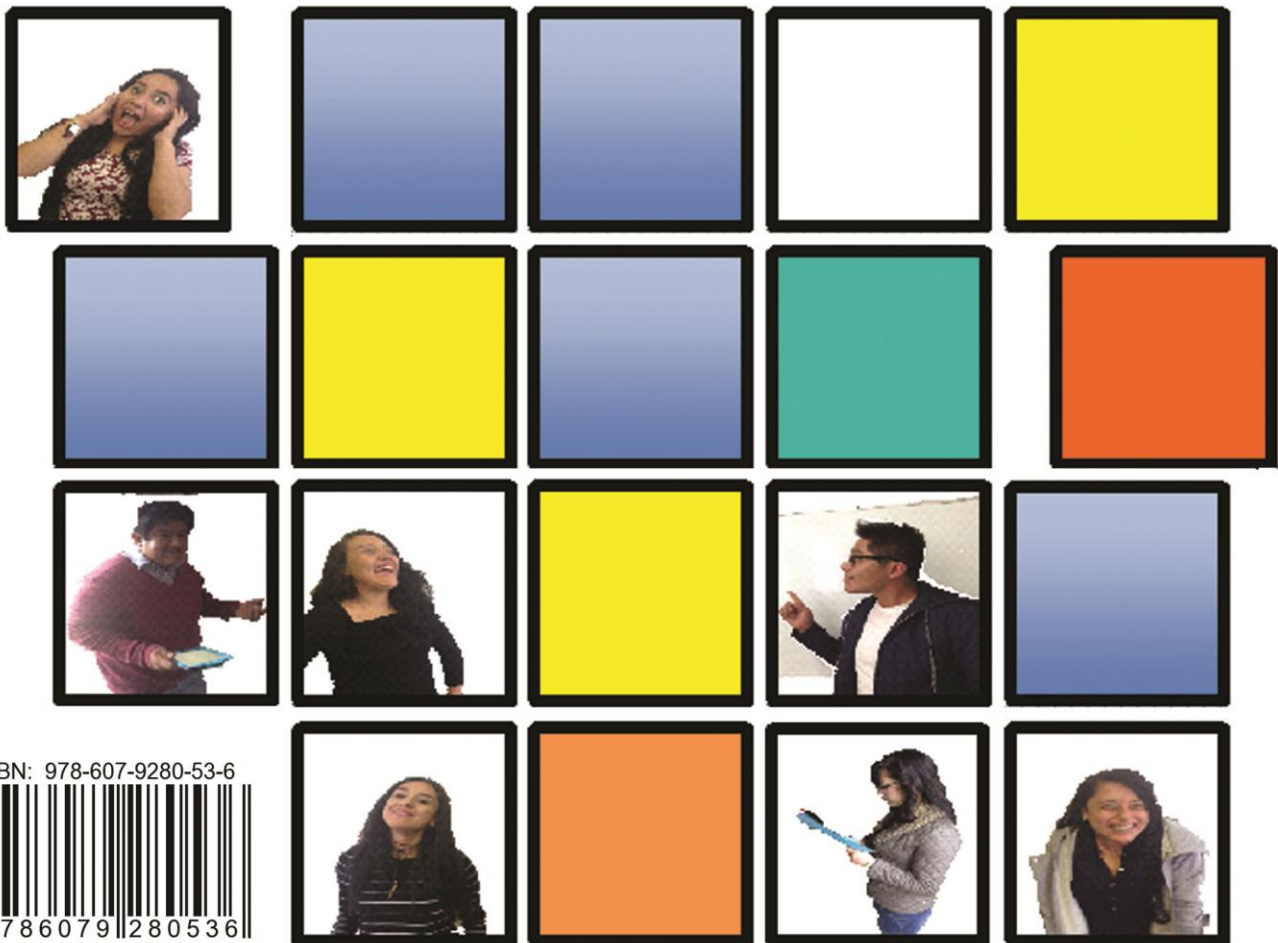


Retos, perspectivas y debates de la formación de docentes en Educación Especial



ISBN: 978-607-9280-53-6



9 786079 128053 6

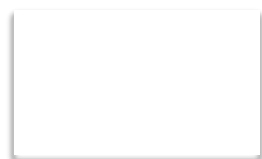
Retos, perspectivas y debates de la formación de docentes en Educación Especial

Coordinadores

Eusebio Olvera Reyes,

María Esther Basurto López,

Carmela Raquel Güemes García



Primera edición, junio del 2018

El trabajo editorial es responsabilidad de los autores de la obra.

Esta obra es producto de un proyecto académico del Cuerpo Académico: Estudios Sobre Formación Docente (CASFD) de la Escuela Normal de Especialización (ENE), se implican investigadores, profesores y estudiantes de la ENE con la idea de promover la generación del conocimiento desde la diversidad de perspectivas que asumen los actores que participan en la formación inicial de los docentes de educación especial

© Escuela Normal de Especialización

© CASFD (Coordinadores)

© Cuerpo Académico Estudios Sobre Formación Docente de la Escuela Normal de Especialización

Miembros del Cuerpo Académico Sobre Formación Docente: Eusebio Olvera Reyes, María Esther Basurto López, Carmela Raquel Güemes García

Reservados todos los derechos.

ISBN: 978-607-9280-53-6

Secretaría de Educación Pública (SEP)

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM)

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM)

Calle Fresno 15, Col. Sta. María la Ribera

Del. Cuauhtémoc, C.P 06400, Ciudad de México

No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro de audio u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Diseño de portada: Eusebio Olvera Reyes

Corrección ortográfica y de estilo: CASFD

Escuela Normal de Especialización

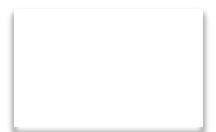
Campos Elíseos 467, Col. Polanco

Del. Miguel Hidalgo; Ciudad de México

investigacionene@yahoo.com.mx

Ciudad de México, 2018

Impreso en México/ Printed in México



Índice

Introducción	8
El primer año de servicio: Un mundo nuevo. María Esther Basurto López.....	13
La Internet como sistema en la formación y profesionalización docente en la Escuela Normal de Especialización. Eusebio Olvera Reyes	35
La intersubjetividad del docente de educación superior ante el Síndrome Burnout. Teodoro Acevedo Gama.....	57
Historias de vida y procesos formativos de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización. Liliana Elizabeth Grego Pavón	77
El ensayo: una alternativa en el desarrollo de habilidades lingüísticas en estudiantes normalistas. Manuel Eduardo Bregado Drake	96
Uso de las TIC en la formación de docentes en Educación Especial. Transformación en las habilidades de estudio de los alumnos y enriquecimiento de las prácticas docentes. Paola Vergara Salgado	122
¿Para qué la responsabilidad y la ética profesional en la formación docente? Sandra Hortensia Montaña Simg	128
De la Integración Educativa a la Inclusión en las Prácticas Educativas de la Escuela Normal de Especialización, en la Ciudad de México. Araceli Lara Carpio y Teodoro Acevedo Gama	152

Introducción

Hablar de educación especial es un proceso que reviste, en sí mismo, características complejas y multidimensionales, lo que ha dado lugar a polémicas interminables. De hecho, no solo ha sido tema de debate para la academia y la investigación educativa. En las últimas décadas, también ha tenido una importante presencia en las políticas generales del sistema educativo. Sin duda, estamos frente al aumento del interés por el tema y a reconocer la pertinencia de compartir los múltiples puntos de vista que están surgiendo al respecto. De la atención a la singularidad e individualidad, el de reconocer la importancia del marco contextual en la definición de las necesidades educativas especiales, hasta el hecho de buscar la resignificación de la educación especial bajo posturas que aluden más a la complementariedad que a la polarización, como es el caso de los enfoques ecológicos o, más aún, los de la inclusión educativa, son solo algunos de los aportes en la construcción del conocimiento del campo de la educación especial que, irremediablemente provocan una fuerte tensión, reflejo de la participación de diversos profesionales con una mirada disciplinar en particular, y a diferentes trayectorias académicas e institucionales.

La presente obra, se inscribe en el marco de la necesidad emergente que tiene el Cuerpo Académico sobre Formación Docente para reconocer y comprender las inquietudes y reflexiones que los investigadores y profesores de la Escuela Normal de Especialización (ENE) han generado para explicar la serie de transformaciones que ha sufrido las prácticas formativas de licenciados en educación especial, esto en primera instancia; por otra parte, se buscó crear el primer intento formal para conformar de manera sistemática una red de participación profesional entre investigadores, profesores con reconocida trayectoria académica y los estudiantes en formación, para establecer un intercambio académico a través de la escritura relacionada sobre los procesos de formación de los maestros de la licenciatura en educación especial.

Al inicio de esta aventura se lanzaron a la comunidad varias preguntas tales como: ¿será este el momento de organizar nuestras ideas y pensamientos ante los cambios y ajustes que surgen en los servicios de educación especial y el cómo los enfrentamos desde la formación

inicial?, ¿qué podemos decir ante la transformación de la realidad que enfrentan nuestros estudiantes, los egresados?, ¿cómo percibimos los panoramas de la educación especial en sus diversas propuestas que ofrece a la sociedad?, ¿cuáles son los temas, ideas o situaciones que son necesarios dialogar con otros, para crear senderos y caminos desde la horizontalidad académica?, ¿cuál es el futuro del campo de la educación especial?, ¿de qué manera los formadores de docentes de educación especial deben formar parte de este futuro?, o mejor aún, ¿cómo deben asumirse los formadores de docentes frente al panorama de la educación especial que hoy se propone desde la política educativa?

La generación de conocimientos a través de la escritura, nos encaminó a la búsqueda de lo hecho, lo actuado, lo explorado desde la óptica de la investigación y el ensayo, como resultado se presentan ocho trabajos, elaborados desde perspectivas, posiciones y tradiciones diversas, lo que permitió enriquecer los caminos de la reflexión.

En el texto *“El primer año de servicio: un mundo nuevo”* creado por María Esther Basurto López, expone un momento crucial de la vida de los egresados de nuestra institución, señala que el egreso de la Escuela Normal y por consecuencia el ingreso de los docentes noveles o principiantes a los servicios educativos es una experiencia única, sobre todo durante el primer año de servicio en el que se vierten las creencias e imaginarios que se construyeron a lo largo de cuatro años de prácticas en donde se visualizaron los posibles escenarios laborales; una vez contratados deben desarrollar un papel institucional más complejo haciéndose necesario tomar las decisiones como todos los demás, opinar sobre las actividades, ofrecer sus saberes, organizar sus tiempos y acciones, resolver problemas, planear, evaluar.

Por su parte, Eusebio Olvera Reyes en su aportación denominada *“La Internet como sistema en la formación y profesionalización docente en la Escuela Normal de Especialización”* establece un análisis desde la perspectiva del pensamiento complejo y elabora un entretrejimiento teórico conceptual sobre la participación de Internet como un eco-sistema que da forma y sentido para la constitución de un sujeto emancipado de los vacíos académicos que afrontan los estudiantes de educación superior ante la ausencia de ofertas académico-administrativas en la Escuela Normal de Especialización, explica y reconoce el bucle sujeto-

internet como una condición auto-eco-organizativa de la formación de los docente y los estudiantes, describe a la Internet como un escenario que ofrece riesgos y oportunidades de emancipación a través de las tácticas o maneras de hacer del sujeto.

Por su parte, Teodoro Acevedo Gama a través de la investigación *“La intersubjetividad del docente de educación superior ante el Síndrome Burnout”*, centra su análisis en la identificación del malestar, cansancio, fatiga y estrés, entre otros, que vive el docente de la ENE; reconoce una serie de vínculos intersubjetivos en el ámbito laboral que suponen la existencia del Síndrome Burnout, su presencia podría ser una barrera que demerite la calidad de los procesos educativos. La pesquisa se apoya en la investigación-acción y aborda las ideas desde un marco teórico-conceptual y diagnóstico basado en la psicodinámica lacaniana desde los planos: simbólico, imaginario y real. Los resultados indican que las condiciones de vida del profesorado pueden propiciar una sintomatología inconsciente que pone en riesgo la práctica docente. En este sentido, deja algunas ideas encaminadas a la reflexión y transformación de la realidad.

Por otro lado, Liliana Elizabeth Grego Pavón da cuenta de una investigación denominada *“Historias de vida y procesos formativos de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización”*, la cuál muestra los hallazgos de un proceso de intervención encaminada hacia la formación docente en la Licenciatura de Educación Especial, a través de las historias de vida. Metodológicamente se parte de la construcción didáctica del trabajo colaborativo, analizando las historias de vida con el fin de localizar los significantes del ser docente en educación, rescatando lo individual, lo colectivo y lo coyuntural de su entramado simbólico que lo inviste como futuro docente. Afirma que, comprender las historias de vida como método de investigación requiere la aceptación de lo individual y lo colectivo; la premisa de la subjetividad individual y la mediación entre él y las estructuras sociales, lo cual implica admitir el papel activo del individuo en la historia. Se utilizaron las historias de vida y el diario de campo como recursos para identificar los retos y perspectivas de los estudiantes en formación.

Algunas ideas relativas al desarrollo de habilidades lingüísticas en la formación inicial, se exponen a la luz de los planteamientos de Manuel Eduardo Bregado Drake desde el documento *“El ensayo: una alternativa en el desarrollo de habilidades lingüísticas en estudiantes normalistas”*, aquí se señala la necesidad emergente de los docentes y estudiantes de primer semestre, para desarrollar habilidades comunicativas a través de la elaboración de un ensayo, a partir de ello, busca que se promueva la mejora de la calidad en cuanto a instituciones educativas formadoras que han de garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, asimismo denota el reto de escribir como una herramienta propia del trabajo profesional en los licenciados en educación especial.

Bajo otro tenor, Paola Vergara Salgado reflexiona sobre el uso de las tecnologías de la Información en el ensayo *“Uso de las TIC en la formación de docentes en Educación Especial. Transformación en las habilidades de estudio de los alumnos y enriquecimiento de las prácticas docentes”*, a través de sus ideas señala que el acceso a la información se amplía y facilita en medida de las demandas y transformaciones sociales. La problemática en la formación inicial estriba en el manejo y selección de la misma ante el empleo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Para ella es necesario cuestionar ¿Cómo se busca, selecciona, interpreta y discrimina la información por parte de los alumnos? ¿Qué retos y alternativas, como docentes, dan sentido a las prácticas formadoras en educación especial ante el uso e integración de las TIC? Bajo estas interrogantes diserta y propone ideas para promover el manejo, análisis y discriminación de la información para la construcción del conocimiento que permita el desarrollo de habilidades para la búsqueda, sistematización y evaluación de la información, como un enriquecimiento de las prácticas formadoras de docentes de educación especial.

Sandra Hortensia Montaña Simg aborda sus ideas en torno a una pregunta: *“¿Para qué la responsabilidad y la ética profesional en la formación docente?”*, esto sucede a través de un ensayo donde reflexiona sobre dos aspectos que considera trascendentes en la formación inicial de los licenciados en educación especial: la responsabilidad y la ética profesional. Esgrime argumentos y evidencias donde señala la ausencia curricular de un espacio formativo. Asimismo, se percata de este vacío en los espacios donde el profesorado se

actualiza desde las vías oficiales, al finalizar ofrece algunas ideas para comprender, formar y consolidar los rasgos éticos que requieren los profesionales que egresan de la ENE.

Para finalizar, se presenta un trabajo conjunto de Araceli Lara Carpio y Teodoro Acevedo Gama, donde a través de una indagación denominada “*De la Integración Educativa a la Inclusión en las Prácticas Educativas de la Escuela Normal de Especialización, en la Ciudad de México*”, presentan resultados parciales de una investigación-acción sistematizada con apoyo de la docencia reflexiva, en el diagnóstico primario se identificó cierta confusión de estudiantes en formación inicial sobre los procesos de atención en los servicios de educación especial durante las prácticas. El trabajo presenta la relevancia de los marcos contextuales donde se desarrollan dichas prácticas y hace explícita las diferencias entre la integración educativa e inclusión, articulados con el currículum, las prácticas y el uso para la definición de las propuestas de intervención.

Este conjunto de textos visibiliza los quehaceres y pensamientos de varios actores de la comunidad de la ENE que decidieron dar a conocer sus perspectivas, enfoques teórico-metodológicos, resultados de pesquisas personales o colectivas. Anhelamos que a través de su lectura se puedan generar nuevas preguntas, se geste vida, orientación y posibilidad a los lectores que por diversas razones están en la búsqueda de saberes y conocimientos propios de la formación inicial de los licenciados en educación especial.

Cuerpo Académico Sobre Formación Docente

Marzo 2018

El primer año de servicio: Un mundo nuevo

María Esther Basurto López

Introducción

Como parte de la tesis doctoral “*El docente novel de educación especial: inserción y apropiación de la cultura escolar*”, la cual aborda la trayectoria de cuatro docentes noveles, en donde se debe entender por docente novel a todo sujeto egresado de su formación docente inicial, que llega a la escuela y de manera diversa vive el aprendizaje de cómo enseñar, se les ha denominado noveles o principiantes (Vonk, 1996; Veenman, 1984, Marcelo 1992, 1999, 2002, 2009); este estudio tuvo en su análisis un lapso de cuatro años (el último de su formación en la Escuela Normal y los tres primeros años de servicio), en los que se visualizan dos tipos de inserción a la docencia: la planeada, en la que se lleva a cabo un programa de acompañamiento o tutoría para el ingreso al trabajo profesional, que se dio en el último año de la Escuela Normal mediante el Trabajo docente en condiciones reales y el Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas (SEP, 2004, p. 81); y la otra, denominada natural o “como se puede” (Marcelo, 2009), referida a la etapa de ingreso al campo laboral en el que el recién egresado de la Escuela Normal es contratado en un servicio educativo y empieza su labor profesional ajustando sus saberes, creencias e imaginarios sin tener la tutoría de un par académico que lo apoye, simplemente hace lo que debe hacer como puede, ajustándose a las exigencias de sus superiores y colegas, padres de familia y alumnos.

Este capítulo se avoca a dar cuenta del proceso de inserción natural que vivieron esas cuatro maestras durante su primer año de servicio, cobrando importancia en el entendido de que el análisis aquí vertido puede dar elementos de mejora en el trayecto formativo de la Escuela Normal.

El último período de análisis de la tesis doctoral ubica el segundo y tercer año de servicio en donde llega una directora para la USAER, quien ya cuenta con experiencia y les hace modificar sus prácticas sobre el servicio de apoyo, apegándose de manera más formal a la normatividad establecida en el aspecto técnico pedagógico. En esos dos años las docentes noveles van tomando conciencia y experiencia sobre su labor.

El abordaje

Este capítulo expone el primer año de servicio de cuatro docentes noveles que estudiaron la Licenciatura en Educación Especial a quienes les dieron empleo en una zona semiurbana al noreste

del Estado de México¹ (Municipios de Otumba y Nopaltepec), en una Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), entendiéndose como el “servicio de educación especial encargado de apoyar en el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general” (SEP, 2006, p. 37).

En este momento se aprecia el trabajo de las NEE ante un currículum prescrito, pero también inicia el de las Barreras para el aprendizaje y la participación que “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Boot Tony y Mel Ainscow, 2000, p. 7).

La USAER en comento fue de nueva creación y tenía cobertura en cuatro escuelas regulares ubicadas en distintos poblados de la región; en este escenario se pusieron de manifiesto sus imaginarios, diferentes a los de los docentes regulares que llegaron a apoyar.

Parto del siguiente cuestionamiento

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

Y de los objetivos:

- Construir el trayecto de inserción a la docencia en la apropiación de la cultura escolar de las docentes noveles de Educación Especial de una USAER de nueva creación.
- Identificar y analizar las formas en que las docentes noveles de Educación Especial se apropian de la cultura escolar del servicio de apoyo y de la escuela regular.

El estudio realizado puso como foco principal el análisis de su inserción a la docencia, entendida

¹ En el momento de llevar a cabo el trabajo de campo, en el Estado de México se trabaja con el documento Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. SEP, (2006)

como la transición de estudiante a maestro (Marcelo, 2009) que incluye, según Vonk (1996), desde la etapa de profesor en formación hasta llegar a ser un profesor autónomo y, con base en la comprensión de trayectorias, como el reconocimiento de los:

sujetos que activamente han construido su mundo, las trayectorias hablan de un yo que no permanece ajeno a los otros, es un modo de ser del sujeto... también son sus propias transformaciones de los actores – autores en relación con el contexto que proporciona el escenario para la realización de acciones; así como la producción de sí articulada al campo donde los sujetos se inscriben (Serrano, 2011, p. 13).

Teniendo así, el camino que se va trazando en la vida cotidiana escolar de estas docentes noveles, identificando su llegada al servicio de apoyo de nueva creación y a las escuelas regulares, que en este caso particular se insertaron a un preescolar, dos primarias y una telesecundaria; allí, la experiencia de lo que vivieron, a qué se enfrentaron, cómo manifestaron sus saberes, cómo fueron construyendo su identidad docente, qué se les dificultó, qué situaciones las pusieron en tensión y conflicto, cómo fueron negociando sus acciones con los maestros de las escuelas para diseñar las estrategias de atención para los alumnos con NEE, qué les gustó, qué emociones experimentaron y cómo transitaron en su práctica durante ese primer año de servicio.

Dentro de este trayecto, según Imbernon (1994) el docente novel vive un proceso ritual, como un fenómeno de aprendizaje de la profesión durante los tres primeros años de servicio, quien le ha llamado pre-umbral (a los primeros seis meses, impacto o shock de la realidad), umbral (hacia el segundo año, visto como un reacomodo a las acciones realizadas) y un post-umbral (tercer año, en el que se apropia de sus funciones y decisiones).

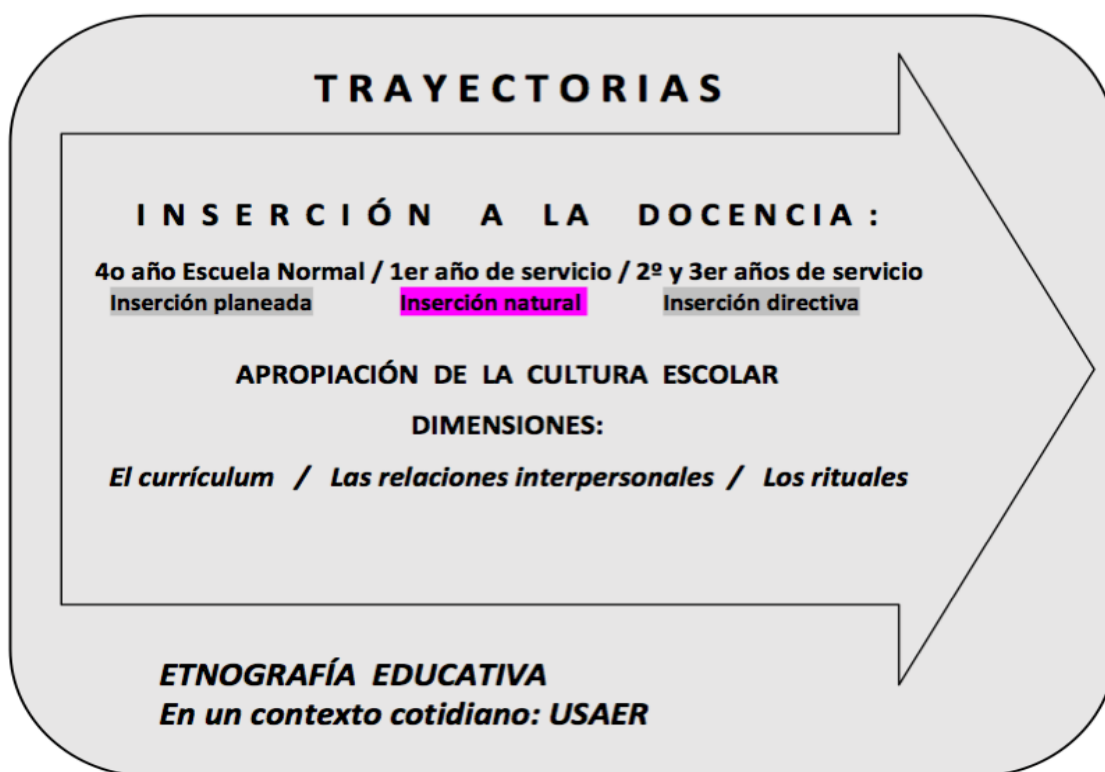
El ritual es: “un lenguaje gestual no discursivo, institucionalizado para ocasiones regulares, con el objeto de plantear sentimientos y místicas que un grupo valora y necesita” (Klapp, 1969, citado en McLaren, 2003, p. 65), se constituye “mediante su carácter normativo, doblega los comportamientos a formas predeterminadas; de manera más profunda, introduce una regulación de los intercambios sometiéndolos a ciertos principios de equilibrio” (Marc, 1992, p. 111). Los rituales están cargados de componentes simbólicos que se usan como medios para los fines implícitos o explícitos de cada ritual determinado. (Turner, 2007, p. 50), para encontrar el sentido simbólico dentro de un ritual, es necesario conocer el contexto, incluso, servirse de los informantes para ir al fondo de la interpretación y no divagar en situaciones distintas a las enmascaradas por el ritual.

En esta trayectoria se identificó la apropiación de la cultura escolar, como un proceso de aprendizaje

individual y colectivo sobre lo que se hace (Berger y Luckman, 1995); visualizando tres categorías construidas: los elementos que se consideran en el trabajo frente al currículum, las relaciones interpersonales y la vida cotidiana institucional, y finalmente, el conjunto de costumbres y rituales.

La investigación se llevó a cabo con la metodología Etnografía Educativa (Bertely, 2010) con tres niveles de reconstrucción etnográfica (acción social, entramado cultural, instrumentos de significación) enlazado con una interpretación de hermenéutica profunda de Thompson (1998), que parte de un análisis histórico, llega a un análisis discursivo para culminar con un análisis argumentativo de interpretación / reinterpretación de lo expresado por las informantes y de las observaciones en el campo.

Las Especialistas o Licenciadas en Educación Especial, son egresadas de dos Escuelas Normales: tres de la Escuela Normal de Educación Especial de Atizapán, en el Estado de México, de la Especialidad de Discapacidad Intelectual y una de la Escuela Normal de Especialización, del Distrito Federal, de la Discapacidad Visual, todas de la generación 2005 – 2009.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del trabajo de campo. Las docentes noveles

Tamara, es la primera hija de 3 hermanos, su mamá se dedica al hogar, aunque antes de casarse fue secretaria; su papá es dueño de un establo y se dedica a la ordeña de las vacas y a repartir la leche en el poblado donde viven y sus alrededores, cerca de Villa del Carbón. Es una zona semiurbana donde hay mucho campo. Actualmente está casada y aún no tiene hijos, su esposo proviene de una familia cercana a su domicilio, quien la apoya y la alienta para continuar viajando diariamente a su trabajo, ya que hace más de dos horas de trayecto, tanto de ida como de regreso. Aunque se encuentra muy cansada, considera que la zona de Otumba y Noplatepec es muy bonita porque no se trata de lugares muy poblados como Toluca o la Ciudad de México.

Ingrid vive en el Municipio de Nicolás Romero, es la hija mayor, su hermana es siete años menor que ella. Su mamá se dedica al comercio, tiene su negocio propio y su papá es sastre, quien hace trajes para caballero y composturas. Debido a que la zona de su trabajo es demasiado lejana a su domicilio, Ingrid vive entre semana en una casa rentada en Nopaltepec, los fines de semana se traslada a su casa a Nicolás Romero. Considera que esta situación le ha hecho crecer y madurar porque ahora debe tomar cada una de sus decisiones y valerse por sí misma. Cuenta con el apoyo de su familia.

Kenya, vive en el Municipio de Tultepec, es la única mujer y sus dos hermanos son uno menor y otro mayor; sus padres, igual que sus abuelos, bisabuelos y antecesores se dedican a la elaboración, distribución y venta de cuetes (fuegos pirotécnicos). Las familias del Municipio de Tultepec se caracterizan por ser productores y distribuidores de estas artesanías, tanto cuetes pequeños como cuetes para fiestas (toritos, bombas y castillos). Los hombres los elaboran y las mujeres ayudan en el terminado, es decir, adornos con el papel de color y el empaque. Kenya se traslada diariamente a Nopaltepec y de regreso a su casa, piensa que es agradable la zona donde trabaja porque es un lugar tranquilo.

Citlaly, vive en el Municipio de Tecámac, es la única mujer de tres hermanos, es la de en medio, su hermano mayor le lleva seis años y el otro es dos años menor. Su papá es empleado en una refaccionaria y su mamá, aunque es ama de casa, hace muchos tejidos y los vende para ayudar con la economía familiar. Citlaly nació con un problema visual, debido a que no se desarrolló correctamente su nervio óptico (coloboma del nervio óptico), además de que presenta queratocono² con nistagmus³.

² El queratocono es una malformación que presenta la córnea del globo ocular, ésta se encuentra en forma cónica con el ápice hacia abajo y en sentido nasal.

³ El nistagmus, es un movimiento involuntario, espontáneo y rápido del globo ocular, que puede presentarse en sentido horizontal o vertical, rotatorio o mixto, como manifestación de un problema neurológico.

Esta debilidad visual⁴ no le ha impedido cursar todos sus estudios, actualmente está en una maestría en el área educativa. Estudió la primaria en la Escuela Nacional de Ciegos en la zona Centro de la Ciudad de México, donde tuvo una maestra muy estricta que le enseñó a forzar sus restos visuales para poder realizar todas las actividades de la vida diaria, incluyendo estudiar, misma que le decía ¡No señorita, usted nunca tiene que agachar la cabeza, tiene que demostrar al mundo que no es débil visual y tiene que salir adelante! Por seguridad, cuando transita por la calle utiliza su bastón. Citlaly considera que sus padres la han apoyado en todas sus necesidades desde el nacimiento e incluso la han sobreprotegido. Cuando ingresa a la Escuela Normal de Especialización toma la decisión de trasladarse sola encontrando que puede ser independiente totalmente y que es una carrera en la que podrá ayudar a muchos niños y jóvenes con discapacidad.

Como parte de la identificación de cada una de las docentes noveles y para fines de la exposición del trabajo de campo, asigné un código para señalar los testimonios orales y datos de observación que dieron forma al texto etnográfico, mismos que en su momento presento en letra cursiva, donde se incluye:

- la letra inicial de su nombre,
- el número del documento de acopio empírico en el campo (entrevista, observación o testimonio escrito)
- el número de la página dentro del documento donde se encuentra el párrafo tomado.

Quedando como sigue, (ejemplos):

- Tamara, documento 1, página 1 (T-1-1)
- Ingrid, documento 3, página 4 (I-3-4)
- Kenya, documento 8, página 6 (K-8-6)
- Citlaly, documento 5, página 3 (C-5-3)

⁴ La debilidad visual se determina cuando los restos visuales no son funcionales para distinguir a corta o larga distancia los objetos, las letras y el entorno; un ejemplo es cuando se perciben bultos pero no se puede distinguir qué es, como los letreros para abordar el camión o el pesero.

Inserción natural

Nombré *inserción natural* al período del primer año de servicio que se da de manera autónoma (o <como se puede>, Marcelo, 2009), que incluye tanto elementos emocionales, como técnico – pedagógicos y administrativos, que es necesario analizar, vivir y comprender. En este proceso las docentes noveles se van apropiando de la cultura escolar y al mismo tiempo viven un impacto o <shock de la realidad> en las actividades cotidianas, pequeñas o grandes, sencillas o complejas, en las que se acierta, se yerra y se aprende.

En este complejo mundo que es la escuela, las docentes noveles de Educación Especial se posicionaron de un papel no conocido, o poco conocido por el resto de los actores educativos de la escuela regular, sobre todo cuando se trata de la creación de una USAER (una especialista brinda apoyo educativo para los alumnos en una escuela regular que no aprenden como todos los demás sin o con discapacidad); entonces, para todos los docentes (regulares y especiales), autoridades, padres de familia y alumnos es necesario mirar una práctica distinta.

Dado que la práctica docente implica la relación entre personas, donde existe un saber colectivo culturalmente organizado, su función está vinculada a las necesidades de toda la sociedad, es una actividad institucionalizada y conlleva un conjunto de valores personales, institucionales y sociales. “El conjunto de relaciones se entremezcla formando una trama que convierte la práctica educativa en una realidad compleja que trasciende al ámbito <técnico-pedagógico>. Esto significa que se trata de una práctica educativa que va “más allá del salón de clases” (Fierro et al, 2002, p. 23).

La inserción a la docencia en el servicio de apoyo se vive desde distintos procesos y ópticas: cuando el escenario a donde se llega tiene sus propias formas de vida, cuando piensan que cuentan con las herramientas necesarias aprendidas en la Escuela Normal, cuando no se sabe cómo se va a organizar el trabajo y cuando cobran importancia las expectativas sobre ser aceptado por la comunidad.

En este proceso de aprendizaje de la profesión se vivió un impacto o shock (Veenman, 1988) que se produjo cuando se emprendieron las primeras actividades y explicaciones a los maestros y directores de la escuela sobre lo que es y cómo funciona el servicio de apoyo de Educación Especial a la Escuela Regular y al darse cuenta todos que lo imaginado no era la realidad sobre la intervención, se presentaron algunas reacciones. El análisis llevó a presentarlo en dos espacios: a nivel institucional–social y a nivel personal–álulico.

La micro política ayudó a comprender estos fenómenos. "La micro política se refiere al uso del poder

formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones” (Blase, 2002, p.1), considera que las escuelas se deben ver como un <campo de lucha> en donde los conflictos son algo natural y no una patología necesaria de desechar.

El nivel institucional y social

El primer año de ejercicio profesional cobra importancia por las relaciones interpersonales que se empezarán a construir y con ello sentirse aceptado. La parte humana es social y psicológica y como el trabajo en la escuela se trata de un fenómeno entre personas no puede dejarse de lado dicho asunto más sentido que pensado. En ese entramado social se dan las primeras acciones para lo que se entendió en la escuela regular como “servicio de apoyo”, creando un binomio <imaginarios vs realidad>.

Luego de la presentación formal de cada una de las especialistas en la escuela y con ello el inicio de interrelaciones con los docentes regulares de la escuela, éstos últimos les manifestaron que ya se había visualizado la necesidad de contar con el servicio de apoyo y además lo esperaban desde tiempo atrás, de tal manera que en esa presentación e inicio de actividad como servicio de apoyo, todo mundo crea su propia perspectiva, en la que se idealizan las formas de actuar.

Una de las directoras de la escuela regular primaria manifestó a Ingrid que ya llevaban 5 años pidiendo el servicio, pero ya en sus primeras charlas con los docentes de grupo para iniciar con la canalización de alumnos para recibir apoyo se dio cuenta que no sabían bien de qué se trataba.

Me dijo la directora de la primaria que ya llevaban 5 años pidiendo el servicio, pero además me di cuenta que lo pidieron pero no sabían bien a qué íbamos. (I-1-1)

Los imaginarios sociales se estructuran conforme se socializan los hechos y lo que se dice de ellos en un contexto determinado, es así como el pensamiento predetermina encadenamientos de causación (Castoriadis, 1975), es decir, lo que se escucha y se observa sirve como base para construir las posibles acciones siguientes y en consecuencia se producen intenciones ante esos hechos, dándole un significado concreto con la posibilidad de ser aplicado en la acción. En la noción institucional, el colectivo va dando forma a las acciones prefabricadas en su mente para ser concretadas, teniendo la posibilidad de instituirse. Entre lo instituido y lo instituyente⁵ se encuentra la construcción de los imaginarios. Cada persona o grupo social tienen la disposición para ir instituyendo nuevas formas de realizar los encadenamientos de causación para explicarse las secuencias que se pueden lograr ante

⁵ Lo instituido se refiere a las normas, valores y costumbres ya establecidas en una institución; lo instituyente lo conforman las nuevas formas culturales que se van integrando en una sociedad.

lo presentado.

Primero el director hizo una reunión en donde al juntarlos les explicó que yo iba a apoyarlos con los alumnos que tuvieran problemas, entonces estuvieron de acuerdo y se les veía cara de aceptación. Me mandaron 150 alumnos, son 16 grupos, me mandaron de todo, niños de conducta, latosos y hasta llorones, niños de lenguaje, de aprendizaje y de todo. Ellos nunca habían tenido apoyo y entonces mandaron a todos los niños que les estorbaban o les traían problemas. (K-1-2/3)

Es claro que los maestros de los grupos proyectaron bajo sus propias interpretaciones las primeras ideas sobre lo que era el servicio de apoyo, y en sus intenciones en primera instancia, aceptaron la idea de <ayuda> como aquella acción de USAER de trabajar con toda la población que no cubría sus expectativas de <buenos alumnos>.

La primera interpretación que se creó fue que los maestros iban a quedarse en los grupos con los mejores alumnos y enviar a las docentes noveles a los niños que no cubrían ese perfil. Los buenos alumnos o mejores alumnos se predeterminaron como aquellos que tienen buena conducta, que son obedientes, que comprenden todo lo enseñado por el maestro, que han desarrollado correctamente su lenguaje oral y que realizan todas las actividades en tiempo y forma. Así el encadenamiento de causación (Castoriadis, 1975) impactaría en una probable nueva organización, los maestros de grupo trabajarían con todos los alumnos que cubren el perfil de <buenos alumnos> y las docentes noveles se llevarían a otra aula a todos aquellos niños que no son los mejores alumnos, haciendo marcada diferencia entre unos y otros, formando dos grandes grupos: los buenos alumnos y los malos alumnos, es decir, los que sí pueden con lo estipulado para permanecer en un aula <regular> y los que no pueden porque no cubren la <normalidad, porque no son regulares>.

De entrada, si fuese así, sería una forma de pensar excluyente y estigmatizante, promoviendo para todo el alumnado la posibilidad de pertenecer a uno u otro grupo, trabajo aislado y dos clases de alumnos, rompiendo con los principios de la Integración Educativa y de la Inclusión Social, en los que se promueve el trabajo colaborativo, la atención a la diversidad para una sociedad más flexible y abierta que combate la segregación y la discriminación.

El impacto de esta forma de pensar se evalúa también en el ámbito social, la separación de los alumnos no es ideal para los padres de familia, quienes rechazan el servicio.

La directora se imaginaba que mi función era como una maestra especial que los iba a juntar

a todos los niños en un salón y que yo iba a darles clases así, por eso pensaban que el apoyo era apartarlos, esto trajo como consecuencia que los papás no quisieran en principio el servicio porque no querían que separaran a sus hijos de los demás niños de su grupo; les tuve que explicar que no. (I-1-1/2)

Con estos dos últimos testimonios se puede advertir cómo los imaginarios contruidos son completamente antagónicos (los maestros de la escuela en contrapostura con las docentes noveles de Educación Especial), teniendo como consecuencia los primeros pensamientos desagradables de unos y otros, empezando a sentir un clima institucional hostil, que a simple vista no se percibe.

El fenómeno social o dimensión interpersonal (Fierro et al, 2002), alude a una demanda de fuerzas que se construyen con la actuación individual y colectiva llamado <clima institucional> o <ambiente escolar>. El ambiente influye de manera importante en la disposición y el desempeño de los maestros como individuos. “Todos sabemos que un clima hostil o indiferente empobrece las posibilidades de actuación de los maestros; la experiencia educativa de los alumnos también se alimenta de este clima institucional” (Fierro et al, 2002, p. 31).

El clima institucional va regulando las relaciones entre las personas, cada una de ellas hace un análisis constante de lo que vive y puede percibir en su trabajo, si existe un ambiente agradable o pesado. Siempre está presente una carga afectiva con respecto a lo que se propone y produce. Las intenciones y los deseos van conformando los vínculos afectivos entre los compañeros, con los alumnos, con los superiores y padres de familia, haciendo el clima institucional.

La visión del recién llegado con respecto a los que ya viven en la escuela es que todas las actividades se generarán en armonía y que se tendrá apoyo de todos; pero al no ser así, se reestructura el panorama que se estaba imaginando en un shock que implica doble trabajo: primero, hacer lo que se requiera para dar a conocer la nueva estrategia colaborativa entre los maestros y las especialistas; y por otro lado, llevar a cabo una labor de convencimiento para este cambio, es decir, se descubre que se modificará el trabajo institucional que siempre había funcionado y que además impactará en la organización.

Sobre ello, Sarason (2003) dibuja a las escuelas como organizaciones con una micropolítica establecida de la siguiente manera. “Las escuelas y los sistemas escolares son organizaciones políticas en las que el poder es una característica organizativa. Ignorar las relaciones de poder y el sistema existente restará esfuerzos a la reforma. Esto ocurrirá, no porque haya una gran conspiración o una terquedad de mula para resistir al cambio, o porque los educadores simplemente adolezcan de falta

de imaginación y creatividad (lo cual no es cierto), sino más bien porque reconocer e intentar cambiar las relaciones de poder, especialmente en instituciones tradicionales complejas, es una de las tareas más complicadas que los seres humanos podemos emprender” (pp. 35 – 36).

El servicio de apoyo es creado para trabajar en colaboración en una Escuela Inclusiva, en la que todos deben trabajar por el mismo propósito: atender las NEE de los alumnos que por sí solos no lo pueden lograr y eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en las actividades de la escuela. En este entendido se debiera asumir que el equipo de Educación Especial no es un sistema distinto, sino que llega a formar parte de un colectivo y trabajar todos juntos.

Yo pensaba que me iba a encontrar mucho apoyo de todos, muy padre con todos, y es mucho más trabajo, uno se imaginaba maravillas voy a tener esto y lo otro y a la mera hora no, cambia todo el panorama y te tienes que adaptar a todo, si la directora no te trata bien o con los compañeros no encuentras lo que esperabas. (C- 1-7)

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

Lo que hicimos fue hablar de nuestra labor y los maestros decían que ya se lo imaginaban, consideran que el servicio les va a traer más trabajo, lo que hicimos fue platicarles la organización de lo que se debe hacer para comenzar el proceso de atención, realmente yo no doy una terapia sino que requiero del apoyo de ellos, aunque no los vi muy convencidos; de hecho preguntan bueno, y qué es lo que va a hacer usted. Tal vez ellos se imaginaron otra cosa de la atención, la canalización parte de ellos y ya desde allí se van ubicando los niños que van a necesitar apoyo. (T-6-2/3)

Como se puede advertir, los maestros preguntaron ¿qué va a hacer usted?, cuando ubicaron una realidad que no habían contemplado, pensando que el trabajo de canalización se debía hacer por parte de las docentes noveles depositando en ellas las decisiones para el trabajo con cada uno de los alumnos y no en colaboración con ellos.

Concretando. Dos situaciones ajenas a lo propuesto por las docentes noveles vino a cambiar lo que habían considerado los maestros como el inicio de su trabajo en una USAER de nueva creación: por

un lado, la ayuda anunciada produciría la exclusión de los alumnos y por otro, los conceptos sobre el servicio de apoyo se encaminaban hacia una terapia y un trabajo individualizado.

El nivel personal y áulico

El nivel personal y áulico ubica las vivencias y dificultades que se crean independientemente de lo sucedido en el ambiente institucional y social. En el primer año de servicio se debe poner en marcha lo aprendido en la Normal, además de desarrollar las habilidades personales para conocer el ambiente institucional, a los alumnos, a las familias y a los compañeros, organizarse, elaborar un plan de trabajo, llevar a cabo las actividades, tomar decisiones ante los imprevistos, etc.

En este entendido, la formación inicial en la Escuela Normal mostró al futuro docente un panorama teórico – normativo actual sobre la teoría pedagógica, las reformas educativas y un deber ser confeccionado con procesos sociales y valorales congruentes con la política educativa; se puede decir que se formó y creció en una especie de utopía pedagógica que le produjo la creación de imaginarios, mismos con los que llegó al servicio de apoyo pensando que sólo bastaba con plantear una propuesta de intervención, explicarla y ejecutarla con los compañeros, padres de familia, directivos y alumnos.

Debido a que plantear y ejecutar una propuesta de intervención no es lineal y en automático, es menester en primer lugar tener habilidades para desarrollar la capacidad reflexiva y de aprendizaje en la socialización cotidiana porque en ese proceso, como argumenta Marcelo (2009), el docente novel se puede convertir en un docente frustrado o en un experto adaptativo. El docente frustrado refiere al novel al que las vivencias le rebasan a su capacidad de análisis y respuesta, provocando que huya o viva indiferente; el experto adaptativo va aprendiendo de manera eficiente a lo largo de la vida y va fortaleciendo sus competencias para innovar, resolver y aprender sobre la marcha. Su capacidad de comunicación se convierte en la herramienta que lo socializa para emprender acciones en un plano que no conocía.

Pasar de un plano individual a un plano colectivo da muestra de que trabajar en equipo es ser competente, pero con la convicción de que la cooperación es un valor profesional y ético.

Otra de las dificultades que enfrentaron las docentes noveles a nivel personal fue el desconocimiento de las características y necesidades de las discapacidades en general y aunado a esto la falta de un equipo de apoyo (Psicólogo, Trabajador Social y Maestra de Lenguaje), condición que llevó a enfrentar con sus propios saberes lo que se debía hacer para la primera fase de la intervención que se refiere al proceso de detección y diagnóstico de los alumnos con NEE con o sin discapacidad.

En la Normal nos dieron pues la información necesaria para atender cada una de las discapacidades, una embarradita de todo. Hoy en día me doy cuenta que en la Normal solo me brindaron un panorama de las discapacidades existentes. (T-9-2)

Ante este desconocimiento de las discapacidades y la falta del equipo de apoyo se creó la estrategia de buscar en otros ámbitos institucionales la ayuda para cubrir el requisito de diagnóstico de los alumnos que tienen discapacidad (motora, intelectual, auditiva o visual) u otras condiciones como el trastorno por déficit de atención, hiperactividad, autismo, problemas emocionales, de lenguaje y otros síndromes.

Para atender las NEE de los alumnos con discapacidad u otras condiciones se requiere de un diagnóstico emitido por alguna institución oficial, el propósito es partir de la situación o condición real y específica que presenta el alumno para que, en consecuencia, se puedan planear las acciones que es preciso llevar a cabo, por eso es necesario:

Prever que en algunos casos, para completar la evaluación, será necesaria la participación de especialistas externos a la escuela, como audiólogos, oftalmólogos y médicos especialistas, entre otros, para obtener información que determine los apoyos específicos. En este caso se sugiere que el servicio de apoyo acuerde con el personal directivo de la escuela para designar al o los responsables de establecer el contacto con las instancias externas y dar seguimiento (SEP, 2006, p. 50).

“El enfoque multidisciplinario es aquel caracterizado por una simple yuxtaposición de áreas de conocimiento, en el cual cada disciplina se dedica a su especialidad sin que haya una relación directa, ni se evidencien modificaciones o transformaciones en las disciplinas involucradas” (Elichiri, 1987, p. 333).

Nuestra directora se movió mucho en el DIF⁶ de Nopaltepec y consiguió que se mostraran muy amables con nosotras de USAER y nos dieron servicios de psicología y lenguaje para apoyar a muchos niños. (I-1-5)

Específicamente tres instituciones fueron las que les brindaron apoyo para solventar las dificultades para obtener los diagnósticos y posteriormente el trabajo pedagógico de algunos alumnos con autismo, problemas de lenguaje, problemas psiquiátricos, con hiperactividad y problemas auditivos. Contactos que han prevalecido en los subsecuentes ciclos escolares.

⁶ El DIF es la institución gubernamental encargada del Desarrollo Integral de la Familia.

En ambos casos: el alumno con autismo y Diego han trabajado muy apegados con un equipo de apoyo del DIF de Nopaltepec solicitando formalmente el apoyo de psicología y lenguaje. También nos apoyamos con el equipo del Hospital M Nieto de Tepexpan, que es un hospital psiquiátrico, específicamente en los servicios de paidopsiquiatría, neurología, y neuropediatría, para el caso de los alumnos que presentan hiperactividad. Y en el caso de los alumnos con problemas auditivos los canalizamos al Hospital General de México Federico Gómez. (I-2-5)

Cuando el aprendizaje es contextual se equilibran las acciones antes vividas con las nuevas, se parte de la experiencia, se actúa sobre ella y se reaprende.

Continuando con los problemas en el ámbito personal, la organización y sistematización de las actividades no es tarea fácil, como lo presentado por Veenman (1988) sobre los problemas que viven los profesores que empiezan, se encuentran: la organización de los tiempos para proporcionar el apoyo a los alumnos, la orientación a maestros y padres de familia y la carga de trabajo administrativo.

Me costó trabajo organizar mis tiempos porque soy algo desordenada en cuanto a planeación e informes, cosa que trabajaba desde la Normal. (C-1-2)

En el trabajo que realiza la USAER toma importancia la organización y la sistematización de las actividades. Organizar todo y sistematizarlo es llevar un orden lógico sobre los procesos que es necesario desarrollar y encaminarse hacia la mejora, permitiéndose reflexionar para lograr los propósitos establecidos.

...la primera vez no lo sabía, y digo bueno a lo mejor para el siguiente ciclo ya lo sé y tengo que tener un cronograma de cada visita a los grupos, pero eso que hice ahora me sirve para mejorar el siguiente ciclo, y que igual, todo también depende de la organización de arriba, del directivo, que a lo mejor si él determina que se hace así y así, bueno perfecto, yo ya sé qué debo hacer, pero por lo pronto no lo sabía. (K-3-4)

Pero además, existe "...la necesidad de mostrar resultados en el trabajo que se realiza rindiendo cuentas a dos tipos de <clientelas>, está el propio sistema educativo a través de sus autoridades, desde las más inmediatas (director, supervisor) hasta las más lejanas. Por otro lado, se encuentran nuestros alumnos, sus padres y la comunidad en la que laboramos. Todos hemos experimentado directamente las dos fuentes de exigencias: las que vienen de arriba y las que vienen de abajo" (Schmelkes, 1995, p. 127), niveles que tienen la misma importancia.

En concreto, en la realidad del servicio de apoyo es necesario armar horarios de atención para los alumnos, los maestros y los padres de familia, mismos que se modifican constantemente debido a que es impredecible ubicar los tiempos destinados a cada actividad (de observación y conocimiento de los grupos en lo general para la detección inicial y en lo particular para la evaluación psicopedagógica de algunos niños, de elaboración de la propuesta curricular adaptada con los maestros de grupo, así como su puesta en marcha –ya sea en el aula regular con todos los alumnos del grupo o en el aula de apoyo en atención individual o en pequeños grupos– y, finalmente el seguimiento con la evaluación), en todo momento se establecen diálogos con cada persona que se relaciona, retrasando la siguiente actividad. Por ejemplo, es común que los padres de familia acudan a la docente de apoyo sin un horario establecido para comunicarle alguna situación específica de su hijo y su familia, o para notificarle sobre las actividades realizadas en las instituciones a donde ha sido canalizado.

Como puede notarse, las docentes noveles no visualizaron en el inicio de su actividad pedagógica la existencia y necesidad de llevar los registros y controles de las acciones realizadas.

De hecho debo tener el registro de todas las veces que he entrado, porque antes ni siquiera lo tenía porque entro y allí estoy y ya, entonces lo tengo que ir registrando, cosa que me lo fue pidiendo la directora, porque antes no tenía ningún registro, así como una plática que di, porque jamás se había registrado; (K-3-4)

El último punto que causa conflicto en el nivel personal es la inexperiencia para identificar correctamente las NEE de los alumnos canalizados. A pesar de haber revisado desde lo teórico en la Escuela Normal las formas en que los alumnos se desempatan en el aprendizaje del resto de sus compañeros de grupo, no es suficiente para saber determinar cuándo tienen problemas para acceder al currículum y cuándo se debe a condiciones emocionales, de salud, del desarrollo, o de discapacidad.

Al correr el tiempo me fui dando cuenta que hubo alumnos que no tenían NEE. Los maestros me decían: <Ingrid, fulanito no hace nada> y era a los que atendía. (I-5- 5)

Para identificar las NEE se debe seguir un proceso de observación sobre las conductas y las producciones de los alumnos, tanto en el plano interpersonal como en la elaboración de sus trabajos, encontrando sus maneras de aprender, las necesidades especiales para

comunicarse y relacionarse con los demás y las dificultades por déficit de tipo motor, sensorial, intelectual y/o social.

Pero lejos de saber cómo se deben hacer las cosas, es imperioso ahora darse cuenta de que no se está

haciendo lo correcto, es momento de hacer ajustes en el pensamiento para recapitular sobre las decisiones tomadas, esto implica también pensar en cómo resarcirlo. Partiendo de que en la cotidianidad del trabajo hay poco tiempo para meditar porque una acción lleva inmediatamente a otra, es poco probable que se esté haciendo reflexión en el término amplio. Sin embargo, siempre se inicia una actividad mental que evidencia una autoevaluación para preguntarse: ¿lo hice bien?, ¿dije lo correcto?, ¿es adecuado lo que decidí?

Por lo general, entre una actividad y otra no se detiene uno a pensar, sino a hacer pequeñas decisiones sobre las anteriores, “surge la duda, sopesamos entre dos posibilidades, entre los impulsos contradictorios, entre un movimiento afectivo y la razón que los atempera” (Perrenoud, 2007, p. 33), en esos momentos una voz interior nos dice que algo no cuadra del todo, pero es necesario seguir adelante para comprobarlo y entonces volver a tomar nuevas decisiones. “No intervenir es entonces una forma de actuar” (p. 33) que puede empeorar las cosas o seguir simplemente su curso, encontrando <a la vuelta de la esquina> las explicaciones para haber actuado así y las posibles reestructuras y enmiendas. La docente novel se encuentra bajo los efectos emocionales que esto produce, pensando sobre las consecuencias sociales que provocaría el verse descubierta y además la manera de componerlo.

Estos momentos son de verdadera reflexión sobre la práctica y en la práctica para saber cómo continuar, es retrospectión sobre lo hecho y es prospección sobre lo que se hará, preparando futuras situaciones similares y una vez más aprendiendo la profesión.

El impacto, el desencanto.

El ingreso a la institución escolar es la antesala o preumbral que puede abarcar los primeros meses. Se caracteriza por ser una confrontación con las personas. “Es un período de inseguridad, en el que se duda de que el modo de afrontar los problemas sea el más adecuado. Se tiene temor a que los errores propios conduzcan a consecuencias irreparables y predomina un sentimiento de soledad” (Esteve et al, 1995, p. 66).

Luego, en los siguientes meses de trabajo viene un período de maduración o crecimiento, caracterizado “...por un sentimiento de aceptación por parte de los niños y de sus compañeros. Comienza a ensayar comportamientos más acordes con la situación dada que se prolongarán, ahora se siente con niveles de seguridad que le impulsan a ensayar estrategias menos rígidas y a poner en práctica aprendizajes adquiridos durante su período de estudios” (Esteve et al, 1995, p. 67).

De este modo he intentado introducir y explicar cómo el impacto resultante de los imaginarios vs realidad (nivel institucional y social) y las dificultades (personales y áulicas) provocaron en las docentes noveles el desencanto o preumbral, (Imbernon, 1994) en los primeros meses de estancia en la escuela.

A través de la micropolítica (Blase, 2002) se fundamenta cómo en esta inserción a la docencia en condiciones naturales, las docentes noveles vivieron y sufrieron de diversas formas su ingreso. Es necesario comprender que las fuerzas de poder ejercidas en la comunidad son naturalmente normales en cualquier organización (por las jerarquías, los intereses, los círculos sociales, las interacciones, los saberes, etc.) y aunado al cambio de prácticas pedagógicas para todos los miembros de la institución por la creación de la USAER, se intensifican las oposiciones mediante esa acción conjunta.

La vida en la escuela está llena de procesos rutinarios, pero no por ello exentos de conflictos, en muchos casos implícitos u ocultos, pero siempre formando parte de la vida organizativa. Las alianzas, presiones, compromisos, amenazas, resistencias “...formarán parte de estos procesos conformando la micropolítica de esa organización, lo que Ball (1989) denomina <campos de lucha>, es el acceso a los recursos y al dominio ideológico” (en: Bernal, 2004, p. 8). En este panorama se ponen en juego los saberes, al mismo tiempo que las incomprensiones de un grupo de poder frente a una nueva organización y a la inexperiencia del novel; el dominio ideológico⁷ se ejerce de los viejos expertos hacia los noveles inexpertos.

Aunada a esta postura de la micropolítica se encuentra la tendencia cultural de sometimiento al novel a un <ritual de iniciación> caracterizada por la indiferencia y el sorteo de obstáculos denominado <pago del noviciado> por parte de <la vieja guardia> para dirigirlos hacia comportamientos pautados, verticales y rutinarios (Vonk 1996).

Con estas dos líneas de análisis encontramos al docente novel de Educación Especial en su propia encrucijada: el impacto y el desencanto.

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

⁷ Haciendo una analogía, el dominio ideológico es el proceso por el cual los explotados (noveles, inexpertos) deben comprender el mundo (institución, organización) a través de la estructura conceptual de sus explotadores (viejos, expertos).

de los compañeros.

El autoconcepto y la autoestima ejemplifican estos aspectos. El autoconcepto hace referencia al contenido, a las características o atributos que utilizamos para describir el conocimiento que tenemos de nosotros mismos, lo que pensamos que somos, mientras que la autoestima a la valoración e enjuiciamiento que hacemos de este autoconcepto, el valor que atribuimos a lo que pensamos que somos (Pérez Gómez, 1998, p. 228).

El primer año que llegué lloraba de coraje, si lo estoy diciendo es porque yo sé y siempre era estar llorando porque no me hacían caso, entonces como que ya después fui pensando que enojándome no solucionaba nada, la que está mal soy yo. (I-9-1/2)

Sin embargo, dentro de este malestar se encuentra el ímpetu del docente novel para innovar de una u otra forma sus haceres, demostrando que sabe y que puede, haciendo gala del experto adaptativo y otorgando una explicación lógica al suceso en cuestión al recordar que en la Normal no le dijeron los posibles tipos de compañeros que se podía encontrar y los rechazos a los que podría estar expuesto. La autoestima y el autoconcepto juegan un papel definitorio en el sentimiento que se desliza continuamente entre el hacer y rehacer cotidiano. Se evalúa constantemente reafirmando cada paso dado.

Si eres recién egresada y no te dicen que te vas a topar con maestros así y te van a hacer así, y que te van a hacer esto y les vas a contestar así, si no haces nada, no sabes nada, sentía que todo era atacarme y atacarme, entonces en lugar de agarrarle el lado positivo, me deprimía, y como recién egresada parecía que no sabía nada (I-1-4)

Todo ese primer mes fue para mí muy de nervios y pesado porque los maestros se mostraban muy antipáticos, como que iba a usurpar su trabajo, a la hora de preguntarles sobre los niños sólo contestaban sí, no, no sé, o de plano pues tú fijate, era todo; en sus facciones se veía que no estaban cómodos con mi presencia, o se salían del salón y ya dejaban allí a los niños y se distorsionaba a lo que yo iba, y me llevó más tiempo de lo que se había planeado porque tenía que estar checando y checando al grupo para ver cuáles eran los niños que iba a ver. (I-1-2)

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

propositivo, innovador y cíclico, es decir, ante el rechazo se producen nuevas formas de relación, cada tentativa está impregnada de nuevas metas para conseguir la aceptación de los mecanismos propuestos y en consecuencia de su persona.

Una cosa es el recibimiento y otra asumirse en un cambio necesario de los de casa, la llegada del extraño puede provocar de manera abierta el rechazo; considero que fue una novatada realmente fuerte cuando no se observó ningún tipo de respuesta de quien se esperaba colaboración.

Pero te frenan de todo, en USAER llegamos con muchas propuestas y simplemente es no y ya, y por más que quieres y me lo han explicado y tienes que estar una y otra y otra, y ya no quieren y ya, como que no estoy del todo a gusto con mi trabajo, porque todo esto que damos o que queremos hacer no pega, sólo están allí parados (I-1-7)

Qué incorporaron ese primer año.

La cultura experiencial trabajada por Gimeno (1998) refiere principalmente a la vivencia y aprendizaje social de los niños cuando llegan a la escuela como alumnos y también refiere a la de los adultos, en este caso como maestros. Para las docentes noveles que ya conocían la escuela como estudiantes, ahora la escuela les presenta un nuevo mundo y, un nuevo significado; el papel que ahora juegan es una práctica social completamente distinta.

A la mirada de Gimeno (1998), en la práctica social se ejerce la inteligencia como a continuación se conceptualiza. “La cultura experiencial del individuo es el reflejo incipiente de una cultura local construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. Está constituida por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios cargados de lagunas, insuficiencias, errores, contradicciones, mitos y prejuicios, es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos; constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones” (p. 199).

En la cultura experiencial se construyen los significados; los factores que desencadenan los significados son la observación, la experiencia directa, la transmisión unidireccional y la comunicación interactiva o diálogo. Con ello se posibilita la capacidad simbólica del ser humano como parte de su desarrollo, es decir, “la construcción humana de significados se encuentra estrechamente ligada a la capacidad de simbolización” (Gimeno, 1998, p. 214).

Entonces, partiendo de que la comunicación humana es una expresión externa y subjetiva, sus representaciones dependen “de la historia particular de cada sujeto, de sus experiencias, de sus sentimientos, de sus intenciones, de los propósitos actuales y de los requisitos que percibe de su entorno” (Gimeno, 1998, p. 216). Así el significado puede presentarse de manera tácita o explícita, siendo en ocasiones confusa por la ausencia de correspondencia entre el significante y el significado. La pragmática refiere los usos y funciones de los símbolos.

La cultura experiencial potencializa la formación de conceptos y categorías sociales en la interacción con el medio cultural, mismas que se transfieren a hechos y aspectos de la vida que se visualizan en el ámbito de lo afectivo y funcional, algunas de ellos fueron: <los maestros regulares imaginaron la ayuda como algo distinto a la propuesta de intervención>, <el rechazo de los maestros regulares está por encima de los saberes de la docente novel>, <en la institución existen las jerarquías que se deben conocer y respetar>, <la realidad laboral es diferente a la vivida en las prácticas de la Escuela Normal>, <en la formación inicial no se aprende todo>, <el servicio de apoyo no debe ser un sistema paralelo a la escuela regular>, <la atención a las NEE es un proceso en colaboración que es necesario enseñar y aprender>, <el trabajo de USAER se complementa con el apoyo de otras instituciones>, <la sistematización en el trabajo pedagógico tiene una razón de ser: organizarse, aprender y mejorar>, <la socialización y por ende la comunicación son las herramientas fundamentales de la docente novel para lograr la aceptación plena del servicio de apoyo en la escuela regular>.

Dentro de la cultura experiencial se desarrollan las estrategias cognitivas para adquirir y transferir a las situaciones los conocimientos. Los procesos mentales inductivos, deductivos y de transducción juntos es la estrategia que se utiliza cuando no se dispone de conocimientos previos para aplicarlos a situaciones nuevas, es decir, si no se posee pleno conocimiento para fundamentar el hecho, la posibilidad se acerca a la inducción y la deducción.

El uso de los recursos cognitivos se puede advertir en expresiones como <ahora ya sé cómo hacerlo> dotando de plena responsabilidad sobre sí mismo al sujeto aprendiz; esta afirmación conlleva a no sólo utilizar los recursos cognitivos, sino que van unidos a una carga afectiva intencional sobre sus creencias, deseos y auto-reconocimiento, es decir, lo cognitivo va unido a la autoestima y a la identidad. Los esfuerzos cognitivos van cargados de afectividad positiva cuando es considerado adecuado y negativa cuando es considerado inadecuado.

Fuentes de información

Berger, Peter y Thomas Luckmann, (1995). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu.

- Bernal, Agudo José Luis (2004). La micropolítica: un sentimiento. http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_Micropsenti.pdf /8 de noviembre de 2012
- Booth, Tony y Mel Ainscow (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: UNESCO – CSIE.
- Bertely, María (2010). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Blase, Joseph (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, Año 6, No. 1-2 <http://www.arches.uga.edu/~blase/home/> /19 de octubre de 2012
- Castoriadis, Cornelius (1975). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets.
- Elichiri, Nora (1987). El niño y la escuela. Argentina: Nueva Visión. Esteve, José M., S. Franco y J. Vera (1995). Los profesores ante el cambio social. España-México: Anthropos-UPN.
- Esteve, José M. (2000). El malestar docente. España: Paidós.
- Fierro, Cecilia, B. Fortoul y L. Rosas (2002). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción. México: Paidós.
- Gimeno, S. José y A. Pérez Gómez (1998). Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata.
- Imbernon, Francisco (1994). La formación del profesorado. Barcelona: Paidós. Marc, Edmond y Daniel Picard (1992). La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. España: Paidós. Marcelo, Carlos (2009). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro. McLaren, Peter (2003). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México: Siglo XXI. Pérez Gómez, Ángel I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Philippe (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México: Colofón.
- Sarazon, Seymour (2003). El predecible fracaso de la reforma educativa. Barcelona: Octaedro.
- Schmelkes, Sylvia (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro.
- SEP-Dirección de Educación Especial en el D. F. (1994) Cuadernos de Integración Educativa Número 4: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).México.

- SEP, (2004). Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios. México.
- SEP, (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Dirección de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica como parte del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México.
- Serrano, José Antonio y J. M. Ramos (2011). Trayectorias: Biografías y Prácticas. México: UPN.
- Thompson, John (1998). Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas. México: UAM Xochimilco.
- Turner, Víctor (2007). La selva de los símbolos. México: Siglo XXI. Veenman, Simón (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Veenman, Simón. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial, en: Aurelio Villa (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. In: R. McBride (Ed.), (Vol. Teacher Education Policy, pp. 112-134). London: Falmer Press.

La Internet como sistema en la formación y profesionalización docente en la Escuela Normal de Especialización

Por: Eusebio Olvera Reyes

“La educación debe contribuir a la autoformación de la persona”
(Morin, 2008, pág.55)

Introducción

Uno de los escenarios más fecundos en la producción, gestión y difusión del conocimiento es la Internet, los saberes y conocimientos están al alcance de quien así lo requiera, en múltiples formatos (video, audio, texto, imágenes, aplicaciones, etcétera) para todos los gustos y necesidades. Este sistema se nutre de las diversas aportaciones de sus usuarios y recursivamente le retribuye a estos con ofertas de todo tipo, crece vertiginosamente al ritmo del caos, el azar, la incertidumbre, a la velocidad de los acontecimientos, casi en el momento en que suceden los hechos; lo que existe en el ciberespacio esta al alcance de todos aquellos que tengan acceso a un dispositivo con conectividad a *Internet*, sepa o no leer, sin los límites del idioma y ofrece recursos para navegar de manera organizada o por senderos desconocidos, novedosos, virales; accede a ella lo mismo el ama de casa, un estudiante, profesores, empresarios, profesionistas, la ciudadanía en general.

Este sistema tecnológico cada día tiene más presencia en las realidades educativas y su participación en la formación profesional es cada vez es más frecuente; cada institución ofrece a sus usuarios alternativas formativas o de actualización en línea, esto con relación a sus propuestas y perfiles institucionales de desarrollo o con base a las demandas de sus usuarios y/o también lo hace desde su papel y posicionamiento que asume para participar e impactar en la sociedad, la cultura, el arte, la ciencia, el ocio y más.

En las universidades e instituciones de educación superior (IES) el espacio virtual es aprovechado por sitios propios, lo que le permite regular y organizar los contenidos que la componen, para el caso de las acciones formativas de licenciatura o posgrado lo administra en función de planes de estudio sustentados en un curriculum. En el presente documento se abordan al menos tres momentos básicos sobre el aprovechamiento del

ecosistema Internet en la formación de licenciados en educación especial en la Escuela Normal de Especialización (ENE).

El primero da un contexto global del papel de la Internet en las Universidades e IES y en específico delimita los usos formales a través de un recuento histórico de estas en la ENE, en un segundo momento cuestiona la historia y la ausencia de planes institucionales para incorporar a la Internet en la formación de competencias digitales, finalmente el plan formativo y apunta a reconocer las acciones furtivas y tácticas o maneras de hacer en el bucle sujeto-Internet y que se asumen para emanciparse de los limitantes contextuales de la institución formadora de docentes.

Internet en el contexto de las IES y Universidades

De acuerdo a la UNESCO, la comunidad internacional hace frente a los cambios constantes y vertiginosos que vive el planeta tierra, ya sea desde lo local, lo nacional o internacional, las sociedades y la cultura:

Algunos Estados han prestado atención a esta evolución hacia un nuevo paradigma tecnológico y social. Hoy en día, la noción de sociedad del conocimiento se ha convertido en un marco de reflexión necesario no solamente para la mayoría de los países de la OCDE, sino también para muchas naciones de economías emergentes y numerosos países en desarrollo, especialmente de Asia Oriental y Sudoriental, América Latina y el Caribe, África Subsahariana, Europa Central y Oriental y la región de los Estados árabes. (UNESCO, 2005, pág. 21)

Sin embargo, los movimientos y preocupaciones no solo son a gran escala y desde las propuestas que presentan los Estados-Naciones, pues también algunas organizaciones científicas, la ciudadanía, los gobernantes, las empresas, las instituciones educativas se han implicado en ello:

Han participado también en esta labor como lo demuestran los numerosos trabajos realizados sobre las nuevas modalidades de producción de conocimiento científico, la innovación, las sociedades del aprendizaje y los nexos entre las sociedades del conocimiento, la investigación científica y la educación para todos a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2005: 21).

El conocimiento está transformando de manera importante la vida de millones de personas, con cambios esenciales en la manera de vivir, cambian lo mismo para el progreso, o para el deterioro

de las comunidades, pues es innegable que los avances del conocimiento, las ciencias y las tecnologías se instalan como novedad en la cotidianidad de la vida humana:

Los nuevos conocimientos adquiridos por el hombre, el desarrollo de las nuevas formas productivas a partir de la ciencia y la tecnología, la ampliación de los flujos informativos; la inclusión de todo esto en la vida cotidiana en forma de objetos e instrumentos, conocimientos y modos de vida transformados, han hecho hoy día el cambio preferible a la estabilidad, y el elevado valor social de la novedad y la creatividad (Delgado, 2006, pág. 2).

Esto es causa y efecto de la revolución tecno-científica que según García (2006) inició a mediados de la segunda década del Siglo XX y está presente en la segunda década de este milenio, estos cambios acelerados han penetrado en el mundo de lo ordinario en los actos humanos y han trastocado la “*producción e integración del saber humano donde confluyen el hacer, el querer y el sentir de los grupos, las comunidades y las personas, situadas en realidades y modos de vida diversos*” (Delgado, 2006, pág. 6), al parecer uno de los medios que ha promovido de manera vertiginosa estos cambios es *Internet*.

De acuerdo a los planteamientos de la UNESCO (2015) señalan que la conectividad por *Internet* y el uso generalizado de dispositivos móviles es un hecho en expansión:

...vivimos en un mundo conectado. Se estima que el 40% de la población mundial usa en la actualidad Internet, y esta cifra no para de aumentar a un ritmo extraordinario. No hay variaciones significativas de la conectividad a Internet entre países y regiones, pero el número de hogares conectados en el Sur ha superado a los del Norte. Además más del 70% de las suscripciones al teléfono móvil en el mundo entero se producen en la actualidad en el Sur. Se espera que 5000 millones de personas pasen de no tener conectividad a una conectividad total en los próximos veinte años (pág. 26)

Asimismo, Morin (2002), como Altschuler (2006) indican que el constante y acelerado flujo de los cuatro motores que mueven al mundo global: *la política, tecnología, ciencia y la economía* se desarrollan, pero con escaso o nulo control y principios éticos, de seguir así, la organización de lo social y del planeta se conduciría a un irremediable desastre, por tanto “*...la técnica y la economía no tienen control ético y éste es el problema de nuestro porvenir planetario*” (Morin, 2002, pág. 3); por otra parte, estos motores favorecen que unos sectores de la humanidad se vean beneficiados (Las empresas, Universidades, etcétera), otros son vapuleados y marginados “la escasa velocidad de la banda ancha y la falta de conectividad dificultan el acceso al conocimiento, la participación en la sociedad y el desarrollo económico” (UNESCO, 2015, pág. 26); se abren

brechas y se crean nuevos modos de vivir, se han derrumbado las fronteras entre países, se ha instalado una globalización económico-financiera; *Internet* abre las fronteras del acceso a la información, se instauran a modo de libre acceso ciudadano las sociedades de la información y del conocimiento ya que “Estas tecnologías han ampliado las oportunidades de libertad de expresión y de movilización social, cívica y política” (op.cit, pág. 27), pero junto con estas ventajas devienen dificultades, Castañeda (2000) advierte que “...la aceleración se ha trasladado a todos los aspectos de nuestras vidas e impide apreciar las cosas como son” (pág. 2); asimismo, este autor señala que los usuarios no están listos para acoger con recursos cognitivos de criticidad para crear conocimiento, hay una “escasa capacidad del ser humano para digerir y acumular toda la información que esta sociedad pone hoy al alcance” (Castañeda, 2000, pág. 2), bajo estas ideas se puede aseverar que este tipo de sociedad proporciona información sin un cuidado o control, se torna un riesgo para el ciudadano sin educación, con escaso acceso a las tecnologías, o el uso de estas de manera irracional. Pero, ¿estos riesgos también suceden en los ámbitos universitarios y en la educación superior?

En las Universidades y en los sistemas de formación académicas presenciales y a distancia el uso de *Internet* forma parte de un cotidiano; sin embargo, este tipo de explicaciones globales no permite observar la fineza de los hechos, pues si bien desde las tecnologías, la humanidad como *sistema* progresa y se transforma, para ello usa como plataforma el sistema educativo, ahí se materializan los usos y resultados al contemplar el progreso y la metamorfosis que cada uno de los usuarios asume ante el uso de la tecnologías a través de los *bucles recursivos*¹, pues en *Internet* cuando se participa como usuario se es al mismo tiempo creador, productor-producto y en una retroalimentación recursiva la internet es productor-producto de sus usuarios.

Actualmente en las Instituciones de Educación Superior (IES) y Universidades se ha incluido el uso de la tecnologías como una alternativa para expandir los servicios

¹ De acuerdo a los planteamientos de Edgar Morin (2015) la noción de bucle más fuerte es la de “...bucle autogenerador o recursivo, es decir aquella en la que los efectos y los productos se vuelven necesarios para la producción y son la causa de lo que los causa y de lo que los produce” (pág. 85), es decir en el contexto de Internet, esta tecnología es producto de las interacciones de los individuos con esta y los sujetos se tornan productos productores de este escenario en un ciclo infinito. No se puede separar esta noción sin apoyarse de las ideas de auto-producción y auto-organización, pues como indica Von Foerster (S/F) (citado en Morin, 2015. Pág. 86) señala que “...la auto organización es una noción paradójal: un ser viviente, organizador, auto productor, consume energía de su ambiente y, por ello, lo degrada, por lo que tiene necesidad de extraer energía de su ambiente y, por eso mismo, depende de ese ambiente que, a la vez, le procura su autonomía”, esta explicación puede emplearse para comprender la dependencia-autonomía entre *Sujeto-Internet*.

formativos que ofrecen, la tendencia implica que parte de sus ofertas se re-orienten hacia el aprendizaje a distancia aprovechando las posibilidades que ofrece *Internet* como un auto-eco-sistema que permite a los usuarios y a sí misma tener opciones para organizar, compartir, producir e interactuar con el conocimiento y otros cibernautas, se asume que desde estas condiciones de manera constante está en la posibilidad de transformar a los usuarios y transformarse a sí misma (Castañeda, 2011). Este sistema de espacio-tiempo interactivo, por naturaleza no es lineal, sino que es emergente, convergente, plural, incluyente, expansivo, fecundo, libre, abierto, sin fronteras para los sujetos, los saberes, las artes, el ocio, el entretenimiento y junto con ello el acceso al conocimiento, sin embargo, en el terreno de la gestión de aprendizajes, *Internet* generalmente es contemplado, por estas instituciones, para crear entornos virtuales de aprendizaje *en línea* y los desarrolla para ofrecer cursos de actualización y formación desde la web. Desde esta lógica como señala Antonio Bartolomé (2013) *Internet*, pretende ser promotor de los nuevos estilos de vida virtuales que se demandan para la sociedad y las universidades: es transitar de una educación presencial a una educación universitaria desde *La Nube*².

Estos dos actos (formación y actualización) comparten aspectos regulados por lo académico, se instauran a través de un diseño formativo que incluye una planeación con secuencias sistematizadas de actos de aprendizaje que son sustentados por uno u otro enfoque curricular, exigen un perfil de usuario o de egreso (a partir de habilidades o competencias), se describen y enlista el desarrollo de actividades y producciones individuales o en colaboración, se adjuntan los criterios de logro o desempeño, se accede a repositorios de materiales previamente escogidos por los profesores o a ligas ordenadas por el programa (Grané, 2013. pág. 54-55).

Desde este tipo de diseño instruccional se asume que las certezas programadas se cumplirán en tiempo y forma solamente por el hecho de que está prescrito, ordenado, controlado, regulado por los mediadores, aunque esta idea solo es posible desde el deber ser, pues desde estas modalidades pedagógicas se atribuye al estudiante un rol activo, se

² *La Nube* es el nombre que se emplea para referirse a los espacios virtuales donde un usuario o institución está en la posibilidad de almacenar, distribuir, difundir y producir conocimiento (archivos, fotografías, videos, audio y demás documentos) en formato digital, se tiene acceso remoto a estos datos desde cualquier punto del mundo, solo se requiere un punto de conectividad desde *Internet* y un dispositivo para codificarlo.

presume que cada encuentro con los contenidos se da desde una visión crítica y responsable, se espera que junto con la mejora de los aprendizajes del estudiante o la apropiación de estrategias se impacte en la transformación de la educación, a la vez que se procura un desarrollo profesional e institucional a la par de los retos y cambios de la sociedad, sin embargo esto no se da necesariamente así.

Internet en la Escuela Normal de Especialización

Para el caso de la Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México (ENE), este tipo de propuestas están alejadas de la vida institucional, pues desde que *Internet* es parte de las sociedades educativas (1994), la escuela no ha ajustado sus posibilidades para diseñar programas formativos en línea o bien acciones de actualización para sus profesores o estudiantes.

Los registros institucionales de la ENE indican que este tipo de propuestas se han ofrecido a los estudiantes desde 2009 a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en colaboración con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), con la intención dar respuesta a una mejor preparación de los estudiantes para que los desempeños ante el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD) al cual se someten los interesados en participar en el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes (CNOPE). Esta propuesta de trabajo se instala por primera vez en el 2012 en la ENE a través de la oficina de psicopedagogía y se ofrece un trabajo sistematizado desde el portal electrónico “Estrategias de Apoyo para el Dominio de Contenidos Específicos”³, la intención fue preparar al estudiante para ingresar como docente al sistema educativo de la SEP, la expectativa de logro fue que los 104 egresados inscritos al examen mejoraran sus puntajes en los resultados finales, y hasta cierto punto los normalistas de la ENE lograron colocarse entre los primeros 150 lugares en los resultados nacionales; sin embargo, más que el trabajo de plataforma (la cual funcionó poco) se entiende que los logros están asociados a una alternativa de estudio que se gestó a partir de círculos de estudio en la modalidad presencial (Olvera, y Grego, 2012).

Posteriormente en los ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016 se gestiona el *Curso Integral de Consolidación a las Habilidades Docentes*, a través del portal de Televisión educativa de la SEP *MX: México digital*⁴, la intención es crear una experiencia previa para que los estudiantes

³ Dicho portal se halla ubicado en la siguiente dirección electrónica:

ed.dgespe.sep.gob.mx/pm2012/ fue operado y controlado por la DGESPE.

⁴ La dirección electrónica es: <http://mx.televisioneducativa.gob.mx/>, pese a que los cursos situados en esta plataforma son de libre acceso, a este contenido en específico, solo se puede acceder previa inscripción a través de un complicado y lento mecanismo de gestión triangulada por tres instancias, la ENE, DGENAM y DGOSE; sin atravesar dicho laberinto de trámites no es posible participar como tutor o estudiante.

conozcan las demandas de exploración del perfil de egreso, el tipo de reactivos y análisis de situaciones a las que se enfrentarán en el examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente, dicha participación es voluntaria y al no tener obligatoriedad hay escasa respuesta para participar, sin embargo, y pese a esta actitud, para el ciclo escolar 2014-2015 los estudiantes que vivieron este proceso formativo obtuvieron puntajes idóneos en los niveles de desempeño A, B y C⁵

En 2015-2016 se volvió a ofrecer este programa para los estudiantes, se inscribieron 134, solo 54 culminaron los ejercicios propuestos y 25 obtuvieron la constancia que otorga el portal a los que culminan con éxito (ENE, 2015), al momento de la escritura de este documento no se ha aplicado el examen de ingreso al servicio profesional docente en la educación básica.

Para el caso de los docentes, el panorama es desalentador, desde el 2013 se han gestionado ofertas de actualización propuestas por la Dirección General de Actualización para el Magisterio en el Distrito Federal, las propuestas son encaminadas al dominio y uso de paqueterías de Microsoft Office 2010 (Word, Excel I y II, Power point); de los profesores de la ENE inscritos, menos de una quinta parte han culminado con éxito estos cursos, por el momento no se tienen evidencias de las razones o argumentos esgrimidos para tan magros resultados, sin embargo se pudo comprender que existe bajo interés y demanda para generar y atender estas ofertas desde los espacios virtuales.

Por otra parte, a nivel global se puede señalar que la SEP ha realizado esfuerzos e inversiones sistemáticas para que, desde las *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*, se profesionalice a los docentes; los actos se orientan según las recomendaciones de la UNESCO (2008) hacia la alfabetización sobre *TIC*, la profundización del conocimiento y la gestión del mismo, ello con la intención de apuntar hacia la consecución de las metas del Estado en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, estas indican que para el 2018 todos los docentes del país ya tengan dominio de las nociones básicas de las *TIC* y se alcancen las metas de profundizar en el conocimiento, esto sentaría las bases para que en el 2024 todo el profesorado y el cuerpo directivo esté capacitado, tenga resultados para generar y gestionar conocimientos (SEP, 2010), sin embargo, esto aún no se ha logrado en su totalidad en las metas de alfabetización tecnológica previstas para la primer década del siglo XXI (Olvera, 2011).

⁵ Para profundizar sobre estos datos, se pueden revisar los resultados globales del proceso de evaluación para el ingreso a la educación básica 2015-2016 por área de formación (auditiva y de lenguaje, visual, motriz, intelectual), estos resultados implican la participación de egresados en el ciclo escolar 2014-2015 y de otras generaciones. (Ver: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/consulta_resultados_a/)

Desde un análisis local, en el contexto de la ENE, se puede decir que la promoción de los programas formativos para estudiantes y docentes, se han ajustados a un rol de obediencia institucional a las instancias verticales que le solicitan o demandan la atención de estas exigencias formativas desde una plataforma, es decir, la institución ha sido pasiva, ajena a lo propositivo desde sí, para sí o los otros; se mueve en sus certezas e historia de un pasado con un renombre y reconocimiento internacional, hoy esta presa del olvido de los otros y de sí misma, su presencia en *Internet* está circunscrita a las instancias donde rinden cuentas (SEP, AFSEDF, DGESEPE, DGENAM, DGOSE⁶), espera instrucciones para que le autoricen incorporarse al ciberespacio, y cuando se atreve a hacer presencia lo hace desde una tímida cuenta de Facebook⁷ que se apega a dar información para los locales (estudiantes y profesores) y que en los comentarios del muro se aprecia que los datos que ofrece son imprecisos, confusos y con escasa proyección académica, la información es obsoleta y lenta para la movilidad y actualización de la información que exige Facebook; asimismo, también esta presente en la liga que de manera institucional le ofrece la DGENAM⁸, la información que ahí se pueden consultar está regulada por esta misma instancia, sin que la ENE muestre cierta autonomía para gestionar los contenidos, novedades, noticias o algún otro tipo de datos o conocimiento de interés.

La gestión autónoma para incorporar las tecnologías en el aprendizaje de la comunidad de la ENE está esclerosada, constreñida, apesada por los sistemas de creencias que le obligan a atender la verticalidad y olvidarse de la horizontalidad académica; como es entendible, pues incluso la conectividad hasta 2015 era intermitente, lenta, asfixiante en el tráfico del ciberespacio, las constantes caídas de la red era un acontecimiento constante y predecible, esperado por los usuarios; ¿pero esta condición cambiará ahora que la institución forma parte del programa de la Red NIBA⁹ que ofrece conectividad de banda ancha a internet en instituciones de educación superior y se mueve a una velocidad de 100 Mb/s?.

⁶ **AFSEDF** (Administración Federal de los Servicios Educativos en el DF); **DGENAM** (Dirección General de Actualización del Magisterio en el DF); **DGOSE** (Dirección General de Operación de Servicios Educativos)

⁷ <https://www.facebook.com/EscuelaNormalDeEspecializacion/?fref=ts>

⁸ [https://www2.sepdf.gob.mx/principal/archivos-convocatoria-dgeman-2016/Convocatoria_2016_IDCIEN\(1\).pdf](https://www2.sepdf.gob.mx/principal/archivos-convocatoria-dgeman-2016/Convocatoria_2016_IDCIEN(1).pdf)

⁹ La red NIBA (Red Nacional para el Impulso de la Banda Ancha) es un servicio que ofrece la Secretaría de Comunicaciones y Transporte, que busca proporcionar conectividad de Banda ancha a Centros Educativos, Centros de Salud, Oficinas de Gobierno, Universidades, Entidades de la Federación y Municipios del País. Utilizando la capacidad que se tiene en la infraestructura de fibra óptica de la Comisión Federal de Electricidad y que desde mayo del 2016 la ENE es una de las instituciones beneficiadas por dicho programa

De manera inmediata, desde la lógica de la verticalidad, no parece posible, se puede apreciar que desde dentro, el actuar institucional difícilmente recupera los saberes de los estudiantes o los profesores sobre su experiencia en programas formativos, su posición ante las sociedad virtuales es agonizante, no posee ni proyecta un plan incipiente o estratégico para potenciar los saberes, habilidades y conocimientos de sus miembros para conquistar espacios formativos en la virtualidad que ofrece *Internet*, se ha tornado un sistema cerrado con escaso flujo de información desde dentro y desde el exterior, esta condición es riesgosa, pues como explican Maturana (1973), Morin (1984), Luhmann (1996), toda organización necesita implicarse en procesos de re-estructuración y re-organización para transformarse, es decir, tiene la oportunidad de actuar desde la *autopoiesis*, que es la capacidad que tienen los sistemas de producirse a si mismos, este cambio puede surgir desde cualquiera de los componentes del sistema, a partir de las sustancias o información que toman de su entorno; el contacto con el entorno lo coloca en una condición de sistema abierto o auto-eco-organizado. En los entornos se encuentran influencias favorables, amenazantes y hasta perjudiciales, la trascendencia es que todo sistema vivo tiende a adaptarse y vivir a través de importantes variaciones estructurales en la idea básica de subsistir y adaptarse o bien auto degradarse para con ello morir.

La disminución o debilitamiento de los recursos y flujos, así como también la incorporación de nuevos miembros o las nuevas perspectivas que ofrece el contexto, invitan a la reorganización. Esto lo están comprendiendo los miembros de nuestra comunidad estudiantil y algunos docentes que en los diversos sistemas con los que interactúan (formación en la educación media superior, en estudios técnicos y/o de posgrado, actualización en el trayecto formativo, etcétera), algunos están emprendiendo procesos de re-organización. Sin embargo, al interior de la escuela, tal vez haya quienes piensen que los actores que están actuando o haciendo variaciones estructurales de manera libre, autónoma, sin regulación y legitimidad institucional, se tornan rebeldes, desafiantes, traen caos a la vida institucional al anunciar su obsolescencia en el mundo de la educación basada en la tecnologías, se pronostica la muerte anticipada de orden administrativo a partir de la ausencia institucional en el mundo de la educación virtual, a ello se le suma que difícilmente se pueda apreciar y reconocer que dichos cambios autónomos de los sujetos (de apariencia desestructurada, desde el orden de una lógica de orden institucional) sustentan y estimulan la autopoiesis.

La comunidad de la ENE, ante el riesgo de transformarse o morir favorablemente no ha asumido en la cotidianidad el camino de los diseños didácticos para rescatarse (pues con la lógica organizacional verticalista no ha logrado adaptarse a las exigencias del uso de las tecnologías en educación, aunque paradójicamente si exige que los estudiantes y docentes dominen el uso de *Internet* para investigar, subir calificaciones, etcétera); para

asumir una lógica adaptativa, se ha alejado del orden sistemático, planeado, certero y cuidado que exige la educación instruccional en línea (y que no se ha promovido por las autoridades); se puede partir del supuesto que esta propuesta lejos de dar vida a esta comunidad (por la escasa o nula conectividad o necesidad de ajustarse en la didáctica de las TIC), se torna constreñida y de escaso flujo en la vida académica de la institución, pues dichas programaciones pedagógicas o programas académicos indican qué y cómo hacer, dónde, cuándo y bajo qué criterios entregar, que materiales revisar (textos, videos, audios, páginas) y qué hacer con ellos (interacciones y producciones), los recursos tecnológicos a emplear; seguir al pie de la letra estas indicaciones y apearse estrictamente al programa no da oportunidad para un margen de incertidumbre para resolver los intereses de conocimiento, procedimientos y dominio de acciones más allá de los planes y programas, cumplir lo solicitado, no necesariamente permite que el estudiante se aleje de un consumo mediático y pasivo de lo que le ofrece el programa y corre el riesgo de convertirse en un aprendiz obediente, sumiso, acrítico, consumidor de conocimientos listos para usarse en su práctica docente.

Por otra parte, comprender desde lo educativo que cuando un estudiante de educación superior accede a investigar por Internet no lo exenta de navegar libremente y sin una meta, pues existe la posibilidad de que reproduzca lo hábitos de exploración e interacción desde la cultura del entretenimiento y de los medios de comunicación a través de las redes sociales y que el tiempo de indagación se desvíe a tiempos de ocio y esparcimiento (Cortés, 2009, pág. 178-179), las instituciones educativas no desean que esto suceda, para cuidarlo se tornan racionalistas y controladoras de los accesos, cuentan las participaciones, supervisan el número de entradas al portal, de visitas a los wikis, foros, descargas, producciones entregadas, todo ello es una estrategia del uso y consumo al interior de los contenidos y las ofertas de la plataforma educativa y desde ahí demuestran sus resultados formativos.

Para Michael De Certeau (2007) esta racionalidad se manifiesta en forma de ‘*estrategias*’ que distribuyen el comportamiento de acuerdo al lugar donde se da el hecho (trabajo, entretenimiento, etcétera), establece las modalidades de acción y la formalidad de las prácticas, es:

El cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelven posibles a partir del momento en que el sujeto de voluntad y de poder es susceptible de

‘aislarse’ de un ambiente. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta. La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con este modelo estratégico (De Certeau, 2007, pág. L-LI)

Paradójicamente un sujeto que aprende no lo hace solamente desde un espacio académico, la cosmovisión científicista o las estrategias que ofrece la escuela, en la medida que investiga en *Internet* está en la posibilidad de liberarse del poder y control de la estrategia escolar o del plan de estudios, en ese espacio no prevalece el estilo de aprender designado por el plan de estudios, sino que se circunscribe a lo que De Certeau denomina ‘*tácticas*’ o ‘*maneras de hacer*’ ya que en el ciberespacio se interconecta con múltiples sistemas de información y comunicación, tiene la oportunidad de dialogar con otros (ajenos a los intereses del curso y la universidad), de ampliar las fronteras al acceder a diversidad de información bajo el rostro de varias disciplinas, accede a una cultura humana que se diversifica en el ocio, el entretenimiento, la ciencia, la técnica, las tecnologías, lo científico-tecnológico¹⁰, la innovación, con los valores, leyes¹¹ y normas¹² que regulan el ciberespacio.

En este apartado se alcanza a distinguir otro nivel de la realidad en *Internet* y este refiere a la regulación legal de los espacios (a nivel local e internacional), los intercambios, el respeto a los derechos de autor, la propiedad intelectual, los contratos jurídico-comerciales de bienes o servicios adquiridos en este lugar virtual; asimismo están los niveles de regulación de los derechos morales de una obra u autor (a través de movimientos colectivos que de común acuerdo deciden renunciar a los derechos patrimoniales y/o comerciales en beneficio de las sociedades del conocimiento al alcance

¹⁰ Una clara disertación de estas prácticas generadoras de conocimiento en la ciencia, la tecnología y lo tecno-científico lo podemos encontrar en el artículo de León Olivé (2009). Los desafíos de la sociedad del conocimiento. En: Garay, L. (2009). *Tecnologías de la información y comunicación. Horizontes Transdisciplinarios y temas de investigación*. México: UPN Ajusco

¹² Un claro ejemplo de normas de libertad al margen de las leyes legales de cualquier Estado- nación se encuentra en el manifiesto de John Perry (1996) a través de la *Declaración de independencia del ciberespacio*, donde expone a *Internet* como un espacio libre de regulaciones del poder a través del Estado o las leyes. Para profundizar ver: <https://nomadasyrebeldes.files.wordpress.com/2012/05/manifiesto-de-john-perry-barlow-1.pdf>

de todos, en este escenario se reconoce la autoría, la obra, la liberación o uso de libre acceso y difusión en la red, y el permiso para modificarlo o no) entre ellos destacan los movimientos de *Copyleft*, que autorizan la copia y re publicación de un texto con la obligatoriedad de citar la obra y el autor, o como el caso de licencias de publicación emitidas por *Creative Commons*. En este mismo tenor se movilizan los software libres con códigos fuente abiertos, donde los usuarios tienen la oportunidad de mejorar, transformar y enriquecer los programas o aplicaciones en beneficio de los mismos usuarios.

Internet es un espacio para consumir, producir, legitimar el pensamiento más allá de lo que un curso o exigencias universitarias demanden, “Internet nos ofrece a todos los internautas la potencialidad de ser autores: escribir, publicar e integrar nuestra obras en los fondos de una biblioteca alojada en el ciberespacio, con miles de millones de usuarios” (Sacristán, 2013, Pág. 122), o bien como lo indica De Certeau, (2007) se sobrepone al interés del sistema y:

Obedece a otras reglas y que constituyen como un segundo nivel imbricado en el primero (como el escamoteo). Asimilables a los modos de empleo, estas ‘maneras de hacer’ crean un espacio de juego con una estratificación de funcionamientos diferentes e interferentes (pág. 36)

Contrario a la expectativa de las instituciones reguladoras del aprendizaje, el sujeto también produce de manera libre de acuerdo a la furtividad de la oportunidad y el tiempo (explicado como un instante presente), los contextos de uso, utilizan los elementos que le ofrece el terreno (*Internet* y sus redes) y produce (memes, blogs, videos, audios, power point, pinturas, fotografías tratadas con alguna aplicación o programa, rutas, preguntas, respuestas académicas o no, chistes, etcétera), siguen atajos, se infiltran con astucia, van y vienen de las redes a la tarea o el estudio, rebasan las fronteras de lo institucional, lo disciplinar, el arte, los convencionalismos, se tornan furtivos y escurridizos a los controles legales (descargas, *copy-paste*, alteraciones y mofas de notas periodísticas o de imágenes con dueño o sin él, etcétera, aunque hay un riesgo constante ¿cuál es la validez, certeza y legitimidad (o criterios de verdad) del conocimiento al que acceden los estudiantes y el que producen?).

El sujeto en múltiples oportunidades se superpone a las maneras propias de los *usos*¹³ y costumbres de las instituciones, se emancipa en cognición y producción a través de sus ‘maneras de hacer’, aprovecha los espacios y el tiempo no esperados, no supervisados, desafía las *estructuras de poder* y no desea necesariamente lo que le ofrece un plan de estudios que lo liberan al darle forma (según los rasgos del perfil de egreso) y al mismo tiempo lo esclaviza y reduce a la legitimidad las producciones que favorecen su expansión como sujeto y procura regular y supervisar, desde lo académico, su participación en Internet o en las sociedades del conocimiento, aunque no lo haga desde lo que dictan los planes y programas de estudios.

Los sistemas de control se apegan a lo esperado, a la producción racionalizada, expansionista, espectacular, donde el mayor arte del sujeto es consumir y utilizar los productos que le son impuestos “En el caso del consumo, uno podría casi decir que la producción proporciona el capital y que los usuarios, como inquilinos, adquieren el derecho de efectuar operaciones sobre este fondo sin ser los propietarios” (De Certeau, 2007, Pág. 39)

Las instituciones que buscan el control, se valen del conocimiento disciplinar, fragmentado de la realidad, y las *estrategias* para legitimar sus alcances en la formación del sujeto, para explicar con categorías y taxonomías de esta, pero ¿será suficiente?:

La estadística toma el material de estas prácticas, y no su forma; marca los elementos utilizados y no el ‘fraseo’ debido al trabajo y a la inventividad ‘artesanales’ a la discursividad que combinan todos estos elementos ‘recibidos y grises’ (...) la fuerza de sus cálculos se sostiene gracias a su capacidad de dividir, pero es precisamente por la fragmentación analítica que pierde lo que cree buscar y representar (de Certeau, 2007, pág. XLIX)

Finalmente surgen diversas cuestiones a resolver, ¿estas `maneras de hacer suceden con los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización?, lejos de las regulaciones

¹³ Para De Certeau (2007) los usos “...designan con frecuencia los procedimientos estereotipados, recibidos y reproducidos por un grupo” (pág. 36), esos usos dictan una ley a cumplirse, que ‘reconoce acciones’ y deja de lado todo proceso creativo, plural, de inventos, de incertidumbre y efectos impredecibles

académicas o las expectativas institucionales la ENE como institución, carece de cursos en línea, pero si asume el ‘uso’ de la Investigación en *Internet* y la producción a partir de ello como una práctica recurrente, dicha realidad es una invitación al inicio de pesquisas para conocer ¿qué hace un sujeto en lo individual cuando está en interacción con un artefacto cultural como la computadora?, ¿qué tipo de interacciones tiene con lo que le ofrece en software y/o hardware?, cuando accede a la información en Internet ¿qué hace con ella?, ¿cómo llega a ella y decide elegir entre un contenido u otros?, ¿qué tipo de formatos consulta o produce (audio, video, textos, intercambios instantáneos y en tiempo real de texto, voz, audio) o todos ellos a la vez?, ¿cómo puede explicarse este fenómeno desde la perspectiva del *pensamiento complejo*?

Tener acceso a *Internet* no es un signo o dato que nos permita conocer cómo se usa, qué consumos o descargas efectuó el usuario o cómo interactuó con el conocimiento, cómo identifica el dato, el hecho o cómo selecciona la oferta que está a su alcance y si esta satisface o no sus necesidades o inquietudes; asimismo se desconoce el tipo de producciones que publica o comparte con otros sujeto, o el tipo de interacciones y diálogos que tiene, tampoco nos indica qué tipo de *estructuras meta cognitivas* o emancipadoras emplea para acceder-transformar y generar conocimiento y reflexionar sobre ello; es decir, se desconoce la intención del sujeto al estar frente a una computadora, como se implica en el bucle recursivo, donde consulta y consume lo que otro publicó y decide hacer algo con ello (divulgar o compartir, transformar-lo-se, opinar, aprobar-desaprobar, en síntesis alimentar a la red) pero, a la vez la red lo alimenta, lo nutre, lo transforma, lo cuestiona, en el mejor de los casos le ofrece rutas inimaginadas para el aprendizaje, esto ocurre con una mediación del aprendizaje o sin estos apoyos, cuando lo hace desde la autonomía y sin la guía de otros, pero ¿Cómo es el ‘hacer’ de los estudiantes de la licenciatura en educación especial, ante *Internet*?, sobre todo porque su formación no es en línea, sin embargo hace uso de la Internet cuando decide investigar por cuenta propia lo que le interesa, esto puede estar circunscrito o no a los planes de estudio y/o a las demandas escolares de los profesores.

En el siguiente apartado se hace la disertación sobre los riesgos y posibilidades de emancipación de los sujetos ante la realidad constreñida de la ENE, en el ámbito de las tecnologías y el uso de la Internet.

Los patrones de comportamiento, riesgos y emancipaciones

A través del libro de Patricia Wallace (2000) *Psicología de Internet*, da muestras del tipo de convivencias en este escenario y reconoce la reproducción de patrones de la vida social ordinaria en el *ciberespacio*, en este contexto es común encontrar personalidades y clandestinidades (por el uso de uno o más *avatar* o personalidades ficticias), orientaciones, confusiones, normas, cariño y amor, agresividad, conflictos, cooperación, riesgos, abusos, altruismo, roles, diálogos, comercios e intercambios, adicciones, engaños, vacuidades, pensamiento crítico, etcétera, como si fuese una reproducción de la vida ordinaria de manifestaciones psicológicas, sociales y culturales de los actores, pero en un escenario virtual. Esto aplica para la red global sin que este mediado necesariamente por el acto educativo. Sin embargo, la experiencia personal como académico de educación superior, ha permitido comprender que el uso de *Internet* exige la presencia de lo ético y lo moral en la idea de generar un respeto personal y colectivo para acercarse al conocimiento el cual puede ser entendido como patrimonio común de la humanidad (UNESCO, 2015, pág. 87) que demanda compartir valores, virtudes y un sentido de comunidad que se enriquece y transforma a través del conocimiento.

Lo anterior se señala, pues es notable que las fronteras que delimitan el respeto en los encuentros con el otro, la información y el conocimiento, cuando de manera abierta y constante se ven rebasados bajo el amparo de la impunidad: el plagio, la navegación e indagación desarticulada, la escasa necesidad de conceptualizar y dominar estos saberes para argumentar sus ideas, etcétera; es también un hecho notable que al interactuar en Internet, en el aula, el aprendiz se aleja de los accesos académicos y se distrae al parecer por la inercia y los hábitos de consulta en redes sociales de información inmediateista, donde se asume como sujeto, como ciudadano, pero difícilmente como aprendiz, en esos accesos se desvanece y paradójicamente se entreteje su actuación con la desvinculación, la discontinuidad y el olvido del conocimiento y su veracidad, se entrega al ritmo del fluir líquido de los cambios efímeros y continuos que se suscitan en la sociedad, la novedad e incertidumbre de la noticia aparece como urgencia fugaz y le asegura mantener su presencia en un escenario de redes sociales (Bauman, 2006, pág. 43-44), sin que importe en ello si el conocimiento que consume o genera esta regulado por la validez-legitimidad teórica o científica.

Acercarse al estudio de las interacciones del hombre con la computadora en el *ciberespacio*, en un escenario académico, es permitirse pensar en seres corpóreos que piensan, sienten, actúan con sentido crítico y *metacognitivo* al estar frente, detrás y dentro del monitor, en estas interacciones reflexionan con el dato y la información, la procesan y ofrecen su producción cognitiva o del conocimiento final a la red (comentarios, memes, textos académicos, videos, podcast, etcétera), cabe aclarar que cuando se hace énfasis en la producción, esta no se restringe al objeto, dato o hecho transformado y publicado, sino que es un reflejo de un determinado modo de la actividad

mental del individuo, de cierta forma una opción para manifestar su manera de entender, vivir o criticar la vida y a la vez de exponer su esencia del ser y sus intereses, es decir, se podría afirmar que lo que es, piensa o descubre de sí, coincide con su producción, tanto lo que genera como producto, como el modo en que lo produce (en ello puede aparecer un método sistemático, lo emergente, el azar, la reflexión creativa, lo incierto, etcétera), así como el contexto desde donde produce e interpreta y el momento histórico y subjetivo del Ser que produce, de esta misma suerte queda la distribución e intercambio de lo que produce y que puede estar regulada por redes que dejan al olvido lo producido (y que puede ser recuperado por un navegante que esté interesado en la temática) o se encargan de distribuirlo de manera “viral”, listo para el consumo y que está en la posibilidad de influir en las maneras de pensar o entretener a muchos.

En contraparte, se puede pensar en los estudiantes como seres que desvanecen la participación de sus estructuras cognitivas críticas de manera inconsciente o a libre voluntad; es comprender que hay más de una manera de acercarse a un objeto, que los momentos históricos y el contexto de cada sujeto influye para reconocer que ahí se manifiesta una *diversidad cognitiva* para interactuar con los otros, el conocimiento e información que ahí confluyen, que los sujetos ingresan, desaparecen, migran, permanecen, que sus producciones manifiestan volatilidad, fugacidad, fluidez, liquidez, que asumen tintes de verdad y normatividad de vida (sin importar a conciencia su validez o temporalidad, esta queda a libre interpretación y el rigor de los usuarios o los filtros de pensamiento con los que se aproxima a la información).

La diversidad cognitiva según Lahitte, H. y Bacigalupe, M. (2007) indica que “Cada sujeto tiene un modo particular de percibir la realidad, hábitos personales para construir conocimientos y estilos para establecer una relación cognitiva. Cada uno tiene sus propios mapas, estrategias o mindscapes que varían entre culturas, individuos y grupos” (pág. 12), así como se reconoce la organización cognitiva de cada sujeto la organización del conocimiento está articulada con capacidades, necesidades, intereses, periodo evolutivo, las condiciones socio-culturales y los patrones cognitivos, afectivos y conductuales que pueden guardar ciertas semejanzas; asimismo se puede identificar que el modo de organización del conocimiento se da entre las relaciones inter-subjetivas e inter-objetivas del sujeto con el objeto en los contextos y situaciones donde esto sucede, y que a la vez permiten una auto-organización de las estructuras cognitivas del que aprende, esta idea es clave, pues el sujeto al interactuar con el conocimiento (para los fines de este trabajo del conocimiento circunscrito en Internet) enfrenta retos, nuevos conocimientos, interacciones, nuevas fronteras que permiten ampliar, flexibilizar o reorganizar las estructuras de pensamiento que posee para asumir nuevas maneras de percibir e interpretar la realidad.

Sin embargo, cada uno de estos estilos antagónicos promueven maneras de vivir y convivir (tanto en el *ciberespacio* como en los diversos escenarios que nos ofrece la vida), de acercarse y entender

el conocimiento o bien de producirlo o de aportar al crecimiento de lo que se puede colocar en la *Internet* (lo visual, lo textual, lo auditivo-visual, y que expone el conocimiento, lo imaginario y/o ficticio, el dato y el hecho concreto, las verdades consensadas o sometidas a juicio de duda, realidades múltiples, etcétera), lo anterior permite formularse una serie de interrogantes que permiten justificar el acercamiento a las estructuras emancipadoras o en contra parte, la ausencia de pensamiento crítico en los estudiantes de la licenciatura en educación especial.

Finalmente, *Internet* no está ajena a la intención *democratizadora del conocimiento*¹⁴, pues las interacciones entre científicos, profesionales, estudiantes, pueden fundarse en una mutua complementariedad o el reconocimiento recíproco, si bien muchas ocasiones la comunicación es simétrica, los diversas aportaciones y comentarios están sustentados en la formación disciplinar, la razón o experiencia de quién contribuye y sus ideas se encaminan a la solución de problemas propios de un ciudadano, estudiante (participan en foros, *twitter*, *blogs*, comunidades de respuestas, etcétera) que abonan a la resolución de diversas problemáticas comunes a las múltiples agrupaciones que emplean la *Internet* como un recurso de encuentros, de cooperación, apoyo y cuidado de legislaciones, sujetos, ciudadanía, medio ambiente, decisiones políticas, promoción cultural o demás aspectos apegados a la mejora de la sociedad y que están íntimamente ligados a los patrones socialmente vigentes y aceptados para la conducta o el pensamiento.

Por otra parte, el sujeto que decide formarse de manera autónoma a través del conocimiento que está en las redes e *Internet* se enfrenta a la *ecología de los saberes*, donde reconoce “la pluralidad de conocimientos heterogéneos (uno de ellos es la ciencia moderna) y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. La ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento” (Santos, 2010. Pág. 49).

El navegante de la *Internet* ha de comprender que el conocimiento está ahí no solo para ser consumido, sino que este exige ser tratado, procesado, re-creado, interconectado, unido, transformado, para ello el sujeto se vale de ‘*tácticas*’ personales, crea videos, notas, datos,

¹⁴ De acuerdo con Rietti, y Massarinni (2009) “La democratización del conocimiento apunta a revalorizar la práctica de la investigación científica y tecnológica en vinculación con los objetivos del desarrollo social, orientando la promoción de nuevas investigaciones y la aplicación del conocimiento científico y tecnológico disponible a la resolución de los desafíos que plantea la producción de bienes y servicios, así como las problemáticas socialmente relevantes”(1), dicha democratización constituye una forma alternativa para pensar las políticas que impulsan el desarrollo del conocimiento y su distribución, bajo esta dinámica de *pensamiento* las problemáticas de la ciencia, la educación y el desarrollo social aparecen como tres ejes articulados.

información, opiniones, imágenes, memes, blogs, páginas web, artículos, con ello contribuye a la transformación de él mismo y sus estructuras de pensamiento, vive metamorfosis en los estilos de interactuar y ‘*maneras de hacer*’, deja que el azar contribuya en los posibles intercambios entre redes sociales (virtuales y presenciales), *el aprendiz libre* está en la posibilidad de asumirse en el acto autónomo de aprendizaje complejo, emergente; que cruza las líneas que existen entre la prescripción del aprendizaje instruccional y el caos de la navegación a libre voluntad regulada por los intereses personales, los desvíos ocasionales y obligatorios en la ruta de búsqueda o construcción de la información, en los descubrimientos de nuevas islas donde anclar las pesquisas y con ello crear nuevos ambientes o *entornos personales de aprendizaje* (PLE por sus siglas en inglés) (Castañeda y Adell, 2013).

La noción de aprendiz libre surge de los principios de la Heutagogía, y que refiere a el aprendizaje auto dirigido de los adultos en educación superior, coloca “el énfasis en el aprender a aprender, el aprendizaje de doble bucle (*double-loop learning*), los procesos no lineales y la auténtica auto-dirección del aprendiz (aprendizaje auto-determinado) en contextos tanto formales como no-formales e informales” (Castañeda, L. y Adell, J. 2013, pág. 35), los contextos donde esto sucede son los entornos tecnológicos, abiertos y emergentes y que procura conectar nodos o fuentes de información especializados; aunado a ello, el aprendizaje puede surgir desde la emergencia; Williams, Karousou y Mackness (2011, citado en Castañeda, L y Adell, J. 2013):

...definen el aprendizaje emergente como el aprendizaje típico de los sistemas complejos, el aprendizaje que surge de la interacción entre un número de personas y recursos, en el cuál los aprendices se organizan y determinan el proceso y en alguna medida los destinos de aprendizaje, ambos son impredecibles. La interacción es en muchos casos auto-organizada, pero sin embargo requiere algunas limitaciones y estructura. Puede incluir redes virtuales o físicas o ambas. (pág. 34).

En estas perspectivas se asume que el aprendiz enfrenta a través de las tecnologías un conjunto auto-organizado de ecologías del conocimiento (Blaschke, L. y Hase, S.; 2016).

Por otra parte, de acuerdo a las actuales perspectivas que explican cómo aprendemos en Internet, hacen notar que como usuarios:

Podemos hacer que toda esta información llegue a nosotros tamizada por una gran cantidad de filtros y que nos sea <<servida>> a la hora que mejor nos convenga, en el dispositivo, idioma, forma y lugar que elijamos. Eso significa que las experiencias, intercambios, actividades a las que nos ha acercado el uso

de las tecnologías ha multiplicado, diversificado y personalizado de manera extraordinaria nuestro entorno para aprender, al punto que los entornos de aprendizaje centralizados y comunes a todos nos parecen insuficientes y empobrecedores (Castañeda y Adell, 2013, pág. 11)

De acuerdo a lo anterior, se tiene que el espacio público de *Internet* da lugar y opciones al sujeto para consolidarse como un Ser que se apropia de este espacio, lo invade, lo marca como territorio en expansión para el aprendizaje y la divulgación del conocimiento, lo explora, lo crea y re-crea como un ambiente personal y colectivo para aprender y transformarse, mutar junto con el saber o conocimiento que produce, desde la óptica de Bauman (2006), este espacio público permite un libre acceso, sin restricción ni selección previa, ahí existe la probabilidad de que todos puedan entrar, así mismo permite la presencia y concentración de extraños, anónimos, “es un lugar donde los extraños coinciden” (p. 104). Por otra parte, también puede asumir la opción de transgredir las fronteras existentes entre los diversos saberes disciplinares para dar apertura y flexibilidad a las reglas que norman las interacciones y actos permitidos por la ciencia, también puede someter el conocimiento a explicaciones multi-lineales, *complejas*, dinámicas, *transdisciplinarias*.

Pese a que estas explicaciones se ciñen a los escenarios virtuales, se reconoce que el sujeto interactúa con otros *sistemas*, donde influye y es influido por el igual, por el contexto, este espacio de conectividad no lo exime de sus intercambios en lo ordinario, donde también es producto y productor de conocimientos, saberes y experiencias de vida. Es cierto, entonces que, la emancipación se regula desde los encuentros *intersubjetivos*, surge ante la tensión creada entre los *sistemas* de creencias y conocimientos y las alternativas ante este cuando se rebasan las líneas entre lo permitido, lo que existe, lo que se piensa, lo que se vive y o que se puede vivir, es una apertura a las estructuras socio-cognitivas, afectivas, éticas, morales, comportamentales; Santos (2010) señala al menos tres pilares de la emancipación al menos desde la lógica de la racionalidad: la racionalidad estética-expresiva de las artes y la literatura, la racionalidad cognitiva-instrumental de la ciencia y la tecnología y la racionalidad moral-práctica de la ética y la ley del derecho (pág. 30) y si queremos conocer cómo se emancipa el estudiante de esta licenciatura es necesario indagar sus constructos a partir de estas lógicas de generación del conocimiento, por el momento solo es una posibilidad de indagación.

Conclusiones y consideraciones finales

Para que la ENE pueda auto-eco-organizarse y no morir en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje desde lo virtual, o a través de un sistema organizado de aprendizaje *e-learning*, *b-learning* o *mixto*, se recapitula que no siempre son necesarios grandes

cambios, a veces bastan pequeñas variaciones en el sistema para que se instauren las condiciones para un nuevo comienzo. Los movimientos poderosos tienen frecuentemente su origen en un pequeño grupo de gente apasionada por una causa, ese grupo entusiasta tiene la capacidad de reproducirse, de multiplicar el pequeño sistema y ellos pueden ser los estudiantes y profesores de esta institución que desde lo furtivo o lo incierto proclamen otras rutas legítimas que puedan ser validadas o no para su instalación por alguna de las instancias académicas y se establezcan principios para vivir en los contextos de la virtualidad y con ello ser parte de la oferta educativa que se inscribe en el ámbito de las IES, se promueve que los licenciados que egresan desde estos espacios posean competencias tecnológicas para la profesión docente.

Fuentes de consulta:

Altschuler, R., (2006) “La transdisciplinariedad y la Ciencia como Fundamento de una Educación para la Paz y la Justicia” *UMBRAL* [en línea] Río Piedras, Universidad de Puerto Rico. Recuperado en: http://umbral.uprrp.edu/sites/default/files/la_transdisciplinariedad_y_la_ciencia_como_fundamento_de_la_paz_y_la_justicia.pdf.

Bartolomé, A. (2013) Prólogo. En: Bergmann, J y Grané, M. (coord.) (2013). *La universidad en la nube. A universidade na nuvem*. Barcelona: LMI. Colecció Transmedia XXI, Universitat de Barcelona

Bauman, Z (2006). *Vida Líquida*. Barcelona: Booket

Bergmann, J y Grané, M. (coord.) (2013). *La universidad en la nube. A universidade na nuvem*. Barcelona: LMI. Colecció Transmedia XXI. Universitat de Barcelona

Blaschke, L. y Hase, S. (2016) Heutagogy: A Holistic Framework for Creating Twenty-First-Century Self-determined Learners. En Gros, B. Et al. (eds) (2016) *The Future of Ubiquitous Learning, learning designs for emerging pedagogies*. Berlin: Springer. Recuperado en: <http://www.springer.com/978-3-662-47723-6>

Castañeda, H. (2011). *Navego, luego existo: la vida en el universo de la virtualidad*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Castañeda, J. (2000) “Edgar Morín: El siglo del conocimiento puede ser el siglo de la ceguera” en *Pórtico Luna*. Recuperado en: www.porticoluna.org/reportajes/report/morin.html

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.) (2013) *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. Recuperado en: <http://www.um.es/ple/libro>

Cortés, D. (2009). Nuevos medios y usuarios... viejos problemas. En: Garay, L. (2009). *Tecnologías de la información y comunicación. Horizontes Transdisciplinarios y temas de investigación*. México: UPN Ajusco

De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana

Delgado, C., (2006) *Crisis y revolución en el pensamiento científico contemporáneo: la hipótesis de un nuevo saber*. En Carlo Marletti y Paul Ravelo (Eds.) (2006) *El gesto de la filosofía hoy*. La Habana, Edizioni ETS-Pisa, Imagen contemporánea.

ENE (2015). Informe del *Curso Integral de Consolidación a las Habilidades Docentes 2015*, de la generación 2015-2016. México: Documento interno.

Lahitte, H, y Bacigalupe, M. (2007). “Diversidad y procesos de aprendizaje. Adaptación en sociedades pluriculturales desde la perspectiva de la antropología cognitiva”. *Revista de Ciencias Sociales* núm. 18, invierno, 2007, pp. 7-17. Universidad Arturo Prat. Tarapacá, Chile. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70801801>

Luhmann, N. y Torres, J. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Anthropos/Universidad Iberoamericana/Iteso

Maturana, H. y Varela, F. (1973). *De máquinas y seres vivos*. Santiago: Editorial Universitaria.

Morin, E. (1984) *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

_____ (2002) “Ética y globalización”. Conferencia dictada en el marco del Seminario Internacional *Los desafíos éticos del desarrollo* [en línea] Buenos Aires, 5 y 6 de septiembre del 2002. Biblioteca digital de la iniciativa interamericana de capital social. Recuperado en: http://www.ucipfg.com/Repositorio/MCSH/MCSH-01/1.BARCELONA/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad-2/lecturas-Complementarias/news21_morin.pdf

Olvera, E. (2011) “Habilidades digitales para todos. El olvido ante la brecha cognitiva en la RIEB”. En Bello, J. (Comp.) (2011). *Educación inclusiva. Una aproximación a la utopía*. México: Castellanos Editores.

Olvera, E. y Grego, L. (2012). “El Plan Emergente para Mejorar el Desempeño de los Estudiantes en la Escuela Normal de Especialización: Su evaluación”. En: *Memoria del Congreso Internacional de Educación: Evaluación*. Tlaxcala: UAT. Recuperado en: http://posgradoeducacionuatx.org/congreso/?page_id=98

Reitti y Massarinni (2009). Democratizar el conocimiento. Campos virtual de la facultad de farmacia y bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado en: <http://www.ffyb.uba.ar/area-pedagogica-202/ampliacion-de-contenido-area-pedagogica/rietti-massarini-democratizar-el-conocimiento?es>

Sacristán, A. (2013). Ciberespacio, producción común de cultura y redes. En: Sacristán, A. (2013) (comp.). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata

Santos, De Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión universitaria/Universidad de la República

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO*. Ediciones

UNESCO: Francia. Recuperado en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

_____ (2015) *Replantear la educación ¿hacia un bien común global?*. Francia:
UNESCO

Wallace, P. (2000). *Psicología del Internet*. México: Paidós

Williams, Karousou y Mackenes (2011). Emergent learning and learning ecologies in
Web 2.0. *Rev. IRRODL*. Vol 12, No 3 (2011. Athabasca University. DOI:
<http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.883>

La intersubjetividad del docente de educación superior ante el Síndrome Burnout

Teodoro Acevedo Gama

Introducción

La educación tiene en el ámbito nacional e internacional el propósito de lograr una educación de calidad, situación difícil de consolidar si no se generan ambientes propicios para el aprendizaje, por ello la relevancia de concebir al docente como un agente complejo en un contexto de vínculos intersubjetivos que conforman un ambiente institucional, sistema donde se sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Existen aspectos sobre la psicodinamia docente en la educación regular, máxime cuando se trata de la educación especial, lo que implica tener mayores herramientas y competencias docentes para hacer frente a la atención educativa de sujetos con signos de discapacidad: auditiva y lenguaje, intelectual, motriz o visual. En consecuencia la formación de éstos debe de ser de calidad y otorgada en las mejores condiciones en una institución de educación superior, para fines de este trabajo en la Escuela Normal de Especialización (ENE) de la Ciudad de México.

Algunos de los hallazgos relacionados al desgaste profesional docente justamente se da entre los vínculos intersubjetivos de éstos, al manifestar agotamiento físico- emocional, ansiedad y en algunos casos hasta brotes depresivos, por la constante presión a que se es sometido en el plano académico y administrativo el personal de una Institución educativa. Al respecto estudiar la psicodinamia implica incursionar en campos complejos del psicoanálisis para comprender la génesis y naturaleza de la sintomatología Burnout, del ser docente en educación superior. Con la idea de confrontar dichos hallazgos con la realidad de esta Institución.

De esta manera el docente como sujeto se analiza su conducta desde una postura neuropsicoanalítica por el vínculo intersubjetivo que se da en la convivencia en grupo, al responder a situaciones de carácter imaginario, simbólico o real, en su singular estilo y forma de actuar en el ámbito profesional. El plantear estos aspectos de análisis con argumentos sustentados teóricamente por Kães (1995) como referente, por sus trabajos de carácter psicoanalítico en grupo, lo que brinda elementos indiscutibles para deconstruir un híbrido entre el psicoanálisis, neurociencias y la educación.

Un aspecto que no puede quedar de lado es la motivación que se puede incrementar o disminuir ante conflictos de orden existencial. De esta manera la reflexión se ubica en estos aspectos desde el campo educativo, donde en cierta forma se relaciona según Kães (1998) con el “sufrimiento

institucional” de acuerdo a lo se vive como maestros en este vínculo intersubjetivo que se denota en los grupos de docentes y de los propios estudiantes en formación docente.

Proceso metodológico.

El trabajo es un estudio teórico, observacional, descriptivo e interpretativo, que pretende coadyuvar en la mejora de la práctica educativa en lugar de generar sólo conocimiento, también es relevante centrar la atención en sus procesos, para lo cual Elliott (2000) recomienda un proceso metodológico sustentado desde un enfoque cualitativo, en la investigación acción que se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos, que varía de acuerdo a la complejidad de la situación presentada. Siendo sus principales fases: la problematización y el diagnóstico.

La problematización de este estudio inicia durante los ciclos escolares del 2013 al 2016, donde se observó algo característico en relación a que los docentes comentaban que se sentían cansados, agotados y estresados, que esperaban que llegaran los fines de semana, esto comienza a llamarme la atención y se procura tomar notas sobre estos comentarios. El referente por lo que me llama la atención, es que en años anteriores se daban casi siempre al final del semestre o próximos a los periodos vacacionales, afirmaciones que coinciden en el grupo de charla de saludos ocasionales y que se llevo hasta las reuniones de colegio, porque ya era algo significativo.

Un ejemplo de ello, fue en una reunión intersemestral del ciclo escolar 2014- 2015, el 27 de enero de 2015. Dónde se comienza a dialogar sobre el clima laboral¹, tomando la decisión de que es importante trabajarlo en colegio. Dicho trabajo se organiza en equipo colegiado de tercer grado, consistió en revisar y reflexionar sobre el clima laboral, que prevalecía en la Institución con la intención de identificar los factores que pudieran influir en ello, ya que no se tenía un diagnóstico hasta ese momento.

Entre las tareas se propuso la revisión de lo que es el clima laboral y cuáles eran los factores que intervienen para su mejora y optimización del mismo, sin descuidar que es importante hacer resaltar que las conclusiones que hoy se vierten no son producto de la improvisación sino de fuentes especializadas y del intercambio y participación de los compañeros, vertida en un documento de análisis de trabajo que se tenían que realizar semanalmente durante un semestre, así como pretendiendo dar continuidad a los mismos.

¹ Una situación laboral en la que los colaboradores experimenten el sentimiento de estimación y de autoestima por el rendimiento, exista un sistema de recompensa y de recuperación que el individuo considere adecuado... los empleados quieren claridad en los trabajos que se les asignen de forma que sepan que es lo que se espera de ellos y como van a evaluarlos. (Chiang, Martín & Núñez, 2010, p. 197).

En otros momentos durante reuniones de colegio de segundo grado en el ciclo escolar 2015-2016, también se me cuestiono, por parte de los docentes sobre inquietudes sobre el desgaste profesional y la importancia del manejo de las emociones en la labor docente, esto crea la solicitud del colegiado de que se presente un trabajo relacionado a estos acontecimientos en los diferentes encuentros, ya que expresaban que tenía las bases teóricas y metodológicas por mis estudios relacionados a las neurociencias y al psicoanálisis. En este sentido la constante sobre comentarios entre docentes, es cuando expresaban lo cansados que se sentían al término del día, y lo comparan con años anteriores, a manera de broma se dice que si será por la edad o qué está pasando.

El interés de los docentes propicia en ese momento la propuesta de que se hable sobre la influencia de las emociones en el docente a partir de plantear algunos aspectos de neurofisiología y neuropsicología que permite tener la comprensión sobre cómo se estructuran los procesos cognitivos y la modificación de la conducta al regular las emociones, de esta manera se puede comprender cuál es el comportamiento del ser humano ante el cansancio, angustia y estrés laboral, para comprender los mecanismos neuronales implicados como una red en el funcionamiento cerebral, entendido como un sistema complejo y funcional, desencadenado en la conducta humana de forma diversa en cada docente entendido desde las neurociencias.

Por otra parte el psicoanálisis, estudia los vínculos intersubjetivos con base a planteamientos que hace Freud (1984), sobre la psicodinamia². Es en este contexto de inquietudes y conductas, hay factores que ponen en riesgo el rendimiento laboral que muestran los docentes en función a la consciencia de pertenecer a un grupo que requiere atención en la salud al trabajar en grupo, lo que genera una inquietud para realizar las primeras impresiones sobre el Síndrome Burnout.

En este sentido se comienza a revisar e investigar algunos estudios realizados con docentes en su praxis educativa sobre las relaciones en grupo que muestren irregularidades en el desempeño laboral, producto de situaciones estresantes emocionales e interpersonales que en algunos casos se puede volver un cansancio crónico en el trabajo que aunque no son fuertes como las asociadas con factores situacionales, lo que sugiere que el Burnout es un fenómeno de tipo social más que individual, aludiendo a Quintanilla (2013), lo que puede desencadenar en una crisis propia en el trabajo.

Aunque también existen otras posibilidades como es el hecho de que se esté presentando una crisis laboral, desencadenada en un desajuste a largo plazo caracterizada por la combinación de

² De acuerdo a la segunda tópica Freud en 1923 aporta elementos psicodinámicos que forman un sistema que explica la movilidad psíquica a partir del Ello que involucra las pulsiones y emociones arcaicas, regulándose por el Super yo, con finalidad de que el Yo se enfrente a una realidad contextual. Por lo tanto “el sistema psicodinámico es una organización conceptual formada por funciones mentales entrelazadas”. (Vázquez, 2001, p. 22).

un deterioro emocional que se refleja en la salud física en términos generales. Lo que impacta en el desempeño de sus funciones laborales, propiciando un ambiente inadecuado al generar descontento y apatía al cierre de los semestres en el ciclo escolar, cuando el docente requiere que los procesos psíquicos superiores a nivel de la corteza cerebral, objeto de estudio neurocognitivo y de la conducta humana, sean activados para crear mayores redes neuronales y periodos de atención para la evaluación que se refleje e impacten en sus competencias de enseñanza a partir de sus funciones ejecutivas que permite la toma de decisión de manera asertiva de acuerdo a sus funciones docentes. Esto genera la idea de establecer una serie de cuestionamientos centrales de los docentes orientados a través de los vínculos intersubjetivos que se dan en grupo, además de:

...alianzas entre formaciones psíquicas que encuentran, en cada sujeto, una correspondencia o resonancia en el otro, de modo que estas alianzas resulten suficientemente investidas y protegidas por el uno y por el otro en razón de los intereses comunes y específicos que despierta en cada uno de ellos. (Käes, 1998, p. 13).

Por lo que esos deseos, imaginarios e intereses propios de los docentes nos lleva a plantear los siguientes cuestionamientos: ¿hay acercamientos hacia el Síndrome Burnout en esta Institución educativa?; ¿Cómo influyen los vínculos intersubjetivos para que pueda darse un sufrimiento psíquico Institucional?; ¿Por qué es importante un ambiente o clima laboral saludable?; ¿Qué pasa en el docente cuando presenta un bajo rendimiento académico y desanimo en la realización de sus tareas?

Con la finalidad de dar respuesta a estas interrogantes el propósito del estudio se centra en identificar la psicodinamia del docente, a través de los vínculos intersubjetivos que se dan con el otro. Esto nos puede llevar a considerar si el Síndrome Burnout está o no presente en nuestra Institución, para lo cual se aplicará un cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse desarrollado por el profesor Monte R. Gil y autorizado por él, versión para profesionales de la educación, (cesqt-pe). El test pretende medir la frecuencia y la intensidad con la que sufre el Burnout y está clasificado en tres dimensiones diferentes: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Una vez recopilada la información; se analizará, explicará desde un enfoque neuropsicoanalítico vinculado a la labor educativa.

Una vez realizado, analizado y determinado el diagnóstico se diseñará una posible propuesta sobre un programa que atendiera de manera preventiva los síntomas del Síndrome Burnout, como una medida que propicie de manera temprana una serie de estrategias de comunicación asertiva que favorezca los canales de comunicación. En caso de confirmar que se están presentando en la Escuela Normal de Especialización (ENE), de la ciudad de México, se trabajará a partir de una

los productos de los vínculos intersubjetivos del docente al interior del colegiado parte de su praxis académica, además de los diálogos rescatados en clase y reuniones de trabajo.

Relaciones intersubjetivas en la ENE

En esta Institución de educación superior formadora de docentes en educación especial, que cubre cuatro áreas de atención: auditiva y lenguaje, intelectual, motriz y ciegos. El personal docente, alumnos y administrativos conforman la población y conviven a través de una serie de relaciones intersubjetivas que le dan significado a su razón de ser y hacer, es el espacio donde se desarrolla la investigación. La ENE está ubicada en la Delegación Miguel Hidalgo, Colonia Polanco, es una Institución de educación superior con una organización académica, administrativa, en su función laboral en términos generales con una infraestructura no propia para las funciones que realiza, ya que no cuenta con los suficientes espacios para desarrollar las actividades.

Está reconocida como un subsistema, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), depende directamente de la Dirección General de Educación de Servicios para Profesionales de la Educación (DGESPE), del Distrito Federal (D. F.). Es por medio de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), que hace llegar las disposiciones, reglas y lineamientos que rigen las escuelas normales del D. F. En consecuencia la escuela normal es una institución con escasos márgenes de autonomía, al verse sometida y limitada en diversos recursos, que pueden ir desde los económicos, materiales hasta los humanos, por mencionar algunos

Sin embargo y a pesar de estos factores que impactan en la salud de algunos docentes (en particular aquéllos que cuentan con más de 10 años de servicio), éstos siguen asumiendo su compromiso y apoyándose de la gestión en las aulas con la experiencia y la competencia para emprender transformaciones en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Otros se dedican a los procesos organizativos desde las estructuras sustantivas como: dirección, subdirecciones, coordinaciones, hasta áreas administrativas, que conforman un entramado como sistema de vínculos cada vez más débiles, que si no se fortalecen podrían afectar la salud de la comunidad.

Es en este ámbito de sometimientos, carencias y limitaciones que es generado por un clima laboral que se refleja en una sintomatología que se evidencia en las conductas, expresiones verbales y no verbales de diferentes docentes al insistir que algo está pasando, sin alcanzarlo a precisar y explicar. Cuando el docente tendría que estar en condiciones óptimas para el desarrollo de sus tareas, debido a que se enfrenta a situaciones adversas que puedan propiciar algún daño en su salud, ya que deben responder a una serie de exigencias y requerimientos académico-administrativos, entre otros.

Una de sus inquietudes ha llevado a los docentes a exponerlo en el caso específico de tercer año, quiénes se dedicaron a investigar y presentar diferentes referentes teóricos sobre lo que es el clima laboral y conceptualizarlo a partir de la realidad vivida en la escuela, llegando a la conclusión de que éste es: “un entorno saludable es un derecho fundamental reconocido en los principios universales relacionados con los derechos humanos, las normas laborales, el medio ambiente y la lucha contra la corrupción, ya que la OMS, dice que la salud, es el estado de completo bienestar físico, mental y social y no sólo la ausencia de afecciones o de enfermedades” (Tomado de la minuta del 27 de enero del 2015).

Este planteamiento suscito un dialogo en torno a la relevancia de atender, conocer y justificar porque el clima laboral adquiere un papel fundamental en el desempeño de las actividades académicas y administrativas en un entorno saludable que “es aquel en el que el trabajador y el personal superior colaboran en la aplicación de un proceso de mejora continua para proteger y promover la salud, la seguridad y el bienestar de todos los trabajadores y la sostenibilidad del lugar de trabajo” tomado de la minuta del día (27 de enero de 2015).

En este intercambio de ideas al interior del colegio se menciona las diferentes manifestaciones de grupo, en que estos comentarios y aportaciones no se quedaran de manera empíricas, sino sustentadas teóricamente y por ello una de las propuestas que se hacen como una manera de explicar lo que está pasando es aplicar un instrumento que mida el clima organizacional en instituciones de educación superior, como base para introducir un Modelo de Sistema de Gestión de la Calidad en dichas organizaciones. Tomando la idea principal de la minuta del día (27 de enero de 2015).

La construcción de un clima laboral en la ENE para que sea favorable requiere de la comunicación, pues su eficiencia ayuda, a generar un ambiente laboral sano que optimicen su desempeño, además de que las relaciones internas logren resultados óptimos. Al respecto el trabajo en la Institución presenta un área de oportunidad, que si no es identificada se convierte en una debilidad y hablamos por supuesto de la comunicación eje rector en las estrategias de organización en el trabajo académico que ayuda a los miembros de la comunidad educativa a alcanzar las metas individuales y comunes que respondan a cambios que se dan en la escuela, así como coordinar sus actividades y conducirse de todas las maneras pertinentes para ello.

En esta construcción de justificar la relevancia de las relaciones que conforman un clima laboral sano, donde también los docentes se suman a tratar de entenderlas, “existen indicadores del sufrimiento psíquico institucional: podemos deducirlos de la escucha de los miembros de la institución, pero también a partir de conductas e institucionales sintomáticas.” (kaës, 1998, p. 38), como se ha venido evidenciando a través del malestar de los docentes, ante la carencia de canales

de comunicación, que se observan en un desánimo y apatía en las diferentes tareas que en ocasiones se les designa, por ello la relevancia de citar los productos generados por los docentes en las reuniones de colegio de la institución.

En los últimos tiempos se reconocen aspectos relacionados a la salud mental de profesionales de la educación y del sector salud, donde muestran datos registrados no alentadores que involucran en este caso directamente a docentes, en cuanto a ausentismo y bajo rendimiento laboral, tanto en el ámbito nacional como internacional sobre el desgaste profesional docente (Síndrome Burnout), situación que repercute en su desempeño laboral, por la dinámica que se vive en las relaciones psicosociales y esto a su vez como impacta en la salud mental del docente. Por un lado la exigencia en la responsabilidad y concentración de sus tareas, y por otra parte como la toma de conciencia de pertenecer a una población laboral de alto riesgo en el plano laboral, que pudiera brindar las condiciones de iniciar con síntomas del síndrome denominado desgaste profesional docente (Burnout).

Una realidad desde una mirada psicoanalítica

La educación superior adquiere su relevancia, en este caso, por el impacto que tiene hacia educación básica, por ser en ésta, donde se forman a los futuros docentes en educación especial, que por la complejidad de la estructura de la población que presenta discapacidad, dificultades en el aprendizaje, problemas de la comunicación, conducta, con aptitudes sobresalientes entre otros. Esto de acuerdo a lo demandado en su momento en la Ley general de educación en su artículo 41.

Tarea compleja y nada sencilla ya que se requiere de un trabajo colaborativo que implica una serie de habilidades comunicativas, así como un ambiente propicio en la praxis educativa constituida en una serie de relaciones por lo que los docentes formadores requieren un número mayor de elementos que fortalezcan su aparato psíquico, “la demanda de saberes seguros hacen al alumno admirar a quién sabe hacer y, por otra parte, el que sabe, suele ser el teórico inalcanzable al que poco se le entiende.” (Ramírez & Anzaldúa, 2007, p. 41).

En particular dentro del campo laboral de la educación superior me ha permitido realizar un abordaje indagatorio para conocer qué pasa con los vínculos intersubjetivos que se fraguan de forma directa e indirecta entre la comunidad educativa entendida como grupo o grupos hablando de: maestros, autoridades, alumnos, y por supuesto que el malestar es latente en la parte académica y administrativa, luego entonces que pasa con el aparato psíquico institucional, En este sentido se plantean algunos aspectos que pueden dar respuesta sufrimiento psíquico, entendido como la experiencia de displacer intenso e inherente a la vida misma. Falta-exceso, esto nos lleva a buscar vías sustitutivas de satisfacción para cumplir nuestros deseos.

El sufrimiento³ psíquico Institucional, entendido como el entramado que se da en las conductas no esperadas de los docentes, al enfrentar necesidades, logros y retos, que son algunas de las cuestiones que se plantean al respecto, de tal forma que en ese tenor, el docente debe ser formado en una serie de competencias que le permitan relacionarse en un clima laboral que propicie las condiciones que establece: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre educación superior, convocada por la UNESCO. París, 5-9 de octubre de 1998.

Hacer uso de los procesos neurocognitivos como un campo proceso neuropsicológico que implica la regulación de la conducta, así como de los procesos psíquicos conscientes e inconscientes, desde el psicoanálisis es una lectura inter- multidimensional de los procesos de enseñanza-aprendizaje, puestos en relación con su realidad sociocultural, en su plan de trabajo y recursos diferenciados para brindar una respuesta integral, para fortalecer a todos aquellos colegas comprometidos y que participan en la educación inicial y básica. Esto permitirá mantener en el docente de educación superior un equilibrio personal y profesional.

La introspección y reflexión de la praxis con el abordaje neuropsicoanalítico va ser muy importante para regular la carga emocional que genera al docente: angustia, ansiedad, depresión y situaciones estresantes, por el agotamiento, despersonalización e insatisfacción en el logro de metas. Algo que no se puede dejar de lado como docente es que “el discurso psicoanalítico y el pedagógico son dos campos del conocimiento con diferentes objetos de estudio pero con algo en común: ambos operan con sujetos y con la palabra” (Elgarte, 2009, p. 318).

De esta manera el híbrido que mencione en un principio cobra relevancia

Tenemos que considerar por supuesto que no es el fin la educación del psicoanálisis, pero se vincula cuando se pretende lograr que el docente se encuentre en condiciones óptimas, sino que es necesario pensarlo como un apoyo a la educación mientras que las otras disciplinas como lo es la educación y neurociencias se articulan de manera directa “por lo anterior se propone una pedagogía del aprendizaje fundamentada en las neurociencias, específicamente en la neuropsicología” (Acevedo, 2011, p. 309), como plataforma en el proceso de actualización de los docentes de educación superior de la ENE

Lo anterior a invita a comprender como se da la movilización psíquica en relación a tus

³ “El sufrimiento es la experiencia de displacer intenso inherente a la vida misma...sufrimos por nosotros mismos y a veces por los objetos que amamos...el sufrimiento patológico es un impedimento permanente para amar, trabajar, jugar: se asocia siempre a la imposibilidad de establecer un vínculo de amor satisfactorio”. (Kaës, 1998, p. 32-33).

imaginarios, deseos y realidades elaboradas de forma individual y/o en grupo, hablando en particular dentro de una Institución educativa, en este caso, en el nivel superior, La ENE de la ciudad de México, donde realizo mi funciones laborales desde 1992. Lo cual me permite visualizar en cierta medida un cuestionamiento inicial sobre precisar la concepción que se tiene del ser humano, persona y sujeto que Ramírez & Anzaldúa (2007) definen:

Como un ser moral, dotado de derechos, que no puede ser tratado como cosa...la persona es la forma en que el sujeto se presenta ante los otros, es la máscara con que se actúa...el sujeto no es ningún organismo biológico es decir, no es un individuo ni tampoco es una persona en tanto que no es una unidad auto constituida y soberana, dueña por completa de sus actos y de su conciencia. (p. 8-9).

Lo referente a sujeto puede ser ubicado a un alumno o docente, según sea el caso, desde el plano del campo psicoanalítico, por considerar que no sólo hablamos de un sujeto singular sino que se construyen sus usos, costumbres y saberes en un plano social, esto porque requiere una serie de identificaciones que se logran justamente con “un vínculo”, a través de la intersubjetividad, que se da en relación con el otro en el trabajo grupal. En algunos casos los otros pueden ser un modelo para el niño él: padre, la madre, el docente o un modelo a criticar, que parte con la identificación a partir de las proyecciones.

Al considerar que el docente se moviliza sobre argumentos particulares en función a su tarea académica, sin descuidar los roles que asume, que por cierto podría ser en función a que representamos escenas en cada uno de nuestros actos en distintos contextos, y de igual forma se asocia al análisis psicoanalítico. En este sentido la instancia del yo y su carácter imaginario, simbólico o real de unidad prevalece en la dinámica intersubjetiva en los diversos contextos y desde una perspectiva del estructuralismo, caracterizado por un conjunto de elementos interrelacionados; por una ley de composición que da como resultado un sistema de diferencias y redes relacionales que se dan en la medida de lo que se presupone a los sujetos que serán sus soportes y a la vez; no existe concretamente fuera de ellos, aludiendo a Ramírez & Anzaldúa (2007).

El estructuralismo resalta la importancia suficiente que determinan a los sujetos como: el lenguaje, el inconsciente, relaciones de parentesco, relaciones de producción, el poder, entre otras funciones. De tal forma que cada uno de estos elementos que a su vez serían la justificados que el docente es un sujeto. También es necesario aclarar que no todos los referentes teóricos del estructuralismo comparten la misma opinión. Esto sobre todo por las categorías teóricas y las problemáticas a las que hacen referencia cada uno de ellos es distinta, pero en algo están de acuerdo sobre la idea de la sujeción a una estructura que cada quien conceptualiza en función a la

problemática que aborda en cuestión.

Cuando se plantean aspectos sobre diferentes lecturas del sujeto y la subjetividad en la relación educativa, se tiene que tener claridad desde donde es el abordaje. En este sentido el termino subjetivo, se entiende como la realidad psíquica cuando el sujeto la logra diferenciar de la realidad material, por ser la integración de un conjunto de objetos psíquicos internos del sujeto, su deseo, sus fantasmas y las representaciones en relación a los lugares que él ocupa, y a los objetos que constituyen un espacio psíquico. Al respecto, la realidad psíquica de un sujeto induce las formaciones y procesos de esa realidad de otros sujetos.

Esto demuestra la forma de abordar un trabajo en grupo, porque finalmente se muestra una relación de mutua constitución entre el sujeto y los otros. Es necesario realizar un análisis cuando se dice ¿quién es el otro? Porque en el marco del psicoanálisis está el otro entendido como el real, y el Otro con mayúscula, que es el imaginario que no existe como tal, de tal forma que tenemos que usarlo de manera diferenciado. Por otra parte el otro con minúscula se refiere a alguien que se identifica como “El otro (padre, madre o quién sea) es el que mediatiza un reconocimiento que emana de una red de relaciones simbólicas que asigna los lugares de uno (el que pide) y de otro (que otorga el reconocimiento)” (Ramírez & Anzaldúa, 2007, p. 17).

El sujeto no puede otorgarse por naturaleza una identidad por sí mismo. Requiere de un reconocimiento socio-cultural que sólo del Otro (red simbólica) puede provenir. De esta manera y siguiendo en este orden lógico del sujeto se parte ahora a la subjetividad que se construye en la relación con el otro (el semejante) y con el Otro (orden simbólico, legado de la cultura). Esto da una idea clara para la comprensión del término sujeto con la postura psicoanalítica y la psicodinamia en este caso de los docentes de educación superior al enfrentarse a su praxis académica en el orden simbólico, imaginario y real.

A partir de este planteamiento se entiende que la subjetividad no nace exclusivamente del sujeto, sino que éste, esta creado por un proceso siempre abierto de subjetivación, de tal manera que la subjetividad que está, antes y más allá de cada sujeto, como constructo siempre inacabado de aspectos multifactoriales de subjetivación, producto de las propias acciones inherentes a hechos determinados se entiende porque el lenguaje, el inconsciente es “el conjunto de procesos que constituyen al sujeto” (Ramírez & Anzaldúa, 2007, p. 23).

En consecuencia la subjetividad no sólo se encuentra dentro del sujeto, sino también en el exterior que en realidad es una dicotomía funcional como la banda de moebius donde lo externo se convierte en interno siendo una prolongación funcional, manteniendo su propiedad original. La identificación en la constitución del sujeto conformado en el registro de lo imaginario, es un mecanismo fundamental cuyo origen se encuentra en el Estadio del Espejo, donde desde temprana

edad se empieza a reconocer el sujeto, soportada y construida en las significaciones imaginarias a partir de otro, así como en el Complejo de Edipo donde, “El sujeto se constituye deseante y la sociedad lo forma, mediando su deseo, reprimiendo sus pulsiones; represión obligada para acceder al orden simbólico de la cultura” (Ramírez & Anzaldúa, 2007, p. 36).

Estas situaciones que le ayudan al sujeto de alguna manera a conformar un constructo de identificaciones, que en cierta forma depende de una red de relaciones complejas, en las que el sujeto toma lugar frente a un saber transmitido de forma generacional, familiar y/o institucionalmente, a través de las experiencias propias en un primer momento, por medio de los discursos y de las relaciones que lo obligan a una cierta posición subjetiva, en otras palabras se caracteriza por la posición del sujeto frente a su propio deseo.

Este deseo le permite al sujeto enfrentarse a un aprendizaje que lo lleva a un saber sobre las relaciones con los otros y consigo mismo, de esta manera logra transformar su posición en el discurso que lo reconoce y que habla de él, en su inconsistencia más que en el orden, en la falla más que en la perfección, en lo no dicho más que en lo expresado, aspectos que se fraguan en este constructo. También es conveniente que se vaya identificándose de diferentes maneras con aquello que le resulta significativo.

Vínculos intersubjetivos del docente

Hablar del vínculo en buscar una relación con el otro, este término tiene su antecedente en “la escuela inglesa de psicoanálisis, antes de la década de los 50’s el Vínculo se utilizó como sinónimo de relaciones objetales”, señalado por Ramírez & Anzaldúa (2007, p. 59). A partir de los 50’s Bowlby crea la teoría del vínculo, relación y el apego afectivo madre-hijo. Esto deja escuela en los 90’s, en función a los vínculos afectivos en el desarrollo “normal” o cuando existen alteraciones psicopatológicas.

La conceptualización del vínculo me permitió tener mayores elementos en la realización del trabajo en grupo a través de la experiencia laboral, esto ha favorecido la observación de un fenómeno interesante, que existe en el pasado y en el presente en función a lo académico y administrativo, sobre una movilización que da sentido a una identidad de “funciones y procesos psíquicos en sus sujetos...estas “movilizaciones” cumplen un efecto organizador de la realidad psíquica de/en la institución. (Käes, 1998, p. 31).

Al respecto Ramírez & Anzaldúa (2007, p. 43) señalan que “...la identidad profesional es un complejo de identificaciones imaginarias con discursos donde se ensamblan fantasías, objetos, relaciones.” Esto en función al rol o encargos sociales de carácter laboral que se van a desempeñar en el ámbito educativo, como es: el saber que en términos psicoanalíticos se entiende como aquel

que se transmite en las prácticas discursivas que constituyen una serie de normas que forman los objetos del saber escolar, conforman los enunciados que los denotan e instituyen las significaciones (imaginarias) de estos objetos.

De esta manera el saber escolar será enunciable y visible por el educando y será transmitido por el educador. Las prácticas discursivas del saber se reflejan en un lugar y campo de relaciones donde el maestro tiene la calidad de representante, portador y transmisor de ese saber, según el enfoque y corriente de enseñanza, esto por supuesto le da identidad prestigio y autoridad que se basa en el supuesto de que tiene la verdad del saber, en un momento histórico determinado.

De igual forma este saber, como una representación de la realidad induce las conductas de los sujetos, a partir de lo que permite ver y enunciar como verdad incorpora discursos, sociales y científicos, que establecen a la vez el ejercicio del poder que se ejerce, haciendo hablar e incitando a ver lo que se ha sancionado desde el saber, imponiendo esta versión de realidad, por la tanto el Saber y Poder se articulan para que se de esa relación se requiere de establecer vínculos de naturaleza subjetiva, en la conformación de un grupo desde tres niveles de análisis, resumidos en la postura de Kães (1998).

10.- Se considera al sujeto singular y su espacio intrapsíquico (ello, yo y superyó). Identificaciones, las relaciones de objeto internalizadas y la actividad fantasmática. El eje central “recae en el trabajo psíquico impuesto por la intersubjetividad en la información del inconsciente” (Kaës, 1995, p. 125). El sujeto como entidad singular cuenta con una grupalidad cuya relevancia la constituye el grupo interno, que es un esquema organizado y representado del contenido de grupo interno.

Al respecto este primer análisis tiene una primacía especial del sujeto, quien es visto como sujeto del grupo. De esta manera el grupo se refiere a la grupalidad intrapsíquica que se encuentra en todo sujeto singular, de esta manera nos referimos al grupo interno, conjunto de relaciones internalizadas. Así los objetos intrapsíquicos que configuran escenas y representaciones grupales, cuyos personajes pueden deslizarse sobre la de un grupo externo a través de la transferencia⁴ entendida ésta, como la búsqueda de afectos, amor, incluyendo la propia completud, cuando se da de manera positiva, aunque también se puede dar de manera negativa⁵, que en un momento

⁴ Se entiende como el acto que tiene un sujeto de transferir, de comunicar sus sentimientos a otro. En términos Freudianos, tiene un sentido psicoanalítico y se utiliza como una estrategia terapéutica, de tal forma que cuando el sujeto hace conscientes sus sentimientos de cualquier índole, puede generar estrategias de autorregulación.

⁵ Al contrario de una transferencia positiva, la negativa se da cuando existen una serie de sentimientos que han sido reprimidos generando frustración, dolor y aversión, situaciones comunes en el campo laboral, que cuando no se trabajan, propicia, que en momentos dados, estos sentimientos se proyecten en el actuar de la persona. Una respuesta a esto es la contrareferencia

pueden alterar los vínculos intersubjetivos.

2o.- El grupo como paradigma de los sistemas de vínculos intersubjetivos. El análisis se desarrolla en la forma en que la realidad psíquica del sujeto se ve movilizada y producida por las relaciones intersubjetivas del sujeto con los otros en un grupo. Los vínculos de los sujetos en los grupos movilizan procesos intra e intersubjetivos, transportan y transforman relaciones de objeto, identificaciones, complejos, imagos, fantasmas y mecanismos de defensa, ciertos significantes y ciertas representaciones que se han formado en cada sujeto (institucional, social, económico, cultural).

El grupo es visto como una configuración de vínculos de forma: estable, permanente y significativa entre los sujetos singulares, fundamento del trabajo en relación a la conformación de grupos. “Esto se da por identificaciones comunes, representaciones compartidas, procesos utilizables por varios, por algo que atrae a los sujetos hacia el grupo, -reforzando los vínculos” (Käes, 1995, p. 125).

Se puede deducir que en una organización intersubjetiva se transportan y transforman relaciones de objetos, identificaciones, complejos, imagos, fantasmas y mecanismos de defensa, significantes y representaciones que se fraguan en cada sujeto a través de los vínculos que lo unían a un grupo; la manera en que los procesos psíquicos de los sujetos integrados al grupo se entrecruzan en el espacio psíquico del grupo a través de procesos de complementación, resonancia, oposición o interferencia que crea una dinámica muy particular en el devenir de cada grupo⁶. Por tal razón se consideran los siguientes postulados:

3o.- Formaciones intermediarias, que son los procesos que tienen que ver con los puntos de anudamiento, de pasaje y de transformación, entre la realidad intrapsíquica del primer y segundo nivel. Funciones de representación, delegación y mediación que cumplen sujetos singulares en un grupo. Para comprender mejor este nivel que se refiere a la formación de la realidad psíquica de grupo que se apoya en la psique de los sujetos del grupo, especialmente en sus grupos internos; recibe de éstos, las investiduras, los depósitos, las proyecciones, los capta, los utiliza y los transforma.

De esta manera la articulación intra e intersubjetivas, dan como resultado estas formaciones intermediarias, que son funciones de representación, delegación y mediación de tareas que

que es el momento en que el terapeuta y/o conductor de las sesiones responda a esas emociones de acuerdo a lo referido.

⁶ Un grupo es una envoltura que mantiene juntos a los individuos. Mientras ésta no se haya constituido puede existir un agregado humano, pero no un grupo.

cumplen sujetos singulares, en otras palabras formaciones psíquicas cuyos soportes son varios sujetos, de lo cual me cuestionó ¿Qué tendrían en particular estas formaciones intermediarias?. Creo que objetos comunes o compartidos que aseguran la vinculación de los sujetos en un grupo, simbolizando o creando una imagen⁷ de las relaciones que los une, creando con ello un clima institucional favorable o con sufrimiento.

A continuación se citan algunos elementos que podrían ser fuentes del sufrimiento institucional que van a permitir tener elementos para analizar de forma coherente y sistemático, sobre todo porque plantean una heterogeneidad de los espacios psíquicos de los sujetos involucrados en el vínculo, esto considerando inclusive que pueda existir alguna correlación subjetiva:

- El análisis de la transferencia nos enseña que la formación de un vínculo puede tener por meta y por función evitar un sufrimiento. “evitar el enamoramiento por el duelo”.
- Además de algunas alternativas que se pueden considerar como indicadores del sufrimiento psíquico entre los que podemos citar los siguientes:
 - Los mecanismos de proyección masiva se orientan a descargar en el espacio interno de la institución, sobre ciertos sujetos o al exterior, un objeto peligroso por causa de un sufrimiento intolerable.

El ataque envidioso contra los vínculos y las identificaciones con los objetos atacados o atacantes son las manifestaciones más comunes del sufrimiento patológico agudo en las instituciones.

En función a la institución educativa se constituye como un campo de interrelación dinámica que conforma estructuras vinculares entre los maestros y los alumnos. La situación de aprendizaje en los grupos escolarizados se organizan y procesan a través de la relación maestro alumno, en especial por los vínculos transferenciales y contra transferenciales en la configuración de este campo dinámico de interacción del docente.

Estudios realizados en la formación docente muestran diversas maneras de caracterizar su disciplina: teoría de la educación, reflexión sobre las prácticas de transmisión de saberes, metodología del quehacer educativo, espacio interdisciplinario que incluiría la sociología, la filosofía, la antropología, la psicología, la política, la lingüística, concepciones conservadoras y transformadoras, pero se requiere un planteamiento neuropsicoanalítico a través de las

⁷ “Esta imagen del cuerpo propio es uno de los principales organizadores del grupo” Ramírez & Anzaldúa, (2007. p. 70).

neurociencias y el psicoanálisis de grupo como lo refiere Kães (1998) para el manejo y comprensión de los procesos neuropsicológicos: atención, percepción, memoria, pensamiento, lenguaje y movimiento, con la idea de tener una formación profesional vinculada al campo educativo desde una psicodinamia real a la praxis.

El planteamiento adquiere un papel de relevancia como alternativa pedagógica que propicie una autorregulación en el docente al permitirle mantener un equilibrio desde una postura tónica, dinámica y económica en el campo laboral. El docente titular de maestros en formación tiene una tarea compleja y diferenciada en el diseño de proyectos educativos, ya que aparte de cubrir el aspecto curricular, se requieren los saberes y manejo de la discapacidad con amplio abordaje neuropsicoanalítico⁸ y educación, para que el docente en formación pueda atender a sujetos con discapacidad y alteraciones neuropsicológicas que presenta la población de atención.

Por otra parte el docente requiere de un trabajo que le permita canalizar frustraciones, ansiedades, angustias, debido a esa exigencia en el plano técnico- administrativo, donde plantea que la acción humana no puede proceder como si su autor fuera completamente consciente de lo que ella significa. Por lo que hay que considerar que cuando se resuelve con éxito una tarea propuesta, sabemos que se elevan los niveles de dopamina y acetilcolina, llamados neurotransmisores que aportan sensaciones de placer, relacionado con la percepción de la autoconfianza y motivación. De lo contrario esto podría generar una serie de vínculos no favorables que pueden propiciar un sufrimiento institucional, o convertirse en una sintomatología del Síndrome de Bournout.

El Síndrome Burnout

Para describir el concepto de Síndrome de Bournout, me remitiré primero al concepto de *malaise enseignant*, que se traduce como malestar, mientras que en la anglosajona aparece como Burnout y en algunas asociaciones se traduce como estrés. El término aparece en algunas investigaciones y aunque se tradujo por agotamiento como sustantivo y agotado como adjetivo, su sentido más próximo es que:

...el profesor quemado es un fenómeno demasiado familiar para cualquier adulto que trabaje en la actual escuela pública. Los síntomas incluyen un alto absentismo, falta de compromiso, un anormal deseo de vacaciones, baja autoestima, una incapacidad para tomarse la escuela en serio- los problemas del profesor lo separa cada vez más de sus alumnos-. Algunos profesores citan el aumento de la mala conducta de sus alumnos como

⁸ De esta forma un enfoque neuropsicoanalítico podría beneficiar, al regular los procesos conscientes (Cc) e inconscientes (Icc), paliando de esta manera posibles alteraciones de la salud mental, producto del estrés generado en el campo laboral. Provocando de esta forma alteraciones que de no ser conscientes y prevenidas pueden ser en ocasiones irreversibles.

causa de su sentimiento de estar quemado. (Esteve, 2000, p. 57).

En “los años setenta, como consecuencia de los estudios sobre estrés, aparece el concepto Burnout en los primeros trabajos de Freudenberg, (1974)” (Morian & Herruzo, 2004, p. 598). Los trabajos más rigurosos y operativos que se han realizado acerca del malestar del docente han tomado como base y núcleo el constructo «Síndrome de Burnout» para definirlo, poniendo de manifiesto la importante contribución que puede tener para que los docentes tengan el manejo y el control de sus vínculos, de tal forma que no repercuta en su campo laboral, al respecto Balseiro (2010) se refiere:

...al Síndrome Burnout como un estrés laboral asistencial que afecta a las profesiones de distintas ramas, pero que generalmente mantienen un tiempo considerable en intensa implicación con gente, que a menudo se encuentra en una situación problemática y donde la relación puede estar cargada de sentimientos de turbación, frustración, temor o desesperación. (p. 29-30).

Por otro lado estudios epidemiológicos muestran datos registrados no alentadores que involucran directamente a los docentes, en cuanto al ausentismo y baja rendimiento laboral por presentar alteraciones neurológicas a nivel nacional e internacional sobre el desgaste profesional docente y su impacto principalmente en su aparato psíquico. La introspección y reflexión de la praxis van a ser importante para regular la carga emocional que genera al docente este síndrome al enfrentar en el día a día el impacto en su vida personal y laboral.

Sin embargo, el concepto ha sido delimitado y aceptado por la comunidad científica casi en su totalidad desde la conceptualización establecida “en la que define el Burnout como una respuesta de estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal por Maslach 1982, 1999” (Morian & Herruzo, 2004, p. 598). La conciencia de pertenecer a una población laboral de alto riesgo laboral, y la posibilidad de iniciar con situaciones de angustia, ansiedad y posible depresión prioriza la necesidad de generar situaciones de sensibilización a las personas de lo que está pasando, de tal forma que pueda crear conductas que le permitan afrontar tales situaciones y no sólo informarle de la sintomatología incipiente.

“Ser presa de la angustia es, al menos en parte, abandonar el autoengaño, puesto que el fenómeno de la angustia es una insistencia en que la experiencia del sujeto se tome con seriedad, en que el aprieto real de la persona no puede ser ni será ignorado”. (Shotter, 2001, p. 203-204). Es en este contexto que se pretende prevenir como medida primaria de salud, el diseñar una alternativa sobre la praxis docente con un enfoque neuropsicoanalítico en la formación docente para tratar de paliar esa angustia, ansiedad y depresión que se refleja con un bajo rendimiento personal,

laboral y de salud, así como en las funciones específicas propias del aula y que repercute en los vínculos de enseñanza-aprendizaje.

Los trabajos más rigurosos y operativos que se han realizado acerca de la salud mental del docente han tomado como base y núcleo el «Síndrome de Burnout», que por sus vínculos se va conformando un constructo de interacciones en tiempo y espacio. Por lo anterior se ha puesto de manifiesto la importancia del control de las emociones y afectos, desde los diferentes puntos de vista laboral como personal, parafraseando a (García, 1993) ha señalado como profesiones de alto riesgo, los que están relacionados con la enseñanza, con la salud y la seguridad pública.

Los estadios de evolución del Síndrome Burnout según, Balseiro (2010) considera tres niveles; Leve, caracterizado por síntomas vagos e inespecíficos como: cefaleas, lumbalgias entre otros durante la realización de tareas, lo que implica no ser tan funcional. El Moderado, aparece de inicio, con tendencia al insomnio, así como déficit de atención y concentración en la jornada laboral que lo lleva a la automedicación. Al final está el grave que se particulariza por mayor ausentismo, adversión y cinismo por las tareas, que en ocasiones repercute en el abuso del alcohol, consumo de fármacos que propicia que el sujeto muestre aislamiento, crisis existenciales, depresión crónica y en estado extremo riesgo de suicidio.

De esta manera se puede concluir que la salud del profesional de la educación es primordial, por lo cual no puede dejar de ser atendida primordialmente ya que en la mayoría de las ocasiones los síntomas son inconscientes, lo que propicia un malestar que se agrave a lo largo de las jornadas laborales y romper con la dinámica en las relaciones.

Finalmente se recomienda el trabajo en grupo de docentes que estén dispuestos a la reflexión sobre los procesos emocionales constituidos en la historia de vida y trayecto profesional, lo que impacta en lo académico y/o administrativo que son la esencia de las funciones laborales, de tal manera que esto les permita organizar, planificar, regular y verificar sus procesos cognitivos, características propias de las funciones ejecutivas y con ello establecer un autocontrol en su desempeño en el plano institucional y generar con ello un clima propicio para el trabajo colaborativo.

Conclusiones

El campo educativo ha estado por mucho tiempo descuidado y eso ha generado sufrimiento psíquico institucional, primeramente por la angustia, ansiedad y depresión que se fragua en los grupos de maestros al manifestarse con irregularidades en su rendimiento académico-

administrativo, que pueda fraguarse en el Síndrome Burnout.

En este sentido es fundamental establecer un espacio para la reflexión de una escucha sistemática en grupo colegiado con los docentes, de acuerdo al planteamiento inicial del estudio, con la idea de fortalecer y regular la psicodinamia en una praxis del ámbito de las tareas académicas y administrativas, en la que se requiere dosificar tiempos para cada una de las actividades donde se desarrolla como: impartición de clase, tutoría, proyectos de actualización, en la propia investigación, así como en programas que demanda la propia institución.

Considerar dentro del ámbito educativo elementos psicoanalíticos que fortalezcan al docente, por trabajar con personas y no con objetos, requiriendo del análisis de la escucha, como herramienta indispensable en la relación de los vínculos que se crean entre el docente y el alumno; Así mismo como de docente a docente en el trabajo en grupo que se sustenta en la psicodinamia de los vínculos intersubjetivos.

El docente como sujeto se va conformando por las intersubjetividades a través del vínculo institucional que toma relación directa entre el aparato psíquico que tiene sus componentes en él; Ello, Yo y Super yo, como constructo de la psicodinamia, en la que el sujeto se enfrenta a sus emociones en función a la realidad con el otro. Esto implica la relevancia abordar y desarrollar de manera amplia durante la siguiente etapa de esta investigación para tener mayores elementos explicativos en la construcción de los vínculos en grupo.

El trabajo de carácter neuropsicoanalítico es urgente y relevante, porque el silencio de las voces del maestro así lo manifiesta. No se puede seguir con la conveniencia y complacencia de algunos actores que se encuentran en sitios que puedan brindar alternativas de cambio a través de la gestión en grupos colegiados para propiciar encuentros donde se privilegie la escucha como una situación preventiva del malestar docente que pudiera generar una condición de reflexión y no de sometimiento a tareas impuestas y no como una condición de transformación y cambio.

Finalmente la consideración planteada da como resultado preliminar en este avance de la investigación, es él pretender tener un impacto en el docente, al considerar que la toma de consciencia de este síndrome será un avance significativo en la prevención del mismo, en el trayecto personal y profesional dentro del campo laboral, lo que propiciara el cuidado de la salud mental al brindar una enseñanza con calidad y equidad.

Fuentes de consulta

Acevedo Gama, T. (2011). Educación inclusiva. La neuropsicología, estrategia en el proceso de heterogeneidad educativa en la escuela inclusiva. México: Castellanos.

- Balseiro Almario, L. (2010). El Síndrome Burnout. Como factor de riesgo laboral en el personal de enfermería. México: Trillas.
- Chiang M. Martín Ma. J. & Núñez A. (2010). Relaciones entre el clima organizacional y la satisfacción laboral. Madrid: Universidad Pontificia.
- Documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la UNESCO. París, 5-9 de octubre de 1998.
- Elgarte, R. J. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. Universidad Nacional del Sur. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a16elgarte.pdf>.
- Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Morata
- Esteve J. M. (2000). El malestar docente. España: Paidós.
- Freud, S. (1894). Neuropsicosis de defensa. El Yo y el Ello. (1923). En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1990). Lo inconsciente (1915). En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- García, M. (1993): El estrés en contextos laborales: efectos psicológicos de los nuevos estresores. Madrid: Pirámide.
- Käes, R. (1995). El grupo y el sujeto del grupo. Buenos Aires. Amorrortu Editores. Käes, R. (1998). Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Argentina: Paidós.
- Kanner, L. (1982). Psiquiatría infantil. Buenos Aires. Argentina: Siglo veinte.
- Moriana Elvira, J. A. & Herruzo Cabrera J, (2004). Estrés y Burnout en profesores. España. International Journal of clinical and Health Psychology. ISSN 1697- 2600. Vol. 4 No. 3. Recuperada de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf.
- Quintanilla Madero M. B. (2013). ¡ no aguanto más!. México. IPADE. Ramírez Grajeda, B. & Anzaldúa Arce, R. (2007). Subjetividad y relación educativa. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Shotter, J. (1993). Realidades conversacionales: La construcción de la vida a través del lenguaje. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Vázquez García L. (2001). Manual para la elaboración de una psicodinamia. (Tesis de maestría inédita). México, D. F.

Historias de vida y procesos formativos de los estudiantes de la Escuela Normal de Especialización.

Liliana Elizabeth Grego Pavón

Introducción

En el presente trabajo se realiza el análisis y reflexión de los testimonios de las historias de vida de algunos de los estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal de Especialización, abarcando una triple función, investigadora, formativa y testimonial.

La primera parte sigue una línea de investigación cualitativa, inductiva y holística, se intenta comprender a los actores dentro de un marco de referencia de ellos mismos, respecto a sus creencias, perspectivas y predisposiciones; ya que en las historias de vida se va elaborando un mosaico sintético y fragmentado de una vida, se escriben pequeños trozos de realidad, presentados en una secuencia que fluye y danza en vaivén de los momentos de una existencia.

En la segunda se abordan las dimensiones transgeneracionales, formativas y testimoniales de las historias de vida, en el marco de formación de los futuros licenciados especialistas en las cuatro áreas, auditiva y de lenguaje, intelectual, motriz y visual. Se busca dar respuesta al cómo los aspectos transgeneracionales están estrechamente ligados a la constitución de los procesos de identificación vocacional

En la tercera parte se analizan las aportaciones que se derivan del trabajo narrativo, desde una perspectiva psicoanalítica y educativa, con referencias a las configuraciones simbólicas e imaginarias puestas en juego en la construcción identitaria de los estudiantes normalistas.

Siguiendo el pensamiento de Jiménez en Fuentes (2007), “lo imaginario tiene un doble sentido: como imaginación radical, es decir, capaz de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos; como imaginario social instituyente en tanto creación colectiva de nuevos significados sociales”.

“La identidad es una experiencia de tensión activa de la subjetividad, donde se articulan simultáneamente múltiples sentidos de mismidad y continuidad, así como de otredad y ruptura. Ni es el triunfo de un yo pleno y acabado, y de ningún modo el de un yo avasallado por la angustia y la incertidumbre, pero tampoco se trata de que la identidad sea una instancia mediadora o árbitro neutro; todo lo contrario, la identidad es una expresión colectiva siempre agonista, se debate

permanentemente entre lo posible y lo imposible de diversas formas sociales de la existencia subjetiva” (p. 94).

En la investigación se abren nuevas perspectivas de indagación, viabilizando terrenos poco explorados.

La educación normal poco a poco se ha ido convirtiendo en objeto de exploración inquietante, ya que tiene una cultura enraizada en una historia particular y específica que se entrecruza con las identidades que los sujetos van construyendo en su tránsito y permanencia por la institución.

Las trayectorias personales, académicas y los rompecabezas, se van estructurando al mismo tiempo que la institución va recibiendo continuamente sacudidas de factores contingentes externos, relacionados con el magisterio en formación y que le demandan ir haciendo ajustes a la programación diaria que varía las condiciones del trabajo en el aula.

Los estudiantes por tanto tienen que ir adaptando sus trayectorias personales y académicas de acuerdo a los acontecimientos vividos.

Hasta ahora un gran número de investigadores en educación han mostrado interés en las historias de vida para dialogar sobre las cuestiones vinculadas a la institución; la realidad psíquica es movilizadora, trabajada, paralizada y, en última instancia, sostenida por la estructura de la institución.

Para Ruíz (2012), “la historia de vida como instrumento de la investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello los datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente” (p. 20).

Por tanto la metodología cualitativa permite trabajar la realidad desde una perspectiva humanista ya que hunde sus raíces en los fundamentos de la fenomenología, que es el propio marco de referencia de las estudiantes en este caso particular.

Objetivo general.

Identificar en las historias de vida, las diversas experiencias de los docentes en formación a nivel familiar y educativo, en sus prácticas de transmisión e intervención en contextos escolarizados.

Objetivos específicos.

Analizar el contenido particular en las historias de vida en relación con su formación docente.

Reconocer en el entramado de las voces de los docentes en formación, las interpretaciones y las diferencias; como hallazgo en su relación con el contexto escolarizado de la Normal de Especialización.

Estado de conocimiento y delimitación del objeto de estudio.

La Escuela Normal de Especialización como cuerpo simbólico se ofrece como objeto a ser internalizado por los sujetos institucionales, promoviendo la realización de determinadas acciones, en tanto que plantea exigencias, prescribe conductas e impone normatividades. En esta perspectiva el sistema simbólico tiende a generar y a establecer:

- Un control intelectual por un sistema de significaciones que permite conceptualizar a la institución y a las acciones emprendidas. Identidades estructuradas en lo generacional y en lo histórico. Esto lleva a la reflexión de la transmisión transgeneracional en la relación entre herencia institucional y transmisión psíquica.

Perales y Jiménez, en Serrano y Ramos (2011), comentan que las historias de vida además del relato, posibilitan acotar el espacio, hacer visible otra historia, otras versiones de la realidad, de las diversas culturas, donde el investigador se encuentra con un sujeto que se construye narrativamente sin escindir del contexto, en este sentido, se abre la posibilidad de comprender mediante las historias de vida, las tramas socio históricas que las producen (pp. 146-147).

Portuondo (1999), dice que de las historias de vida podemos rescatar:

- *Temas sobresalientes: Familiar, escolar, laboral, sexual, amoroso, etc.*
- *Actitudes más marcadas: Agresividad – pasividad, independencia- dependencia, seguridad inseguridad, sentimientos de culpa, valor-temor, ansiedad, depresión.*
- *Conflictos: En relación a temas y actitudes.*
- *Expresiones patológicas: Anomalías expuestas a través de la expresión escrita* (p. 104).

Por “tema” en una historia de vida se debe entender aquel asunto o situación que tiende a sobresalir como un “todo” estructurado y significativo en cualquier parte del relato. En toda historia de vida pueden aparecer claramente uno o varios temas. Los temas más importantes que corrientemente se encuentran son:

- Familiar.

- Transgeneracional.
- Vocacional
- Intelectual.
- Matrimonial.
- Profesional (trabajo).
- Económico.
- Social.
- Laboral.
- Religioso.

El tema viene siendo el fondo o esquema referencial donde los estudiantes encuentran ideales, deseos, dificultades o conflictos (Ibíd.:105).

Desarrollo de la discusión.

¿Por qué es importante realizar una investigación desde la perspectiva de las historias de vida?

La aplicación de las historias de vida en la investigación educativa y la formación docente es parte del desarrollo de la investigación cualitativa en sus aspectos descriptivos y comprensivos y en sus aspectos de formación.

En el mundo de la escuela y de los docentes, el uso de las historias de vida se asocia al reconocimiento de la importancia de la formación de la persona y de la experiencia individual y colectiva de todos los días para la construcción del conocimiento profesional pertinente.

En Ricoeur (1990), la identidad personal es una identidad narrativa. La persona se configura en la trama de acciones y personajes y solo este movimiento, por un lado, se identifica como siendo ella misma (en su mismidad) y por otro se transfigura en el otro de sí (ipseidad) que es siempre el mejor de sí; narrarse es interpretarse, en la historia surge y se desarrolla el proyecto con los otros (p. 147).

Para Hernández (2008), narrar su experiencia de vida es darse para ser visto; proceso costoso pero necesario y punto de partida para un proceso de aprendizaje colaborativo. Este proceso es progresivo, abierto y flexible que necesita de un clima de apoyo emocional y de desafío cognitivo. Al mismo tiempo, los relatos aparecen cada vez más impregnados de subjetividad y el trabajo colaborativo es un momento de construcción progresiva de conocimientos, complicidades y proyectos que posibilitan el intercambio de subjetividades (p. 51).

Plummer (2003), afirma que vivimos en una sociedad biográfica. Siendo así, la enseñanza y el aprendizaje ganarán un nuevo significado cuando se construyan miradas realizadas desde ese prisma (p. 58).

Para Fernández y Remedi (2004), las historias de vida dan paso a la configuración identitaria donde entran en juego las identificaciones que los sujetos realizan para sí y para los otros. Las configuraciones identitarias son así el resultado de entrecruzamientos de formas temporales (biográficas), formas espaciales (relaciones grupales), formas identitarias situadas en instituciones (p.26).

Para Bolívar (2002), la investigación biográfica y narrativa en educación, en lugar del modo de cientificidad dominante en la modernidad, reclama otros criterios, superadora del contraste establecido entre objetividad y subjetividad, para basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal. El objeto de la narrativa dice Bruner (1988, p. 27) son las vicisitudes de las intenciones humanas.

Jerome Bruner ha sido uno de los investigadores que más ha contribuido a dar un estatuto epistemológico al modo narrativo de conocimiento y razonamiento. Su trabajo “Dos modalidades de Pensamiento”, recogido en Bruner (1988, pp. 23-53), significó, en su momento, la irrupción en el mundo psicológico y educativo del programa narrativo, así como una primera y excelente legitimación inicial. En él, Bruner habla de “dos modos de conocer y pensar”, cada uno con sus propias formas distintivas para ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo; su universalidad, en todas las culturas, sugiere que tengan su base en el genoma humano, pero si no queremos ser innatistas, bien sabría decir –como generativistas- que vienen dados por la propia naturaleza del lenguaje (Bruner, 1997): tienen funciones cognitivas diferenciadas, representan dos formas de comprender la realidad, no son reductibles uno a otro y, más relevante, las formas para juzgar la validez también difieren (Tabla 1).

Los dos modos (si bien complementarios), son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra, hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento. Además esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación (Bruner, 1988, p. 23).

Tabla 1. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner.

	Paradigmático (Lógico – científico)	Narrativo (Literario – histórico)
Caracteres	Estudio “científico” de la conducta humana. Proposicional.	Saber popular construido de modo biográfico – narrativo.
Métodos de verificación	Argumento: procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	Relato: Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etc.
Discursos	Discurso de la investigación; enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	Discurso de la práctica: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de conocimiento	Conocimiento formal, explicativo por causas – efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento práctico, que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	Proposicional: categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	Narrativo: particular y temporal, metáforas, imágenes. Están representadas las voces de actores e investigador.

Elaboración propia de: Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación.

Marco Teórico.

El hombre no puede evitar la actividad educativa. La educación es la esencia de su permanencia en el universo, la precursora de su proyección futura y la responsable de su realidad actual.

Los procesos educativos repercuten de forma individual y generalizada en la superación y perfeccionamiento de los modos de vida de todos los que nos rodean.

Las escuelas normales del país, como instituciones de educación superior, persiguen la construcción de procesos educativos, desde diversos ámbitos del conocimiento, finalidades que demandan un singular ejercicio de la docencia como la reflexión relacionada con un dispositivo de intervención educativa, lo cual posibilita una sólida formación teórica y el mejoramiento de la calidad de los servicios de la formación profesional.

Por lo anterior, el futuro docente responderá a la misión de la educación especial establecida en la actual legislación educativa y concretada en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Esta misión consiste en:

- *Favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (Plan de Estudios 2004: 30).*

Estos planteamientos llevan a considerar que la formación inicial del futuro docente debe tomar en cuenta diversos conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que presentan los alumnos con o sin discapacidad (Ibíd.: 30).

Asimismo, habrá de desarrollar la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático para desempeñarse en el marco de un trabajo colaborativo, que le lleve a tomar conciencia de las diferencias surgidas de la diversidad cultural, y a promover el desarrollo de una visión de la enseñanza que le permita asumirse como un profesional de la misma.

Este docente debe tener claridad de sus funciones y responsabilidades en cuanto a la intervención educativa que ponga en marcha, concebir que su práctica tiene como referente la educación básica, y que su desempeño profesional es un factor fundamental para cubrir una preciada meta en nuestro sistema educativo: ofrecer a todas las personas una educación de calidad con equidad y justicia (Ibíd.: 31).

Por lo antes mencionado, los procesos identitarios se ponen en juego al combinar las historias de vida con las actividades de estudio y el giro que ha dado la formación inicial de los profesores de educación especial, lo cual los hace distintos y permite ir entretejiendo estos procesos para dar cuenta de los hallazgos en los alumnos participantes.

Para Jiménez y Perales (2007), los docentes en formación, comparten y anticipan escenarios en los que sitúan sus conocimientos y sus prácticas pedagógicas y al hacerlo articulan construcciones cuya temporalidad y espacialidad remiten a sus trayectos de formación, a sus historias en la constitución de sí y a sus posicionamientos en el presente, trama desde la cual proyectan aspiraciones y deseos como un futuro posible. La visión anticipada sobre la profesión y los imaginarios que orientan sus actuaciones define qué realizar o qué esperar encontrar durante su proceso de formación (p. 39).

En las perspectivas metodológicas a través del campo biográfico, se muestra como el testimonio subjetivo de las alumnas en formación, se abordan acontecimientos relacionados con el contexto familiar y escolar, como las valoraciones que hacen de su propia existencia en una historia de vida, en un relato autobiográfico, profundizando por medio del relato de sus historias de vida, parafraseando a Bourdieu (1988), “configuraciones vivas, singulares, y en una palabra, demasiado humanas, que tienden a imponérsenos como estructuras de objeto” (p.73).

Interpretación.

La propuesta de intervención siguió los siguientes propósitos:

- Presentar y sistematizar las historias de vida como recursos de investigación.
- Apoyar a los docentes en formación a partir de recursos compartidos y la sistematización de experiencias contextualizadas en el desarrollo de proyectos colaborativos.

Caso 1. Estudiante, femenina. Área = Auditiva y de Lenguaje.

El siguiente relato, que forma parte de una historia de vida de una estudiante, hace referencia a lo anterior.

Yo me vine a estudiar a esta escuela porque de aquí egresó mi mamá, salió muy bien preparada y con plaza al egresar. Con el tiempo ella puso su propia clínica de educación especial. Al terminar la preparatoria, me dijo si estudias la licenciatura en educación especial en el área de auditiva y de lenguaje ya tienes trabajo aquí en la clínica. Al empezar a estudiar en la ENE me di cuenta de que ya nada era igual a cuando estudió mi

mamá, hasta el Plan de Estudios 2004 es diferente [...] los maestros son apáticos y no sé si seguiré aquí.

Tanto en la vida cotidiana como en el trabajo clínico y educativo, nos encontramos frecuentemente con la repetición de historias de padres a hijos y también de generaciones que anteceden. Como en este caso, repeticiones de crianza, de negocios, de trabajos y hasta de elección de carrera. Lo transgeneracional es algo estructural en la psique, ya que lo estructural se define en el espacio intersubjetivo, en lo generacional, familiar y grupal.

En la narrativa también se observa la percepción por parte de la alumna de la pulsión de muerte institucional, ya que no cubre sus expectativas.

Lo cultural (costumbres, tradiciones, rituales, arquitectura, símbolos) y lo estructural (Plan de estudios, selección de personal, normatividad, mecanismos de control, estilos de conducción, tipo de liderazgo), de la institución se ve reflejada en la constitución de identidad imaginaria y simbólica de la alumna. La construcción de subjetividades se enlaza con la permanencia a un lugar y a una vocación, interpretada desde una experiencia y un saber del Otro.

En el ejemplo se observa que entre lo instituido y lo instituyente nunca existe una diferencia tajante y abismal, son dos fuerzas presentes en cualquier institución educativa.

Para Remedi (2013), lo instituyente habla de procesos que se están gestando, los procesos que van a devenir a futuro en las nuevas prácticas. En la tensión entre lo instituido y lo instituyente se colocan centralmente las prácticas de intervención.

Intervenir significa negociar significados en función de la experiencia, la intervención comienza con la sola presencia, el que interviene tiene un halo de poder e implica procesos de larga duración acompañada de un proceso analítico.

Con la intervención se busca:

- Analizar los compromisos propios y los de los demás.
- Trabajar con repertorios comunes, discursos, conceptos y relatos.
- Permitir la circulación de la palabra.
- Escuchar para ser escuchado.
- Romper fantasías de omnipotencia.
- Estar a favor de la pulsión de vida contemplando la pulsión de muerte.

Lo instituido responde a la lógica, los significados y la identidad de la institución. Sin embargo tiene quiebres, huecos no definidos, espacios que no están totalmente cerrados o aclarados. Los significados institucionales generan la cultura institucional.

La palabra intervenir tiene una serie de significados diferentes:

- Estar entre dos momentos: un antes y un después.
- Estar ubicado en ese lugar.
- Estar entre dos lugares.
- Tomar un partido o posición.
- Interponerse al desarrollo que una acción viene interponiendo.
- Ser mediador.

Toda intervención va a trabajar sobre dos tendencias: Lo instituido y lo instituyente. La tensión en la intervención va a estar dada entre lo instituido, que tiene que ver con situaciones de cosificación, y lo instituyente que es abrirse a situaciones de participación.

El enfoque biográfico narrativo abre la posibilidad de construir conocimiento al comprender y explicar la complejidad en las que se insertan los procesos sociales y educativos. Es a través de la recuperación de textos que el enfoque biográfico analiza, interpreta y comprende narrativas sistematizadas que apoyan argumentaciones y temáticas específicas con las que se explicita al máximo la reflexión, tanto del narrador como del investigador.

Fragmento de una historia de vida del caso 2. Estudiante, Varón. Área de visual.

Mi infancia fue la etapa más feliz de mi vida, era un niño consentido y me gustaba jugar mucho con mis hermanos y mis primos [...]. El kínder en el que inicié mi escolaridad me gustaba mucho pero lo cerraron y tuve que cursar mi último año en otra escuela [...].

Cuando empecé la primaria, me puse muy nervioso porque no conocía a nadie y por el gran cambio, ya no eran juegos, eran tareas, una de las primeras experiencias escolares [...].

En el tercer año de primaria me enfermé de hepatitis, fue una experiencia muy fea, me puse muy grave y me tuvieron que internar porque me desmayé por no comer nada, pero a pesar de todo, el regreso a la escuela fue bonito porque mis compañeritos en mi ausencia me escribieron un diario, y en él fueron escribiéndome todos los temas vistos en mi ausencia, fue un detalle muy padre que la maestra organizó y que nunca olvidaré [...]. Cuando salí de la primaria fue triste y emocionante a la vez porque no sabía si iba a seguir viendo a

mis amigos. Mi padre me regaló un reloj citizen muy chido, fue mi primer reloj y yo soñaba con tener un reloj de esos.

Cuando tenía doce años cursaba la secundaria y hubo muchos cambios en mi persona, cambié mi forma de pensar, mis gustos personales y en como ver la vida, así como en no valorar a mis padres y a mi familia, ya que era un poco rebelde, golpeaba mucho a mis hermanos y a mis padres les faltaba al respeto. Luego cambié y fue a causa de que llegó a mi vida la música “reggae consciente”, esta música me ha enseñado mucho por medio de su cultura y sus mensajes, llegué a convertirme en rastafary, ya que es una cultura muy padre desde el lado bueno de las cosas [...].

Le eché ganas al estudio y llegué al bachillerato en donde estudié la carrera técnica en máquinas de combustión interna, la verdad no me gustó y me quise cambiar a laboratorista clínico pero ya no había cupo. Ahora creo que por algo estoy aquí formando parte de la Escuela Normal de Especialización, ya que como no me gustó mi carrera técnica, hice mi servicio social en una primaria y ahí fue donde me empecé a dar cuenta que me gustaba mucho enseñar, estar con los niños y así fue como llegué aquí.

Estaba un poco confundido ya que tenía que tomar una decisión muy grande para mí, porque la cultura del rastafarismo que a mí me gustaba no se aceptaba en la docencia ni en sus reglamentos y tuve que sacrificar una cosa por otra, las dos me gustaban. El reggae ha formado parte de mi vida y la docencia me gusta y satisface a otra parte de mi vida.

Me tuve que quitar mis rastas y hasta el momento estoy a gusto estudiando esta carrera tan interesante que es la educación especial y a mis padres los admiro mucho por todo lo que me han apoyado y a mis maestros por todo lo que me han enseñado [...].

En el caso 2 el estudiante narra con sus propias palabras su experiencia de vida. El pasado se recrea y se trae al presente con la idea de conocer aquellos eventos importantes que formaron a esa persona y que pueden ser relevantes en su presente y en su futuro.

Vemos un juego de tensiones y resistencias entre gustos y realidades, y la reflexión sobre sí mismo se encuentra en tránsito en relación a su dimensión sobre su actuar docente que inició de manera azarosa y poco planeada y se ha ido integrando en los semestres cursados en torno a la diferencia y a la construcción de una identidad docente.

Para Portuondo (1999), la historia toca tres temas principales: La familia, la escuela y la elección vocacional.

La problemática se sitúa en la relación entre los elementos subjetivos y los aspectos instituidos de la educación especial, en donde el sujeto se identifica con lo vocacional y lo identitario del campo laboral.

Para Remedi (2013), lo instituido y lo instituyente están entrelazados y el estudiante del caso 2 ha ido realizando ajustes, negociando significados de la cultura y la estructura de la institución. Como afirma Geertz (2005), los conceptos estructurales como integración, símbolos, ideología, revolución, identidad y cultura, dejan de ser meras elocuciones aisladas.

En este caso, Bolívar (2002), lo define como la exploración de los significados profundos de las historias de vida, para construirse en una perspectiva propia. La realidad social combina, dialécticamente, su aproximación a la subjetividad de los testimonios biográficos contextualizados dentro de las matrices de relaciones objetivas con el contexto en que está implicado el sujeto en su trayectoria vital (p. 8).

Para Jiménez (2007), el caso 2 permite comprender que la identidad no se limita a roles, elecciones conscientes o lógicas que un estudiante puede hacer o pensar, sino que en la identidad hay simultáneamente, un doble acontecimiento: como identificación psíquica y como acción histórico social; es decir, como mirada inconsciente (ideal del yo y yo ideal) y como un conjunto de acciones histórico-sociales que permiten aproximaciones y distanciamientos simbólicos de la identidad docente.

Fragmento de la historia de vida. Caso 3. Estudiante, femenina. Área visual.

Formo parte de una familia integrada por padres y hermanos. Puedo decir que pasé una infancia normal y tranquila. En una sola escuela estudié la educación básica.

Al concluir el tercero de secundaria, ingresé a un bachillerato en donde me destrampé, supe lo que era reprobar materias. Mi adolescencia fue caótica y muy fuerte para mis padres. Al terminar el bachillerato pensé que mi vocación era la enfermería y los primeros semestres estaba convencida de mi elección vocacional como acertada; al empezar las prácticas hospitalarias me tocó en el hospital donde atienden a las personas quemadas, y eso no lo pude resistir. Al enfrentar el dolor y los gritos de los niños o de los adultos quemados, me salí corriendo y nunca regresé. Perdí el semestre y buscando que estudiar encontré la Escuela Normal de Especialización.

La institución está ubicada en Polanco y me invitaron a escuchar una plática informativa. Les participé a mis padres mi decisión de estudiar la licenciatura en educación especial en el área visual.

Me presenté a realizar el examen y fui aceptada. Hasta la fecha mis papás no están de acuerdo, ellos quieren que estudie medicina porque se pueden obtener mayores ingresos y de maestra de niños especiales no voy a tener jamás un trabajo bien remunerado. A mí, la escuela me gusta aunque el Plan de Estudios 2004 ya no responde a las exigencias del área laboral, me ha tocado practicar con diferentes discapacidades y no sé cómo abordarlos. Se tiene que cambiar para que responda a todos los cambios que se han venido dando en la educación básica, también contratar más especialistas del área.

Yo espero quedarme aquí y terminar la licenciatura, pero no sé...aunque tener medios económicos o bienestar material no es garantía de felicidad. Estoy abierta al cambio y si tengo que ir a otra escuela lo haré, lo importante es encontrar lo que busco, ¿pero qué busco?

Mis padres ven la vida en función de su experiencia y yo en relación de lo que me gusta, de los retos y desafíos a los que me pueda enfrentar

En esta historia de vida se observa que la estudiante pasó por un incidente crítico (hospital para la atención de personas quemadas), por una encrucijada, a partir de la cual el itinerario biográfico tomó un rumbo distinto, iniciando una nueva etapa vocacional en el campo de la educación especial en el área visual.

La estudiante, enfoca lo simbólico de su historia no sólo en el sentido de la lingüística, sino de la determinación social del momento de la historia ¿hacia dónde ir?, ¿qué estudiar?, no sé a lo mejor...cambio de carrera al rato.

El imaginario parental aparece en el siguiente comentario “eso no te va a dejar dinero”, estudia medicina. La alumna está enfrentando la subjetividad de sus padres en su elección vocacional. Como afirmaba Freud en su obra *El malestar de la cultura*, “las contingencias externas de todo tipo influyen en la vida humana”.

En el diálogo entre padres e hija se hace patente que como seres singulares estamos sujetos al Otro cultural en cuyo seno nacemos y que nos marca, nos interpela, habla a través de nosotros. El sujeto no es pues comprensible sin las marcas que la cultura impone sobre él.

En ambas carreras está implícita, la enfermedad, la discapacidad. ¿Por qué elegir ciegos?, ¿porque no ven? Tras la identificación de la diversidad como símbolo de identidad, en ocasiones lleva a tomar decisiones equivocadas, se retrocede incluso, antes de volver al camino principal; lo importante es mantener una postura vigilante y crítica que permita analizar los errores cometidos,

parar, realizar ajustes que van conduciendo hacia la meta perseguida, no importa si es por medio de pasar por experiencias que expresan conflictos y contradicciones.

En los tres casos la formación de la identidad profesional es una reconstrucción de las experiencias escolares, donde el pensamiento y la acción docente configuran un saber profesional en constante interrelación con la biografía. Como lo exponen Devis, Martos y Sparkes (2010), la identidad profesional es una construcción social de carácter multidimensional, dinámico y cambiante que contribuye a formar personas a partir de sentimientos clave en la relación entre subjetividad, contexto social y la propia biografía.

Asimismo, Bolívar, Fernández y Molina (2005), afirman que la construcción de la identidad docente es relacional, no puede realizarse sin la confirmación de los otros de la identidad otorgada, algo semejante a lo que sucede con la configuración de autoconcepto que se construye en la interacción social con los demás.

Conclusiones

El enfoque biográfico – narrativo, tiene una identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, es una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social.

Las historias de vida se proponen como una herramienta metodológica que promueven la comprensión y análisis de fenómenos educativos, psicológicos y sociales, son un excelente medio para conocer las múltiples miradas sobre las realidades de una institución y que los estudiantes van construyendo y plasmando en sus narrativas. Permiten obtener una riqueza de información.

El investigador avanza, como un explorador de grutas alumbrado por una lámpara que no logra esclarecer sino zonas limitadas de una majestuosa e impactante profundidad. Todo saber pasa por la subjetividad y genera conocimiento. Un sujeto atravesado por el lenguaje, se encuentra inmerso en inmensas lagunas de no saber.

La historia de vida del Caso 1, lo transgeneracional en educación especial nos remite inevitablemente a la añoranza de los viejos modelos clínico-terapéuticos con los que se formó la madre, con tendencia a la práctica del diagnóstico y las sugerencias de manejo más conveniente para el “paciente”.

Esta estudiante tendrá que analizar y reflexionar sobre lo interiorizado de la educación especial en la clínica de atención de su madre y el plan de estudios 2004 con un enfoque inclusivo educativo, con el fin de buscar su propia identidad profesional y superar los enfoques y ataduras maternas, elaborando representaciones, deseos, afectos y acciones propias.

Los relatos ofrecen un marco conceptual y metodológico que permiten analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establecer líneas personales y expectativas de desarrollo.

Las historias de vida analizadas, dan cuenta de las transiciones y cambios en las rutas y trayectorias de vida de los docentes en formación, en ellas se encuentran aspectos de crecimiento hacia un futuro imaginado.

Las tres historias de vida analizadas son narraciones fenomenológicas sobre destinos, instituciones de educación, aulas, compañeros, maestros, recuerdos, imágenes, esperanzas o incertidumbres, representan una elaboración de identidad docente, al ser parte de un proceso individual y colectivo.

Cada uno refiere sus deseos, expectativas, dudas, sueños y experiencias y las dimensiona en su esfera individual, haciendo vinculación con las condiciones institucionales que determinan su contexto de formación, junto con las demandas sociales relacionadas con esta profesión, tomando en cuenta que en educación especial todo ha sufrido cambios en los distintos momentos sociales, políticos e históricos.

Analizar el contenido particular y los temas en las historias de vida permitió dar cuenta de aspectos relevantes como lo transgeneracional en la elección vocacional, los sentimientos, propósitos y deseos de los estudiantes. Particularmente se brindan experiencias por medio de las historias de vida como una alternativa de abordaje investigativo de docentes en formación.

En los casos presentados, los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad. La investigación biográfica, comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación.

La narrativa es una forma de construir realidad, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. El sujeto informante se convierte en coinvestigador de su propia vida.

Como menciona Elbaz (1991), resalta que la narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de lo que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comparación intuitiva de la enseñanza; es por el contrario una propuesta epistemológica que el conocimiento de los docentes en formación se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo

como se observa en las tres narraciones compartidas. Se comprende cómo lo ajeno y lo propio siempre se están interrelacionando.

Fuentes bibliográficas

Aceves, L. (1999). "Un enfoque metodológico de las historias de vida". Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422>

Álvarez, J. y Gayou J. (2012). "Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología". México: Paidós.

Anijovich, R., et al. (2009). "Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias". Argentina: Paidós.

Balan, J. (1974). "Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica". Buenos Aires: Nueva Visión.

Blaxter, L y Hughes, C. (2013). "Cómo se investiga". Barcelona: GRAÓ.

Bisquerra, A. (2004). "Metodología de la investigación educativa". Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (1998). "La investigación biográfica – narrativa en educación Guía para indagar en el campo". Granada: Force.

Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). "La investigación biográfica – narrativa en educación. Enfoque y metodología". Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación". Revista electrónica de investigación educativa, 4(1). En: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Bolívar, A. Fernández, M. y Molina, E. (2005). "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial". Fórum: Qualitative Social Research, 6(1).

Bourdieu, P. (1988). "Las cosas dichas". Buenos Aires: Gedisa.

Bruner, J. (1988). "Realidad mental, mundos posibles". Barcelona: Gedisa.

- Bruner, J. (1997). "La educación, puerta de la cultura". Madrid: Visor.
- Cantoral, U. S. (2005). "Identidad, cultura y educación". México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castañeda, S. A. (2009). "Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica" México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). "Investigar la experiencia educativa". Morata: Madrid.
- Cristoffanini, P. (compilador) (1999). "Identidad y Otredad en el mundo de habla hispánica". México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Devis, J. Martos, D. y Sparkes, C. (2010). "Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión". Revista de Psicología del Deporte, 19(1).
- Fernández, L. y Remedi, E. (2004). "Instituciones educativas: sujetos historias e identidades". México: Plaza y Valdés.
- Fernández, P. M. (1999). "La profesionalización del docente". España: Siglo veintiuno editores.
- Fuentes, A. (coordinadora) (2007). "Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos identidades y sujetos". México: Casa Juan Pablos.
- Gadamer, H. G. (2012). "El giro hermenéutico". Madrid: Cátedra.
- Garagalza, L. (2014). "El sentido de la hermenéutica. La articulación simbólica del mundo". México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gary, A. y Thomas, A. M. (1999). "Escuelas eficaces y profesores eficientes". Madrid: La Muralla.
- Geertz, C. (2005). "La teoría antropológica de la identidad. La postura de Clifford Geertz". En Cantoral, U. Identidad, cultura y educación. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Hernández, G. J. (2008). "El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexibilidad, voces y marcos morales". México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huberman, M. (2005). "Trabajando con narrativas biográficas". En Hunter McEwan y Kieran, Egan (comps). La narrativa en la enseñanza, aprendizaje y la investigación. Madrid: Amorrortu.
- Jiménez, G. (2007). "Educación e identidades imaginarias. Un acercamiento a las significaciones sociales imaginarias y a las identidades en educación". En Fuentes, A. (Coord.) Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos. México: Casa Juan Pablos.
- Jiménez, L. y Perales, M. (2007). "Aprendices de maestros. La construcción de sí". México: Ediciones Pomares.
- _____ (2010). "La construcción profesional. Experiencias autoformativas". México: Plaza y Valdés.
- Levi-Strauss, C. (2008). "Antropología estructural. Mito, sociedad y humanidades". México: Siglo veintiuno editores.
- Patterson, L. et al. (2002). "Los maestros investigadores. Reflexiones y acciones". México: Trillas.
- Portuondo, J. (1999). "Cuatro técnicas en el test de apercepción temática y la autobiografía como técnica proyectiva". Madrid: Biblioteca Nueva.
- Remedi, E. (coordinador) (2004). "Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades". México: Plaza y Valdés.
- Remedi, E. (2013). "La intervención educativa". Recuperado de <http://prezi.com/InsOffha383k/la-intervención-educativa/> Visitado el 20 de mayo de 2016.
- Ricoeur, P. (1999). "La marca del pasado". En Historia y grafía, núm. 13 México: UIA.
- Ricoeur, P. (2014). "Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido". México: Siglo Veintiuno editores.

- Ruiz, O. J. (2012). "Historias de vida. En Metodología de la investigación cualitativa". Bilbao: Universidad de Deusto.
- Secretaría de Educación Pública (2004). "Plan de Estudios 2004, de la Licenciatura en Educación Especial". México: SEP.
- Serrano, C. J. y Ramos, M. J., (coordinadores) (2011). "Trayectorias: biográficas y prácticas". México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tirzo, G. J., Serrano, C.J. y Arriarán, C. S. (Compiladores) (2009). "La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional". México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). "En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas". México: SEP/FCE.

El ensayo: una alternativa en el desarrollo de habilidades lingüísticas en estudiantes normalistas

Manuel Eduardo Bregado Drake

Introducción

El presente documento establece una urgencia ya que su conocimiento es un componente básico para mejorar la calidad educativa en las escuelas y contribuye en el desarrollo de éstas en cuanto al conjunto de acciones que se han de generar en el centro escolar en la comunidad, con la comunidad y para la comunidad.

Uno de los problemas serios de la educación media superior y superior es el desarrollo de las habilidades lingüísticas, -hablar, escuchar, leer y escribir-, emprender tan difícil camino constituye un desafío que estamos de antemano, dispuestos a cumplir. Sin embargo, la habilidad de escribir es la que ofrece mayor porcentaje de deficiencia en los estudiantes y, específicamente en el momento de construir el ensayo.

El artículo tiene como propósito analizar cómo el ensayo es una alternativa en el desarrollo de las habilidades lingüísticas; así como favorecer las competencias comunicativas en los estudiantes de en la Escuela Normal de Especialización (ENE). La finalidad que se persigue con este trabajo es que los estudiantes normalistas puedan elaborar un ensayo con claridad, fluidez, coherencia y congruencia que contribuya al desarrollo y dominio de las competencias comunicativas.

En este sentido, el Plan de estudios 2004 tiene como propósito central que el estudiante adquiera los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial:

Es decir, que obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores. Asimismo, se pretende que el estudiante desarrolle la disposición y la capacidad para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático. (p.43).

Precisamente, la asignatura Estrategias para el estudio y la comunicación vinculada al Plan de estudios 2004, ofrece a los estudiantes la oportunidad de progresar en el dominio de las competencias

para la expresión y comprensión oral y escrita en un componente de actividades de formación del estudiante normalista. Además, proporciona el dominio de las competencias para aprender con autonomía y para comunicarse en forma eficaz y eficiente.

Desde la perspectiva de Daniel Cassany (2000) señala: “Es decir: sabe escribir — y decimos, por lo tanto, que un buen redactor o escritor — quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general”. (p.143)

Compartimos las ideas de Cassany, ya que para escribir se necesita dominar procesos reflexivos de selección y ordenación de la información; así como de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de formulación, también hay que incluir las palabras, ortografía etcétera. Esto significa que para escribir es necesario desarrollar habilidades y conocimientos más profundos como el de unidades superiores conocer la tipología de párrafo, el resumen de texto, la paráfrasis, coherencia, adecuación, etcétera.

En relación, de manera concreta y directa Cassany (2000) señala que las habilidades lingüísticas básicas son:

Competencias que una persona debe haber desarrollado al finalizar sus estudios en la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer como ciudadano, incorporarse a la vida y ser capaz de obtener un aprendizaje a lo largo de la vida...(p. 85)

Esto significa que dominar nuestro lenguaje y lengua, el ser capaces de desenvolvemos en las prácticas sociales del lenguaje con seguridad, confianza y de manera eficaz, es una llave que nos abrirá muchas puertas y, sobre todo a los estudiantes de formación inicial como futuros docentes en educación especial. Por esta razón, para cualquier asignatura y cualquier ámbito de nuestra vida las habilidades lingüísticas como leer, escribir, hablar y escuchar constituyen una herramienta necesaria e imprescindible en las relaciones interpersonales en las dimensiones formales o estructural, funcional y comportamental del lenguaje. Sin lugar a dudas, el lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos.

En síntesis, el artículo es importante porque esclarece y clarifica algunas ideas acerca del ensayo y rompe con el mito de que escribir un ensayo es difícil, sí; pero no imposible. También, el artículo permite conocer las características, estructuras, cómo escribir y redactar un ensayo y, algunas recomendaciones básicas que debemos tener presente a la hora de elaborarlo.

Planteamiento del problema

En las escuelas normales la concreción del proceso de formación se cristaliza con la elaboración del documento recepcional. Este documento consiste en que los estudiantes para obtener su licenciatura deben redactar un ensayo. Ante esta situación nos preguntamos: ¿Qué problemáticas existen en los estudiantes para la elaboración del ensayo? ¿Cómo en estas problemáticas se pueden observar diferencias en las habilidades lingüísticas? El problema básico es la producción del ensayo, ya que observamos dificultades y deficiencias en: suficiencias de ideas, construcción de párrafos y en el uso correcto de vocablos y expresiones. Al respecto, detectamos que los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura están muy distantes del Perfil de Egreso.

La elaboración del ensayo ha generado muchas polémicas y conflictos entre pares. Las razones son diversas: en primer lugar, se abre un conflicto porque los académicos no se ponen de acuerdo en cuanto a qué es un ensayo, qué características tiene, cómo está estructurado, cómo se escribe, etcétera. En segundo lugar, la carencia y el desconocimiento de herramientas de trabajo que constituyen el núcleo, la base para poder redactar un ensayo. Por ejemplo, si el estudiante desconoce cómo hacer un resumen, una paráfrasis, la tipología del párrafo y cómo hacer un comentario es imposible que se pueda construir un ensayo con todos los parámetros adecuados. Además, uno de los problemas más fuertes es la carencia parcial o total de un discurso argumentativo. Es lamentable cómo en ocasiones los estudiantes desconocen qué es la argumentación y cómo se estructura el aparato crítico de un ensayo.

Por esta razón, es importante abordar con seriedad el problema que nos ocupa ya que el conocimiento de las habilidades lingüísticas favorece el empleo y la comunicación de la lengua cuyo objetivo esencial es conseguir que el estudiante pueda comunicarse mejor con el uso de la lengua y saber gramática.

Diagnóstico del problema

En una primera etapa de trabajo y aproximación al objeto de estudio, se realizó una evaluación diagnóstica a los estudiantes del primer semestre en un acercamiento inicial en cada una de las habilidades: leer, escuchar, hablar y escribir. Estas actividades se aplicaron en el ciclo escolar 2013-2014. La población que seleccionamos es el grupo de la Licenciatura en Educación Especial de primer año, del primer semestre del Área Motriz. Éste tenía una matrícula de veintinueve estudiantes de la cual veintiocho son mujeres y un varón. Sólo una es casada y el resto son hijos de familia, solteros. Su edad fluctúa entre los 18y 30 años. Generalmente, el grupo se caracterizaba por ser reflexivo, crítico, analítico aunque el nivel académico no era muy bueno, sin embargo, estuvieron dispuestos a colaborar y existía una actitud positiva del grupo ante las actividades de la escuela.

Habilidad escribir

En efecto, construir un ensayo no es nada sencillo; pero tampoco, es imposible. Ensayar ideas, no es fácil. Como es conocido por todos, uno de los problemas serios de la educación media superior y superior es el ensayo. Abordar tan escabroso camino establece “per se”, un reto que de antemano, estaremos dispuestos a cumplir.

Por tal razón, los parámetros que tomaremos en cuenta para esta habilidad son los siguientes: Suficiencia de ideas, construcción de párrafos y pobreza de vocabulario. □ Suficiencia de ideas: Es la habilidad o capacidad del estudiante de expresar de forma

explícita sus ideas a los demás. Por el contrario, hay insuficiencia de ideas cuando el emisor es impreciso, las ideas carecen de sentido completo esto genera incongruencia, es decir, las ideas no son claras y poco entendibles.

Construcción de párrafos: Para redactar un párrafo es necesario especificar la idea que se quiere desarrollar en él y, si es posible, enunciarla en una sola oración para que la idea principal no se confunda. Por eso debe tener: □ Sentido completo. Es la habilidad que el alumno tiene de redactar la idea completa, cabal y precisa, donde haya un sujeto del cual se diga, afirma, niegue o pregunte algo de manera absoluta. □ Claridad. Una idea clara es aquella que sólo tiene una interpretación posible.

Cuando se genera demasiado o falta claridad en las ideas, el mensaje es confuso e incompleto por lo que puede tener diferentes interpretaciones. □ Concordancia. Se define la concordancia entre sujeto y predicado cuando sus accidentes gramaticales son los mismos en número y persona. Igualmente, el manejo de los tiempos y modos verbales en concordancia con la persona y situación a que se refieren es fundamental para comunicar lo que se desea.

Integración: oraciones, párrafos, composición. Es la capacidad que posee el alumno para integrar oraciones para formar párrafos en los que cada oración trate un aspecto de la misma idea general y, con varios párrafos, una composición mayor sobre el mismo tema.

Pobreza de vocabulario: Es un vicio de la redacción que consiste en el uso monótono de las mismas palabras en un solo párrafo, o en la sustitución de vocablos específicos por otros sumamente vagos, como por ejemplo: “cosa”, “algo”, etcétera.

Una decisión irrevocable sobre el marco teórico implica asumir y definir la trayectoria en nuestra

investigación, por lo que tomaremos el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Licenciados de Educación Especial (2004), la teoría de las habilidades lingüísticas de Cassany y la teoría del enfoque socio-cultural de Vygotsky, aunque en ocasiones se aludirá a otros autores para sustentar el referente conceptual de manera adecuada.

Por tal razón, tomaremos el Plan de estudios (2004), Licenciatura en Educación Especial porque el propósito de aprendizaje a desarrollar en torno a los rasgos deseables del perfil de egreso, son los siguientes:

Que los estudiantes:

- Comprendan que la formación de los educadores es el proceso intelectual que incluye el desarrollo de habilidades específicas para el estudio y la comunicación, así como la elaboración de estrategias para la comprensión oral y escrita.*
- Fortalezcan sus hábitos de lectura, a partir del uso de diversos textos y sus capacidades de comprensión y análisis de los mismos, mediante un ejercicio constante que les proporcione una mayor confianza en sí mismos.*
- Apliquen estrategias para la redacción de escritos, reportes y ensayos académicos, a través de una exposición organizada, precisa, clara y correcta para diferentes tipos de textos de lectores.*
- Desarrollen capacidades para registrar argumentos, resúmenes, síntesis e intenciones de las exposiciones orales, para detectar contradicciones o insuficiencias y tomar notas escritas del contenido central.*
- Enriquezcan sus habilidades de expresión oral y escrita para la narración, descripción, exposición y argumentación de diversos temas.*
- Adopten estrategias para la ubicación de distintas fuentes de la información, así como el uso de criterios apropiados para la selección, interpretación, valoración crítica, etcétera.*

En segundo lugar, el Plan de Estudios 2004 está relacionado con “el sentido último de la lengua” por lo que el propio Cassany (2000 a, p. 195), explica que la palabra clave que define esta nueva visión de la lengua y que se opone a la anterior es el uso o también comunicación. El uso y la comunicación

son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se denomina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas.

Por eso, es significativo diferenciar entre el conocimiento y uso de la lengua, y también entre aprendizaje de uno y del otro porque esta distinción tiene implicaciones trascendentales en el contexto escolar puesto que lo más relevante es ser capaces de usar la lengua, es decir, el objetivo esencial es conseguir que el estudiante pueda comunicarse mejor con el uso de la lengua y no aprender gramática. Por lo que es clave discernir otros conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas como son los de competencia lingüística, competencia comunicativa y competencia pragmática. Entonces, ¿por qué es importante definir estos conceptos?

Por una razón muy simple; porque ellos constituyen la base, el cimiento del ensayo. Es, por ello que puntualizar, esclarecer y clarificar distintos puntos de vista de cada uno de estas ideas tiene un valor trascendental, ya que:

El primer concepto de competencia lingüística se encuadra en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de Chomsky (1957). Según esta teoría, la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática (Cassany, 2002, p. 32).

El segundo concepto de competencia comunicativa fue propuesto por Hymes (1967), para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Por lo que hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etcétera. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día (Cassany, 2002, p. 32).

El tercer concepto, la pragmática es la rama de la semiótica,- ciencia que estudia todos los sistemas de signos-, y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso social adecuado de la lengua. Es decir; estudia los signos verbales en relación con el uso que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, etcétera. La competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos no

lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal. (Cassany, 2002, p. 33).

El siguiente esquema relaciona los tres conceptos:

Competencia Lingüística + Competencia Pragmática = Competencia Comunicativa

En tercer lugar, el Plan de Estudios, el enfoque de Cassany está en interacción directa con la teoría de Vygotsky porque se relacionan con las “funciones mentales superiores”: en donde el lenguaje y el pensamiento se desarrollan primero en la estrecha relación del niño con otra persona. Por ejemplo, con la madre, el hermano, etc., y con las “funciones interpersonales”: estas funciones interpersonales pasarían gradualmente a intrapersonales, es decir, en la misma medida que el niño es consciente de su significación tanto cultural como histórica.

El objetivo fundamental de estos enfoques es conseguir que el estudiante pueda comunicarse mejor con la lengua sin aprender gramática. De esta manera, la clase es más activa y participativa, los estudiantes practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales de comunicación; se toman en cuenta sus necesidades lingüísticas y sus intereses o motivaciones, que son diferentes y personales. Los nuevos planteamientos didácticos que siguen esta visión de la lengua, centrados en la comunicación, se denominan genéricamente “enfoques comunicativos”. Precisamente, un denominador común de estos enfoques se conecta con el paradigma sociocultural de Vygotsky de modo que el desarrollo del lenguaje (habla) puede servirse de un sistema de comunicación convencional, transferido mediante la interacción social e interiorizada.

En efecto, de forma resumida, la habilidad lingüística se relaciona con el conocimiento de la lengua, y la comunicación con el uso. Tal es así, que la enseñanza de la gramática se había planteado como objetivo, dicho de otro modo, la adquisición de una competencia lingüística. Es decir, el desarrollo de micro habilidades que se debe dominar para poder escribir, por ejemplo, se alarga y abarca cuestiones como aspectos mecánicos, trazo de las letras, procesos reflexivos de selección y ordenación de la información, pero además, estrategias cognitivas de generación de ideas, el conocimiento del alfabeto, las palabras, la ortografía, párrafos, tipos de textos, y propiedades más profundas como coherencia, adecuación, etcétera.

Desde una nueva perspectiva los planteamientos didácticos más modernos se basan en el concepto de competencia comunicativa y, como diría Vygotsky (1991), “el pensamiento es considerado una actividad que se desarrolla en paralelo con el habla, pero mantenida en el contexto social”. (p. 12).

En consecuencia, el lenguaje es un fenómeno social, no biológico. Es en la interacción entre diferentes seres humanos particulares donde aparece una precondition fundamental del lenguaje: la constitución de un dominio consensual. Hablamos de consensualidad dondequiera que los participantes de una interacción social comparten el mismo sistema de signos (gestos, sonidos, etcétera) para designar objetos, acciones o acontecimientos en orden a coordinar sus acciones comunes. Sin un dominio consensual no hay lenguaje. Una vez que aceptamos lo anterior, no podemos seguir considerando al lenguaje como una propiedad individual. El dominio consensual se constituye en la interacción con otros en un espacio social. (Echeverría, 2015, p. 30).

Esto significa que dominar nuestro lenguaje y lengua, el ser capaces de desenvolvemos en las prácticas sociales del lenguaje con seguridad, confianza y de manera eficaz, es una llave que nos abrirá muchas puertas y, sobre todo a los estudiantes de formación inicial como futuros docentes en educación especial. Por esta razón, para cualquier asignatura y cualquier ámbito de nuestra vida las habilidades lingüísticas como leer, escribir, hablar y escuchar constituyen una herramienta necesaria e imprescindible en las relaciones interpersonales en las dimensiones formales o estructural, funcional y comportamental del lenguaje. Sin lugar a dudas, el lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos.

En este mismo sentido, la teoría del lenguaje de Bruner está en la línea de las teorías contextuales del desarrollo cognitivo como la de Vygotsky en la medida que es holística, esto significa de que se analiza los eventos desde puntos de vista de las múltiples interacciones que las caracterizan.

Bruner es uno de los principales representantes del movimiento cognitivista y uno de los que promueven el cambio de modelo instruccional, desde el enfoque de las teorías del aprendizaje, propias del conductismo, a un enfoque más cognoscitivo y simbólico. Propone una teoría de la instrucción que intente exponer los mejores medios de aprender lo que se quiere enseñar; relacionada con mejorar más bien que con describir el aprendizaje. Para Bruner el sujeto es un ente activo, cuyas acciones dependen en gran parte de sus representaciones o procesos internos que él ha elaborado como resultado de las relaciones previas con su entorno físico y social. De acuerdo con esta concepción, el sujeto posee una organización interna de hechos que va reelaborando en función de los intercambios con el exterior y, a partir de esta organización interna (estructuras, esquemas, reglas, etc.) el sujeto interpreta y resignifica continuamente, en forma dinámica, la realidad.

Para Bruner el aprendizaje debe ser descubierto activamente por el estudiante más que pasivamente asimilado. Los estudiantes deben ser estimulados a descubrir por cuenta propia, a formular conjeturas y a exponer sus propios puntos de vista. Bruner enfatiza el aprendizaje comunicativo del desarrollo

del lenguaje en lugar de su naturaleza estructural. Es decir, parte del aprendizaje de la comunicación, esto implica aprender lo que las palabras y las frases significan. Por lo que, el autor señala que para aprender los significados ligados a las palabras, el niño ha de estar en interacción con un conversador que la use, ya que parte del aprendizaje de la comunicación supone aprender cuándo y dónde usar esos significados convencionales, en qué situaciones sociales son consideradas apropiadas o inapropiadas ciertas palabras.

En este sentido, retomamos los lineamientos conceptuales de los cuales podemos inferir algunas indicaciones que podrían realizarse para mejorar el proceso de la práctica docente en relación con la elaboración del ensayo, tales como:

- Utilizar tipos de texto: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, etc., por supuesto relacionados con la educación especial.
- Escuchar atentamente estas lecturas para realizar de manera escrita resúmenes, síntesis, comentarios, paráfrasis, mapas conceptuales, de lo escuchado.
- Preparar y participar en un debate para desarrollar el discurso argumentativo, ya que la argumentación es un elemento básico en la elaboración del ensayo.
- Hablar de manera correcta en diferentes contextos: expone un tema, dirige una actividad, entrevista a padres, etcétera.
- Escribir resúmenes, reportes y ensayos vinculados con la educación especial.
- Conocer qué es un ensayo, sus características, su estructura, etc., con la finalidad de producir un ensayo con elementos argumentativos.

Por tanto, el sustento epistemológico abordado hasta aquí, permite iniciar el tema del ensayo concretamente. Según la Real Academia Española en el sentido estricto del término el vocablo Ensayo (lat. Exagium, acto de pensar).

1. “m. Acción y efecto de ensayar”.
2. “m Escrito en el cual un actor desarrolla sus ideas sin necesidad de mostrar el aparato erudito.”
3. “m. Género literario al que pertenece este tipo de escrito”.
4. “Representación completa de una obra dramática o musical antes de presentarla al público”. ”.

(www.rae.es/recursos/diccionario/drae).

Ensayo: Escrito de análisis o interpretación basado en la observación y en el punto de vista personal a partir de un tema. (Argudín, Yolanda y Luna, 2008, p.8).

Entre otras definiciones de gran rigor se encuentran las de Ortega y Gasset lo definió como “la ciencia sin la prueba explícita”. Alfonso Reyes, por otra parte, afirmó que “el ensayo es la literatura en su función ancilar”, es decir, como esclava o subalterna de algo superior, y también lo precisó como “el Centauro de los géneros”.

Para mí, el ensayo es un escrito en prosa que puede abarcar cualquier tema, de extensión variable, en el que el ensayista es capaz de argumentar sus ideas, sus puntos de vista, su interpretación personal sobre cualquier tema filosófico, científico, histórico, literario, etc. Para elaborar un ensayo es imprescindible conocer sus características:

1. Puede abarcar cualquier tema
2. Escrito en prosa
3. Extensión variable (corto o largo)
4. Variedad temática
5. Desarrolla el tema sin agotarlo
6. Estilo: directo y elegante
7. Enfoque variado: erudito, crítico, reflexivo, dogmático, didáctico, etc.
8. Visión personal del autor respecto al tema (ARGUMENTACIÓN)

Entonces, es preciso definir qué es la argumentación. Se define la argumentación como un razonamiento lógico, convincente, usado para demostrar una proposición, o bien para convencer o persuadir a otra persona de lo que se afirma o niega. La argumentación es una característica básica del ensayo porque sin argumentación no hay ensayo. Es a partir de este razonamiento lógico que expresamos nuestras ideas, sentimientos, criterios, a los demás.

Por tal razón, es un sistema de comunicación dialéctico que a través del signo lingüístico (significado y significante) posibilita en todos los organismos la materialización del lenguaje formal, funcional-

comunicativo y el tipo de comportamiento. En este sentido, el lenguaje es un medio social e histórico para relacionarnos con los demás, es una actividad productiva que posibilita la comunicación humana y de otros organismos que engrandecen la vida y enriquece el alma.

Otro elemento importante del ensayo corresponde a su estructura. Está conformada por:

- Introducción
- Desarrollo
- Conclusión
- Fuentes de consulta

Introducción: Es parte sustancial de todo escrito, en la que suele presentarse en términos generales el tema que se ampliará después y los propósitos del mismo. En la introducción, se debe un particular cuidado en la redacción y la ortografía. Es muy importante considerar los aspectos siguientes:

- Las razones que motivaron la elección del tema.
- Los fundamentos que lo sustentan.
- Los objetivos del trabajo.
- La metodología utilizada
- Breve descripción de cada capítulo.

Desarrollo: Es el desarrollo del ensayo, la profundización y ampliación de lo que se anunció al principio. Aquí se explican las ideas que se tienen sobre el tema, se comenta en forma personal la información, se facilitan datos y se desarrollan conceptos, con reflexiones, ejemplos, comentarios comparaciones, valoraciones, etcétera. Además, se pueden confrontar ideas de varios autores sobre el tema investigado, instituyendo puntos de analogía o diferencia. Comprende, en términos generales, las dos terceras partes de la extensión total del ensayo. Es la parte más significativa del ensayo por cuanto el ensayista tiene que argumentar las ideas planteadas de lo que se está afirmando o negando por lo que en su lenguaje tiene que utilizar razones muy convincentes.

Conclusión: Ésta no es sólo la opinión personal del ensayista sobre el tema que investigó. Para concluir, efectúa el resumen de los puntos desarrollados a lo largo del ensayo y sus consecuencias,

comenta los resultados y proporciona una opinión final, la cual puede consistir en una postura específica ante el tema, una interrogante, un juicio de valor, una exhortación, una propuesta para resolver el problema tratado, etcétera. Una manera recomendable de concluir es retomar la introducción, para ver hasta qué punto se logró lo anunciado en ella.

Fuentes de consulta: Deben ordenarse alfabéticamente los textos teniendo en cuenta el apellido paterno de los autores consultados. Por ejemplo:

Brokbank, A. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior, Madrid: Morata.

Coll, C. el. al. (1992). Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes, Madrid: Santillana.

Por otra parte, es necesario deslindar un enfoque que viene desde hace tiempo, y que es necesario romper con el mito de los vocablos escribir y redactar. Por simple inspección podríamos pensar que significan lo mismo, pero no es igual.

La Real Academia Española define los vocablos escribir y redactar.

Escribir (del lat. scribere.) tr. Representar las palabras o ideas con letras u otros signos. 2. Componer libros, discursos, cartas, etc. 3. Comunicar a uno algo por escrito. 4. Trazar las notas y demás signos de la música. 5. Inscribirse, apuntarse. Redactar (del lat. redactum, supino de redigere, poner en orden) tr. Poner por escrito cosas sucedidas, acordadas o pensadas con anterioridad. (www.rae.es/recursos/diccionario/drae).

Una vez definidos ambos términos, desde la perspectiva del ensayo, se abren dos interrogantes:

1º. ¿Cómo escribir un ensayo?

Los pasos mínimos para escribir un ensayo son:

Selección del tema: El ensayista tiene la autoridad de decir sus opiniones sobre el tema en cuestión, nadie puede hablar de lo que no sabe, por lo que resulta totalmente necesario que el tema elegido sea de su conocimiento. Si no es así, entonces el ensayista deberá realizar una investigación que le permita conocerlo objetivamente, antes de pensar en su redacción.

Búsqueda de información o almacenamiento de la información: Una vez determinado el tema, se investiga la información necesaria. Se obtiene primero un cuestionario y se responde considerando

los conocimientos previos, que se posean así como la consulta de fuentes bibliográficas y de otro tipo.

Organización y selección de la información: Para organizar debidamente las ideas, decide qué interesa decir, y cómo se quiere hacer. En función de lo anterior: qué y cómo, se realiza un plan que represente la estructura deseada. No se debe perder el objeto de estudio en ningún momento. Por lo que es necesario recordar que no es lo mismo escribir para compañeros del salón que para un periódico, para sensibilizar a las personas en algún problema social que para hacer ver alguna curiosidad científica.

Redacción según el orden previsto: Se escribe siguiendo el orden establecido, se abren y se revisa que las oraciones y párrafos sean congruentes y coherentes. También, se observan los elementos de enlace y, asegura que estén correctamente empleados. Se deben evitar las ideas inconclusas ni sin relación con las demás.

2°. ¿Cómo redactar un ensayo?

Al redactar un ensayo, se debe plantear desde el pensamiento crítico. Los pasos para redactar un ensayo son:

EVALUAR (Estimar el valor de una cosa)

El autor:

- Establece el uso, la meta el modelo desde donde se puede apoyar para juzgar el valor de la cosa.
- Realiza juicios de valor.
- Especifica ejemplos, evidencias detalles que apoyen sus juicios y clarifica sus razonamientos. □

DISCUTIR O DIALOGAR (Dar pros y contras sobre las aseveraciones, políticas, etc.)

El ensayista:

- Pregunta todo lo que puede acerca del tema, esto lo puede hacer especialista o personas que conocen el tema: ¿Qué variables va a considerar? ¿Qué es?, ¿Cómo es? ¿Para qué sirve? ¿Por qué?
- Juzga las diferencias y semejanzas de cada uno □

ANALIZA (Dividir en partes)

El escritor:

- Divide el objetivo del ensayo entre sus partes principales.
- Escribe y relaciona estas secciones con la que deba realizar: analizar, describir, explicar, etcétera.

A medida que va respondiendo su conocimiento del tema será mayor y tendrá ideas más claras sobre el mismo.

CRITICA (Juzgar los aspectos buenos y malos de una cosa)

El autor:

- Elabora una lista con los aspectos buenos y malos.
- Desarrolla detalles, ejemplos, contrastes, etc. que apoyen los juicios.

EXPLICA (Demostrar las causas o las razones de una cosa)

- En las materias humanistas y en las ciencias sociales, se elabora una lista de factores que influyen en el desarrollo de las evidencias y la influencia potencial de cada factor.

DESCRIBE (Dar las características principales de una cosa)

El ensayista:

- Desarrolla detalles, aclaraciones que ilustren y ofrezcan un retrato claro de la cosa.

ARGUMENTA (Dar razones sobre la toma de una posesión contra otra, en cuanto a una cosa)

El escritor:

- Elabora una lista de razones a favor y en contra para tomar una posición en cuanto al tema.
- Refuta las objeciones contra sus razones y las defiende contra las refutaciones.
- Amplía sus razones, objeciones y respuestas con detalles, ejemplos, consecuencias, etcétera.

DEMUESTRA (Mostrar algo)

— Suministra evidencia, clarifica sus fundamentos lógicos, apela a sus principios o a sus leyes y ofrece extensas opiniones y ejemplos.

Es fundamental tener presente algunas consideraciones finales:

1º. EL ensayo constituye un género literario como la novela, el cuento, la poesía, etc. El ensayo es un producto crítico por excelencia.

2º. Estilo: directo. Sustentar la validez de tu opinión:

- Confrontar tu texto con otros textos sobre el mismo tema.
- Aportar un análisis que requiere de la fundamentación de una hipótesis central.

3º. El lenguaje debe ser claro y sencillo: claridad de expresión.

4º. Lo esencial en un ensayo será:

La autenticidad de pensamiento

— Originalidad

— Creatividad

— Argumentación

— Contexto de aplicación

En este apartado es importante esclarecer que apliqué un nuevo diagnóstico, propuestas mejoradas y una evaluación para dar cuenta del desarrollo del dominio y uso adecuado de las habilidades lingüísticas con los estudiantes de primer ingreso de los grupos de Auditiva y Lenguaje “A” y “B” del ciclo escolar 2015-2016. Por lo que utilicé la propuesta del “Ensayo del ensayo” y se realizaron las evaluaciones correspondientes con el fin de conocer si hubo mejoras en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. En este sentido, el procedimiento a seguir fue el siguiente:

Los distintos tipos de ejercicios que se pusieron en práctica son:

- Ejercitar el resumen de diversos tipos de textos.
- Ejercitar la paráfrasis tanto mecánica o constructiva.

- Ejercitar la redacción de distintos tipos de párrafos sobre todo los párrafos argumentativos.
- Ejercitar el comentario de distintos autores.
- Ejercitar el proceso de análisis-síntesis.

Esta estrategia de enseñanza, el “Ensayo del ensayo”, que apliqué, como mencioné anteriormente, en los grupos de Auditiva y Leguaje “A” y “B”, presentan las siguientes características:

La población del grupo de la Licenciatura en Educación Especial de primer año, del primer semestre del área de Auditiva y Lenguaje “A”, del ciclo escolar 2015-2016, tiene una matrícula de veintiún estudiantes de la cual veinte son mujeres y un varón. Sólo una es casada y el resto son hijos de familia, solteros. Su edad fluctúa entre los 18 y 25 años. Por medio de la observación y el diálogo directo con los estudiantes podemos decir que el grupo se caracteriza por ser reflexivo, crítico, ordenado. En el aspecto académico observé que no existe el hábito por la lectura y la escritura, esto refleja deficiencias en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, principalmente, en la habilidad lectora y en la habilidad de escribir.

La población de Auditiva y Lenguaje “B”, tiene una matrícula de 17 estudiantes, quince mujeres y dos varones. Las edades fluctúan entre los 18 y 25 años y uno de los varones de 30. Por medio de la observación y el diálogo con los estudiantes el grupo se caracteriza por ser muy independiente, pues cada uno está en lo suyo y no se observa un gran sentido solidario entre ellos. Se hace sentir, una atmósfera de competitividad en cuanto a la evaluación aunque, en ocasiones, la competencia es saludable, ésta necesita ser controlada por el profesor para que no se creen desigualdades dentro del salón.

Un aspecto común en ambos grupos en el sentido académico es el poco desarrollo de las habilidades lingüísticas, fundamentalmente, presentan problemas en la comprensión lectora, en la expresión oral y escrita. En el caso de la expresión oral es poco fluida y pobreza en el vocabulario en algunos de los alumnos; en la expresión escrita, esencialmente radica en la construcción de párrafos y la insuficiencia de ideas, esto implica ideas incompletas, pobres e incongruentes que impiden una correcta comprensión del texto.

Descripción de la propuesta

¿Cómo surge y se va construyendo la propuesta “El ensayo del ensayo para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas en estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación

Especial?

La propuesta de enseñanza, “El ensayo del ensayo” está basada en los fundamentos teóricos y metodológicos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales; surge a partir de un diagnóstico realizado a los estudiantes del primer semestre del área de Motriz, de la Licenciatura en Educación Especial del ciclo escolar 2013-2014, cuyos resultados no satisfactorios me motivaron a desarrollar una serie de estrategias y actividades para tratar de resolver las deficiencias de los estudiantes.

La situación que presenté, está respaldada de la propia interacción con mis estudiantes, ya que en ella, enseñar y aprender necesitan del diálogo reflexivo con los demás, lograr esto es más difícil por los problemas emocionales y actitudinales que se presentan en el aula. En la clase requiero de la interrelación con mis estudiantes porque es complejo el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas.

Un aspecto en común de ambos grupos, como ya antes se señaló, en el sentido académico, era las deficiencias en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Fundamentalmente, presentaban problemas en la habilidad lectora, y en la habilidad de escribir.

En el caso de la habilidad lectora las deficiencias se ubicaron básicamente, en la comprensión del texto pues no comprenden lo que leen; en cuanto a la expresión escrita, esencialmente, radica en la construcción de párrafos los cuales carecen de suficiencia de ideas, esto implica ideas incompletas, pobres e incongruentes que impiden una correcta comprensión del texto

Por estas razones, retomé y reconsideré la propuesta de enseñanza el “Ensayo del ensayo”. Esta propuesta didáctica surge como una necesidad debido a las grandes dificultades que los estudiantes tienen en el uso y aplicación de las cuatro grandes habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.

En una atmósfera de caos y confusión epistemológica de los estudiantes, ya que desconocían qué es un ensayo, sus características, estructura, etcétera., nace la idea del “Ensayo del ensayo”, con el propósito de ayudar a una mejor comprensión de los textos, mejorar la escucha entre los estudiantes y profesores; así como favorecer el desarrollo en la expresión oral y escrita. Sin embargo, es necesario explicar en qué consiste la estrategia de enseñanza el “Ensayo del ensayo”. Para un mejor entendimiento y comprensión; la propuesta consta de dos etapas:

Primera etapa (Enfatiza la expresión escrita)

La primera etapa radica en ensayar ideas, es decir, puntos de vistas personales acerca de un tema determinado en el cual el ensayista expresa su opinión personal por medio de un discurso argumentativo, con la finalidad de persuadir o convencer al otro de lo que se está afirmando o negando de forma escrita.

Esta etapa me permite conocer cómo están mis estudiantes en los parámetros suficiencias de las ideas, la construcción de párrafos y pobreza de vocabulario.

Segunda etapa (Enfatiza la expresión oral)

En esta etapa el ensayista, argumenta y sustenta oralmente sus ideas de aquello que afirma o niega; por tanto, éste debe estar preparado para enfrentar esta defensa con autodominio, organización, saber proyectar sus emociones ante el público con la finalidad de convencer a la otra persona de lo que dice, habla, siente o piensa, en la que debe poner en juego el uso y el conocimiento de la habilidad del habla.

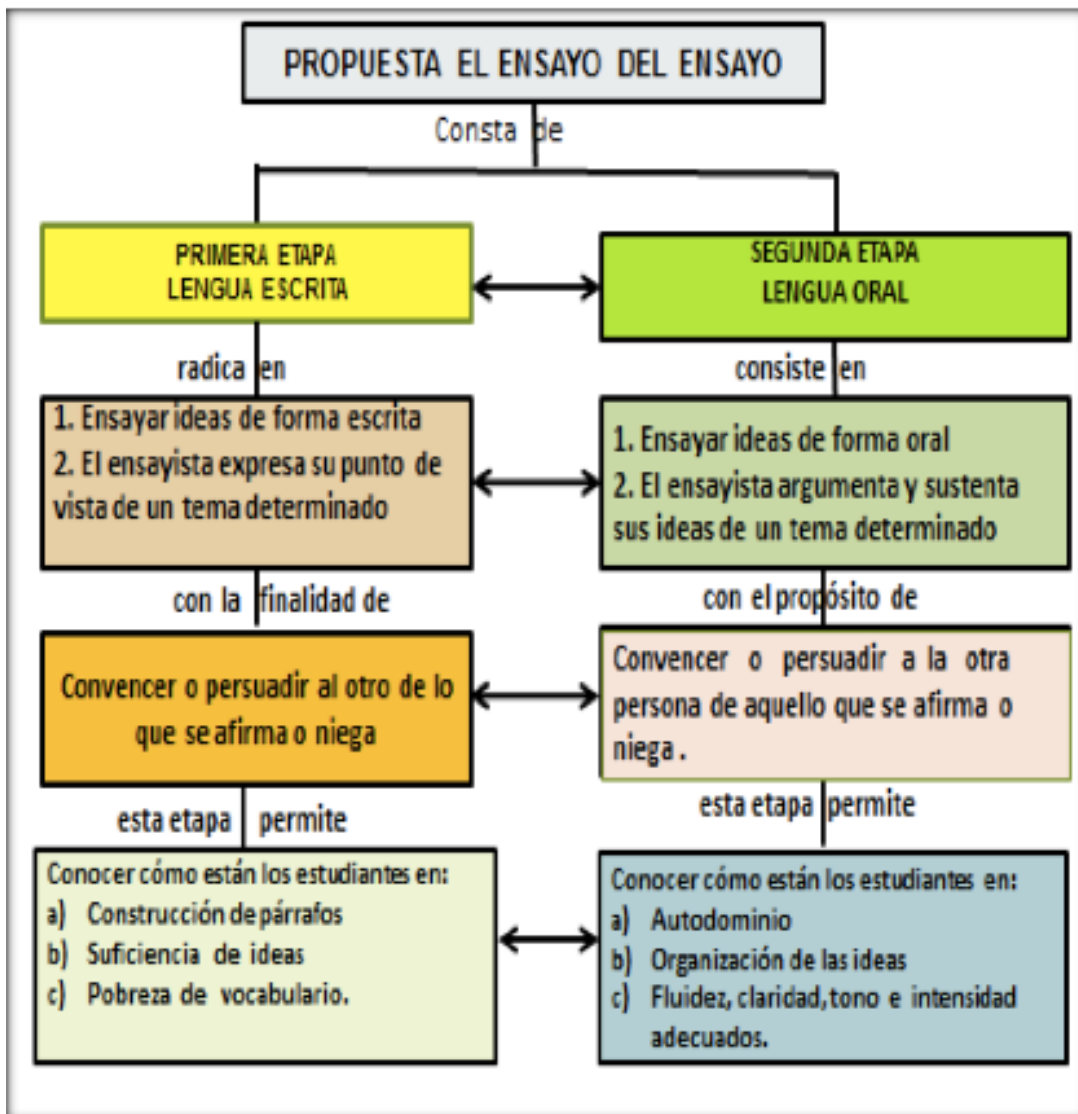
Es importante señalar que ambas etapas se encuentran en interacción dialéctica puesto que, constantemente, se corresponden la expresión oral con la expresión escrita y viceversa. Por lo que podemos decir que: “no hay expresión escrita en la que no esté presente la expresión oral, y no hay expresión oral en la que no esté presente la expresión escrita”. Por supuesto, que de una u otra forma están presentes directa o indirectamente las demás habilidades lingüísticas como la habilidad de escuchar y la habilidad lectora.

Esta interacción dialéctica entre la primera etapa, que representa la lengua escrita y la segunda etapa que enfatiza la lengua oral se puede observar en la Figura No. 1.

En la Figura No.1, (Propuesta “El ensayo del ensayo”), se explica gráficamente en qué consisten ambas etapas, en qué radica, la finalidad y los aspectos que permite cada una de ellas tanto en la lengua escrita como en la lengua oral.

La figura permitió centrar y focalizar de manera resumida cada una de las etapas del lenguaje entendido éste como todo sistema de comunicación humana. De acuerdo con esta definición podemos hablar de distintos tipos de lenguajes, tales como el verbal, cuyo código son las palabras; el mímico, que se basa en los gestos; el musical, que emplea signos específicos (notas), o el matemático, que se sirve de números y signos para representar sus operaciones. En realidad hay muchos tipos de lenguaje, aunque todos tienen un mismo objetivo: la comunicación de un mensaje. (Del Río, 2000, p.2).

Figura No. 1. Propuesta el ensayo del ensayo



Fuente: Elaboración propia

Actividades de la primera etapa: lengua escrita

Para confirmar la comprensión y los demás contenidos temáticos básicos implementé la siguiente actividad que se nombró: “Construcción del párrafo”. Esta actividad consistió en construir párrafos para la elaboración del ensayo con la finalidad de favorecer el discurso argumentativo. Los aspectos que se encontraron fueron:

1. En el comienzo se observa incongruencia en las ideas, porque se mencionan algunos conceptos, tales como: liderazgo, inclusión, calidad, equidad, etcétera.

2. Se mencionan superficialmente algunos detalles de lo que se anunció al principio y se elabora un aparato crítico argumentativo pobre y poco desarrollado.

3. Problemas con el uso del Modelo APA.

4. Se sugirió la reconstrucción del párrafo y, sobre todo; poner en práctica la argumentación.

La siguiente actividad denominada “Reconstrucción del párrafo”, relacionada a la actividad anterior, tiene como finalidad la construcción de un discurso argumentativo. Por lo que se observa una mejoría en los siguientes aspectos:

1. Mejora en las características de los párrafos en cuanto a: sentido completo de las oraciones, expresadas con suficiencia de ideas mediante mayor fluidez y claridad de las mismas.

2. Mejora en el discurso argumentativo en el que los estudiantes expresan su comentario personal acerca del tema planteado con la finalidad de convencer o persuadir al lector de aquello que está hablando.

3. Mejora en el uso del Modelo APA

Actividades de la segunda etapa: lengua oral

La segunda etapa se caracterizó por ensayar ideas de forma oral en el cual el ensayista sustentó y argumentó sus ideas personales acerca de un tema determinado con la finalidad de persuadir o convencer a la otra persona de aquello que se afirma o niega. Esta etapa contribuyó a conocer cómo estaban los estudiantes en tres aspectos básicos: Autodominio, organización de las ideas y fluidez, claridad, tono e intensidad adecuados.

El autodominio consiste en la capacidad que tiene un individuo para controlar las emociones que lo asaltan. Es decir, poseer el autodominio beneficia a enfrentar con tranquilidad y firmeza los problemas normales de la vida, además, nos ayuda a fortalecer la paciencia y a desarrollar la comprensión en las relaciones entre las personas. Por lo que esta capacidad está relacionada con la organización de las ideas y éstas deben ser expresadas con fluidez y claridad.

Las actividades que se realizaron en esta segunda etapa estuvieron encaminadas al trabajo en equipo. Los estudiantes consultaron las “Técnicas Comunicativas”: mesa redonda, el debate, el panel, el foro, la conferencia y el simposio. El objetivo fue comprender la importancia de las distintas técnicas comunicativas para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como enriquecer el

discurso argumentativo y su vocabulario. En este caso por problemas de espacio la técnica comunicativa que tomaremos es el debate porque es la técnica más propicia para el desarrollo del discurso argumentativo que es un elemento básico y constituye un punto neurálgico para la construcción del ensayo.

El equipo No. 2. El debate: Los estudiantes organizaron su exposición oral sobre el debate. El objetivo era explicar el procedimiento y función del debate como una técnica ordenada de argumentación con el propósito de propiciar el discurso argumentativo porque sin argumentación no hay ensayo, pero además; fortalecer por medio de la argumentación la lengua oral.

Los aspectos abordados por el equipo fueron:

- Concepto de debate
- Principal función del debate
- Características del debate
- Distintas posturas acerca de un mismo y único tema
- Conocimientos referentes al debate
- Reglas del debate
- Elementos propios para realizar un debate
- Conclusiones

Cada integrante del equipo de forma organizada pasó a exponer los distintos apartados sobre el debate. El resto de los demás equipos aportó algunas ideas acerca del contenido del debate como sugerencias y recomendaciones que se deben tener presentes en esta técnica grupal. En la clase práctica el equipo preparó un debate cuyo tema fue “El aborto”. La actividad se desarrolló de la siguiente forma:

El grupo se dividió en dos partes: un grupo que estaba “a favor del aborto” y, el otro grupo, “en contra de aborto”. En la actividad los estudiantes incorporaron un sociodrama en el grupo “a favor del aborto” cuyo caso se trató una mujer indígena que había sido violada mientras que en el grupo “en contra de aborto” en el socio-drama un estudiante se disfrazó de sacerdote y otra estudiante de monja.

Estas representaciones por parte de todos los estudiantes permitió fortalecer que el debate como técnica comunicativa basada en la confrontación de posiciones mediante argumentos y evidencias, reafirmó la idea de que el debate es un encuentro entre dos partes que tiene posiciones contrarias respecto a un mismo tema, en el que los participantes exponen oralmente sus ideas y puntos de vistas con la ayuda de argumentos sólidos y convincentes con el fin de convencer o persuadir a la otra

persona de lo que se está afirmando o negando. Finalmente, se aclararon dudas, se intercambiaron ideas y los estudiantes evaluaron la actividad teniendo en cuenta los parámetros ya establecidos.

Esta propuesta del “Ensayo del ensayo” se aplicó al inicio del ciclo escolar 2015-2016 donde se plantearon estrategias y actividades para desarrollar las habilidades lingüísticas: leer, escuchar, hablar y escribir; las cuales favorecieron en gran medida el desarrollo de las habilidades lingüísticas, fundamentalmente, comprensión lectora y la elaboración del ensayo.

Por otra parte, es importante señalar que las condiciones de su aplicación fueron favorables, ya que en el contexto áulico se desarrolló una atmósfera de creatividad, entusiasmo y trabajo individual y por equipo que propició motivación, autonomía y estimulación en los estudiantes que contribuyó a estrechar lazos de solidaridad entre todos generando un ambiente de camaradería, respeto y de trabajo.

Análisis de la intervención

¿Cuáles fueron las mejoras? En un primer momento es necesario enfatizar en los aciertos que tuvimos en cuanto a la construcción de los párrafos y sus características, así como en la formulación de ideas porque estas estrategias están vinculadas al resumen de textos, la paráfrasis, el comentario situación que me percató en el diálogo entre colegas. Es decir, retomando las ideas ya planteadas estos contenidos temáticos, favorecieron la elaboración del ensayo y las dificultades que tuvimos al principio en gran medida se observó un salto cualitativo en dos aspectos que considero relevante ressignificar: la primera, comprensión de texto y, la segunda, redacción de textos.

Las mejoras en relación con la comprensión de texto fueron que los estudiantes:

- Reconocieron el tipo de texto narrativo, descriptivo, argumentativo, etc., que se proporcionó con la finalidad de determinar el tipo de texto del que se trata.
- Asimismo, precisar la línea argumental (con lecturas narrativas) o los conceptos o ideas principales (en textos descriptivos).
- Perfeccionaron la fluidez y la claridad ya que en un discurso la forma de expresarse fue correctamente con cierta facilidad y espontaneidad de forma clara, por lo que el mensaje se hace preciso y objetivo, ya que sólo tiene una sola interpretación.
- Progresaron en cuanto a la comprensión de texto porque comprendieron los textos ya que fueron capaces de encontrar los significados a los vocablos desconocidos en el texto, bien por el contexto o buscándolo en el diccionario. Por lo que generó puntos de vista diferentes, ante un mismo texto, con interpretaciones diversas. Las mejoras

que se observaron en la habilidad de escribir fueron:

- Explicaron con suficiencia sus ideas: se observa una mejoría en cuanto a una mayor calidad de las ideas, es decir, ideas más completas, más precisas que no se habían desarrollado al máximo en el comienzo, ahora se puede evidenciar un avance en el discurso argumentativo. Situación que anteriormente, era una carencia total de argumentación de sus puntos de vista.
- □ Otra de las mejorías fue en la construcción del párrafo: están dados por el sentido completo de las ideas, precisas, expresiones enunciadas de forma coherente, cohesionada, congruentes e integración de las oraciones y párrafos.
- □ Otra mejoría fue la identificación de la idea principal y las ideas secundarias en un párrafo. Esto permitió la construcción del párrafo de forma correcta y con las características del mismo.

En general se mejoró en las habilidades que presentaron mayores problemas al comienzo de la investigación que fueron: Habilidad lectora y la habilidad de escribir.

¿Cómo se llevó a cabo el proceso de evaluación de la propuesta del “Ensayo del ensayo”?

La evaluación de la propuesta del “Ensayo del ensayo” se llevó a cabo mediante un diagnóstico inicial que permitió conocer la situación real de las deficiencias de los estudiantes en cuanto a las habilidades lingüísticas antes de la propuesta. También, otros elementos evaluativos que se utilizaron fueron la observación y la entrevista con los estudiantes en cada una de las etapas tanto en la comprensión lectora, en la elaboración del ensayo, como en la habilidad de hablar.

Se evaluó mediante la rúbrica en la cual se tomaron en cuenta distintos indicadores tales como: Portada, índice, introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía y anexos. Como, por ejemplo:

Habilidad lectora: abarca, tono e intensidad de la voz, fluidez y claridad, respeto a los signos de puntuación, pronunciación y comprensión lectora.

Habilidad de escribir: abarca, dominio del tema, suficiencia de ideas, construcción de oraciones y párrafos con sentido completo, claridad, concordancia e integración de oraciones y párrafos expresados de forma congruente, sintaxis, ortografía etcétera.

Finalmente, en el análisis de la intervención se consideró que hubo un salto cualitativo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Retomando las interrogantes que se

hicieron al inicio del trabajo y relacionándolo dialécticamente con los resultados de la intervención fueron:

En cuanto a las habilidades lingüísticas que ofrecieron mayor dificultad a los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Especial en la ENE fueron la habilidad de leer (comprensión lectora), y la habilidad de escribir, (construcción de párrafos y elaboración del ensayo).

Desde mi perspectiva, las ideas planteadas nos invitan a la reflexión y análisis de todo el colectivo pedagógico acerca del ensayo como una alternativa para el desarrollo de las habilidades lingüísticas para los estudiantes normalistas porque se compromete con la misión y los principios de la educación especial, y reconoce la importancia de brindar atención educativa a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para lograr el desarrollo integral de sus potencialidades y favorecer su integración social y laboral. (SEP, 2004, p.48).

Conclusiones

Entre los aspectos básicos sobre las conclusiones son: 1o. Se cumple el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el proceso de formación de los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Educación Especial en la ENE, ya que se favoreció por medio de añadir el resumen de texto, el comentario, la paráfrasis, el párrafo y sus características; así como el uso y aplicación de la propuesta del “Ensayo del ensayo”, llevadas a la práctica. 2o. Considero que hubo avances en los estudiantes en los siguientes elementos:

- Mejora en la capacidad de comprensión del material escrito, tiene el hábito de la lectura, valora de forma crítica la lectura y es capaz de relacionarlo con su práctica docente.
- Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita; así como el desarrollo de habilidades para describir, narrar, explicar y argumentar.
- Comprende los distintos tipos de textos y los analiza para generar respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias.
- Desarrollo en la construcción de párrafos en los que ya se observa: un sentido completo de las ideas, claridad y fluidez, coherencia, congruencia y mayor integridad.

Por tal razón, fue significativo que los estudiantes de la ENE conocieran cómo se elaboró el ensayo porque contribuyó al desarrollo de las habilidades lingüísticas, porque ayudó el desarrollo de la comprensión e interpretación de distintos tipos de textos, porque generó el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en su formación inicial, porque los ayudó a ser más reflexivos, analíticos y

críticos con la finalidad de desarrollar las competencias genéricas, disciplinares, profesionales y para la vida como futuros docentes.

Sin embargo, este pequeño salto cualitativo significó para los estudiantes y para mí, un logro porque a pesar de las dificultades, los desafíos y retos que tuvimos que enfrentar nuestros estudiantes normalistas reflejan mejoras en el uso y conocimiento de las habilidades lingüísticas, en el dominio de las competencias comunicativas ya que es un componente de todas las actividades de formación del estudiante normalista, cualquiera que sea el contenido con que trabaje y el contexto en que se encuentre. Sé, que aún queda mucha “tela por cortar” y un largo camino por recorrer colmados de palabras que dejan huellas: “Retos, prospectivas y debates de la formación de docentes en Educación Especial”.

Por tanto, sin lugar a dudas, el ensayo: es una alternativa para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en estudiantes normalistas.

Recomendaciones

1. Que los estudiantes y docentes conozcan con anterioridad el uso y el conocimiento del resumen de texto, la paráfrasis, la tipología del párrafo y el comentario antes de elaborar un ensayo, de lo contrario es imposible redactarlo.
2. Que los estudiantes dominen las características del ensayo ya que su dominio ayuda a mejorar la construcción del ensayo y propicia el desarrollo de un ensayo más original, creativo y crítico.
3. Que los estudiantes mediante el conocimiento y el desarrollo de las habilidades lingüísticas en un ambiente de motivación, respeto, tolerancia, libertad, compromiso y sentido ético, sean capaces de crecer por medio del cambio y la autorrealización.
4. Que los estudiantes ejerciten la construcción de párrafos argumentativos en las distintas asignaturas ya que esta práctica cotidiana favorece el desarrollo de las competencias comunicativas.
5. Que los docentes en sus asignaturas siempre que sea propicio contribuyan a la elaboración del ensayo, ya que es una alternativa para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en estudiantes normalistas.

Referencias bibliográficas

- Argudín, Yolanda y Luna, María (2008). Aprende a pensar escribiendo bien. Desarrollo de habilidades para escribir. México: Trillas.
- Cassany, D., et al. (2002). Enseñar Lengua, Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel (2002). La cocina de la escritura, México: Anagrama.
- Cassany, Daniel et al. (2000). Las habilidades Lingüísticas, en La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas, PRONAP, SEP, México.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (2000). “¿Hay que enseñar a hablar?”, en La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas, PRONAP, SEP, México.
- Del Río, M. A (2000) Taller de redacción I y II, México: Mc Graw Hill. Echeverría, Rafael (2003). Ontología del lenguaje, Chile: Lom Ediciones.
- Ortega y Gasset, José (2010). Ensayos, (en línea). Recuperado en: <https://sites.google.com/.../ortega-y-gasset-jose-ensayos-digitalizada>
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2002). Psicología del niño. Madrid: Morata,
- Real Academia Española de la Lengua (2010). Diccionario RAE, (en línea). En: www.rae.es/recursos/diccionario/drae [consulta: 29 de septiembre de 2015).
- SEP (2004), Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial, México.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (1991). “Pensamiento y lenguaje”, En: Obras Escogidas II, Problemas de psicología general. Madrid: Morata.

Uso de las TIC en la formación de docentes en Educación Especial. Transformación en las habilidades de estudio de los alumnos y enriquecimiento de las prácticas docentes

Paola Vergara Salgado

Introducción

El estar rodeados de avances tecnológicos implica su empleo en menor o mayor medida, y el acceso cada día es menos distante, surge, desde el campo educativo, el panorama que ha de favorecer o enriquecer el aprendizaje, desde la perspectiva de un paradigma en donde la tecnología ejerce un papel causal en la organización y potencialización del ámbito social visto desde el elemento económico.

Quienes tienen acceso al aumento de la capacidad de computación y de las comunicaciones tienen más oportunidades de aprovechar las TIC para obtener beneficios sociales y económicos que quienes no tienen ese acceso. Estas nuevas tendencias, por lo tanto, presentan nuevas oportunidades para el desarrollo social y económico, pero también plantean nuevos retos y riesgos de brechas en el desarrollo. (CMSI, 2014, Pág. 8)

Respondiendo a este aspecto se reducen la brecha de acceso, se organizan programas, la industria facilita su compra, el emplear un recurso digital o hacer uso de las TIC es menos complejo, a partir de la respuesta a una política que denomina a nivel internacional el avance económico de un país.

Tan importante es este recurso que sugiere mayores posibilidades de mejora en todos los ámbitos de una región; en educación se podría tornar como una herramienta invaluable para la investigación (debido al sin fin de recursos informativos), el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis de tareas, así como la conformación del conocimiento dentro de una sociedad, “Las tecnologías disminuyen los costos de producción y distribución de recursos educativos de calidad, así como permiten integrar experiencias novedosas, mejor conectadas con las expectativas y experiencias que tienen los estudiantes del siglo XXI” (UNESCO, 2013, pág. 37). El uso de las TIC en el ámbito educativo sugiere un reto desde el acceso, que, si bien ya es extenso, difícilmente podría establecerse como una totalidad; otro elemento implica su empleo, el resaltar la potencialidad de los recursos que ofrecen. Estas inquietudes permean en los diferentes niveles educativos, en los estudios superiores se marca la demanda profesional y el acercamiento más próximo a una interacción laboral.

Delimitando nuestro objeto en los servicios de Educación Especial, como en otros ámbitos, se presentan retos de interés ante el diseño de propuestas innovadoras que han de favorecer el aprendizaje con la ejecución en la resolución de tareas, con el fin de innovar en el área respondiendo a las demandas sociales.

Desde el presente estudio el reconocimiento del impacto tecnológico desde la formación de futuros docentes, promoviendo el principio de inclusión desde las prácticas docentes, al hacer uso de este recurso se prescribe el análisis entre acceso y manejo propicio de las TIC.

Algunos recursos tecnológicos son de fácil acceso al alumnado, así mismo se identifica que estos se emplean de manera frecuente en la formación docente, lo que conlleva a suponer que la transformación del entorno de aprendizaje favorece el desarrollo de competencias digitales mediante las cuales el conocimiento se ha de analizar y disponer para diseñar propuestas, propiciando la participación activa ante el continuo cambio social, estableciendo líneas de análisis y crítica desde el estudiante, hasta el docente que participa de su formación. El principio se define prometedor y presenta como alternativa un panorama innovador, más existen referencias contextuales que requieren de análisis para rebasar la utopía.

Desarrollo

El uso de las tecnologías, su continua actualización, el breve estado funcional entendiendo que un recurso tecnológico es nuevo por periodos muy cortos, ya que la industria lo orienta hacia el estado obsoleto por la exigencia del mercado; así como la perspectiva de resolución ante el cambio social vertiginoso dan lugar a la revolución educativa, precedida por la imprenta cuyo fin en común es el manejo de la información y el acercamiento a ella desde diferentes puntos y ángulos de la sociedad. “La aparición de una nueva forma de organización económica, social, política y cultural, identificada como Sociedad de la Información” (Coll, 2014) fundamento que estriba en la apertura para acceder a la información lo que favorece el conocimiento, la libre interpretación y análisis conjeturable, se comprende como un medio pragmático traducido a modo de una técnica o herramienta. Con el uso de las TIC el acceso puede ser viable y rápido, ello por su potencial al acortar distancias y abrir canales que favorecen la disponibilidad lo que en consecuencia traería consigo mayor conocimiento.

Sin embargo, el contar con el acceso a infinidad de información hace restringido el conocimiento de la misma, así como su discriminación y análisis en consultar fuentes que aporten y sean confiables. En la formación del Licenciado en Educación Especial no es la excepción; el acceso a los recursos tecnológicos para revisar tales fuentes es inagotable, la consigna de análisis radica en el constructo

cognitivo para analizar la información y derivar a un estudio fidedigno, así mismo vislumbrar la profundidad y el aporte que la tecnología otorgan, siendo diversa la forma en que se puede emplear y a veces se concreta a consultar cualquier artículo y realizar escritos para realizar tareas, siendo que las TIC tienen otros alcances.

En la formación de los futuros docentes en Educación Especial es necesario fortalecer las formas de recuperar la información, el cómo se hace empleo de la misma y el sustento que se otorga al desechar o apropiarse una información que favorezca el constructo del aprendizaje y por ello conocimiento, el cual se emplea de manera continua y renueva conforme se accede a la información, como lo refiere Cuadrado (2011)

La incorporación de la competencia digital al currículum escolar favorece el desarrollo personal del alumnado, dado que de la misma manera que la alfabetización clásica implica aprender a escribir y a leer, la alfabetización digital ha de implicar la producción creativa en los nuevos medios y, a la vez, el consumo crítico de los mismo (pág. 18)

El reto al respecto, no consiste desde el acceso a las TIC, el reto se ostenta desde el diseño de nuevas prácticas que apoyen la formación desde el diseño de estrategias que fomenten la comprensión, la lectura, el analizar la teoría con la práctica, el desarrollo de discurso organizativos que expongan ideas de análisis prolijo de las fuentes de información, promoviendo el que el docente en formación logre iniciar argumentos, cuestionamientos, descripciones, narre, redacte, escuche ostentando a una postura cuya visión sea de dimensiones múltiples y contextual, resolviendo o planteando desafíos intelectuales que lleven al pensamiento científico, crítico e innovador, el principio se sustenta desde el Plan de estudios 2004, en donde se presentan los rasgos deseables del Licenciado en Educación Especial, con el fin de mantenerse en el continuo aprendizaje. Se promueve en el campo Habilidades intelectuales específicas el desarrollo de comprensión, lectura crítica, expresión de ideas claras, autocorrección, desarrollo de los principios de la investigación científica, localización, selección y empleo de la información sustentada en diversas fuentes y como principio para **clarificar la problemática a estudiar desde el rasgo deseable** “Localiza, selecciona y utiliza información de diversas fuentes escritas, de material gráfico y audiovisual, así como de las tecnologías de la información y la comunicación, en especial la que necesita para comprender y apoyar su actividad profesional”(SEP, 2004, pág 45)

La resolución inmediata estriba en la vertiente individual de la figura del estudiantado quienes determinan que se accede a la información en dispositivos digitales debido a una clara preferencia a

los elementos interactivos y de inmediatez para acceder a lo requerido, y la otra parte del análisis corresponde a las acciones que estriban en las propuestas docentes.

En respuesta, entonces, se plantea una propuesta específica que responda a este requerimiento, estructurando una docencia que atice en el desarrollo de capacidades multitarea, para ello Vivancos (2008) resalta que “Concretar nuevos escenarios de aprendizaje basados en las TIC es una tarea de gran envergadura que requiere de la probada capacidad de innovación y colaboración el colectivo docente”(Pág. 143)

El reto al cual se enfrenta la formación del futuro docente en Educación Especial se concentra en las prácticas donde el uso de las TIC conlleva una perspectiva analítica- responsable, orientando el ejercicio a la conectividad, construyendo redes que propicien la configuración de comunidades virtuales, ir más allá del manejo de la herramienta digital, favorecer el uso crítico y responsable de toda la información que se pueda encontrar en la red, así como también el publicar en ella, facilitando la puesta en común de los saberes, que gestionen la retribución de necesidades básicas de aprendizaje ante el tratamiento de la información. La veracidad y la calidad de esta “...dependerá de la capacidad del propio ciudadano en discriminar qué es lo más importante” (Cuadrado, 2011, pág. 23)

Traducir esa información a conocimiento cuando sociedades de la información y del conocimiento se derivan una de otra, el principio formador a nivel superior concentra el ejercicio de la introducción de TIC en la enseñanza para favorecer el aprendizaje, trabajado como estrategia y como recurso, más implica la conformación de un pensamiento activo que decodifique, esclarezca los lenguajes y significados, que a su vez sea creativo.

Es entonces preciso diferenciar el empleo que se le da a este recurso tecnológico, concretando en el acceso a la información propicia un enfoque restrictivo, la práctica formadora ha de extender el uso de la información ha de manejar tarea de búsqueda, localización y análisis que incline la tarea a la creación.

¿Qué elementos entonces estriba para la búsqueda y el ejercicio cognitivo que dé lugar a la innovación en la práctica al fomentar ambientes de construcción, colaboración y crítica de los elementos informativos? Las metodologías de enseñanza exigen la socialización de la información a la cual se tiene acceso ilimitado, su empleo activo a través de líneas analíticas donde la constitución de las líneas investigativas propicie de continuo la construcción del pensamiento crítico.

La responsabilidad recae en el fomento de tareas de búsqueda, análisis y reconocimiento, siendo la tarea investigativa continua, a veces se demanda que los docentes en formación analicen, lleguen al constructo de una crítica de todo cuanto revisan, de toda información que llega a sus manos, que por sí solos desarrollen las habilidades para el discernimiento y manejo de la información en un constructo de aprendizaje que además sea significativo, perdiendo de vista el principio formador que encamine esta demanda.

Los profesores deben capacitar a sus alumnos y poner en sus manos las herramientas necesarias para que ellos mismos de manera activa participen en su proceso de aprendizaje y en la construcción de sus conocimientos (Cuadrado, 2011). La perspectiva inicial de concretar el empleo de las TIC para favorecer el aprendizaje desde el acceso por parte del alumnado cambia, pues si bien no se logra consolidar una competencia digital que exige el manejo de estas y además la reflexión continua sobre su empleo se conduce hacia una mirada metodológica que compromete a ambas partes docente y alumnado, desde el constructo de prácticas que propicien innovación metodológica ante el manejo actualizado de las TIC y la potencialización de su empleo desde la enseñanza, reconociendo los elementos que constituye emplearlas, discriminar el alcance y el cómo abordarlo, ser consultivos en el acceso de las diversas fuentes y recursos, así como también la creatividad que propicia promover su empleo en tareas formadoras, contemplando ello se reduce la brecha entre el manejo informativo y el análisis y crítica de la misma información en el alumnado.

Referencias

Barbera, E. (2004). *La educación en la red*. Barcelona: Paidós.

Casas, M. (01 de enero de 2010). *Virtualis*. Recuperado de Virtualis: <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/article/viewFile/19/8>

Coll, C. (26 de diciembre de 2004). <http://virtualeduca.org/ifd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>. Recuperado de: <http://virtualeduca.org/ifd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>: <http://virtualeduca.org/ifd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>

Cuadrado, G. I. (2011). Impacto de las TIC en las competencias y actitudes del profesorado en el contexto escolar. En G. I. Cuadrado, *La comunicación eficaz con los alumnos* (pág. 179). Madrid: Wolters Kluwer.

Semenov, A. (2006). La sociedad, sus necesidades educativas y las TIC. En A. Semenov, *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza* (págs. 15-32). División de Educación Superior: UNESCO.

SEP. (2004). Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso. En SEP, *Plan de estudios 2004* (pág. 44). México: SEP

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO. Francia: UNESCO. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Vivancos, J. (2008). Los antecedentes del tratamiento de la información y la competencia digital. En J. Vivancos, *Tratamiento de la información y competencia digital* (pág. 27). Madrid: Alianza.

¿Para qué la responsabilidad y la ética profesional en la formación docente?

Sandra Hortencia Montaña Simg

“Quien observa lo que hace desde un cierto punto de vista, lo que no sitúa al observador en el error. El error en verdad es no tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aun desde el acierto de su punto de vista es posible que la razón ética no esté siempre con él”
Paulo Freire

Introducción

Responsabilidad, una palabra con una gran carga conceptual y actitudinal, referente al valor que se encuentra en la conciencia de cada persona, esta responsabilidad permite al ser humano reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos en un plano moral, social y/o cultural, en donde afronta la magnitud de sus acciones de manera positiva e integral siempre en pro de favorecer las condiciones y los resultados en los diferentes ámbitos de interacción.

Cuando esta responsabilidad pasa al plano ético, o sea cuando se pone en el desarrollo de la práctica laboral, se convierte en un principio básico en donde los valores éticos orientan el conocimiento hacia el bien de la persona y de la sociedad, los cuales forjan un carácter que habrá de manifestarse en todos los aspectos de la vida.

Una persona responsable es aquella que actúa conscientemente de sus acciones y responde a las consecuencias de las mismas, cumple con sus obligaciones y asume los resultados de sus actos, lo cual en educación es indispensable para el logro de sus propósitos.

Cuando hablamos de la responsabilidad en el plano laboral, entramos al ámbito gremial y por ende a la ética profesional, la cual es una rama de la ética que estudia la manifestación moral de las profesiones, en donde la ética se relaciona con el interés por el bien de los hombres, encaminada siempre a la vida buena manifestada como un compromiso para actuar humanamente frente a uno mismo y ante los demás.

Algunos autores como Yurén (1995), citado por Escalante Ferrer (s/f: p. 2), consideran que los valores sociales son, *“las cualidades que caracterizan a las instituciones e integraciones sociales y que contribuyen a la realización del ser humano en cuanto tal”*, los cuales se transforman en valores profesionales, Ramos (2006), citado por Escalante Ferrer A. e Ibarra Uribe L. (s/f: p. 3), define los valores profesionales como *“los aspectos valorados en diversas profesiones (género, cultura, valores intelectuales, identidad, valores morales y concepción de la práctica profesional) que han contribuido a proporcionar información relativa al mundo de la profesión”*, siendo su eje la ética profesional y considerando a la profesión como una actividad especializada y permanente.

Es por ello que en la formación docente, la ética profesional es tan importante ya que en nuestro quehacer educativo participamos con el fomento y transmisión de valores y principios fundamentales para la formación de nuestro recurso humano máspreciado como son los niños mexicanos.

Dentro de la Escuela Normal de Especialización (ENE), formamos a los estudiantes a través del Plan y Programas de estudio 2004, en el cual se establecen los rasgos del perfil de egreso que el estudiante debe desarrollar a lo largo de su formación, estos son; Habilidades intelectuales específicas, Conocimiento de los propósitos, Enfoques y contenidos de la Educación Básica, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela.

De todas y cada una de ellas se tienen contenidos teóricos específicos dentro de las asignaturas, sin embargo en cuanto a la identidad profesional y la ética encontramos contenidos sobre los marcos políticos, filosóficos, históricos, socio-culturales y legales a lo largo de toda la formación, pero no hay una asignatura específica de ética e identidad profesional que lleve al estudiante al ejercicio de la reflexión, el debate y el análisis sobre todos los preceptos, normas, leyes y hechos mencionados con antelación, con la finalidad de lograr concientizar para qué son y para qué sirven en nuestra profesión, dando con ello la oportunidad de que el estudiante se los apropie y los viva, sino que se ven de manera implícita en todos y cada uno de los contenidos de las asignaturas en general dando un conocimiento global de los mismos.

Desde mi punto de vista a pesar de contar con un enfoque ético que permea toda la formación docente, no hay una asignatura o curso complementario de ética e identidad profesional que permita concretar todos éstos saberes éticos genéricos y específicos de su profesión, de hecho, cuando los estudiantes concluyen sus cuatro años de formación y elaboran su documento recepcional, en pocos documentos se ven reflejadas las consideraciones éticas que se deben poner en juego durante nuestro quehacer

docente, lo que en ocasiones propicia que no se asuma la responsabilidad que conlleva esta profesión de manera plena y conciente.

Al mismo tiempo es importante hacer notar que la Secretaría de Educación Pública, (SEP), a través de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), han planeado diversos programas para fortalecer la formación docente, sin embargo no siempre se llevan a cabo para enfrentar la formación ética y la identidad profesional del futuro docente, cubriendo otros aspectos académicos que institucionalmente se consideran prioritarios.

Los problemas que enfrentamos actualmente en la educación, de acuerdo a mi propia experiencia y desde mi personal punto de vista, no tienen que ver solo con la consolidación del conocimiento teórico y didáctico para la atención en la educación sino también con una falta de responsabilidad y compromiso ético en su quehacer profesional, es así, como a través de este breve ensayo intento realizar un análisis y reflexión sobre el mismo con la finalidad de encontrar caminos que me permitan comprender cómo poder consolidar este rasgo ético y de identidad profesional en los estudiantes que son formados en la ENE.

Vocación, ética e identidad profesional.

“La ética no es otra cosa que la reverencia por la vida”

Albert Schweitzer

De acuerdo a Bertha Moreno (2012: p. 11), "la palabra vocación se deriva del latín *vocare*, que significa *llamar*, por lo que la vocación se ha identificado con un llamado interno a desempeñar algún trabajo o profesión", es esta vocación la que orienta a la persona a constituir su identidad personal, su estilo y forma de vida. Es así, como una persona es capaz de elegir una carrera profesional a partir de sus gustos, aficiones, habilidades y capacidades.

La vocación es un derecho intransferible que cada ser humano tiene al elegir la profesión que prefiera estudiar y ejercer, siendo la selección de la misma un derecho personal en libertad, de ser lo que quiera, lo que le gusta, para lo que requiere de aptitudes y habilidades que le permitan su realización.

Entendiendo a las habilidades como aquellas acciones y operaciones mentales, sociales y emocionales, que un sujeto es capaz de dominar y que lo llevan a un fin determinado, estas habilidades son aptitudes que pueden ser naturales, innatas o adquiridas y son de carácter físico, psicológico y

genético que tienen que ver con el rendimiento de cada persona para realizar ciertas tareas o acciones, por lo que las aptitudes son las condiciones o características que determinan la capacidad de un sujeto para adquirir un entrenamiento y/o conocimiento y desempeñarse de manera óptima.

Todo hombre se siente llamado a algo a lo largo de su vida, por medio de las diferentes impresiones que va tomando del mundo exterior, produciendo en nosotros una reacción o respuesta que se convertirá posteriormente en iniciativas que responden a una vocación con tendencias afectivas que generalmente se encuentran en el inconsciente, así como por los valores socio-culturales, que forman parte del marco de referencia de la personalidad de cada individuo.

Al tomar la decisión de la selección de su carrera profesional, encontramos la primera dificultad en la ENE, ya que no siempre la elección de ser docente en educación especial es su primera opción, en ocasiones nos enfrentamos a jóvenes que al ver truncado su sueño de ingresar a otra institución para formarse en la carrera que ellos habían elegido como primera alternativa, optan por considerar otras carreras afines o en ocasiones completamente distantes de su verdadera preferencia.

Es ahí donde inicia nuestra labor como formadores de docentes en donde lo primero que hacemos es propiciar que los estudiantes desarrollen las aptitudes que requieren y le encuentren el gusto y el amor a la docencia, lo que en ocasiones se logra con éxito y en otras no, por diversos factores.

Sin embargo, nuestra postura es clara al fomentar en los estudiantes el gran compromiso moral, ético y social que deben asumir al comprometerse para estudiar esta carrera, si bien, no todos los alumnos que se enfrentan a este dilema, asumen y reconocen este compromiso como tal, puede ser por la falta de aptitud, conciencia o de disposición al mismo.

Por lo que es importante hacer notar que una profesión debe desarrollarse por vocación de servicio, para que así, pueda ser una fuente de disfrute y de reconocimiento y no se convierta en un lastre que les impida desempeñarse con responsabilidad y calidad en su trabajo, y con ello demeritar tanto su ejercicio profesional como su desarrollo personal, lo que propicia que no solo sea el estudiante el afectado sino que también influye en aquellos a quienes les presta el servicio educativo.

Hay que considerar que la actividad profesional no es una tarea fácil, ya que implica una labor cooperativa y de interdependencia entre otros profesionales de la misma o distinta formación, que desarrollan la misma actividad, por lo que el trabajo en colaboración se hace indispensable sobre todo en el ámbito educativo y éste es difícil de establecerse cuando no se comparte el mismo grado de responsabilidad en el hacer y actuar, por lo que iniciar la formación por vocación es un buen principio

ya que con ello se comparten, no solo las responsabilidades sino también las mismas motivaciones que los llevarán al logro de sus metas como un impulso que es incitado por su propio ser.

Para que una profesión en su ejercicio sea parte complementaria y de goce del ser humano, se requieren de tres aspectos que determinan su desarrollo, uno es el social que tiene que ver con el servicio que se presta dirigido hacia el bien común, otro es el económico, en donde se satisfacen las necesidades humanas a través de los bienes, servicios y recursos que necesitamos para vivir y el personal, en el que se desarrollan valores y virtudes que no solo nos hacen ser mejores profesionales sino mejores personas y es aquí, en donde la formación docente toma un papel determinante, al no formar a los futuros profesionales solo con habilidades intelectuales, procedimentales e instrumentales, sino también aporta en la formación humana en aptitudes y actitudes éticas.

Las actitudes tienen que ver con el comportamiento de la persona, éste debe ser proactivo y positivo para conseguir los objetivos profesionales, estas actitudes requieren de disposición, voluntad y constancia, por lo que para dar respuesta profesional, se requiere de la combinación de ambas, o sea que se debe tener la habilidad y la disposición.

Es entonces, como la ética profesional se integra para fortalecer ésta formación docente como una manera de alcanzar la realización personal y profesional siendo determinante en la formación humana de cualquier profesión y en particular de la docencia.

Algunas de las causas fundamentales que justifican la existencia de la ética profesional son;

- ✓ La necesidad que tiene la sociedad de depositar su confianza en los diferentes profesionales que tienen misiones específicas.
- ✓ La finalidad de satisfacer las demandas que la sociedad requiere de acuerdo a las condiciones del desarrollo socioeconómico y político actual.
- ✓ La necesidad de que determinado grupo de profesionales cuenten con una moral que respalde el prestigio de éste grupo en el ejercicio de su función social, (Chacón A. 1999: p. 3).

Tales causas obligan de alguna manera a poner énfasis, en la exigencia de tomar conciencia y de la responsabilidad que conlleva el desempeño profesional de un maestro al regir su hacer y actuar bajo un código de ética de excelencia.

Entendiendo entonces a la ética como el carácter o modo de ser de una persona que se va formando mediante la repetición de actos que se llegan a convertir en hábitos. (Moreno, 2012), y que están determinados por exigencias morales prescritas o no, que le permiten al maestro valorar, discernir y decidir este modo de ser y de actuar ante cada situación a la que se enfrente haciendo uso de las normas de la ética profesional, establecidas en los diferentes códigos de conducta y de ética de cada institución educativa, respondiendo así con inteligencia, creatividad y el tacto que cada circunstancia requiera.

Por lo que los actos de conducta moral que se propician tanto en la escuela normal como en los ámbitos laborales, son un factor determinante y de gran influencia en el establecimiento de estos hábitos de trabajo y comportamiento que determinarán el desempeño profesional de un maestro.

Chacón A. (1999: p. 7), identifica tres indicadores del acto de conducta moral, siendo estos:

- ✓ Necesidades, intereses, intenciones, motivaciones, voluntad, que mueven el acto.
- ✓ La significación social positiva o negativa que provoca.
- ✓ La reacción que produce el acto de aprobación, satisfacción, realización personal o colectiva, de admiración o de rechazo, insatisfacción, crítica, odio, aversión, animadversión, agresividad, etc.

De tal modo que a través de estos indicadores es como los futuros docentes son influenciados por nuestros actos.

De acuerdo a García de Alba (1988: p. 21);

La reflexión ética se lleva a cabo para avanzar personalmente y ayudar a los demás a ser plenamente humanos; esto se logra mediante la toma de conciencia de los principios de acción del hombre, de sus medios, de sus finalidades y de sus posibilidades. El fin de la ética es ayudar a la persona a descubrir su realización y su bien, en el contexto y el compromiso con el bien común.

Es por ello, que el conocimiento conceptual, filosófico, teórico y legal de la ética no es suficiente, se ve indispensable realizar un análisis cabal que lleve al estudiante a la reflexión y por ende a la concientización de los principios éticos que regirán su actuar.

Solo a través de esta acción, el estudiante logrará su pleno desarrollo como ser humano.

Fernando Savater en su libro *El valor de educar* dice: *“Hay que nacer para ser humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad”*. (1997: p. 27)

Podemos concebir que el ser humano no se restringe a la nominación de una especie sino que nos convertimos en verdaderos seres humanos a través de la relación con otros humanos quienes de manera intencional se transforman en modelos (padres, hermanos, maestros, amigos etc.).

Por lo que el ser humano consiste, en aquella vocación que nos permite compartir nuestros saberes con otros, de tal manera que el saber y el aprender, se convierten en un aspecto determinante para lograrlo y este aprender de otros determina de cierta manera el establecimiento de hábitos que marcarán nuestro ser.

En consecuencia, nosotros como docentes influenciamos de manera significativa a nuestros estudiantes, lo que nos obliga a buscar espacios que propicien el análisis, la reflexión y el debate sobre nuestro actuar para fortalecer y concientizar nuestro ser y encaminarnos hacia el bien común bajo una visión humanista.

Con ello, ubico al bien común dentro de nuestro ámbito profesional, en el fomentar la educación de calidad que cada niño y estudiante merece, siendo la educación de calidad el derecho a un aprendizaje con sentido y pertinente, el cual, el estado procura y vigila que así sea a través de los principios y los fines de la educación establecidos en el Artículo Tercero Constitucional, en donde se establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación siendo obligatoria la educación primaria en 1934, en 1993 se incluye la educación secundaria, 2002, la educación preescolar y en 2012 la educación media superior, González, (s/f: p. 411,412) en el Acuerdo 592, donde se establece la articulación de la Educación básica de los niveles preescolar, primaria y secundaria, determinados por un trayecto formativo, organizado en los Planes y los Programas de estudios correspondientes, DOF, (2011) y el Acuerdo 384, en el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, DOF, (2006).

La UNESCO (2015), en su documento “Replantear la educación, bien común”, hace un planteamiento, bajo una visión humanista en donde la educación de calidad debe ir más allá del desarrollo de competencias y los entornos de aprendizaje, debe radicar en la adquisición de competencias básicas en cuestiones de cultura, en base al respeto y la dignidad, sentando las bases necesarias para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En un contexto mundial complejo, Irina Bokova, directora general de la UNESCO dice:

No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, constituir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común. (2015: p. 4)

Por lo que la UNESCO propone que debemos centrarnos en los docentes y en los educadores como actores promotores de cambio en general, esta visión humanista que retoma la UNESCO, reafirma los principios éticos universales con los que el docente tiene que contar y que deben ser considerados en su formación, en su planteamiento y en los propósitos de la educación para todos, siendo ésta incluyente y transformadora del aprendizaje a nivel mundial en donde la función docente es primordial para un desarrollo sostenible de la humanidad.

Chacón A. (1999: p. 6), menciona que los docentes que forman maestros, deben tener en cuenta una concepción ética de la profesionalidad a través de los siguientes componentes:

- Dominio de la ciencia que enseña (conocimientos, habilidades profesionales y valores humanistas)
- Dominio de los métodos de enseñanza-aprendizaje y de la formación de valores
- Dominio de los valores morales humanistas de la profesión
- Resultados prácticos acumulados en la labor educativa.

Es por ello que debemos tomar conciencia y fortalecernos como docentes en cada uno de estos dominios y llevarlos a la realidad con resultados prácticos en una correlación de lo académico, lo laboral y lo investigativo siempre bajo una visión humanista que considera los valores morales y profesionales propios de nuestra profesión.

Estoy consciente que la educación por sí sola no puede resolver todos los problemas del desarrollo de un país, tal y como sucede en el nuestro, pero a través de una visión humanística y holística se puede contribuir en mucho para lograr un modelo que propicie la calidad en la educación que tanto buscamos y queremos alcanzar.

Este modelo debe considerar que el crecimiento educativo, económico, político y social debe estar regido por los principios éticos y morales de ésta visión humanista que se opone a la intolerancia, la violencia la discriminación y la exclusión, fundándose en el respeto, la paz, la inclusión y la justicia social.

Es por ello importante reconocer el papel que juegan los principios éticos y morales de los docentes en la educación, sobre todo cuando vemos que en todos los países incluyendo México, hay una gran movilidad de estudiantes y trabajadores a través de las fronteras nacionales con la necesidad de crear modelos no solo de conocimiento sino también de transferencia de aptitudes y actitudes que requieren de formas diferentes de evaluar el aprendizaje con la finalidad de que propiciemos una visión más humanista, procurando los principios éticos y morales que nos lleven a una noción de educación como bien público tanto en la educación formal y la informal, siendo estas institucionalizadas o no, considerando así, tanto al conocimiento como a la educación como bienes comunes para todos.

Siendo significativo retomar la necesidad de un planteamiento de la educación basado en fundamentos éticos y morales renovados, procurando una educación inclusiva, que no permita que haya desigualdades y que sea el docente capaz de propiciarlos y transmitirlos a través de su propio actuar, los cuales deberá consolidarlos y fortalecerlos durante su formación profesional.

Aquí, la función docente se torna esencial, requiriendo que cada docente elabore y desarrolle durante su formación un pensamiento crítico y un juicio independiente por medio del análisis, el debate y la reflexión permanente de su actuar y su quehacer, ya que la educación no solo implica la adquisición de aptitudes y conocimientos sino también de valores que propicien un enfoque que integre fundamentos éticos y morales sólidos.

Frida Díaz Barriga (2002), en su libro de “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”, afirma que los valores morales que todo individuo posee son principios éticos interiorizados, entendiéndolos como aquellos que son impuestos por la sociedad y que condicionan nuestro comportamiento, en donde a las personas que muestran un gran compromiso de “conciencia”, les permite vislumbrar lo correcto o incorrecto de nuestras propias conductas y de las de otras personas, en donde la moral y la ética orientan y valoran las acciones humanas, indispensables en la educación y en la vida en general .

La educación del siglo XXI, debe considerar a los valores humanistas como fundamentos y finalidades de la educación, propiciando el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de

derechos, la justicia social, la diversidad cultural y social, así como el sentido del sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida, para lograr la sostenibilidad y la paz.

Esto lo lograremos si el docente durante su formación profundiza y concientiza el conocimiento y la vivencia de los fundamentos éticos tanto universales como los específicos de nuestra profesión, haciendo uso de un pensamiento crítico y juicio independiente, por lo que desde mi punto de vista es evidente la necesidad de abrir espacios curriculares o complementarios que permitan al futuro docente contar con todos estos preceptos éticos de manera conciente y determinante, siendo trabajados desde su formación de manera específica y vividos en su práctica educativa para que lleguen a formar parte de su “conciencia” personal.

Con esto no quiero decir que no se trabajen los preceptos éticos y morales durante la formación, sino que la forma en la que hasta el momento lo hemos realizado no ha sido del todo suficiente y por ende tendremos que buscar formas diferentes de fortalecer estos preceptos en la formación docente y una alternativa sería la implementación de una asignatura específica que los centre y los propicie de tal manera que se desarrollen conscientemente, al mismo tiempo que nosotros como docentes formadores de docentes aprovechemos los espacios colegiados no solo para el trabajo académico sino también para el fortalecimiento de nuestra propia formación humana.

La profesión docente proporciona un bien específico a la sociedad e indispensable para su supervivencia como sociedad humana a través de la educación que nos hace conscientes de la realidad, pero esta educación debe ser de calidad o sea que se espera de ella que se cumplan los propósitos expresados en el plan y programas de educación básica, en donde los niños, adolescentes y jóvenes sean competentes para aprender a aprender, dando la posibilidad de ampliar sus conocimientos a lo largo de la vida, aprender a ser, en donde enriquezca su personalidad, su autonomía, su juicio y su responsabilidad, aprender a convivir, respetando los valores de pluralismo y comprensión mutua, en paz y armonía y aprender a hacer, siendo competente para hacerle frente a la diversidad de situaciones que afrontará, trabajando en equipo, lo que les permitirá enfrentar la realidad en la que viven y resolver los problemas que encuentren en su vida cotidiana, tal y como lo establecen estos cuatro pilares de la educación definidos por Jacques Delors (s/f), en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.

Por lo que, el asumir una actitud ética profesional ayuda a superar la deshumanización y al logro de los fines educativos, así como a minimizar la crisis de valores que actualmente sufrimos en el ámbito educativo, y me refiero con ello a la necesidad de hacer valer los principios que ella conlleva, en donde el profesional de la educación debe desempeñarse evitando cualquier tipo de daño a las

personas, reconocer la libertad de cada persona sobre sus decisiones y acciones, conducirse con veracidad y confianza, así como reconocer los derechos de las acciones justas, mismas que se han manifestado en el Plan de estudios 2004 de la licenciatura de educación especial, en donde aparece como primer rasgo de Identidad Profesional y Ética:

Asume como principios de su acción y de sus relaciones con la comunidad educativa, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, equidad, democracia, solidaridad, aceptación, tolerancia, honestidad, responsabilidad y apego a la legalidad. (SEP, 2004: p. 47)

Dentro de la ética se crea la deontología, la cual estudia los deberes o normas morales, este concepto fue utilizado por primera vez por Bentham en 1832, citado por Moreno (2012: p. 56), la deontología es muy importante, ya que aplicada a las profesiones se cristaliza en el cúmulo de normas y deberes establecidos en un código el cual es elaborado por toda una comunidad profesional, por lo tanto la deontología se refiere a los deberes y obligaciones de los profesionistas.

En nuestro caso estos deberes y obligaciones se encuentran establecidos en los manuales de operaciones y de funcionamiento de los servicios en donde se explicitan las acciones que como docentes debemos de realizar, también están expresadas en la Ley General de Educación, en la Ley General del Servicio Público Docente, Ley General del Servicio Profesional Docente y en la Ley General para los Trabajadores del Estado, en los códigos de conducta y de ética de cada Institución Pública, los cuales están manifestados en el segundo rasgo de Identidad Profesional y Ética como: *“Conoce la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano, en particular la que se refiere a la educación especial. Asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.” (SEP, 2004: p. 47-48)*

Es por ello que estos manuales, códigos y leyes forman parte de la formación docente, sin embargo considero que es indispensable que se articulen de manera clara y conjunta en una asignatura específica con la finalidad de llegar al grado de conciencia que requieren para que sean aplicados como parte de nuestra forma de vida personal y profesional y no queden solo como contenidos factuales.

Estos contenidos se ven en diferentes semestres de su formación sin que haya una asignatura que logre conjugarlas para centrarlas no solo como un saber teórico sino como un saber-saber, saber-hacer y saber-ser que fortalezca nuestras actitudes que determinan en gran medida el cómo debemos

comportarnos en nuestra vida profesional, lo que implica ser conscientes, de las consecuencias a las que nos hacemos acreedores al no conducirnos de manera correcta, al no privilegiar los aprendizajes de los alumnos o al atentar contra la dignidad y la seguridad de nuestros estudiantes, estas consecuencias las podemos observar en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, DOF, (1946), así como en la Ley General del Servicio Profesional Docente, DOF, (2013).

En estos últimos años se han incluido con gran importancia en los servicios de educación básica éstos conocimientos trabajados en las Juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE), donde de manera informativa se les hace saber a los docentes en servicio lo que es una práctica educativa adecuada y las consecuencias que de incurrir en faltas a la misma nos hacemos acreedores, y es impresionante ver cómo algunos docentes adoptan formas de trabajo (hábitos) que consideran dentro de la norma y que sin embargo al recibir esta información se dan cuenta que están fuera de ella.

También se han difundido algunos cursos autodidactas por parte de la AFSEDF, sobre los “Derechos de los niñas, niños y adolescentes para la promoción del buen trato en educación básica, Procedimientos de quejas y denuncias para el cuidado y protección a la integridad de los alumnos y Educación de la sexualidad y prevención de la violencia sexual”, que promueven las buenas prácticas así como los procedimientos y sanciones a quien no se conduzca bajo una práctica educativa dentro de la norma.

Esto nos obliga a cuestionarnos si realmente desde la formación docente y durante el ejercicio profesional, recibieron la instrucción ética sólida que nuestra profesión requiere.

Por supuesto que no podemos decir que la falta de formación ética es el único factor que promueve las malas prácticas, pero si podemos afirmar que es uno de los factores que se encuentra en nuestras manos como formadores de maestros para poder mejorar, favoreciendo y propiciando el desarrollo y el desempeño docente en mejores prácticas educativas.

La ética profesional tiene que ver con la conformación de la identidad profesional, que está constituida por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos) (Bolívar A. 2007), que forman parte de un rasgo de personalidad del ser humano y que es parte fundamental para el desarrollo de nuestra función.

Aquí se establecen formas de ser y de comportarnos, que se expresan en la motivación, actitud y compromiso con la que nos desempeñamos y en donde compartimos el sentido de pertenencia a un

grupo, lo que hace que alguna cualidad o atributo personal marque la diferencia entre una persona y otra, es así como los docentes como miembros de un colectivo laboral a través de la interacción con otros de nuestro mismo gremio vamos estableciendo creencias, hábitos y formas de hacer las cosas, transmitidas por los expertos a los inexpertos.

La identidad profesional atiende a un proceso largo de construcción que se configura por las experiencias vividas con otros profesionales de su mismo gremio, en donde se identifican o no, al verse reconocidos o no por los otros colegas, estudiantes y familiares, estableciéndose por medio de un proceso de socialización profesional.

Estos procesos de socialización en el ejercicio profesional docente propician formas de ver y actuar positivas y negativas que forman parte de la identidad profesional.

Desde un punto de vista holístico o sea de su totalidad, se puede ver la identidad del maestro; como persona, profesional y docente, a través de diferentes dimensiones;

La dimensión personal, que es compleja ya que es única, particular e insustituible, depende de la influencia de las personas próximas, de extraños, de fuerzas sociales, culturales, políticas e históricas con las que interacciona y que hacen que la identidad sea cambiante e inestable, conformándose y transformándose a lo largo de la vida de la persona (Maalouf 2006 citado por Argemi s/f).

La dimensión profesional, que se establece en el espacio institucional donde trabaja, esta dimensión es más o menos estable y se modela a través de las interpretaciones y reinterpretaciones que las personas hacen de las experiencias vividas en el mismo contexto laboral (Canrinuis 2011 citado por Argemi s/f).

La dimensión situacional, que se da en un contexto determinado en nuestro caso la escuela, en donde se aprende la cultura profesional a partir de ir identificando el rol que nos toca desempeñar, al mismo tiempo que nos vamos apropiando de las normas, reglas y valores profesionales propios del grupo, los cuales son comunes a todos los que pertenecen a esta profesión con la particularidad que da, el ser individuo/docente con su historia y características personales. (Hargreaves 2005 citado por Argemi s/f).

Dubar, (2000) citado por Bolívar (2007), dice que existen dos dimensiones en que se relacionan entre sí y que articulan lo individual y lo estructural en un doble proceso, en donde el sujeto desarrolla una identidad para sí, que tiene que ver con el sentido de pertenencia y su ubicación en relación con otros y una identidad para otros que es el reconocimiento identitario que tiene que ver con la atribución y

reconocimiento de la identidad docente por individuos o instituciones que están en interacción con él.

De tal forma que podemos observar cómo nuestra historia personal, la participación en los diferentes contextos y la interacción con otros miembros de nuestra profesión sean expertos o no, determinan junto con la ética la conformación de nuestra identidad profesional, que se va entrecruzando entre la vida profesional y la vida personal, que es influenciada de manera significativa al identificar los roles profesionales y al hacer nuestras las normas, reglas y valores profesionales establecidos en la ética profesional y que forman parte importante de la cultura docente.

Percibiendo que la identidad profesional docente es el resultado de un proceso histórico de nuestra vida personal, social, escolar y laboral que se construye a través de la práctica profesional.

Sin embargo aunque todas se articulan y son necesarias tomarlas en consideración, la que más nos significa debido a que está en nuestro ámbito de competencia, es la de la formación, en donde se inicia ese proceso de apropiación personal y reflexiva en donde la acción educativa adquiere significado.

Contexto Mexicano en la formación docente

A lo largo de nuestra historia en México, la formación docente se ha transformado con el fin de atender a las necesidades sociales, económicas y políticas de nuestro país atravesando por diversos acontecimientos históricos, sin embargo en este breve ensayo me referiré específicamente a los cambios que se han presentado en el siglo XX y XXI, con el fin de ir revisando si en algún momento histórico se ha considerado de manera específica a la ética profesional como un factor determinante en la formación docente.

En los últimos años hemos sido testigos de cómo se han desencadenado una serie de críticas hacia los maestros mexicanos debido a los resultados alcanzados en las pruebas de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), de nuestros alumnos en las escuelas de educación básica, lo que ha puesto sobre la mesa las deficiencias que enfrentamos en el magisterio en general y esto no solo a nivel conceptual sino también actitudinal, hablando de responsabilidad y ética profesional.

Por lo que las políticas educativas públicas son importantes para fortalecer y mejorar el desempeño docente a través de la profesionalización del magisterio, por medio de diversas estrategias emanadas tanto por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, (AFSEDF), la

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, (DGESPE) y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, (DGENAM) como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, (SNTE).

En 1991 el SNTE propuso realizar acciones para crear un tronco de formación común, pero que al mismo tiempo se ofrecieran diferencias y especificidades para la formación de los futuros docentes de la educación básica, esta propuesta se sumó al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANIMEB) de 1992.

En este mismo año se da la federalización de la Educación, en donde todas las Escuelas Normales se transfirieron a los gobiernos estatales incluyendo la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), lo que provocó que en la Ley General de Educación de 1993, se indicara, que el Gobierno Federal tenía la atribución de determinar para toda la República Mexicana los planes y programas de estudio para la formación normal de maestros de educación básica.

Surgiendo en 1997 la reforma al Plan de Estudios, esta reforma se operó en dos etapas; la primera correspondiente al ciclo escolar 1997-1998, con las escuelas normales encargadas de formar a los maestros en educación primaria, donde se redujeron materias, contenidos teóricos y de investigación, centrándose en la práctica docente.

La segunda etapa se implementó en el ciclo escolar 1998-1999, que se dirigió a los planteles donde se formaban a los futuros maestros en educación básica incluyendo educación especial, física y tecnológica. En estas transformaciones se puede observar cómo la ética quedó implícita, permeando todo el currículo pero no explícita en los nuevos programas.

Es así como se inicia el fortalecimiento de las Escuelas Normales a partir del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de la Escuelas Normales, (PITFAEN), el cual comenzó en 1997 y es aceptado como marco operacional del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, (PROMIN), puesto en marcha en 2002 como un programa opcional.

El cual: *“tiene la finalidad de contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tengan incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales públicas”*, (Acuerdo 423,DOF, 30 Dic. 2007), sin embargo no toca de manera específica el desempeño ético profesional y la responsabilidad, este precepto se considera nuevamente implícito y no explícito, considerando parcialmente una visión humanista que requiere del análisis, el debate y la reflexión de la que hemos hablado a lo largo de este ensayo para

que el futuro docente tome conciencia de la importancia de la ética y establezca ese juicio crítico que requiere en el desarrollo de su profesión y por ende en su vida personal.

Se puede observar que en estas transformaciones se va considerando cada vez más que el docente en formación desarrolle mayores habilidades de análisis y reflexión lo cual es un avance en su formación, pero aún insuficiente para la toma de conciencia sobre el desarrollo de la ética profesional.

De tal manera que el PROMIN, pretende fortalecer la gestión, la vida académica y la organización de las escuelas formadoras de maestros por medio de dos proyectos, el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN), el cual es una estrategia para el Programa de Mejoramiento de las Escuelas Normales (PROMIN), cuya finalidad es la de elevar la calidad en la formación inicial de los docentes de la educación básica, y ambos se encuentran administrados mediante el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN).

Justamente en estos programas es donde se pueden incluir cursos que complementen o que fortalezcan la formación docente de acuerdo a las percepciones de los cambios que la sociedad demanda y a las necesidades que requiere la educación con la finalidad de cumplir sus metas.

En 2012, se da la última reforma al Plan de estudios de la Lic. En Educación Primaria de las Escuelas Normales en coordinación con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), aquí el enfoque centrado en el aprendizaje, el enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular, académica y administrativa son las líneas fundamentales que lo rigen, lo que implica una forma diferente de desarrollar la práctica docente, con un enfoque constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, en un proceso activo, donde la mediación pedagógica cobra una importancia significativa en la coordinación de actividades de intención-acción-reflexión entre docentes y estudiantes, promoviendo y movilizándolo los aprendizajes del estudiante conformando un pensamiento crítico y reflexivo. La malla curricular cuenta con una división según sus trayectorias o áreas formativas, la pedagógica considerando al docente como un profesional del aprendizaje, de la formación y de la enseñanza, la preparación para la enseñanza y el aprendizaje que brinda el dominio conceptual e instrumental de las disciplinas, el de lengua adicional y tecnología, información y comunicación (TIC), la práctica profesional en donde se integran las áreas formativas en la intervención en el aula y las optativas que enfatizan algún área de conocimiento.

El SNTE realiza en 2013, un curso taller para el fortalecimiento para docentes en el cual integra una antología donde toca los rasgos deseables del perfil de egreso del nuevo maestro (explicitados en el Plan de estudios 1997 de la Licenciatura de Educación Primaria) y en él introduce el análisis y la

reflexión sobre cada uno de los rasgos siendo el tema 6. el de la Identidad Ética y Profesional del docente de educación básica, en el cual incluye conocimientos sobre la construcción de la identidad docente, el desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado con una aproximación desde la psicología humanista, el proyecto educativo, la educación en valores y el desarrollo moral así como el código de conducta, la docencia, los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios 2011, la educación moral en primaria y secundaria así como las actitudes del profesor, la calidad de la educación y la gestión escolar y por una nueva escuela pública.

Como podemos observar hasta el momento es el único elemento que aporta el fortalecimiento sobre los aspectos éticos y de identidad que hasta ahora hemos mencionado, pero solamente a los docentes en servicio, dejando de lado al docente en formación, ésta alternativa de fortalecimiento pone énfasis en la contribución que tiene el trabajo profesional docente en la conformación de la identidad del docente, toca la importancia de las actitudes en donde resalta que no se puede ser buenas personas si no se ejerce bien, competentemente y honestamente la profesión que se tiene y el profesional que se es. (SNTE, 2013)

Actualmente en la ENE seguimos trabajando con el Plan 2004, donde se menciona que el futuro docente deberá ejercer su profesión con calidad y alto nivel de compromiso, con la finalidad de dar respuesta educativa a las necesidades específicas por las que cursan los alumnos con o sin discapacidad.

También menciona que el futuro docente deberá desarrollar la disposición del aprendizaje permanente basado en su experiencia, por lo que el análisis y la reflexión sobre su quehacer se torna determinante tanto para su formación como para su desarrollo y desempeño profesional, aunado a ello se requiere que tenga precisión en sus funciones y responsabilidades por lo que esta exigencia requiere de un amplio y certero conocimiento de la ética profesional, la cual debe ser cubierta a cabalidad, ya que el propósito central del plan es, “ que el estudiante adquiriera los rasgos deseables del perfil de egreso del maestro de educación especial” (SEP 2004: p. 43), y para poder cumplir con el rasgo de identidad profesional y ética es indispensable realizar mayores acciones que permitan no solo el conocimiento por se, sino la concientización del mismo para ser capaz de vivirlo y transmitirlo.

El mismo plan afirma que los rasgos deseables del nuevo maestro no corresponden a un área, asignatura o actividad particular, sino que todos ellos deben lograrse y promoverse a través de los estilos y formas de enseñanza que se apliquen, por lo que logro visualizar, el porqué no hay una asignatura específica que centre todo lo visto a lo largo de la formación sobre la ética y la identidad profesional, sin embargo la necesidad prevalece para fortalecer la formación docente.

En esta última reforma vemos las mejoras en cuanto a la instrumentación, la práctica y el dominio de conocimientos, se percibe una visión humanista pero aún no plenamente consolidada en donde falta la manifestación explícita de un mayor trabajo específico en la formación ética y de identidad profesional, que aunque sabemos que se da de manera integral a lo largo del curriculum a través del análisis y la reflexión sobre la práctica, no enfatiza de manera explícita la importancia que conllevan los valores universales y la ética profesional de manera particular.

Esto se ve reflejado en el Plan de Mejora que propone la AFSEDF (2013-2014), en donde destacan los 8 rasgos de “normalidad escolar mínima”, indispensables para el mejoramiento escolar, al leerlos uno se cuestiona qué está pasando con la responsabilidad y la ética profesional del docente cuando ha quedado claro lo importante que es y de cómo a lo largo de la formación docente se ha fomentado, sin embargo parece ser, que no ha sido suficiente el desarrollo que se ha llevado de las mismas, cuando en un rasgo mínimo dice; “Todos los docentes inician puntualmente a sus actividades”, “Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje”, “Las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen en el trabajo de la clase” (Acuerdo 717, DOF, 2014)

¿Será posible que la formación docente no sea suficiente para fomentar la responsabilidad y la ética en el maestro? o ¿Qué sucede con las dinámicas escolares en donde se ven mermadas en ocasiones esta responsabilidad y ética del maestro?

Justo son estos cuestionamientos que me han llevado a analizar y reflexionar sobre qué estamos haciendo y qué estamos dejando de hacer para que el Gobierno Federal, haya tenido que normar situaciones cotidianas de responsabilidad y ética en nuestro quehacer docente.

Es un hecho que yo como formadora de docentes no estoy exenta de cometer estas mismas faltas, en donde hemos dejado claro que el ser docente es ser modelo, transformador y generador de cambio, por lo que el trabajo colegiado en donde podamos analizar, debatir y reflexionar sobre estos preceptos éticos se hace indispensable, en un primer momento para identificar nuestras fortalezas y debilidades, y con ello poder asumir de manera plena y consciente mi propia ética y responsabilidad para así poder transmitir no solo en teoría el conocimiento sino también de actitud a nuestros estudiantes, ya que la participación en el colegio nos permitirá consolidar nuestros propios rasgos éticos y de identidad profesional.

Será conveniente abrir espacios complementarios o bien una asignatura específica de ética e identidad profesional que deberá integrarse en los últimos semestres de la carrera para recoger todo lo visto en

su formación, dándole sentido y pertinencia a este aprendizaje, haciéndolo consciente a través del debate el análisis y la reflexión y así poder asumirlo como parte de nuestra forma de vida, lo que propiciará que los estudiantes tengan bases sólidas éticas de manera consciente, fomentando un mejor desempeño profesional y el cumplimiento del mismo y con ello se dé el ordenamiento a una de las 5 dimensiones que definen el perfil docente propuesto como parte de la reforma educativa y la creación del servicio profesional docente en donde la cuarta dimensión menciona: “*Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos*” (SEP, 2015: p. 82).

Los programas de fortalecimiento son importante mencionarlos porque surgen para subsanar las necesidades académicas y de educación en general de cada institución educativa, de acuerdo a su contexto, al contexto al que se enfrenta y a los recursos con los que cuenta para elevar la calidad en la formación docente, sin embargo a la fecha, no he podido visualizar que se hable específicamente de la responsabilidad y de la ética, como parte fundamental del quehacer docente, considerando como prioritarios otros aspectos relacionados con la tecnología, con el equipamiento y la profesionalización del futuro docente en cuanto al desarrollo académico, pero no en cuanto a la formación humana.

Esto ha sido un problema que a saltado a la luz, ya que se puede percibir que la responsabilidad y la ética de nuestros alumnos en ocasiones es endeble, y esto lo hemos constatado a lo largo de nuestras cátedras con sus actitudes en ocasiones desafiantes o indiferentes, en la falta de tolerancia, solidaridad y de integración con su propio grupo, en el cumplimiento de la puntualidad y la asistencia, en la honestidad y el compromiso en la elaboración y entrega de tareas y trabajos encomendados, ocasionando que cuando ya están en servicio cometan faltas que han propiciado que la calidad en la educación se vea mermada o bien, hemos visto que excelentes estudiantes, estando en servicio se desempeñan no de manera idónea debido a que han sido contaminados por las dinámicas que prevalecen en las escuelas, con ello me refiero a las formas de gestión y organización, liderazgo y colaboración, elementos fundamentales en los ambientes laborales que propician un mejor o peor desempeño de quienes lo conforman, asumiendo las actitudes del grupo y no del deber ser.

Si nosotros formamos docentes conscientes de su hacer y de su actuar con principios éticos sólidos, con una identidad profesional inalienable, no podrán ser contagiados por las malas prácticas ya que tendrán clara su postura ante el compromiso ético y la responsabilidad que conlleva su profesión.

Por supuesto que quiero referir que esto no sucede con la totalidad de los futuros docentes, también hay estudiantes que con los recursos educativos con los hemos trabajado han logrado formar una sólida base ética pero hay otros que no, y debo manifestar mi inquietud en que sean todos los

estudiantes que alcancen estos niveles de consciencia y de identidad en cuanto a su formación ética para un mejor desempeño profesional, ya que esto redundará en mejor atención educativa.

Es por ello que los programas de fortalecimiento para la formación docente que se mencionaron con anterioridad son una opción para poder establecer acciones que mejoren el desempeño de los maestros en las escuelas o bien que mejoren su formación docente en cuanto a su formación humana y ética en las Normales, formando bases sólidas en su desempeño profesional, apoyando así el desarrollo hacia una verdadera educación de calidad, en donde ésta no dependa únicamente de los conocimientos teóricos, instrumentales y didácticos, sino de las actitudes y comportamientos con los que nos desempeñamos en nuestros ámbitos de trabajo y que formen parte de nuestra vida.

Conclusiones

Este breve ensayo me ha permitido reflexionar sobre la importancia de la ética profesional y la responsabilidad y así poder identificar que hay varios factores que determinan el desarrollo de la responsabilidad y de la ética profesional en el docente en formación.

Uno de los factores es la vocación que se debe de tener al elegir la carrera que estudiará, lo que le permitirá identificarse con su hacer laboral.

Otro factor es, el que durante la formación docente se vea de manera implícita el desarrollo de la ética y la responsabilidad y no se haya explicitado a través de una asignatura específica, ya que el fomento de la ética y la identidad se deja en manos de todos los catedráticos de la ENE en diversas asignaturas, sin que haya un cierre que permita al alumno conjugar todos los conocimientos actitudinales recibidos y concretizarlos en su quehacer docente.

Considero como una debilidad, a la falta de fortalecimiento institucional, en la formación de los formadores con una visión humanista y holística, en donde se pueda poner en práctica un mayor desarrollo de habilidades de análisis, reflexión, debate y juicio crítico.

De igual manera el identificar que el saber teórico, didáctico e instrumental, no es suficiente para poder desempeñarse con calidad, ya que asumir el compromiso y la responsabilidad ética profesional es determinante para nuestro actuar en nuestro quehacer docente.

Asumir que nosotros mismos como docentes formadores de futuros docentes no siempre participamos y propiciamos los espacios y los tiempos con los que contamos para fortalecer nuestros propios principios éticos profesionales, aunado a los pocos tiempos destinados para ello, por lo que una

propuesta sería que institucionalmente se puedan abrir espacios y tiempos para el trabajo colegiado que es tan importante para la toma de acuerdos, resolución de problemas y actualización de los docentes, considerando una reunión al menos mensual de CTE.

Creo indispensable utilizar los programas que nos brinda la SEP a través de la AFDEDF, DEGESPE, SNTE y la DGENAM para proponer acciones que nos permitan favorecer el desarrollo de la ética y la identidad profesional por medio de cursos complementarios o cocurriculares, talleres y seminarios y no solo con docentes de la ENE sino con expertos en la materia realizando intercambios interinstitucionales.

El retomar los espacios colegiados con la finalidad de analizar, reflexionar y debatir nuestra propia práctica para fortalecer nuestras bases éticas como modelos y promotores de cambio, permitiéndonos ser más críticos y emitir juicios que nos permitan mejorar nuestras formas de desempeñarnos profesionalmente.

Proponer que en los espacios de profesionalización del magisterio se desarrollen cursos, pláticas, seminarios y debates que fomenten el conocimiento de modelos educativos con visión humanística y holística.

Y considerar la realización del diseño del nuevo plan de estudios para las Escuelas Normales de Especialización para incluir este conocimiento ético en una o varias asignaturas que lo conformarán.

Seguramente he dejado muchos aspectos importantes sin tocar o sin profundizar por lo que serán fuente de inspiración para futuros trabajos que permitan compartir los diferentes saberes y puntos de vista que los docentes nos vamos formando de acuerdo con nuestra trayectoria profesional.

Cierro:

“La ética no consiste en formular preceptos caídos o dictados desde el cielo, sino que es consecuencia de tomar consciencia de lo que somos”.

Albert Jacquard

Fuentes Bibliográficas

Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Primera sección. Publicado el 26 de Mayo de 2006. Recuperado en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a384.pdf>

Acuerdo número 423 por las que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Cuarta sección. Publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha del domingo 30 de Diciembre de 2007. Recuperado en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a423.pdf>

Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha 19 de Agosto de 2011. Recuperado en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>

Acuerdo 717 por las que se emiten Lineamientos para formular los programas de gestión escolar. Publicado en el Diario Oficial de la Federación con fecha 4 de Marzo de 2014. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014

Argemi I. Baldich (s/f), "*La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re) configuración*" Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). Recuperado en: <http://som.esbrina.eu/aprender/doc>

Arteaga Castillo B. y Col. (2009), "*Los Archivos Históricos de las Escuelas Normales y la historia ignota de la formación docente en México*", Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Ver.

Barrera G. M. L. (s/f), "*La identidad profesional docente: El caso de los profesores de una escuela primaria del estado de Nuevo León*". Recuperado en: <http://www.comie.org.mx/congreso>

Bolívar A. (2007), "*La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional*". España: Universidad de Navarra.

Cortina A. (1986), "*Ética Mínima*". Madrid: Tecnos

Chacón A. (1999), "*Ética y profesionalidad en la formación de maestros*" La Habana, Cuba: Universidad Pedagógica "Enrique J. Varona"

Delors, J. (s/f), “*La educación encierra un tesoro*”. UNESCO: Santillana. Recuperado en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Díaz Barriga F. y Hernández Rojas G. (2002), “*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*”, México, D.F: Mc Graw Hill

Escalante Ferrer A. e Ibarra Uribe L. (s/f), “*La responsabilidad: el rasgo de ética profesional más reconocido por los estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos*”, X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Edo. de Morelos. Recuperado en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_06/ponencias/1386-F.pdf

IEESA (s/f), “*La formación docente en México Independiente*” México, D.F.: IEESA

García de Alba J.M. (1988), “*Ética profesional*”, México, Michoacán: Amiesic

González Pérez L., Fonseca Corona F. (s/f) “El marco legislativo de la educación”. México, D.F: UNAM. Recuperado en: http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/CAP_16.pdf

Ley General del Servicio Profesional Docente. Publicada en el Diario Oficial de la Federación actualizado el 11 de Septiembre de 2013. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Moreno Molina B. (2012), “*Ética en el ejercicio profesional*”. México, D.F.: La Salle,

Patiño G, Susana (1994), “*La ética de Kant*”, México, D.F. : ITESM

Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de Enero de 1946. Recuperado en: http://www.dgeti.sep.gob.mx/images/multimediaDgeti/normateca/documentosCoordinacionAdmva/Reglamento_de_las_Condiciones_Generales_de_Trabajo_del_Personal_de_la_SEP_13_Feb1946.pdf

Savater F. (1997), “*El valor de educar*”. México, D. F: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

SEP. (2004), "*Plan de Estudios 2004, Licenciatura de Educación Especial*". México, D.F. : SEP

SEP (2015), "*Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*". México D.F.:SEP

SNTE, (2013), "*Fortalecimiento para docentes 2013*" Antología tema 6. Identidad Ética y Profesional. México D.F.: SNTE

SNTE. "*Parametros e indicadores del perfil de ingreso al servicio profesional docente*". Recuperado en:
http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_INGRESO_FEBRERO%202015.pdf

UNESCO, (2015), "*Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*". Francia: UNESCO.

Yurén Camarena, Teresa (1995). "*Eticidad, valores sociales y educación*", México: UPN.

Zaragüeta Juan (s/f). "*La vocación profesional*" Madrid, España.
<http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/congresos/04/04040054.pdf>

De la Integración Educativa a la Inclusión en las Prácticas Educativas de la Escuela Normal de Especialización, en la Ciudad de México

Araceli Lara Carpio
Teodoro Acevedo Gama

Introducción

El presente trabajo surge en el marco de transición de la integración educativa a la inclusión, desde los espacios de práctica de estudiantes del área motriz y de auditiva y de lenguaje de tercer grado durante los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016, que es una muestra constante que se discursa cuando se preparan las prácticas. Es en este contexto que se desprende de la necesidad de explicar; qué pasa durante esas prácticas educativas realizadas por estudiantes de la Escuela Normal de Especialización (ENE).

Estas prácticas se realizaron en Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Debo decir que dependiendo del grado y en algunas ocasiones los servicios también pueden ser en Organizaciones no gubernamentales que dan atención a personas con discapacidad, sin que necesariamente estén recibiendo una educación formal, es en este contexto que se manifiesta una confusión cuando se planea la evaluación inicial con relación al tipo de dificultades que presenta un alumno para acceder al aprendizaje y/o al nivel de competencia curricular.

Las¹ estudiantes comentan que la realidad de la planeación que les demandan los servicios en cuestión técnica y principios de intervención es diferente a lo que se les da en la ENE. Este fue el detonante que culminó con una serie de contradicciones que se relacionaban en nuestro proceso de intervención, desde el plan de estudios que enfatiza su diseño en la atención a las Necesidades Educativas

¹ Cuando nos referimos a las estudiantes, no se está excluyendo al hombre, simplemente que la muestra que se retomó en el trabajo realizado, fueron grupos de mujeres y que es una predominante en la Escuela Normal de Especialización. Sin embargo también en algunos momentos se alude a la población general.

Especiales (NEE) bajo los principios de la Integración Educativa, mientras que el modelo de atención-intervención de Educación Especial² (EE), en la Ciudad de México, se centra en la inclusión.

El papel de los docentes ante el reto que hoy tiene la educación, frente a las demandas y avances de una sociedad cada vez más compleja por sus múltiples relaciones e interacciones a nivel mundial, es consolidar la calidad educativa a través desde un Sistema Educativo Nacional (SEN). Para lograrlo se ha apoyado de herramientas y procesos de evaluación, diagnósticos, así como proyectos y planes y programas de estudio en sus diferentes niveles, entre otros, que se reflejan en la implementación de una serie de reformas educativas.

Este reto tiene la finalidad de atender a la diversidad y consolidar un modelo educativo desde un enfoque inclusivo que deben adquirir l@s estudiantes en formación inicial, que no sería propio sólo de la EE, sino de la educación en términos generales y de sus modalidades. Debe ser una área de oportunidad que se construye en los espacios de práctica, donde las estudiantes podrán adquirir mayores elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales para su futuro trabajo laboral en otros espacios, en un contexto: local, nacional e internacional centrado en el desarrollo de competencias.

En un primer momento se describen algunos aspectos del plan de estudios de la ENE, que está diseñado en su totalidad para atender a alumnos que presentan NEE con o sin discapacidad desde una mirada contextual y reflexionando sobre la tríada: Integración Educativa, Inclusión y Currículum como ejes de análisis, así como las implicaciones que tienen sus procedimientos para la atención a la diversidad. Esto con el apoyo de estrategias metodológicas como la docencia reflexiva y la investigación acción con sus técnicas respectivas de observación y registro entre otras.

Se contextualizaron los diferentes ámbitos para atender la educación básica en sus diferentes modalidades, en particular la EE, lo que ha implicado un trayecto entre diferentes enfoques, de acuerdo al paradigma vigente en el momento histórico que se aplicó. Así como sus métodos de intervención sustentados en lineamientos y/o guías técnicas pedagógicos o documentos que han orientan la intervención del docente tanto en los (CAM) que atienden a personas con discapacidad, multidiscapacidad y trastornos generalizados del desarrollo y las (UDEEI), cuya prioridad es

² En educación especial, los servicios de atención son el Centro de Atención Múltiple, que atiende desde maternal hasta secundaria y laboral, de acuerdo a las infra-estructura de la institución. Las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva, en el nivel básico.

garantizar una educación de calidad y que se sustenta en la Ley General de Educación, que se va modificando de acuerdo al tipo de alumno que demanda la atención para generar prácticas integradoras e inclusivas, de acuerdo al contexto.

El proyecto de integración educativa ha contribuido a propiciar estos ambientes integradores, primero a la escuela y después al aula, tanto en educación regular como en especial. Es este el primer antecedente al modelo inclusivo, hoy vigente y centrado en atender a las barreras de diferentes índole como; arquitectónicas, sociales, éticas e ideológicas por mencionar algunas, que desde los diferentes contextos se plantean y que impiden el aprendizaje en los alumnos con algún grado de vulnerabilidad.

Continuando el orden se señalan algunos aspectos sobre la inclusión que no sule a la integración educativa, ni son sinónimos y cada una con sus propias características y o propuestas de intervención³ para atender al alumno con alguna necesidad, discapacidad, déficit, problema NEE, y/o BAP, lo que implica un deber; primero con los que están frente a grupo, después con los formadores de docentes y el que está también en formación inicial y al centro de estos enfoques que centran como objeto de atención a aquellos que presentan un grado de vulnerabilidad para el aprendizaje.

La Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México.

Las escuelas normales se han constituido y reconocido como inclusivas en el nivel de educación superior para formar docentes que atiendan Educación Básica (EB), integrado por tres niveles; preescolar, primaria y secundaria, pero no sólo en la Ciudad de México, sino que también en otros contextos. Existen cinco normales que tienen su propia historia, tres de ellas se caracterizan por formar docentes en función de los niveles de EB, mientras que en la ENE, la de Educación Normal de Educación Física (ENEF) atienden los tres niveles.

Durante los procesos de actualización en el SEN, se han reformulando los planes de estudio de acuerdo a las diferentes evaluaciones de los contextos y políticas educativas en el marco mundial, quedando la ENE, en esos cambios al último, y que en la actualidad se sigue orientando por el plan de estudios 2004, esto ha creado desconcierto, desarticulación y ajustes en los aspectos conceptuales y metodológicos en la intervención del docente normalista.

³ En adelante se refiere al sentido de la intervención docente, desde la complejidad que compone su estructura conceptual, cuando se refiere a la evaluación, diseño de planeación, seguimiento y evaluación, en un continuo de ciclos y determinados desde el análisis contextual.

La ENE, ha tenido una trayectoria reconocida en diferentes contextos nacionales e internacionales. Durante décadas ha participado en la formación de docentes con diferentes perfiles profesionales, ajustándose a las demandas sociales, políticas, y educativas, por mencionar las de mayor impacto. En consecuencia, los paradigmas vigentes que se operan en la Dirección de Educación Especial, unidad administrativa de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, de la Secretaría de Educación Pública, que participa con diferentes acciones diferenciadas en pro de mejorar la calidad de los servicios de educación especial y favorecer la construcción de ambientes inclusivos.

También es dependiente de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), que hace llegar las disposiciones, reglas y lineamientos que orientan las escuelas normales, con escasos márgenes de autonomía, porque a su vez, ésta depende de la Dirección General de Educación de Servicios para Profesionales de la Educación (DGESPE), del Distrito Federal (D. F.), lo que limita, la gestión educativa que tiene la finalidad de mejorar la calidad. También se aprecia la rigidez con que se dan los lineamientos de trabajo técnico, pero a pesar de ello, aludiendo a algunas ideas de la SEP (2003), se hace un reconocimiento a los docentes por el trabajo que hacen para transformar la realidad educativa y con poca apertura a las innovaciones.

Durante este proceso “La educación especial en México ha pasado por una serie de propuestas y enfoques de atención: asistencial, clínico y educativo todas ellas tratando de dar respuesta a políticas educativas.” (Acevedo, 2011, p. 293). Su génesis inicia durante el gobierno del Presidente Benito Juárez, una de las primeras escuelas que se fundó fue la Escuela Normal de Profesores y Profesoras para la Enseñanza del Sordo – Mudos, sin embargo no tuvo mayor impacto porque los requisitos exigidos rebasaban a los interesados. Es hasta 1943, con el Dr. Roberto Solís Quiroga quién la inaugura con una sola carrera Maestro Especialista en la Educación de Niños Anormales Mentales y Menores Infractores.

En 1945, se agregaron las carreras de Maestro Especialista en la Educación de Sordos y Maestro Especialista en la Educación de Ciegos. De acuerdo a las demandas de los servicios de EE, éstas han sido reorganizadas a las condiciones de los paradigmas propios de momento histórico que enfrentó, apoyándose en la aplicación de los diferentes planes de estudio que han dado paso al actual, el Plan de Estudios, (2004), para la formación de cuatro áreas en el campo específico, con un tronco común en EE. Estas son: Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual.

El cambio en planes de estudio, en particular el de 1985, al 2004, respondió a un movimiento mundial donde se pretendía que hubiera una educación para todos, o sea el Proyecto de Integración Educativa que permitió justificar la reorientación de los servicios de educación especial y con ello sus procesos de intervención y atención hacia una Educación Inclusiva.

En este recorrido durante el periodo de noviembre de 1867 a 2016, no sólo se fue actualizando los procesos de formación inicial de las docentes, sino de las que hoy están laborando en educación básica, sino, también el de los docentes formadores a través de la actualización profesional, cursos, congresos y estudios de posgrado, de lo más relevante que impactan en los estilos de enseñanza, en pro de generar prácticas profesionales y éticas que coadyuven en la profesionalización.

Lo anterior implicó una variedad de paradigmas, interpretaciones y perfiles de docentes que conforman hoy la planta docente de la ENE. Lo que propicia que la escuela no sólo constituya un espacio físico, sino ideológico y operativo entre lo más relevante, que motivó la razón de una de nuestras misiones: “Somos la Escuela de Educación Pública en el Distrito Federal formadora de Profesionales en Educación Especial, para la Atención a la Diversidad” y la visión de: “Ser la Escuela líder, de vanguardia Académica con Reconocimiento Internacional, en la formación de Profesionales en Educación Especial en el 2017.”⁴. Esto con la finalidad de coadyuvar en la profesionalización de los docentes.

Al principio, cuando se implementó el Plan de estudios 2004, se le hizo críticas de manera verbales, que sí no respondía a un enfoque inclusivo que ya se estaba operando desde finales del siglo pasado y principios del actual, que si no eran congruentes las asignaturas y que si no atendía a la especificidad de la discapacidad entre otros. Conforme se avanzó en el reconocimiento y análisis de los campos de formación de lo general a lo particular y en los espacios curriculares de observación a la práctica docente hasta los de trabajo docente en condiciones reales, la idea y/o supuesto teórico de qué el plan era el que estaba mal, ha cambiado desde nuestra perspectiva⁵.

⁴ Tomado de las credenciales de identificación oficial de la escuela. Debo decir que fueron escritas desde los mandos medios y cargos directivos y después presentada a la base. Proceso que tal vez hace que se pierda el sentido de identidad con éstas y el sentido de unidad de la escuela, pues no se ve reflejado su sentir.

⁵ Es importante señalar, que es un trabajo reflexivo de un trabajo docente en las aulas de la ENE, socializado y retroalimentado por los autores de este artículo, sin embargo, también se constituye a partir de una serie de referentes que permiten confrontar y/o triangular lo que

El plan de estudios es una herramienta compleja y sistémica relevante para la formación inicial y continúa de docentes, sin embargo en muchas de las ocasiones se conoce parcialmente, debido a que nos enfocábamos con mayor atención a los programas, cuando es el plan de estudios donde se articula la estructura, complejidad y totalidad de los elementos que conforman los programas de estudio que tiene como característica la flexibilidad, permitiendo hacer ajustes de acuerdo a los contextos donde se realizarán las prácticas educativas y apoyándonos de un proceso sistematizado de la investigación-acción.

Un diseño curricular para cada espacio

La educación se marca como un derecho para todos, a partir del Artículo 3º. Constitucional, una de sus características es que; El Estado se hará responsable de impartir una educación básica, obligatoria con equidad y pertinencia entre otros, donde se sustentan otros documentos legales, normativos y operativos, así como un currículum⁶ que orientan la organización y funcionamiento de la educación en el país, en pro de alcanzar el reto de la calidad educativa

Los lineamientos, normas, currículum y apoyos curriculares permiten en un sistema organizar los procesos educativos, los cuales se van adecuando desde lo más complejo a lo más simple, ajustándose a las necesidades y/o requerimientos de cualquier tipo de comunidad, todo constituido como un entramado de funciones desde el sistema educativo nacional que debe responder a las demandas de una sociedad heterogénea constituida en una serie de interacciones propias de un sistema a partir de la teoría de Bronfenbrenner⁷.

hago, con lo que pudieran hacer los demás. También debe reconocerse, que hasta antes de estos trabajos, poco se sistematizaba con relación al proceso de intervención de la práctica.

⁶ Entendido como un concepto en constructo, pero que articula una serie de conocimientos que constituyen las disciplinas que conforman los; planes de estudios, programas, proyectos, libros por mencionar algunos, pero además en términos más amplios también las políticas educativas, el tipo de ciudadano que se quiere formar, el currículum es un elemento de esa complejidad que queda como eje articulador de la tríada enseñanza, aprendizaje e instituciones, pero es flexible, abierto y tiene diferentes niveles de concreción, lo que quiere decir que se puede ampliar, reducir, y hasta eliminar en el orden de lo simple a lo más complejo. Por último y en un sentido inverso se va aplicando desde un contexto nacional hasta el local y ajustarse en la misma aula, aludiendo a algunas ideas de Antúnez (2003).

⁷ Autor de la teoría ecológica, y en algunas investigaciones como la de García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri & Puga (2009), señalan, que su estructura, sustenta una

Ante este marco de diferencias desde lo organizativo y funcional de las estructuras que conforman el marco de las aulas, y en ellas los procesos educativos, la equidad adquiere su significado en las actitudes y procedimientos y no en el discurso, como se hace evidente al momento de un paralelismo en el momento de atender los procesos educativos sustentados en la diferencia de las respuestas educativas, cuando existen normas de control homogéneas en los procesos de evaluación. Al respecto se plantea sobre una igualdad en la atención de los alumnos, cuando debe hacerse notar que hay que intervenir con una pedagogía diferenciada, por la diversidad de características de alumn@s que hay en el aula.

En esta diversidad radica la relevancia de algunas líneas de las reformas educativas que plantean sobre la atención a las prioridades cualquiera que sea el origen y tipo de éstas, lo que implica una evaluación diagnóstica a los alumnos, cuando así se requiera hasta los entornos donde están ubicadas las escuelas. Es en este contexto donde se concentran el diagnóstico del Plan Nacional de Desarrollo (PND), que sustenta currículum, que se han ido ajustando a esos resultados y avances de la sociedad en pro de la calidad educativa.

En este contexto, l@s estudiantes durante el proceso de formación en su licenciatura veían rebasados sus conocimientos y experiencias en los servicios de práctica y después en el campo laboral. Estos cambios cada vez son más constantes, de tal forma que en el caso de las UDEEI, se alude constantemente después de sus prácticas, que lo que se les enseña como contenidos del currículo no responden a los planteamientos técnicos operativos de los servicios donde se realizaron las prácticas en sus tres niveles de acercamiento, de acuerdo a lo que marca el plan de estudios.

Estas demandas es una muestra de lo que refleja el diagnóstico del PND (2013-2018), en el rubro de educación, donde dice que los jóvenes no se les está formando para el campo laboral, lo cual propicia una desarticulación entre planes de estudio, cuando “para lograr una educación de calidad... además frente a los retos que impone la globalización de la educación... requiere mediante un enfoque que consideré la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos” (p.15).

Esto requiere de un compromiso y de una mayor capacitación para los docentes, con apoyo del Estado y de las Instituciones. Para ello, “La Reforma Educativa es un paso decidido para desarrollar el

intervención de manera integral, en este caso durante la intervención temprana, propuesta, también puede funcionar en cualquiera de los niveles del sistema escolarizado.

potencial humano de los mexicanos... a través de tres ejes de acción fundamental... que los alumnos sean educados por los mejores maestros... mayor autonomía de gestión a las escuelas para garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo” (PND, 2013-2018, p. 16-17).

Esta movilidad implica activar formas de pensamiento, procedimientos y actitudes, no sólo políticas y prácticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y lo que requiere el mundo para un aprendizaje a lo largo y para la vida. Estas políticas y acciones se circunscriben en los planes de estudio de educación, en el caso de la ENE, si bien en la reforma del 2011, articuló los niveles de educación básica, uno se pregunta; se articuló con el diseño de los planes de estudio de las Normales, y qué con el de la especialización que rompe en su particularidad y esencia por la complejidad del tipo de persona que atiende en sus servicios de EE.

En esta reforma en atención a la inclusión para atender a la diversidad, los planes de estudio de las normales, de la Escuela Superior de México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros y la Escuela Nacional Para Maestras de Jardines Niños, se observan que han implementado algunas asignaturas que apoyan el enfoque inclusivo, sin embargo la ENE ha quedado desfasado y/o desactualizado en su plan 2004, de la realidad que se vive en educación básica.

Hablar de currículum es discursar sobre el prototipo de sociedad que se quiere y requiere formar para que conforme una nación, pero también debe atender aquellas necesidades que por su condición diferenciada con la mayoría, independientemente del origen que la cause, se debe integrar y des ser posible incluirse en todos los contextos en que se sitúa el sujeto, para ello requiere de una serie de procesos e instrumentos que le den credibilidad y viabilidad a la toma de decisiones que se tengan realizar en un marco científico y disciplinar que integran esas redes en el macro sistema donde habitamos.

Una mirada al contexto de educación especial

A manera de contextualizar el campo de la educación especial y comprender que su significado no ha cambiado, sino el concepto y propuestas metodológicas para su atención. En 1994, Sánchez desarrolla el concepto de educación especial, “sustentada en las transformaciones derivadas de la revolución industrial y la obligatoriedad de la enseñanza, que llevó en el siglo XIX a la institucionalización de la educación dirigida a sujetos con carencias físicas, psíquicas o sociales.” (p. 23),

Algunos de esos aspectos se dan a finales del siglo XVIII y principios del XIX, y del XX, donde se crean las primeras instituciones para entender a deficientes mentales. En Dinamarca, 1959 se recoge en su legislación el concepto de normalización, principio que se extiende por toda Europa, con las distintas disposiciones y leyes propias de cada país. (Suecia-Ley de 1968, Inglaterra - Ley de educación especial de 1970, Italia - Ley de integración de 1971, Francia - Ley de orientación a favor de los deficientes de 1975, España - LISMI, Ley de integración de los minusválidos, (1982).

En este reconocimiento a la diversidad en situaciones más específicas sobre la condición de actuar, pensar, hablar entre otros, algunos pedagogos dan comienzo a una pedagogía diferenciada como; Sancte de Santis, Montesano, Montessori, y Decroly por mencionar algunos, que marcaron un punto de transición entre aspectos médico clínico y educativo, que Sánchez (1994) recupera haciendo énfasis en trastornos y/o defectos mentales, que fueron desfasados dentro de los criterios para el campo de la EE y que se empieza a recuperar en la Ley General de Educación, cuando alude a los sujetos que presenten trastornos generalizados del desarrollo.

Al respecto, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1951, propone un estudio donde se pondera la EE, como una enseñanza especial que en 1958, en París se definía como: “aquel sector de la pedagogía que engloba toda la enseñanza general o profesional, destinada a los disminuidos físicos o mentales, a los inadaptados sociales y a toda otra categoría especial de niños” Secretaria de Educación Pública (SEP), 2004.

Estas transiciones han generado proyectos educativos que responden a las metas y retos de educación que se plantean desde el Plan de Desarrollo Nacional, Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 y los planes y programas que se diseñan de acuerdo al nivel educativo que responde a la macro planeación nacional para operarlo en las escuelas en sus diferentes modalidades. En este marco, el tipo de sujeto de atención de la EE, ha venido quedando debido a que el enfoque inclusivo menciona la pertinencia de atender a la

diversidad⁸, lo que propicia un conflicto entre los maestros especialistas y los que están frente a grupo en educación regular para determinar quién atienden a quiénes. Desde estos principios un maestro sin importar su formación, debería contar con serie de rasgos de un perfil de egreso que satisfaga esas características heterogéneas en el alumno, cualquiera que sea su situación.

En la actualidad en esa diversidad de docentes formados en planes diversos, existe algo en común al momento de intervenir, es el currículum a través de los programas de estudio, sin embargo no es lo único que se debe considerar al momento de planear. La planeación debe responder a la formación del individuo de forma integral, por lo tanto los apoyos deberán ser de orden: metodológico, didácticos y pedagógico entre otros, desde un carácter general y de ahí particularizar a las NEE y o Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), según sea el caso y construir propuestas de intervención psicopedagógicas reales.

Para enriquecer estas propuestas se deben recurrir a un sustento teórico pedagógico que atienda a esas necesidades, tal es el caso de algunas ideas de Rousseau J. (como se cita en Acuña, 2003), quién señala que se debe crear un puente entre la escuela y la vida, que el niño debe ser considerado diferente a un adulto, y que se le debe enseñar desde la naturaleza y para la naturaleza. Por ello la relevancia de conocer, identificar y considerar las etapas del desarrollo del sujeto para tener una planeación diversificada y sustentada.

Desde la postura de Pestalozzi, precursor de los ideales de la pedagogía naturalista, plantea que las instituciones debieran quedar fuera del sentido de la educación, aludiendo que está, no está su sentido en el perfeccionamiento de los conocimientos escolares, sino en la eficiencia de éstos. Lograr este ideal se ha convertido en una utopía, como se ha hecho

⁸ Aludir a diversidad, implica un concepto complejo de respeto a la diferencia, con ello quiero decir que la diversidad en la educación está implícita en todos los procesos educativos, actores que participan en ello, recursos, estilos y ritmos de aprendizaje por mencionar algunos, además el concepto no se refiere “a las diferencias detectadas entre las necesidades educativas de los alumnos, muchas veces percibidas como meros déficits...las formulaciones requeridas por una educación que pretende asumir la diversidad como valor y como instrumento educativo tienen repercusiones más allá de la atención o del tratamiento educativo de los alumnos con necesidades especiales” detectadas entre necesidades educativas de los alumnos, “ (Puigdellivó, 2001, p. 12-13).

evidente en las diferentes transiciones de los diferentes modelos teóricos, corrientes psicológicas y técnicas que han sustentado las propuestas de intervención psicopedagógica de los docentes en EE, enfatizando en mayor proporción en la conductual, cognitiva, constructivista y el reencuentro del constructivismo social, de acuerdo a algunas ideas principales de Acuña (2003).

Por último hoy se le empieza a dar un lugar dentro de las corrientes psicológicas a las neurociencias para explicar los procesos educativos y de aprendizaje aludiendo a Frade (2011), quién pretende explicar los procesos de aprendizaje desde el funcionamiento del cerebro que brinda mayores elementos para la comprensión y explicación en el diseño de propuestas didácticas, acorde al déficit del alumno con NEE con o sin discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y/o Barreras que en varias de las ocasiones están en el sujeto, cuando éste carece de las herramientas neurofisiológicas que se requiere para algunos de los procesos de aprendizaje y en especial para las habilidades de comunicación (lectura y escritura convencional).

De esta manera se considera “la neurociencia cognitiva como referente teórico metodológico en el conocimiento y manejo de la discapacidad, donde se ha centrado el proceso pedagógico, pero se ha olvidado que el ser humano es diverso sobre todo cuando presenta un daño cerebral” (Acevedo, 2011, p. 315), por lo que se requiere una atención diferenciada a partir de la génesis, naturaleza y desarrollo del sujeto que presenta un signo de discapacidad. El trabajo del docente en formación sobre los procesos neuropsicológicos: atención, percepción, memoria, pensamiento, lenguaje y movimiento, como dispositivos básicos del aprendizaje. Esto permite dar respuesta a las necesidades reales de la población de atención, paliando la exclusión y propiciando la inclusión con equidad, calidad y justicia social.

Un contexto integrador

Hacia “1980 los servicios de EE tuvieron vigencia en todo el país hasta la reorientación educativa⁹. Al actualizarse, se hace con sustento y en estrecha relación con el desarrollo de la sociedad, originando nuevas líneas de acción que determinarán el nivel de intervención, que sustenta los principios de la Inclusión.

Entonces surge una propuesta de Integración Educativa. Un proyecto nacional para atender a este grupo de personas que intenta dar en primer término una respuesta educativa desde el currículum a los alumnos que por diferentes causas no han alcanzado la media del nivel de competencia curricular y que brinde...la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas”. (Cardona, 2006, p.120).

La integración educativa implicó un “movimiento internacional iniciado en la década de los sesentas en algunos países Europeos expandiéndose con rapidez en nuestro continente...promovido por la UNESCO y organismos multinacionales (OMS, UNICEF y el banco mundial) con el fin de dar cumplimiento a los derechos humanos”. (SEP, 2002). Representa la concepción o filosofía de que los alumnos con discapacidad deben integrarse a las aulas de educación regular, independientemente de su condición que le dificulte satisfacer los estándares curriculares. Para lo cual debe generar estrategias de planeación¹⁰. Este movimiento no es que entren los y las alumnos en las escuelas para cumplir un fin educativo y/o una serie de competencias curriculares y/o para la convivencia durante su

⁹ La reorientación educativa, desde algunas ideas de (Guajardo, 1999), tiene su razón de ser en el artículo 3º. Constitucional, 41 de la Ley General de Educación, y el 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la Federación, plataforma también que le dan soporte a la educación especial que atiende a las personas con discapacidad, NEE y con capacidades sobresalientes a partir de sus diferentes contextos. Además, el artículo 49 da respuesta a una ampliación del sistema educativo nacional, cuyo objetivo es: Preparar mediante el tratamiento educativo a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

¹⁰ Entendidas como una serie de paradigmas que den respuesta a las necesidades especiales de educación. Dije especiales de educación no educativas especiales, aunque se le atribuyen al sujeto, desde su paradigma ya se situaban las causas también a los contextos.

estadía en educación básica, Tampoco se reduce a que cuente con una serie de recursos humanos, hecho que aún en la actualidad no se ha cubierto, aludiendo a Tobón (2013).

Cuando un alumno logra entrar a la escuela que quiere en EB, se da uno de los principios de la integración educativa, pero aún no está integrado educativamente. Se dice que está integrado cuando accede al nivel de competencia curricular con relación al grado adscrito por su edad en el aula, con los apoyos que requiere para alcanzar ese nivel, aludiendo a García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri & Puga (2002).

Los principios básicos de la integración deben ser congruentes con las políticas educativas y las evaluaciones que se hacen a partir de los proyectos educativos, éstos como herramientas más del currículum. En consecuencia deben formar parte del diseño del plan de estudio de las normales, en lo particular de la de especialización que marca una diferencia en la atención específica al sujeto con NEE y/o con BAP, no como una forma de exclusión, sino de tener mayores elementos para dar una respuesta educativa.

El imaginario supera la realidad ya que estos fines ideológicos se ven rebasados y descontextualizados cuando se realizan las prácticas educativas, generando en estudiantes en formación un desequilibrio cognitivo, de identidad y de credibilidad con lo que se les forma en las escuelas normales. En este escenario las incongruencias y otras desarticulaciones han generado propuestas y proyectos con el afán de mejorar las condiciones para la formación de docentes, sin embargo no sólo es cambiar conceptos, es dar los espacios en tiempos y experiencias para asimilar los procesos de transición de los paradigmas, pero no desplazamientos y/u omisiones de conceptos que implican procesos educativos.

Se ha discutido en las aulas sobre la integración educativa en el contexto actual en la ciudad de México, donde se pretende establecer a partir de los discursos y sustentados en la interpretación de algunos documentos que orientan su intervención que ya no se atienden las NEE, y en consecuencia se niega y/o confunde los procedimientos de identificación y determinación de éstas. Cuando sus principios conceptuales y metodológicos se siguen operando en los demás Estados de la República Mexicana o en el contexto internacional. Sin embargo al no

diferenciarlo, se convierte en debilidad, que terminan en confusión al no aclararse dicha situación:

“La integración/inclusión no se contempla a nivel institucional, sino como respuestas a casos concretos...la integración va perdiendo protagonismo y se empieza a hablar de inclusión, entendida como proceso tendiente al establecimiento de una única modalidad educativa (Gartner y Lipsky, 1987; Stainback y Stainback, 1984) totalmente abierta a la diversidad y en la que no está justificada la exclusión de nadie debido a sus diferencias" (Cardona, 2005, p.177, 194).

De la integración a la Inclusión

Hablar de inclusión no significa que este consolidada la integración educativa, ello dependerá del contexto, en consecuencia incluir es un acto de vida que permite la convivencia social, esencial en las interacciones entre docentes, alumnos y padres de familia que conforman la comunidad educativa esencia de la práctica docente, la cual está constituida por dimensiones. Éstas son: la personal, interpersonal, social, didáctica y valoral, en una constante relación pedagógica, fundamentales para la reflexionar del contexto áulico sobre lo que se realiza, aludiendo a Fierro, Fortoul & Rosas (2003).

La inclusión, es un principio que orientado a la humanidad a vivir en comunidad. Esta convivencia se da desde la familia, luego en la comunidad que forma el contexto social inmediato de la casa hacia fuera, por último no sin ser menos importante está la escuela y el aula, donde convive una diversidad, de actores que forman parte de una realidad diversificada en todos los componentes que forman ese gran sistema y que es necesario conocer para explicar los procesos educativos y con ello identificar las posibles barreras, que se convierte en un obstáculo que deberá ser orientado a ser un agente dinamizador y enriquecedor para el desarrollo del aprendizaje, aludiendo a: Puigdemílvól, Ardanaz y Armejach, en sus diferentes obras.

Es importante considerar que mientras haya barreras: sociales, de prejuicios y de cualquier índole que son situaciones de exclusión¹¹, no hablar de ella, significaría que no existe, cuando es en ella que se

¹¹ Exclusión que entendía como una forma de segregación, de hacer notar la diferencia en lo que no se podía hacer, de no ser aceptado, de apartarlo de lo que se cree normal, de causa de rompimiento familiar, podría seguir haciendo una lista innumerable. No es sólo una definición, una serie de características, es una forma de vida que no se acepta, que nadie quiere, pero que esta ahí, en todos los ámbitos de la sociedad.

tendrá que profundizar y encontrar respuestas a lo que esta dificultando los procesos de las prácticas inclusivas, que se caracterizan por su sistematización, el gran reto de los docentes normalistas, quiénes además se deberán hacerse expertos en herramientas¹² que faciliten la integración/inclusión, según sea el caso y de acuerdo al contexto, por medio de un proceso de reflexión sistematizada que permite mejorar las prácticas educativas señalado por: Mercado (2007).

La inclusión educativa es entender la diversidad desde la complejidad que contempla a la realidad como un sistema de relaciones e interacciones subsistentes en éste, para responder a la especificidad, lo que “implica un cambio de mentalidad. Una nueva forma de pensar sobre las diferencias y, por supuesto, de entender la educación” (Cardona, 2006, p. 202).

También requiere de mayores herramientas cognitivas, porque el docente especialista no sólo se debe preparar para enseñar, sino para explicar por que su propuesta de intervención. La explicación estará determinada por la caracterización del sujeto con dificultades/problemas de aprendizaje severos que no le están permitiendo acceder al currículo. En consecuencia las neurociencias en su aspecto conceptual y procedimental deben ser contenidos que se deberían de desarrollar en la formación de los normalistas. Es importante que los docentes en formación también conozcan y operen aspectos conceptuales y metodológicos que permitan la reflexión y análisis de la práctica docente desde una perspectiva contextual y sustentada en la investigación acción.

La inclusión educativa, ha sido un camino largo, con paradas significativas, empiezo a descubrir lo maravilloso que puede ser un docente investigador de su propia práctica educativa. Se ha comenzado por romper paradigmas aprendidos como verdades absolutas, procedimientos que van conformando una práctica rutinaria, prácticas sin significado y sin una vinculación con la realidad.

Un conflicto: Necesidades educativas especiales o Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

En el marco curricular y de la integración educativa vigente en el país y a nivel mundial, reflejado en los planes de estudio de las normales, en particular el de la ENE donde las NEE son el aspecto central

¹² Una de ellas, la asesoría, Que rescató entre otras de, Segovia (2012), que hace una recapitulación metodológica de mejora en la educación, a través de resaltar el asesoramiento en los centros educativos, de donde rescato las dimensiones del asesoramiento y su práctica.

y objeto de análisis para dar respuesta educativa a los alumnos que por diferentes situaciones no alcancen o estén por arriba del nivel de competencia curricular.

En la Ciudad de México, la SEP, hace explícito un modelo de atención de los servicios de educación especial (MASEE¹³, 2011), con antecedentes en un documento de trabajo desde el 2009, que se piloteó en algunas escuelas de educación básica, en particular en primarias, “durante el ciclo escolar 2008-2009... en 4723 escuelas de las distintas modalidades, tipos de servicio y organización” (SEP, 2009, p. 7), dejando fuera los programas de tercero y cuarto grado de educación primaria.

Las NEE, no son sinónimo de problemas de aprendizaje, discapacidad, rezago educativo o ausentismo de lo más relevante, ni las sustituyen las Barreras para el Aprendizaje y para la participación (BAP)¹⁴. Una vez identificadas se diseñan y determinan los apoyos que van de lo inespecífico a lo específico para facilitar el acceso al currículum, al mismo tiempo que se respetan los ritmos, estilos y condición del alumno cualquiera que sea, o bien permite realizar una propuesta curricular específica o adaptada que les ayude a superar las barreras que les impiden alcanzar lo esperado por un currículum, para lo cual se requiere de un método y técnicas de intervención otras, señalamientos realizados por Sánchez (2001).

En la mayoría de las ocasiones las propuestas serán para alumnos que presentan déficit intelectual, cualquiera que sea su origen, presentarán una NEE permanente, debido a su déficit en establecer situaciones abstractas vinculadas con los procesos convencionales de la lectura, escritura y operaciones aritméticas, donde se tendrán que realizar las adecuaciones curriculares para que el alumno se integre y/o incluya en las actividades de la clase, de la manera más ordinaria posible con relación al resto del grupo.

¹³ “...el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial asume los principios, conceptos, valores e instrumentos del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, para impulsar una mirada compartida donde se fortalezca la acción de los profesionales de los servicios de Educación Especial en la gestión escolar y pedagógica. A través del PETE/PAT el Centro de Atención Múltiple concreta los planteamientos del modelo; los profesionales” (MASEE, 2011, p. 67)

¹⁴ Las BAP, están contextualizadas desde un enfoque inclusivo y se focalizan desde lo social, en un contexto educativo, en el entendido que ya se satisficieron las NEE desde un enfoque curricular en el marco del proyecto de integración educativa, que requieren de un proceso de evaluación individual y exhaustiva de carácter psicopedagógico.

La identificación de las NEE y de las BAP tienen en común la consideración de tomar en cuenta los contextos para su detección, determinación y atención, por medio de recursos específicos de índole metodológico, didáctico y pedagógico entre otros, independientemente del discurso ideológico y procedimental, que se centra en un mayor rubro de características de los alumnos que se presentan de manera recurrente en los procesos de aprendizaje, encaminados a lograr las competencias básicas y/o Necesidades Básicas de Aprendizaje (BAP), señalados en los propósitos del plan de estudios, 2011 de EB.

En este proceso de identificación de las NEE, que se va construyendo durante la intervención psicopedagógica, desde la postura de Águila (2006), como una herramienta propia del docente de EE, que le permite por medio de una serie de tareas y actividades determinar y/o conocer aquellas situaciones que las generan. La evaluación psicopedagógica debe realizarse desde un ambiente de relaciones armoniosas y centrada en dos procesos básicos; la enseñanza y aprendizaje propios de los sujetos en atención, considerando primordialmente tres momentos para su desarrollo; la evaluación inicial, seguimiento e intervención y evaluación final, siempre en un continuo de ajustes y adecuaciones curriculares que sean necesarias, resumiendo su planteamiento. (p. 6-8).

Para la identificación de estas Barreras, en algunos casos NEE, existe un procedimiento desde los documentos operativos de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), hoy las UDEEI, en la Ciudad de México, que se apegan a la organización contextual. En términos generales el método de estos lineamientos radica en cuatro pasos, los cuáles desde los documentos técnicos operativos no quedan claros en la temporalidad, espacios y ciertas acciones de la realización de la tarea.

El primer momento para la atención, es la observación y evaluación inicial.¹⁵ Es en este momento cuando en colaboración con la maestra de grupo se evalúa el nivel de competencia curricular, indicador que permite la detección de dificultades centradas en los propósitos del currículum, así como la observación en los diferentes contextos de interacción de relaciones del alumno con los otros.

¹⁵ En esta evaluación se refiere en particular a la que compete al nivel de competencia curricular, entendida como el indicador que implica lo que sabe el alumn@ con relación al programa en el cual está inscrito de manera oficial. Los niños que salieran bajos en este primer momento, se les evaluaría con el mismo instrumento, bajo condiciones precisas sobre el entorno en que lo realizó.

El segundo; seguimiento y principio de una evaluación psicopedagógica. En este momento es importante el tipo de apoyos que se brinden, primero para atender su necesidad inmediata con respecto al currículum, y en medida de las actividades realizadas, se van aplicando ciertas estrategias de orden investigativo para precisar los primeros supuestos teóricos sobre lo que está bloqueando el proceso de aprendizaje, de tal forma que se comenzará a establecer pautas para determinar las aproximaciones a los niveles establecidos por diferentes autores sobre el nivel de desarrollo en sus diferentes áreas que conforman la totalidad del ser humano, en especial la cognitiva como dispositivo del aprendizaje.

El tercero es la propuesta de intervención, donde se comienza a implementar los primeros recursos específicos determinados de acuerdo a los hallazgos, para resolver y atender los requerimientos, de tal forma que son los primeros acercamientos a atender alguna barrera que no sólo este dificultando el aprendizaje, sino lo concerniente al currículum.

Es en el último momento cuando se han agotado los apoyos y el alumn@ aún sigue presentando dificultades, la evaluación psicopedagógica se reorienta a situaciones más específicas con relación a un desfase en los procesos cognitivos y/o dispositivos de aprendizaje que por diferentes situaciones han sido dañados, en consecuencia se pondrá mayor énfasis en el déficit intelectual, donde se van a presentar un desfase mayor, para la cual se tendrán que implementar medidas estratégicas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, ajustándose al nivel cognitivo presentado.

La determinación de las NEE, es un proceso complejo, que requiere de apoyos extras, como la evaluación e intervención psicopedagógica y sistematización de todo el proceso desde una postura sustentada en la investigación reflexionada entendida como “nuevas formas de entender la educación especial. En un término amplio, que aunque no exento de críticas, se fundamenta en el concepto de necesidad”, Sánchez (2001, p. 75). Además de evaluar el impacto del contexto social, escolar y áulico, desde diferentes disciplinas.

Estas adecuaciones curriculares y/o ajustes razonables, sustentadas en el currículum y características del déficit, que den respuesta a las NEE y/o BAP. Es la flexibilización, característica del currículum, lo que justifica adecuar, eliminar y/o modificar cualquier elemento que lo constituyen. Este trabajo debe sustentarse desde un trabajo colaborativo e interdisciplinario continuo y sistematizado, apoyándose de una evaluación psicopedagógica analizada y reflexionada.

Una vez obtenida la información, se procede a realizar una propuesta didáctica de acuerdo al tipo de proyecto/planeación que se desarrolla en la institución donde se da la tarea del maestro especialista. La atención a las NEE, son el antecedente para dar un significado a las BAP, que constituye el referente teórico y operativo de la Dirección de Educación Especial en el marco de la política educativa actual, que pretende hacer realidad una escuela para todos en educación básica, apoyándose de los servicios operativos de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), como establece la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y con ello propiciar una educación de calidad.

La educación de calidad debe responder a las características diferenciadas de los niños y niñas de forma integral que los integre y/o incluya en un sistema de educación regular sin temor a ser excluido, aludiendo a SEP (1997). En este entramado de subsistemas el alumno debe ser prioridad en los diseños curriculares para su atención en los diferentes niveles de concreción de éste y a partir de un análisis contextual.

En los procedimientos operativos de EE, más que la diferencia como se establece en el MASE (2011), cuando se alude a que las NEE y/o BAP, no están en los sujetos, postulado que ya se planteaba en el modelo de integración educativa. Éstas no necesariamente se centraban sólo en los alumnos, tenían un carácter interactivo y relativo como decía, García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri & Puga. (2009, p. 50). “...surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno,” en sus diferentes relaciones hacia lo; social, familiar y escolar. también las referenciaba como aquellas situaciones de índole personal para aprender en colaboración y/o cooperación según sea el caso.

La discapacidad

Referirse a la discapacidad, en este marco de la integración e inclusión es porque es una constante cuando se alude a los alumnos que independientemente de que presenta una NEE y/o BAP, es un motivo de exclusión. Hoy desde los principios de la inclusión, la desigualdad de trato y falta de apoyos que compensen un déficit de la persona se denomina discapacidad¹⁶. Cambiar de conceptos , no

¹⁶ Se dice que una persona con discapacidad desde la Organización Mundial de la Salud, presenta una disminución, ausencia y/o carencia de algunas de sus funciones mentales y/o física. En términos sociales como ya se dijo la discapacidad se manifiesta ante las barreras de índole arquitectónico e ideológico, que limitan la funcionalidad de una persona con discapacidad. Mientras que déficit, está relacionado con los síntomas, trastornos, síndromes

implica que haya un cambio significativo en la definición y actuar de los sujetos con relación a los otros.

Por lo tanto la discapacidad en el alumno se genera en diferentes ámbitos, por el momento me centraré en el educativo, en las aulas. En particular cuando a éste no se le incluye en las actividades cotidianas de las aulas y después en lo social, la comunicación y apoyándose de la lectura y escritura, aunque no necesariamente de manera convencional y por último en el manejo de un sistema básico de orden monetario, en este último el de las operaciones aritméticas básicas, y de ser necesario con el apoyo de una calculadora.

En este tenor de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, cuando por el déficit no se accede a lo específico del currículo intervención, nos invita a reflexionar sobre las implicaciones que tiene éste y en particular lo intelectual que está relacionado con el currículum, eje medular en los procesos de enseñanza-aprendizaje para realizar propuestas curriculares específicas. Una vez identificada la necesidad y dado los apoyos, el alumno sigue su curso alcanzando el nivel de competencia curricular de acuerdo al resto del grupo. Esto implica replantear constantemente los paradigmas, con la idea de fortalecer, y diseñar estrategias de diversa índole que propicien la funcionalidad de una persona con déficit, con o sin NEE parafraseando a Guajardo (1999).

No hay una causa específica que origine la discapacidad, sólo existen aportaciones desde diferentes disciplinas, en base al promedio de casos que se van documentando, pero hasta la fecha no se sabe con veracidad. Sánchez (2001) y Verdugo (1998). hacen una recapitulación en sus obras, sobre la caracterización de la discapacidad desde un enfoque social, pero sin negar la condición fisiológica y neurológica, al contrario en una identificación de la persona para darle una mejor respuesta, en consecuencia no es la carencia, falta, disminución y debilitamiento de capacidades tanto mentales como físicas lo que genera la discapacidad, sino la falta y/o disminución de apoyos específicos para que adquiera un nivel de autonomía, aludiendo al enfoque inclusivo y no al déficit, sin embargo son complementarios, pues si no queda el claro el déficit, muy difícilmente se podrán determinar los apoyos.

que alteran la funcionalidad del sujeto con su medio. Se concluye que ambas son recíprocas, y que independientemente de minimizar el déficit, es más que obvio que el sujeto no tienen la misma funcionalidad que los demás, algo que se ha enfatizado en negar, y en consecuencia esto limita el diseño de estrategias de compensación y/o que complementen las situaciones que por diferentes causas se alteraron, dañaron y se perdieron.

La atención es más compleja cuando el alumno presenta una multidiscapacidad y atipicidad múltiple¹⁷, además de estar comprometido con algún trastorno generalizado del desarrollo. En lo cotidiano estos alumnos presentan un desfase en el desarrollo en sus cuatro áreas con el esperado dentro de lo normal a partir de algunas corrientes psicológicas. La atención de estos alumnos requiere de mayores apoyos, para lo cual se requiere de propuestas curriculares adaptadas, sustentadas en la didáctica y la pedagogía y en explicaciones, sobre su condición de déficit.

Conclusiones

La educación se encuentra en un momento de transiciones y reformas educativas que tienen entre otro de los propósitos lograr una escuela de calidad, equidad y atendiendo a la diversidad. La ENE, tiene un papel relevante para coadyuvar en ellos apoyado de la implementación del plan de estudios 2004 y programas de posgrado en la formación inicial y continua de estudiantes para lograr los rasgos del perfil de egreso.

En este marco curricular, que se va actualizando de acuerdo a las demandas de los servicios de EE, por el tipo de alumno que atiende, el plan de estudios queda rebasado, pero no discontinuado. La atención a las NEE, se convirtió en el objeto de atención del diseño de este plan, siempre con el propósito de contribuir a propiciar prácticas inclusivas, pero dejando claro el marco, de atención, determinación, evaluación y seguimiento entre otros de alumnos con NEE, con/sin la asociación y diferentes síndromes, dificultades, trastornos y los que pudieran surgir durante la identificación de éstas.

En esta retrospectiva, el planteamiento radica en comprender la diferencia de estos aspectos conceptuales y procedimentales que permitirá enriquecer el perfil del egresado(a) de la ENE al considerar la especificidad y características de un currículum ordinario: abierto, flexible y adaptado a una realidad que el especialista debe valorar de acuerdo la particularidad de su área de formación. Apoyándose en el diseño de adecuaciones curriculares sustentadas en la flexibilidad curricular, característica de origen del currículum. También existen ajustes razonables (adaptaciones de la

¹⁷ La atipicidad múltiple contempla aquellos síndromes, alteraciones y/o trastornos inherentes a la discapacidad, sin embargo se considerará su diagnóstico para el diseño de estrategias, sobre la predominante.

infraestructura, mobiliario o material didáctico por mencionar algunos de lo que requiere el alumno con NEE c/sin discapacidad).

La inclusión no es responder sólo a un modelo de atención local como el que se aplica en la Ciudad de México. Es tener claridad y actitud para un trabajo colaborativo e interdisciplinario que propicie ambientes de aprendizaje inclusivos, y que explique las diferentes formas de aprender, que rompa paradigmas sobre lo qué son las necesidades básicas de aprendizaje, qué identifique qué función tienen los dispositivos de aprendizaje para la adquisición de éstos, además de que conozca la organización y estructura del plan y programas de estudio de educación básica, por mencionar algunos.

Hablar de cultura de inclusiva, no es olvidar el pasado, o pensar que ya no existen alumnos con NEE, es priorizar en que la sociedad asuma un reto ante la diversidad y logre eliminar barreras de cualquier índole, que es lo que en la realidad genera la discapacidad en un alumno (a). Se debe incluirlo desde diferentes contextos a las actividades cotidianas de la vida con los apoyos requeridos por su condición.

Incluir no es propio de una localidad, su significado se ha construido en un contexto mundial, por lo tanto sus postulados y elementos rigen hasta las localidades más alejas donde se imparta una educación formal. La inclusión educativa nace con la finalidad de que todos y todas las y los alumn@s sean atendidos primero a partir de su situación local, con el dominio del idioma y/o formas de comunicación en ambientes propicios para el aprendizaje, cubierta esta barrera entre otras para aprender, se atiende lo específico para que acceda a los aprendizajes esperados del currículum y de no ser así graduar los niveles de alcance de un programa de grado hasta los del mismo plan de estudio.

Las propuestas didáctica y la explicación a los procesos que se dan durante el aprendizaje, no es lo único que se tiene que hacer, también implica que nos involucremos en un trabajo interdisciplinario y colaborativo definido como: una tarea en un contexto real complejo y sistémico a partir del enfoque ecológico y desde un currículum que contempla los diferentes grados de aproximación que puedan presentar alumn@s con algún déficit, discapacidad, con o sin NEE y/o BAP, para ello, en el Plan de Estudios de Educación Básica, 2011 contempla, las competencias básicas y los propósitos.

Finalmente, que los docentes asumamos un mayor compromiso para generar situaciones de enseñanza diferenciadas y diferentes y que se enfatizan en la realidad y, no desde las lecturas.

Las antologías son el soporte de las propuestas a partir de una evaluación real y funcional, no como requisito de un proceso de intervención. Las y los estudiantes deben alcanzar un nivel de autonomía que les permita tomar decisiones con respecto al currículo para diseñar proyectos y/o planeaciones argumentadas y diversificadas. En este mismo tenor romper la dependencia de sustentar sus actividades sólo en temáticas y o elementos sueltos que les dan las docentes en los diferentes espacios de práctica.

Fuentes de consulta

Acevedo Gama, T. (2011). *Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía. La neuropsicología cognitiva estrategia en el proceso de heterogeneidad educativa en la escuela inclusiva*. México: Castellanos.

Acuña Álvarez, E. (2003). *Línea de tiempo de la pedagogía*. Referencia: LB1031.P39. México

Águila Pastrana, G. (2006). *La intervención psicopedagógica en educación especial*. México, D. F. Documento.

Antúnez, et al. (2003). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.

Ardanaz, L. y Armejach, R. (2004). *La escuela inclusiva, prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó.

Cardona Moltó, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. España: Pearson Educación. Recuperado de: <https://issuu.com/mazzymazzy/docs/289582458-diversidad-y-educacion-in>

Frade Rubio, L. (2011). *Competencias en Educación especial y en la inclusión educativa*. Toluca de Lerdo México: Inteligencia Educativa.

García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri & Puga. (2009). *La integración educativa en el aula regular, principios: finalidades y estrategias*. Comisión de libros de texto gratuitos. México, D. F. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf.

Fierro C, Fortoul B & Rosas L. (2003). *Transformando la práctica docente*. México, D. F.: Paidós.

Guajardo Ramos, E. (1999). *Reorientación de la Educación Especial en México*, versión preliminar.

- Guajardo Ramos, E. (1999). *La inclusión e integración educativa en el mundo. Implicaciones teóricas metodológicas y sociales*. Conferencia magistral. Foro. “La integración educativa: un compromiso de todos. Guadalajara, Jalisco Enero 15.b.
- Mercado Cruz, E. (2007). *El oficio de ser maestro: Relatos y reflexiones breves..* México. D. F.: Talleres de Siena.
- Mercado Cruz, E. (2007). *Ser maestro, prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México. D.F.: Plaza y Valdés.
- Poder Ejecutivo Federal, (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. Presidencia de la República. México, D. F.
- Puigdemellivól Aguade, I. (2001). *La educación especial en la escuela integrada, una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, España: Graó.
- Sánchez Manzano, E. (1994). *Introducción a la Educación Especial. complutense*. Madrid: España.
- Sánchez Manzano, E. (2001). *Principios de educación especial*. CCS. Madrid: España.
- Sánchez Palomino, A. (2004). *Educación especial, centros educativos y profesores ante la diversidad*. Pirámide. Madrid: España.
- Segovia Domingo, J. (2012). *Asesoramiento en el centro educativo, colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- SEP, (2004). *Plan de Estudios 2004*. Licenciatura en Educación Especial. México, D. F.: SEP
- SEP, (2009). *Programas de estudio 2009, sexto grado, Educación Básica Primaria*. México, D. F.: SEP
- SEP, (2011). *Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial, CAM y USAER*. México, D. F.: SEP
- SEP, (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, D. F.: SEP
- Tobón, S. (2013). *Metodología de gestión curricular, una perspectiva socioformativa..* México, D. F.: Trillas.
- Verdugo A, M. Á. (1998). *Personas con discapacidad, Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Torrejón de Ardoz, Madrid: Siglo XXI.

Villar Angulo, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva, estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero