



DISPOSITIVOS DE ORALIDAD Y ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL ANTE LA PRÁCTICA EN CONDICIONES REALES DE TRABAJO.

Eusebio Olvera Reyes
eusolvera7@gmail.com

Carmela Raquel Güemes García
guemes_76@yahoo.com.mx

María Esther Basurto López
esterbale@yahoo.com.mx

Resumen:

Este documento es producto de una reflexión del quehacer investigativo del Cuerpo Académico en formación de la Escuela Normal de Especialización, derivado de las interrogantes encaminadas a comprender los dispositivos orales y escritos que emplean los estudiantes de la licenciatura de educación especial ante la práctica docente en condiciones reales de trabajo, durante el periodo formativo de un año del ciclo escolar 2013-2014. Presenta una semblanza exploratoria de los alcances formativos del perfil de egreso que tiene el Plan de Estudios 2004 para la Licenciatura en Educación Especial y señala las deudas formativas de los docentes que restan por afrontar.

Palabras clave: EDUCACIÓN ESPECIAL, FORMACIÓN DOCENTE; SABER PEDAGÓGICO

Introducción

La formación inicial de los docentes que se incorporan a la educación básica en México, depende vitalmente de los profesionistas que egresan de las escuelas normales públicas y privadas, estos han incursionado por diversos cambios y reformas educativas sobre los planes y programas formativos, dicha renovación se inició de manera escalonada en 1997 con los planes y programas de formación inicial de los profesores de educación primaria, seguidos de preescolar, educación secundaria, educación física y especial en 2004, desde entonces y hasta la fecha, la educación normalista como formadora de profesionales de la educación es participe de un constante proceso de reforma en aspectos curriculares, sobre actualización y capacitación de los docentes, gestión institucional y mejoramiento de la infraestructura de las instituciones.



Los estudiantes de las escuelas normales y en específico la Escuela Normal de Especialización (ENE) con su plan de formación inicial del 2004 ha enfrentado en sus prácticas educativas y formativas los múltiples cambios de modelos educativos y de gestión en las instituciones de educación básica y especial que incorporan los cambios a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica, esto se sucedió en los periodos del 2009, 2010, 2011; y para el caso de la educación especial los ajustes se instalan con la creación del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2009) a través de la Dirección de Educación Especial de la SEP, posteriormente en el 2011, ante la instalación del nuevo plan de estudios para la educación básica, crea para el Distrito Federal el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), en dicho plan se sitúan las políticas educativas, internacionales, nacionales y del ámbito de vida del MASEE, así como la articulación que tiene para con la educación básica y el nuevo plan de estudios 2011, para que con ello se consolide una educación inclusiva, mismo que se reajusta en el 2013 y para el 2014 surge una nueva propuesta de intervención y del rol que desempeñan los profesores de educación especial.

Ante los cambios de los modelos educativos y diseños curriculares en la educación básica y especial, se hace notar que en la vida ordinaria de la ENE, a la par de la movilidad de la realidad, al interior de los colegios de profesores se hace un esfuerzo para estructurar de manera emergente ajustes y revisiones de los contenidos del plan curricular 2004 al contrastarlo ante los cambios, se ha buscado comprender y estudiar qué se demanda de los egresados de la educación especial y la articulación de su actuación en la educación básica, esto, en el afán de dar una respuesta formativa de nuestros estudiantes y con ello estén en posibilidades de atender las demandas que los diversos servicios.

El contexto

Cabe citar que en un lapso de menos de 10 años, los fundamentos de la educación básica y especial se han reformado y los servicios de educación especial se han reorientado al menos en tres ocasiones y junto a ello se reordena el rol que tiene el maestro de educación especial en la realidad educativa donde se inserta, el último cambio indica que abandona el Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial 2011 <MASEE>, que le asignó el rol de maestro de apoyo; ahora en el 2014 se conforma una nueva modalidad para actuar profesionalmente como maestro especialista en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y desde ahí garantizar la atención a la diversidad y la educación inclusiva; esos innegables cambios exigen otro tipo de habilidades, saberes y lógicas de trabajo de los servicios de educación especial que no están contemplados en los perfiles de egreso del licenciado en educación especial del plan 2004.



Los perfiles de egreso de la Escuela Normal de Especialización (ENE) se centran en cinco grandes rasgos deseables que de manera general pretenden la adquisición de saberes para aprender con independencia y favorecer procesos de aprendizaje en los alumnos; dominio disciplinario y pedagógico de las asignaturas; mejor conocimiento de los alumnos de educación básica, identidad con su profesión y sensibilización a las particularidades sociales y culturales del medio en que se desempeñan (Plan de estudios, 2004). La evaluación de los logros de la consolidación de estos rasgos se ha efectuado a nivel nacional y según Mercado (2013) “los resultados muestran diferentes niveles de apropiación y desarrollo de las competencias profesionales deseables y destacan la necesidad de trabajar el aspecto referido a la identidad y ética profesional” (p. 50), es decir, el impacto de la propuesta curricular no se está logrando.

Sin restar importancia a estos resultados, suponemos que existe la probabilidad de que solo reflejan parcialmente lo que sucede al interior de la ENE, creemos que los logros formativos de la labor docente requieren ser observados y estudiados más allá de los fines instrumentalistas y normativos de evaluación de logros y resultados a partir de evaluaciones escritas, por una parte, y por otra, nos motiva a recuperar y reconocer la perspectiva subjetiva de los actores del propio acto formativo, en el saber hacer en acción, en el ahí, el escenario donde se forma, desde las percepciones y situaciones que enfrenta en su práctica formativa, donde pone en marcha los dispositivos con los que se ha formado, así como el uso que da a los conocimientos que el plan de estudios le otorga y lo contrasta con las habilidades que le exige la realidad. Este es el objetivo de nuestra indagación.

Problematización y marco referencial

Si bien la investigación del cuerpo académico en su totalidad abarca diversos aspectos orientados a explicar desde la mirada de los actores, a partir del análisis de los productos escritos, las construcciones discursivas y de actuación con las que se desempeñan en las jornadas de práctica en el último año de formación. *El objetivo del presente documento es mostrar una serie de reflexiones relativas a los dispositivos de formación que usan los estudiantes de 7º y 8º semestre en el periodo de jornadas de práctica en condiciones reales de trabajo, para actuar en su realidad formativa.*

Aquí solo se muestra, un recorte de los hallazgos, con respecto a la totalidad de lo indagado, por lo que centrará en mostrar ideas básicas encontradas ante una de las interrogantes que regularon la pesquisa: ¿Cuáles son los procesos reflexivos o dispositivos de reflexión que permiten a los alumnos de la licenciatura en educación especial el desarrollo de



competencias en la construcción de la propuesta de intervención?, lo anterior surge en la idea de tener evidencias y elementos para comprender de que manera el modelo educativo del plan de estudios que subyace en la licenciatura tiene alcances formativos y repercusiones sobre el cómo los estudiantes nombran y reflexionan su práctica (dispositivos de oralidad) para con ello promover intervenciones educativas, así como de la apropiación y dominio de los diversos tipos de registros y productos escritos (diarios de campo, informes de prácticas, documento recepcional, por ejemplo) (dispositivos de escritura) que les permiten dar cuenta de su labor cotidiana en el ámbito formativo de la práctica docente (espacialidad), en el tiempo de un año (temporalidad), que se emplea como dispositivo educativo señalado en el plan de estudios (Najmanovich, 2006).

En el caso específico de la Escuela Normal de Especialización el Plan de Estudios para la formación inicial de profesores de educación especial, señala como un rasgo deseable para el nuevo maestro, en atención al propósito central para la formación inicial

Tener disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, creatividad, capacidad de observación, habilidad para plantear preguntas metódicamente y poner a prueba respuestas, capacidad para registrar, sistematizar e interpretar información; también lleva a cabo una reflexión crítica sobre la práctica docente, y aplica estas capacidades y actitudes para mejorar los resultados de su labor educativa (Plan de Estudios 2004, 45).

Pero, ¿cómo lo ha enfrentado el estudiante que está ante este dispositivo (regulado por el tiempo-espacio), de formación docente en el periodo de un año, en condiciones reales de trabajo?. Para alcanzar tal cometido, se reconoce que los procesos de formación del maestro de educación especial no sólo se circunscribirán en la adquisición de un saber teórico, sino en aprender formas de un saber hacer, condición posible, según la propuesta curricular, al considerar el énfasis en las actividades de acercamiento a la práctica escolar y en la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (Perrenoud, P. 2004). Esto supone poner en juego las herramientas teórico-metodológicas, y las de carácter instrumental que los maestros en formación habrán adquirido para lograr, por un lado, el ejercicio propio de la profesión docente, es decir, la práctica de la identificación de necesidades educativas, la instrumentación de propuestas de intervención, la planeación didáctica, y la evaluación y, por otro lado, bajo el sustento de este ejercicio, la capacidad de llevar a cabo la descripción, el análisis y la reflexión de su propia práctica docente con miras a buscar su transformación,



todo ello a partir del uso de dispositivos que permitan la reflexión de su actuación (Plan de estudios, 2004, Mercado, 2013, Ferry, 1996).

Según Marta Souto (1999) un dispositivo pedagógico es una construcción social y técnica, esto implica que “responde a necesidades y a condiciones sociales, a las formas de organización social, de las relaciones de poder, a la producción de medios y procedimientos de transmisión cultural, a intereses económicos, a saberes socialmente construidos y disciplinados” (p. 68), el dispositivo como tal, desde la organización institucional se emplea para crear un discurso pedagógico predominante que determina prácticas específicas y técnicas de los sujetos en formación y a los formadores, éste, atraviesa por diversas significaciones de las situaciones de enseñanza y formación, por las lecturas plurales y procura instalarse como modo de vida, como un habitus (Bourdieu, 1981).

Desde el punto de vista de Denise Najmanovich (2006), se puede reconocer que el conocimiento se articula a través de múltiples dimensiones que se entranan como dispositivos de transmisión formativos, entre estos señala las dimensiones que los implican, tales como la temporal, espacial, epistemológica, vincular, comunicativa y la ética. En el presente texto se muestran indicios de lo observado en periodo de trabajo, donde estas posibilidades interpretativas se entretrejen ya que “el espacio-tiempo de la relación de aprendizaje estará siempre modelado por la tecnología de la comunicación disponible” (p.5) y de la manera en que se vincula el sujeto con el contexto, el momento histórico del observador y del territorio-comunidad donde se instala, ello, le permite interactuar con el para poder asumirlo, describirlo, explicarlo, comprenderlo, y replantearlo éticamente para mejorar la realidad de la comunidad-territorio (Najmanovich, 2001).

Así mismo, desde los planteamientos de Guilles Ferri (1996), se indica que los caminos formativos que ha de atravesar el profesor en formación son adquirir, probarse y comprender, es decir, el sujeto se apropia de prácticas que esta en condición de probar en la realidad, esto surge a partir de familiarizarse de la manera en que se vive y enfrenta la realidad; en este caso, ya sea a partir de las enseñanzas de sus tutores, de los consejos otorgados por sus profesores y la instrucción otorgada por ellos o los elementos en los que ha centrado la lectura de la vida en las aulas o el análisis de la práctica de los diversos docentes, esto puede o no, ser filtrado por una teoría que permita explicar y comprender desde la reflexión.



Metodología

Bajo una metodología de corte cualitativo, siguiendo un enfoque de tipo etnográfico (Bertely, 2007), la comunidad de interés fueron los estudiantes de 7° y 8° semestre de las diferentes Áreas de Atención: Discapacidad Intelectual, Auditiva y Lenguaje, Motriz y Visual, que se ofrecen en la Licenciatura en Educación Especial, de la Escuela Normal de Especialización del D.F., en el ciclo escolar 2013-2014, a ellos se les aplicaron 70 cuestionarios dirigido a estudiantes con 12 preguntas de tipo abiertas y semiabiertas, así mismo se empleó otro a 8 a los profesores titulares en el campo formativo con 13 preguntas.

Con otros 20 estudiantes se realizó el trabajo de observación y la aplicación de una entrevista semi-estructurada y que en ese momento vivían un periodo formativo de prácticas intensivas. También se aplicó una entrevista semi-estructurada a 8 docentes formadores que fungen como asesores de las prácticas escolares. Además, como otro referente para el análisis, se planteó la importancia de revisar algunos informes de práctica y documentos recepcionales de los estudiantes normalistas, el cual sustenta la explicación y reflexión de su práctica docente en el periodo de un año y con este esta en la posibilidad de obtener el grado de licenciatura.

El análisis de la información se hizo a partir de la transcripción de tipo cualitativa de los cuestionarios, las observaciones y los registros de las entrevistas, así mismo se efectuó un análisis cuantitativo de los instrumentos, y los mecanismos de escritura empleados en este periodo, con el fin de identificar y estudiar la dinámica de la interacción entre la lógica del análisis conversacional (en lo oral) o textual (en lo escrito), se seleccionan y transcriben fragmentos de descripciones narrativas.

Por cuestiones de logística y espacio, en el presente escrito se exponen porciones de los hallazgos de al menos dos dispositivos de comunicación que se ofrecen desde la institución para configurar paisajes formativos en las estructuras de movilidad de pensamientos y que están en la posibilidad de transmitir, preservar, y recuperar mensajes del actuar de un maestro de educación especial, aquí revisaremos los que están regulados por los dispositivos de la oralidad primaria (como el recurso que se usa para trasladar saberes entre los miembros de una comunidad y nombrar una realidad con código compartidos) y los de la escritura para dar cuenta desde una lógica formal de su pensamiento y actuaciones en una situación de trabajo (ambos expuestos en la dimensión comunicativa propuesta por Najmanovich, 2006) en una condición de aprendizaje situada al interior de un centro educativo, los referentes discursivos se basan en los saberes disciplinares y metodológicos que exige la educación especial, los cuales se diversifican con los enfoques que otorgan



las áreas de interés formativas (auditiva y de lenguaje, motriz, discapacidad intelectual y visual) y que otorgan saberes especializados.

Hallazgos

De lo observado en las entrevistas, encuestas y registros se puede notar que al parecer, los estudiantes no han logrado superar el cambio paradigmático que exigen los planes de estudio que se orientan a la atención de la diversidad y inclusión, por el contrario, se mantienen en discursos encaminados a mantener un legado cultural de pertenencia a una formación especializada orientada a la identificación del error, la falla en el sujeto, en lo comunitario identifican lo diferenciado en la dificultad y no en la posibilidad potencializada o talentos específicos, o en comprender a la diversidad educativa una riqueza cultural; por ejemplo se reproducen ideas del modelo centrado en las limitaciones o en las condiciones del sujeto,

“Es una barrera ya que los alumnos de 1° “B” no saben leer y mucho menos escribir” (EN/S9. Dic/2014); “El alumno enfrenta una NEE ya que está diagnosticado con síndrome de Asperger” (cuestionario/S16. Ene/2014).

En los diagnósticos y metodología de evaluación empleadas se manifiesta como recurrente la búsqueda de las necesidades educativas especiales, las barreras para el aprendizaje, los impedimentos y dificultades de aprendizaje y comportamentales, sin embargo, cabe cuestionarse si los recursos conceptuales legados por la institución formadora son confrontados por la realidad de la práctica que le exigen que registre fallas, anote y reporte oficialmente alumnos con barreras, es decir la formación le muestra un panorama de apertura a la diversidad y a crear ambientes promotores de la inclusión, pero la realidad le cuestiona sobre la teoría y desde la inercia administrativa se le pide que vuelva a depositar la barrera en el aprendiz y sus condiciones de vida contextuales, se puede decir que se instala una ceguera del conocimiento al estar frente a una realidad que difiere de lo que sabe.

“La supervisora nos pide que aprendamos a llevar un registro del número de sujetos con barreras” (EN/S11. Mzo/2014).;

“En la carpeta hay que registrar cuántos niños con barreras estamos atendiendo en cada salón” (EN/S5. Nov/2013);

“En la junta técnica se analizan los casos de los niños más difíciles y que requieren atención urgente” (EN/S9. Oct/2013).



El vínculo entre lo que se nombra y se escribe (in-forma) se entrama en las actuaciones que le dan forma a su hacer y decir, le permiten contrastar el saber y dar movilidad a las competencias adquiridas en su formación, en al ámbito de la intervención en una situación de trabajo donde mutan internamente en su identidad participativa en ese espacio y se re configura entre el rol de estudiante fuera de su escuela, al de docente en formación con responsabilidad de actuación, futuro docente y presente aprendiz de una serie de condiciones de trabajo inciertas, donde prevalecen las prácticas científicas de instalarse para atender en la realidad <el error>, con actos ajenos a una identidad que le da sentido a su trabajo como profesor promotor de la inclusión y la atención a la diversidad; lo contradictorio en la realidad se toma una constante que le confronta al momento de elegir para su desempeño un método, un procedimiento, un modo de actuar lo aprendido, generalmente se asume desde la conformidad social, a lo legítimo y validado por el contexto y deja fuera sus decisiones autónomas y su rol para promover la inclusión.

“...la maestra dice que tenemos que planear talleres para la mejora de la lecto-escritura con los mas bajitos” (EN/S17. Mzo/2014).; “en esta escuela, siempre es necesaria una intervención en el aprendizaje de las matemáticas, pues ahí siempre hay problemas” (EN/S8. Mzo/2014).

En la praxis social de sus actuaciones pragmáticas y discursivas (orales y de escritura) se puede observar que la tecnología de la palabra hace su labor y se manifiesta en actos cotidianos, recurrentes y que retroactúan causal y circulan entre lo hablado-lo escrito y lo actuado (Najmanovich, 2006). Tanto en lo dicho, como lo escrito se manifiestan las construcciones simbólicas del actor, mismas que le permiten interpretar la realidad que afrontan y nombran con un lenguaje objetivado (Bourdieu, 1981), desde aquí se se reconoce que los estudiantes en formación siguen centrando su práctica en identificar al sujeto y sus dificultades de interactuar con el objeto de conocimiento o las limitaciones de ajuste social que señalan los contenidos curriculares de educación básica, lo nombran de manera discriminatoria, categórica, y de diferenciación social, con lenguajes e ideas que atentan contra la diversidad y la inclusión.

“...hay varios niños que atendemos, los de USAER y alguno que otro regular” (frag. Informe de prácticas, 2103)
“atendemos a todos, pero en los que mas debemos centrarnos son en los que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación” (frag. documento recepcional, 2014)



Los fragmentos expuestos solo son una muestra de lo que está en lo escrito en los informes y reportes académicos, donde es constante la enunciación de las dificultades y problemáticas encarnadas en los sujetos, nombran con lenguajes clasificadorios y excluyentes, su manera de vincularse con los otros se da desde la lejanía de la interacción humana potenciadora, y se acerca mas a los actos redentores del frágil, el débil, el desvalido ante las demandas de un contexto específico. Ante las ideas de Perrenoud (2004) de que las competencias profesionales se crean en formación, indica que esto queda sujeto también a partir de la navegación cotidiana del practicante en las diferentes situaciones de trabajo donde incursiona, ante esto de observa que los estudiantes se asumen como seres que atienden el seguimiento de instrucciones, las disposiciones de la actuación están constantemente condicionadas por lo que le sugiere e indica el tutor (maestro titular del grupo), el asesor de su práctica (docente titular supervisor y orientador de su práctica) y lo que sugiere de manera inmediata el contexto y el grupo se avoca (en la generalidad) en atender problemáticas focalizadas, más que promover aprendizajes desde las diversas características del grupo (no solo de los individuos), dichos actos contravienen los aprendizajes curriculares de inclusión y atención a la diversidad en los que se han formado.

En la generalidad las situaciones de trabajo donde se instalan los estudiantes promueven la reproducción, en lo oral y lo escrito, de una cartografía de comportamientos y lenguajes propios de las instituciones donde se instala y lo innovador de su pensamiento o práctica se reduce a la descripción anecdótica (en sus informes y trabajos recepcionales), a la reproducción de una práctica institucional (oral y actuada) legitimada como modo de vida en las instituciones de práctica, se hace evidente la escasa o nula reflexión de su labor, de su toma de decisiones, de los principios metodológicos y procedimentales de su profesión, cuando llegan a cuestionar los habitus y recurrentes de los docentes lo hacen a modo de denuncia y enjuiciamiento, mas que de constituir para si y los demás una lógica de cuestionamientos que le permitan comprender la manera de vivir ahí, de contrastar lo que indican las teorías con la práctica, olvida preguntarse ¿porqué se actúa así en lo cotidiano, o porqué se habla y se reporta de esa manera y no de otra?, ¿que recursos ofrece y tiene a su alcance la comunidad y el entorno para transformarse?

Conclusiones y deudas formativas

Si bien, la realidad educativa se moviliza en un continuo vertiginoso y constante (emergente), que dificilmente se sincroniza con los planes de estudio de una licenciatura, con los cambios políticos y administrativos del estado, cuyas tendencias son urgentes y dificilmente atienden las emergencias naturales de las comunidades educativas, pues su



interés se centra en instalar los propósitos de sus propias demandas; así mismo, las instituciones formadoras de profesionales de la educación especial, también podemos vernos envueltos en la ilusión de los profesionistas que forma y del impacto social que tienen sus egresados ante la conformación de los rasgos del perfil de egreso en este caso, en el periodo donde desde los espacios curriculares se ofrece la posibilidad de vivir los consolidado como saber, como habilidad procedimental y metodológica de los saberes que promueve y del impacto que sus estudiantes manifiestan ante una necesidad social y educativa específica manifiesta en los servicios educativos donde se instalan sus estudiantes y egresados (Perrenoud, 2004; Ferry, 1996), sin embargo, podemos afirmar que los perfiles formativos de los egresados de esta institución formadora de profesores de educación especial, están alejados de la realidad y no están dando respuesta a las demandas cambiantes de la educación, la sociedad y la cultura.

A los formadores nos urge reflexionar sobre los vínculos existentes entre de lo que se promueve desde la escritura y la oralidad y el entramado de actuaciones reflexionadas que enfrentan sus estudiantes, conviene como colectivo analizar las producciones escritas y develar los significados que cuestionan lo que se enseña para enfrentar las contradicciones entre la teoría y la realidad, es necesario preguntarnos ¿qué hemos de hacer para promover en nuestros estudiantes habilidades para preguntarse sobre la realidad, para asumir actitudes de liderazgo y toma de decisiones para la transformación de las comunidades?, ¿cómo educarles para estar alerta ante la obediencia ciega de los entornos y el mimetismo adaptativo (del lenguaje oral y escrito) en los espacios socioeducativos que exigen un rol transformador de los licenciados en educación especial?, ¿qué tipo de acciones y experiencias lingüístico-reflexivas le permitirán a los estudiantes auto-monitorearse y autoregularse para supervisar sus apropiaciones y usos conceptuales y metodológicos propios de su profesión?, estas y otras preguntas son una deuda a cubrir ante los procesos formativos que tenemos con nuestros egresados, la sociedad y nuestra condición de enseñantes.

Referencias bibliográficas

- Bertely, M. (2001). Conociendo nuestras escuelas. México: Paidós
- Bourdieu, P. (1981). "Prueba escolar y consagración social. Los cursos preparativos en las grandes escuelas", en Acta Sociológica Núm. 40, enero-abril del 2004. México. UNAM, pp. 9-167.
- Ferri, G. (1996) Pedagogía de la formación. Argentina: Novedades educativas.
- Mercado, E. (2013). Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes. México: Díaz de Santos.



Najmanovich, D. (2006) . Desamurallar la educación: hacia nuevos paisajes educativos. Recuperado de: http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/0301_textos.php

Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. En www.bibliotecas.gov.ar/areas/educacion/docentes/.../perrenoud.doc

_____ (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: GRAÓ

_____ (2009), "La formación de los docentes en el siglo XXI", en Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, n° 3, pp. 503-523.

SEP. (2004). Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. México: SEP.