanidades. UNAM-Plaza y Valdés. México.

HEMEROGRAFÍA

BARBOSA, F. (2004) "En las redes de la profesión. Resignificando el trabajo docente". En **Revista Mexicana de Investigación Educativa.** Enero-marzo. Vol. 9 No. 20. México.

BRUNNER, J. (1994) "La evaluación de la investigación científica". En **Universidad Futura.** Vol 3. Núm. 16. Universidad Autónoma Metropolitana.

CHIU Velázquez, Yolanda (1997) "*Práctica Docente e Integración Educativa de alumnos de escuela primaria regular*". En *Revista de la Escuela y el Maestro*. Año IV N° 16 Marzo - Abril. Edita Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. México

DE LELLA, C. (2001) "*Formación Docente. EL modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*". En *Decisio. Formación de Formadores. Saberes para la Acción en la Formación de Adultos*. N° 5. Otoño 2003 CREFAL, México.

DE LELLA, C (2003) "*Formación Docente. EL modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*". En *Decisio. Formación de Formadores. Saberes para la Acción en la Formación de Adultos*. N° 5. Otoño 2003 CREFAL, México.

EZPELETA, J (1996) "Reforma educativa y prácticas escolares" en *Avance y Perspectiva* Vol. 15 septiembre-octubre. CINVESTAV-IPN

FOLLARI, R (1998) "*Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente*". En *Revista Perfiles Educativos*. Número 79-80

MEDINA, A. (1999) "*Identidad profesional de los formadores de personas adultas: la acción formativa base de la transformación integral de la comarca*". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 1, Nos. 1,2,3.

PÉREZ Arenas, David; Gloria E. Hernández Flores.(1997) "*Experiencias y Reflexiones Educativas*" En *Tiempo de educar*. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa. ISCEEM México.

PÉREZ Arenas, David (2001) "*Docencia y currículum: una lectura teórico-epistemológica*". En *Tiempo de educar*. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa. Año 3 núm.5, enero, junio. ISCEEM México.

PÉREZ, Gómez, Ángel (1999) "*La cultura institucional de la escuela*" en *Cuadernos de Pedagogía* N° 266 Febrero. España.

QUEZADA, M. (2001) "*Política educativa y reforma curricular en la escuela primaria: las lecciones de 1993*". En *Tiempo de educar*, Revista Interinstitucional de Investigación Educativa. Año 3, N° 6, julio - diciembre. México.

ROCKWELL, E (1996) "*Lecciones del pasado para el futuro de las escuelas*". En *Avance y Perspectiva*. DIE-CINVESTAV Septiembre-octubre. México

TARACENA, E. (2002). "*La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales*". En *Perfiles Latinoamericanos*. Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede México. Número 21, Diciembre

TORRES, R. (1998) *Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?* En **Perfiles Educativos**, 3º época, volumen XX N° 82 CESU/UNAM, México.

WEISS, E. (1994) *¿Cómo consolidar la investigación educativa?*. En **Universidad Futura**, Vol 3. Núm. 16. Universidad Autónoma Metropolitana.

ELECTRÓNICAS

DÍAZ BARRIGA, A; Inclán, C. (2001). "El docente ante las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos". En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 25 Enero-Abril Organización de Estado Americanos. [consulta: 30 de junio de 2005]

FRIGERIO, G. (2000) *¿Las reformas educativas reforman a las escuelas o las escuelas reforman a las reformas?* Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO [consulta: 30 de junio de 2005]

JUÁREZ, J. (1998) "La reforma educativa. Una conjugación entre sujeto y proyecto" en *Educación. Revista de Educación*. Nueva época. Número 5, Abril-junio. México.
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/14/14Juare.html>
[consulta: 5 de mayo de 2004]

PÉREZ, Gómez, Ángel (1997) "Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas". En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. N° 29.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117950> [7 de abril de 2007]

TORRES, R.(2000a). "De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina". *Perspectivas*, XXX [consulta: 30 de junio de 2005]

_____(2000b) *Reformas educativas, docentes y organizaciones en América Latina y el Caribe*. En **Los docentes protagonistas del cambio educativo**. Bogotá CAB/Editorial Magisterio Nacional. [consulta: 30 de junio de 2005]

CONFERENCIAS:

KAPLÚN, G. (2002) Seis maneras de pensar la imagen organizacional. VI Congreso de ALAIC Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación, Bolivia.

DE LELLA, C. (1999) *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. En **I seminario sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú.

FERNÁNDEZ, L. (2005). *Las instituciones y lo Institucional: la búsqueda del objeto institución*. Posgrado Pedagogía, UNAM. México

GARCÍA, García, Noemí (2005) *La formación inicial del docente en educación especial. Plan 2004*. Conferencia magistral impartida en el Encuentro Académico de la Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México con la Escuela Normal Regional de Especialización. Saltillo, Coahuila.

GONZÁLEZ, Catalina (2005) *La reforma a las escuelas normales*. Conferencia impartida en el ISCEEM, División Ecatepec. 30 de mayo

LATAPÍ, P. (2002) *¿Cómo aprenden los maestros?* Observatorio Ciudadano de la Educación y Contracorriente A.C. Foro de formación y actualización de docentes y su relación con la equidad y la calidad de la educación Conferencia Inaugural. Puebla, México.

PÉREZ-JIMÉNEZ, CÉSAR (2003) **Formación de docentes para la construcción de saberes sociales**. Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Zulia, Venezuela.

ZEMELMAN, Hugo. (1998) **Crítica, Epistemología y Educación**. Conferencia impartida en el Ciclo de Conferencias Magistrales "Investigación Institucional desde el enfoque crítico social". Organizado por la Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal. Mecanografiado. México

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (2003) **Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006**. México.

Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (2006) **Funciograma institucional**. México.

ENTREVISTAS

Informante 1:

14 de septiembre de 2005

25 de octubre de 2005

Informante 2:

19 de septiembre de 2005

25 de octubre de 2005

Informante 3:

14 de septiembre de 2005

25 de octubre de 2005

Informante 4:

21 de septiembre de 2005

25 de octubre de 2005

18 de enero de 2006

Informante 5:

21 de septiembre de 2005

25 de octubre de 2005

24 de enero de 2006

Informante 6:

19 de septiembre de 2005

16 de noviembre de 2005

24 de enero de 2006

Informante 7:

15 de septiembre de 2005

28 de octubre de 2005

Informante 8:

13 de octubre de 2005

Informante 9:

21 de octubre de 2005

20 de enero de 2006

Informante 10:

21 de octubre de 2005

20 de enero de 2006

Informante 11:

10 de noviembre de 2005

17 de enero de 2006

Informante 12:

17 de enero de 2006

21 de febrero de 2006