

Los estudiantes normalistas de educación especial: Subjetividades e identidades en su ser y hacer docente.

Normalist students of special education: Subjectivities and identities in their teaching.

Liliana Elizabeth Grego Pavón*

Fecha de recepción: 13 de julio de 2021
Fecha de aceptación: 06 de diciembre de 2021

RESUMEN

En este artículo se reportan los hallazgos de un estudio cualitativo basado en el análisis de las narrativas biográficas de cinco alumnas normalistas del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México (ENE), que contribuyó a dar cuenta de los significados y subjetividades de la formación y la identidad profesional, el impacto que causó en estas estudiantes el proceso inicial de observación y práctica docente, así como los obstáculos ahí enfrentados. A partir de las preguntas ¿cómo intervienen las experiencias de la práctica docente en el interjuego de la subjetividad y de la construcción de la identidad de un docente en formación? Y ¿cómo capturar desde estas voces su ser y hacer docente en el campo de la educación especial? Y de una metodología interpretativa se reconstruyeron las voces de estos actores desde la complejidad de los procesos sociales y educativos enfrentados durante el proceso de inserción a las escuelas de educación básica y se descubre la forma cómo se constituye un proceso de identificaciones, de asignaciones individuales y sociales, de características y de transformaciones, poniendo marcas que empiezan a ser parte de su tejido identitario.

Palabras clave:

Educación especial, identidad, enfoque biográfico-narrativo, práctica docente, subjetividad.

ABSTRACT

This article reports the findings of a qualitative study based on the analysis of the biographical narratives of five normalist students in the third semester of the Bachelor of Special Education at the Escuela Normal de Especialización de la Ciudad de México (ENE), which contributed to make account for the meanings of training and professional identity, the impact that the initial process of observation and teaching practice caused in these students, as well as the obstacles faced there. From the following questions, ¿ How do the experiences of teaching practice intervene in the interplay of subjectivity and the construction of the identity of a teacher in training? And how to capture from these voices their being of teaching in the field of special education?. And from an interpretive methodology, the voices of these actors were reconstructed from the complexity of the social and educational processes faced during the process of insertion into basic education schools and the way in which a process of identifications, and the individual assignments and social characteristics and transformations is discovered, placing marks that begin to be part of their identity assembly.

Keywords:

Special education, identity, biographical-narrative approach, teaching practice, subjectivity.

* Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga, México.

Introducción

Interpretar la dimensión simbólica de docentes en formación permite hacer explícitas las acciones, las voces y las representaciones de estos actores; pensarlos en la complejidad de modalidades en las que ubican su quehacer en un espacio histórico cultural determinado a fin de resaltar así los hallazgos significantes de su ser docente en educación especial, en el entramado simbólico que lo inviste como futuro docente.

A partir de la sistematización de la experiencia, vinculada con la reflexión y el análisis de la práctica docente Sistematizando la experiencia, vinculándola con la reflexión y el análisis de la práctica docente, privilegiando las vivencias, y tomando la experiencia como un lugar central, se llevó a cabo con un grupo de alumnas de la Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga (ENERSQ) de la Ciudad de México, una investigación basada en el análisis de narrativas biográficas sobre sus prácticas pedagógicas, lo cual permitió un acercamiento a su conocimiento contextualizado del ser y hacer docente. Desde ahí se reconstruyen tres niveles de comprensión:

- a) La acción significativa de las prácticas docentes en la formación inicial
- b) El entramado histórico-cultural de las instituciones educativas y formadoras
- c) La construcción identitaria del ser y hacer docente

Asimismo, se cuestiona: ¿cómo intervienen las experiencias de la práctica docente en el interjuego de la subjetividad y de la construcción de la identidad de un docente en formación? ¿Cómo capturar desde sus voces su ser y hacer docente en el campo de la educación especial?

Bolívar y Domingo (2006) comentan que la investigación biográfica narrativa en educación se asienta dentro del giro hermenéutico, con una perspectiva interpretativa, en la cual la experiencia y el significado de los actores se convierten en el foco de la investigación, donde la dimensión del ser docente en formación y la narrativa, ocupan una posición central (p.12).

Monroy y Torres (2009) afirman también que, dentro de la metodología de corte hermenéutico, se permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias y leer, en el sentido interpretativo, a la luz de las narrativas que las voces de los actores producen, se ha convertido en una perspectiva de investigación (p. 44).



En el ámbito curricular, la asignatura *La Observación y Práctica Docente I* corresponde al tercer semestre de la Licenciatura en Educación Especial, del Plan de Estudios 2004 y su finalidad incluye dos tipos de actividades: las que se realizan en la Escuela Normal, como el análisis y la reflexión sobre las experiencias que se llevan a cabo en las escuelas de educación básica regular que cuentan con servicio de educación especial, y las de observación de las situaciones que se presentan en las escuelas y aulas de práctica, el diálogo con los actores de la escuela para obtener datos e información relacionados con los alumnos, los maestros y la institución en general, que les permita ubicar su trabajo en educación especial, y avanzar en su formación en el contexto real de educación básica regular con servicios de educación especial (SEP, 2004, p. 140).

Aquí se plantea la idea de que la docencia es re-construcción de la experiencia, el significado de un acto se enlaza con otros actos vividos, anunciando un futuro en donde el Yo tiene lugar. A nivel ontológico, esta investigación considera la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción social, que para aprehenderse requiere de una vía inductiva: se parte de la realidad concreta y los datos que ella aporta para llegar a una construcción de conocimiento posterior. La investigación inicia con una posición que se establece a partir de diversas opciones donde, como en el ajedrez, cada pieza es susceptible de transformación, revisión y cuestionamiento, así como de objetivos generales y específicos que a su vez la definen.

En esta investigación se retoma el concepto sobre práctica docente de Fierro, Fortoul y Rosas (2006) como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las subjetividades y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país delimitan la función e identidad del docente (p. 21).

Sobre el encuadre metodológico desde el cual se aborda el objeto de estudio, nos ubicamos en la perspectiva hermenéutica, en donde se involucran las teorías pedagógica y psicoanalítica, entramado conceptual, sensible y pragmático de una urdimbre donde se busca indagar sobre las experiencias de la práctica docente descritas en una narrativa que hace explícitas las acciones, las voces y las representaciones de los actores.

La problemática se sitúa en la relación entre los elementos subjetivos y los aspectos instituidos de la formación inicial del ser docente, en donde los sujetos se identifican, se adaptan o se resisten a determinadas reformas, sistemas de pensamiento y prácticas educativas.



El entramado conceptual y metodológico se obtiene y se interpreta en dos horizontes, el constituido por las experiencias e identidades en las narrativas y el instituido en su formación en la ENERSQ. Las preguntas centrales de investigación permitieron conocer respuestas sobre los referentes que constituyen la imagen o idea del ser y hacer docente en alumnos de la Normal de Especialización. Los hallazgos que se rescatan de las narrativas de los estudiantes contribuyeron a dar cuenta de los significados y subjetividades en su formación y en su identidad profesional, así como el impacto que causó en estos estudiantes en formación el proceso inicial de observación y práctica docente I.

El objetivo más amplio de este estudio es identificar el lugar que ocupan los actos de los estudiantes y sus voces en relación con la identidad docente en educación especial. En este artículo se reportan los resultados obtenidos del análisis de narrativas, desde el tejido de experiencias intersubjetivadas sobre las prácticas pedagógicas y la interpretación de los procesos de configuración identitaria de cinco docentes en formación en Educación Especial.

Las experiencias narradas que se entretajan y desarrollan durante las prácticas docentes toman forma en la voz de las estudiantes, en donde las palabras se cruzan con la observación y la mirada con la experiencia de su realidad, ante los nuevos discursos sobre la educación especial, buscando la relación entre subjetividad, educación especial e identidad profesional en el ser y hacer docente, en un espacio de educación básica regular con servicios de educación especial.

La reconstrucción subjetiva desde la narrativa

El referente teórico conceptual presenta diversas posturas de investigación que plantean los antecedentes y la posición desde donde se desea abordar la narrativa. Considerando esta diversidad de abordajes narrativa - identidad docente, que contribuyen a la comprensión del planteamiento central, se retoman en este estudio a los autores Bolívar, Fernández, y Molina (2005), Bolívar, Domínguez y Fernández (2001), así como Ricoeur (1996), entre otros.

Desde el enfoque hermenéutico de Ricoeur (1996), la identidad es un acontecimiento narrativo, un relato biográfico en el que dar cuenta de sí mismo implica narrarse como personaje ubicado en un contexto, tiempo histórico y trayectoria personal y a la vez como intérprete de su propia historia. En otras palabras es la vida narrada como texto y como sujeto de interpretación (p. 14).



La persona entendida como personaje de relato no es una identidad distinta de sus experiencias, al contrario, comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. Tal narración construye la identidad del personaje con sus subjetividades, llamándola la identidad narrativa. Es la identidad de la historia la que estructura la identidad del actor (Ricoeur, 2009, p. 29).

Desde esta perspectiva se entiende que la realidad es esencialmente una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que forman parte de un contexto. Visto de esta forma se pueden establecerse algunos ejes conceptuales que sirvan de marco para comprender de qué hablamos cuando hablamos de investigación biográfico-narrativa. De acuerdo con Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001:

- Se recupera el valor de la subjetividad al entender la realidad como una narración.
- La realidad es vista como una construcción colectiva, lo cual supone dar valor al contexto en el que se produce el relato.
- La realidad es un proceso socio histórico, por lo tanto, se da valor a lo contingente (p. 36).

Por tanto, las narraciones son construidas en contextos a través de la experiencia y se integran a la realidad vivenciada. Como afirma Hargreaves (2005), la investigación biográfica-narrativa reivindica el conocimiento presente en las voces de los sujetos con valor en sí mismos.

Los estudios de Bolívar y otros autores (2001, 2005, 2006) son un importante referente en la presente investigación porque han abordado de una manera exhaustiva el concepto de identidad profesional en el ámbito de la Educación Básica, aun cuando la educación especial no es mencionada.

Otros autores, como McEwan y Egan (2005) parten de la idea de que la subjetividad emerge de las narrativas en un proceso histórico social en el que los otros y los vínculos que se entablan con ellos tienen un carácter configurante. Sobre el tema de la subjetividad estos investigadores reportan estudios realizados en la Universidad Nacional de San Luis Potosí, Argentina sobre, *Trabajo docente en la Universidad. Regulaciones, subjetividad y sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación*. Y, *Pensando las subjetividades hoy: El papel de la escuela y el currículum*.

La escuela adquiere entonces una marcada relevancia en el proceso de construcción de la subjetividad, constituyéndose en el espacio social donde se establecen relaciones entre los sujetos, el conocimiento y la cultura. Allí se forjan modos de pensar, sentir y actuar en el mundo; es



decir, que la institución escolar juega un papel central en la construcción del orden simbólico imperante en cada período histórico (p. 11).

Partir de la noción de articulación posibilita describir las relaciones que acontecen en el espacio educativo escolar, como resultado de las subjetividades que las constituyen. Es la propia noción de sujeto constituido a partir de modos de subjetivación lo que articula.

Importa aquí reflexionar sobre la modulación de subjetividades en el espacio educativo, a partir de considerando la trama escuela – currículum – subjetividad, desde la idea de que la escuela en su funcionamiento y en el modo particular en que se crean relaciones entre sujetos, prácticas, rituales, discursos, entre otros, construye imaginarios sociales e instituye determinadas subjetividades (p. 32).

Hablar de subjetividad remite a lo que es propio del sujeto en su singularidad. Implica un arreglo particular de la pulsión, la fantasía, de la relación de objeto y del discurso del Otro, en la realidad psíquica del sujeto. Lo subjetivo depende de él, y tiene valor sólo para él, ya que el sujeto es por definición un ser social que se constituye como tal en el interior de un vínculo intersubjetivo y en la experiencia social. Cada uno de los vínculos que el sujeto establece son producidos y a su vez producen diferentes tipos de subjetividad.

El sujeto no solamente se recupera como agente transformador, sino también como un productor de significados inserto en estructuras sociales más o menos determinantes. Así la subjetividad remite a comprender la producción de sentido en las prácticas sociales. La cuestión de la subjetividad ha introducido conceptos vinculados con esta como los de experiencia, individuación, subjetivación y reflexividad.

A la subjetividad debemos comprenderla siempre en sus relaciones con los cambiantes y, en especial, con las sutiles formas de poder que saturan la vida cotidiana a través de las experiencias del tiempo y el espacio, el trabajo y el juego, en un mundo de relaciones de poder violentamente desiguales (p. 38).

Kaës (*apud* Bonanno, 1997), con sus aportes desde el psicoanálisis, considera que la subjetividad está apuntalada sobre el deseo del Otro, sobre el tejido de los vínculos, de las emociones y de las representaciones compartidas a través de los cuales se forma el sujeto. Entiende la subjetividad como las diferentes formas de sentir, pensar y dar significación y sentido del mundo. El contexto social es, metafóricamente, texto de la subjetividad, ya que el sujeto es por definición un ser social



que se constituye desde el interior de un vínculo intersubjetivo y en la experiencia social.

El proceso de constitución de subjetividad se da entonces en la relación e intercambio con los otros sujetos, dentro de una matriz vincular. El sujeto es, por tanto, sujeto del vínculo, porque su constitución se realiza en la bidireccionalidad vincular. Los vínculos son producidos y a su vez producen diferentes tipos de subjetividad (Bonanno, 1997, pp. 1-3).

El concepto de subjetividad en la construcción de un sujeto, en una perspectiva más contemporánea, hace referencia a la idea de construcción dinámica. Así los sujetos tienen la posibilidad de habilitar infinitas formas de ser sujeto y resistir a dispositivos normalizadores que lo limitan mediante identidades móviles y transitorias (Rivas y Herrera, 2009).

Para Quiroga (2006), lo vivido y lo aprendido es el referente, el marco con el cual se interpreta el presente; pero el presente y la nueva información se nos impone por su diferencia. Si no podemos reconocer la diferencia, nuestra respuesta será siempre repetitiva, estereotipada y sin aprendizaje (p. 27).

La subjetividad y la identidad profesional las aborda Hargreaves (2005) desde lo individual y lo cultural. Esto es, a partir de la vertiente colectiva que sitúa al sujeto, por su habitus, como miembro de una sociedad y de un colectivo profesional-laboral determinado. Es la confluencia entre ambas vertientes donde se estructura la identidad profesional docente. A su vez, la identidad también consta de tres dimensiones específicas: personal, profesional y situacional. La interacción entre ellas aporta elementos configuradores que refuerzan tanto al ser como a la identidad del docente.

Argemí (2006) considera al docente en su vertiente individual como un sujeto cultural con una vida y una trayectoria que van más allá de sus tareas habituales en la escuela, una historia y una historicidad con pensamientos e ideas propios, con experiencias personales determinadas y encuentros estructurados, competencias y habilidades concretas. En la vertiente colectiva, se percibe al docente como miembro de la sociedad donde se desarrolla e interacciona como miembro de un colectivo profesional y laboral determinado.

Los docentes, como miembros sociales, se guían por esquemas culturales específicos que dan sentido a los cambios experimentados a lo largo de la vida. La presión del colectivo se hace evidente estrechando las exigencias y las restricciones culturalmente pautadas a medida que



se asumen nuevas situaciones del rol y estatus con el paso satisfactorio a una nueva etapa de continuidad. Desarrollan lo que Hargreaves y Fallan (2014) denominan culturas de la enseñanza.

Estas culturas comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas que son asumidas por las comunidades de profesores para afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años, y se transmiten a los nuevos e inexpertos docentes en formación como soluciones históricamente generadas y compartidas colectivamente. En contraste, como aquí se lee, los docentes en formación van integrando una identidad propia en el ver, hacer y actuar positiva o negativamente de los docentes con experiencia, lo que conlleva a que la dimensión personal sea compleja, única, singular e insustituible.

La subjetividad en la narrativa

A través del campo biográfico se muestra aquí el testimonio subjetivo de cinco alumnas con el propósito de entender la docencia en el campo de la educación especial, en un esfuerzo para franquear la brecha que se ha abierto entre la práctica docente en su estrecha relación con la educación básica regular con servicios de educación especial.

Las narrativas, parafraseando a Bourdieu (1988), son configuraciones vivas, singulares, en una palabra, demasiado humanas y tienden a imponérsenos como estructuras de objeto (p. 73). En este sentido, las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias, y nuestra comprensión de ellas asume con frecuencia la forma de una narración. Hay que reconocer que las prácticas existen en el tiempo y cambian con el tiempo. Su rasgo distintivo es el sentido que se le ha dado a la experiencia de vivir. El tema central de las narrativas nos muestra que el estudio empírico de la educación especial se ha mantenido apartado de la práctica; las narrativas ayudarían a avanzar un paso en busca de su sentido.

Enfoque metodológico

Dentro de una metodología de corte hermenéutico, se permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Al contar las propias vivencias y «leer» en el sentido de interpretar dichos hechos y acciones a la luz de las narrativas que los agentes o actores narran, se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar, 2009, p. 4).



La narrativa no es sólo una metodología, sino una forma de construir una realidad que se asienta en una ontología. El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas, hermenéutica del simbolismo (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001, p. 4).

Bolívar y Domingo (2006) definen el enfoque biográfico-narrativo como la exploración de los significados profundos del sujeto. No lo limitan a la recogida y análisis de datos sino a la constitución de una perspectiva propia. Se caracteriza por cinco postulados básicos:

Narrativo

Las percepciones de la práctica y el conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo

Constructivista

Existe una continua atribución de significados a las múltiples narrativas que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios, en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que nos permite una reconstrucción, reflexión, asimilación y superación de nuestra propia historia. El pasado, al menos en su interpretación y consecuencias, sigue presente en el día a día cotidiano, influyendo y ayudando como analizador para la toma de decisiones y encarar el futuro; al mismo tiempo que la propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y de comprensión actual

Contextual

Las narraciones biográficas y los episodios que estas relatan, sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural e institucional

Interaccionista

Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos. Un contexto determinado influenciará en la biografía y esta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, epifanías y momentos críticos, etc., mediante los cuales se construye el significado de la propia narración. Las fuentes, los testigos, o los actores, no anteceden a la biografía, sino que se constituyen y modifican a través de los relatos.



Dinámico

Tiene un componente temporal importante y, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo, aunque no homogéneo (pp. 7-8).

La realidad social consiste en una combinación dialéctica de aproximación a la subjetividad de los testimonios biográficos contextualizados dentro de las matrices de relaciones objetivas con el contexto con el que está implicado el sujeto en su trayectoria vital.

De este modo los procesos de socialización, los apoyos de identidad y los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así como los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro docente, muestran la complejidad de cada uno de los actores.

Este enfoque metodológico permite escuchar la voz de los protagonistas, sus narraciones de vida y experiencia, así como sus intereses, dudas y circunstancias que desde su perspectiva han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen (p. 8).

La subjetividad es también una condición necesaria del conocimiento social. El juego de subjetividades que se producen en una narrativa es un proceso privilegiado de construcción, de comprensión y significado. Es una manera de hacer aflorar y priorizar un yo narrativo y dialógico, con una naturaleza racional y comunitaria.

La metodología utilizada para el acercamiento al campo de trabajo, consistió en la recuperación de las narrativas de 5 de las 15 alumnas de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Especial, de las cuatro áreas de la ENERSQ. Estas narrativas nos muestran pequeños trozos de realidad presentados en una secuencia que fluye en vaivén a través de los momentos de la práctica. Aquí se recupera al ser docente en formación entrelazado con su historia, ya que ninguna experiencia transcurre fuera de un contexto, sociedad y tiempo particular.

El objeto de estudio se relaciona con las narrativas de los estudiantes en formación en los momentos de su práctica docente. Las narrativas adquieren importancia por convertirse en una plataforma para ir realizando la urdimbre que ha permitido conocer y reconocer elementos que confluyen en un síntoma biográfico, en el que las historias particulares son las que intentan llenar de contenido las explicaciones en torno a la investigación y en la que convergen distintas disciplinas.



Cada identidad se construye desde su participación en las prácticas docentes y culturales y cada quien con sus recursos personales, cognitivos, afectivos, sociales y dentro de un contexto. Los usos del lenguaje en ciertos ámbitos sociales dan cuenta de la identidad de los sujetos y permite comprender la forma y el sentido de su experiencia de vida, al internalizar los significados de las voces sociales. En la narrativa, como parte de una historia particular, es fundamentalmente la comunicación de una sabiduría práctica, de un saber de vida y de experiencia, en su dimensión socio simbólico de representaciones.

En la medida que las docentes en formación participan en las distintas prácticas que conforman su ámbito de experiencia, lo externo se convierte en interno y así forma parte de su subjetividad. La dialéctica de lo subjetivo y lo objetivo implica que a través de la subjetividad de cada persona se expresan diversos ámbitos de formación, por lo que lo social hace permanente e indisociable presencia en lo subjetivo, y cada persona posee sus propias cualidades subjetivas que son distinguibles de las del otro con quien mantiene relaciones en los ámbitos de su formación (Carrizales, s/f, p. 15).

Las narrativas en la investigación tienen una dimensión estructural y un objeto progresivo que permitió analizar y explicar los procesos de reconstrucción de las formas de identidad y subjetividad de las estudiantes normalistas, jóvenes, solteras, sin hijos, ninguna trabajaba, mencionando estar interesadas en su carrera, lo cual favoreció contar con el tiempo necesario para involucrarse con sus estudios y sus prácticas.

En esta investigación se indaga acerca de cómo las docentes en formación, perciben, sienten y piensan los procesos vividos en su práctica docente y cómo la vinculan con el desarrollo de los procesos de identidad. La identidad da cuenta de las representaciones que el futuro docente tenga de sí mismo como agente de una práctica social específica, la cual se ve atravesada y resignificada por la propia situación actual en educación.

Ha sido importante analizar la manera como transitan las estudiantes en formación en los espacios de inserción institucional, la imagen que los otros le devuelven de sí y el modo en que se signifique su presencia a través de su acción de practicante. Estas variables permiten un acercamiento para comprender lo implícito en las reconstrucciones que involucran los escenarios sociales e individuales en un movimiento de reconstrucción mutua, en un acto intersubjetivo.



La construcción del ser docente desde las subjetividades en las prácticas

La investigación de corte cualitativo recupera las voces de los estudiantes. En este caso, desde sus narrativas, se rescatan y analizan los hallazgos sobre la cultura magisterial en torno a la educación especial. Un espacio donde emerge la subjetividad de los actores educativos es el espacio de las prácticas docentes. Se observa que en estos periodos se da una trama de encuentros y desencuentros entre los actores educativos de la escuela primaria regular ante el hecho de la educación especial, por lo tanto, los profesores en formación enfrentan restricciones construidas desde la subjetividad. Es aquí que encontramos algunas experiencias y tensiones vividas en la institución de práctica:

Estudiante 1

Lo que me impactó en mis prácticas fue que, al llegar a la escuela primaria asignada, la coordinadora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), nos comunicó cómo debíamos comportarnos para ser aceptadas en la institución: primero debemos mimetizarnos con lo que ahí se hace, no se nos vaya a ocurrir hacer algo diferente, y si lo queremos hacer le preguntemos a ella para evitarnos problemas.

El segundo día, al entrar a firmar, la coordinadora me repitió lo mismo pensando quizá que no me había quedado claro. Al observar a las maestras que laboran en esta escuela, sentí que las formas de comunicación eran precarias, inestables y centradas en intereses personales.

Al tercer día al escuchar el mismo discurso de la coordinadora, yo me sentí como una sombra y me pregunté y yo, ¿qué hago aquí?

Implícitamente el mensaje de la coordinadora tiene la base del orden imaginario que sigue siendo la formación del yo en el estadio del espejo, puesto que el yo se forma por identificaciones con el semejante o la imagen especular. La identificación es un aspecto importante del orden imaginario (Evans, 1997, p. 109). Lacan (1984) habla de imagen especular y se refiere al reflejo del propio cuerpo en el espejo, a la imagen de uno mismo que simultáneamente es el Otro.

Para Nasio (2014) «la historia de la humanidad repite constantemente los mismos conflictos y las mismas soluciones precarias [...]». La repetición es con seguridad, «repetición de lo mismo», de la misma



cosa que reaparece. Pero es importante aclarar que para que exista la repetición debe existir la intervención de un observador que enumere y describa la repetición (p. 25).

Para que haya repetición, hace falta un agente humano que identifique y registre la cantidad de veces que un acontecimiento o evento sale a la superficie o se reproduce. Así, cuando transformamos un simple hecho en significativo —término central en la obra de Lacan que explica que un hecho nos sorprende— también cuenta para nosotros porque nos modifica como sujetos. No hay significantes sin repetición (Ibíd. p. 27).

Estudiante 2

En las prácticas viví en carne propia la inclusión y la exclusión. Estaba preocupada por no quedar excluida ante el desconocimiento del modo en que se piensa, se hace y se actúa en ese espacio. Me daba miedo quedar expuesta, por desconocimiento, ante los que sí saben conducirse (directora, titulares de grupo). Al llegar el segundo día a la dirección escuché a las maestras titulares decir «es que no saben ni lo básico». Me sentí excluida. Desde ese día me pasé sólo mirando con pasividad y acatando la palabra de los que saben, porque tienen ya muchos años de servicio y experiencia. Creo que, en esa escuela, no aprendí nada.

Un hallazgo importante fue descubrir que la alumna enfrentaba un problema: quedar sometida a la autoridad por inseguridad, lo cual implicaría la anulación de la diferencia, la pérdida de su singularidad, a pensar que, para ser parte de algo, para pertenecer y cobrar identidad de grupo, es necesario perder la identidad personal.

Para comprender el desarrollo de la identidad docente, es necesario pensar en términos de articulación entre los procesos individuales y sociales. Los procesos de identidad se enmarcan en las relaciones con los semejantes, en las matrices identitarias que se generan entre todos los actores inmersos en un espacio sociocultural común.

Estudiante 3

La coordinadora de UDEEI me dijo el primer día que me presenté en la escuela de prácticas porque ahora mi función era de asesora, una función de acompañamiento a otros docentes. Esta función no me permitió trabajar directamente con los niños, que era mi ilusión. Yo pensé: «no es lo mismo asesorar que enseñar». En la Escuela Normal nos dieron a conocer el perfil de egreso y siempre pensé que mi tarea iba a ser enseñar.



Dice la coordinadora: la gente puede aprender de ti, porque al saber que ustedes son licenciadas en educación especial, los maestros y los padres de familia las van a consultar y a preguntar para que les den sugerencias.

Con esto, de entrada, encontré una brecha entre lo que siento que me identifica con los niños especiales —el ser maestra— y lo que me dicen que va a ser mi función de asesora, de acompañamiento a otros docentes frente a grupo, a estudiantes, a familias con dificultades. Este rol no está en directo con la enseñanza.

En este sentido Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) definen las identidades profesionales como una construcción compuesta, a la vez, de la adhesión de modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo, y de procesos relacionales (p. 3).

En ese sentido se explica el comentario de la estudiante 3, quien comparte su vivencia en relación con sentir o percibir una especie de *brecha* entre lo esperado de su profesión como maestra y lo que realmente vivió en su inserción en la escuela de práctica. Sus expectativas difieren de la ubicación que la tutora le sugiere como asesora de docentes de educación básica. Se produjeron imaginarios y representaciones diferentes sobre el ser y el hacer docente, que no estaban de acuerdo con los intereses, ni los saberes de la docente en formación.

El ser y hacer docente en la construcción identitaria

Las diferencias entre el querer ser y hacer y el ejercicio de la profesión en algún momento de la vida, indican el camino de la identidad profesional.

Estudiante 4

Quiero narrar que la Escuela Normal de Especialización no fue mi primera opción para estudiar una licenciatura. Cuando supe que tenía que aceptar esta opción porque no había otra, la acepté, sin saber qué aceptaba, sin conocer su campo laboral, sin conocer nada. Cuando empecé a conocer el campo de la Educación Especial en la asignatura observación del proceso escolar, en varias jornadas de observación en preescolar, primaria y secundaria, todas con servicio de educación especial, me fui adentrando en cómo se organizan las actividades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y cómo se favorece la interacción de estos niños en el aula. Me fascinó y no lo cambio por nada. La vida aquí me puso.



En el período de práctica del tercer semestre tuve buenas experiencias, aunque no en mi área que es Auditiva y de Lenguaje, pero sí con niños con necesidades educativas especiales. La maestra del grupo de un tercer año me dijo que por favor le ayudara con la realización de un programa sobre adecuaciones curriculares para un niño autista, y le dije que lo iba a realizar con base en la psicomotricidad para facilitar el contacto corporal con el niño. En el recreo iba a ser su «sombra» para favorecer el contacto visual y corporal.

El niño, llamado Kevin, tenía 9 años y estaba en tercer grado de primaria, no hablaba ni se comunicaba con nadie. Cuando observaba que los niños sacaban su cuaderno, él por imitación lo sacaba y sólo tenía rayas en él. Cuando veía que los niños escribían él los imitaba haciendo rayas, nunca usaba colores, aunque los tenía, sólo usaba el lápiz. Sus compañeros lo respetaban, pero nadie jugaba o interactuaba con él. Cuando Kevin quería ir al baño, se levantaba de su lugar, se iba sólo y regresaba del baño sin tardarse. En el recreo se comía su lunch y cuidaba su lonchera.

Para la hora del recreo, llevé una cuerda de color anaranjado y un aro de color verde. Logré que al tercer día tomara el aro y lo mantuviera cerca de su cuerpo como parte de él, pero sin jugar. Entró al salón con el aro en las manos y no lo soltó durante el resto de la jornada. Cuando me retiré del aula no se lo pedí.

En este período de práctica me sentí útil, tomada en cuenta. La maestra del grupo reconoció mi trabajo y al terminar el período le dejé a Kevin mi aro, nunca logré que me mirara. A la entrada al salón, siempre se dirigía a su lugar y permanecía sentado sin molestar, pero sin realizar ninguna actividad académica. Me hubiera gustado seguir trabajando con él.

Al despedirme del grupo, la maestra me agradeció mi empeño y responsabilidad y me dijo que tenía madera de maestra, que iba a ser de las mejores, que no perdiera nunca el entusiasmo. Yo me sentí muy bien.

En este discurso puede observarse la aceptación de la diferencia, de la propia subjetividad y la del otro. Es el testimonio de la inscripción psíquica de la alteridad. Entonces, la configuración de la subjetividad es aquella que le dará al sujeto la dimensión de su construcción representacional de la realidad, la realidad como producto de lo pensable sobre un hecho y un tiempo histórico social dado.



Vemos a la subjetividad como efecto de prácticas sociales. Remite a su condición de marca que atraviesa a un sujeto en tanto que está incluido en una serie de relaciones sociales que lo instituyen a través de las instituciones de la cultura. Por lo tanto, opera más allá del sujeto en una relación asimétrica entre lo individual y lo colectivo, como efecto de significaciones imaginarias sociales articuladas, compuestas por discursos e ideologías socialmente instituidas, que cobran cuerpo sobre un psiquismo que deberá crearlo.

Aquí se observa la configuración subjetiva de un sujeto que da cuenta tanto de las instituciones sociales que la atraviesan como de la constitución de las instancias psíquicas necesarias para crear el mundo; no sólo implica la realidad representacional con la cual la estudiante piensa sus pensamientos, sino, a la vez, el modo con el cual interpreta y decodifica todo aquello que percibe y forma parte de su conciencia o es susceptible de la misma.

En tal sentido, la configuración subjetiva no puede excluir las representaciones inconscientes que, anudadas y enigmáticas, también conforman la complejidad de un sujeto que siente, resuena, configura emociones, actúa y percibe el mundo afectado por lo que desconoce de sí misma y de su propia identidad docente.

Estudiante 5

Puedo narrar que me tocó estar en un salón de tercer grado de una escuela de tiempo completo. Los niños salían a las 16:00 horas y nosotras nos retirábamos a las 12.30 horas. En el aula siempre estuve auxiliando a la maestra en todo lo que me indicaba. Tenía un trabajo de ayudantía. La maestra tutora del grupo era obsesiva para el orden de los objetos, los colores, los cuadernos, las mochilas, los suéteres o chamarras. Cada cosa debía tener una determinada ubicación en su escritorio, en las bancas de los niños y en general en el salón. También a mí me estableció un espacio para mis cosas y no me podía salir del espacio establecido por ella.

En ese período aprendí a ser ordenadísima, porque si algo salía del espacio asignado para los objetos, ella se quedaba callada y todos los niños empezaban a buscar rápido algo que estuviera fuera de lugar. Podía ser un lápiz en el suelo, una mochila mal puesta o un suéter o chamarra fuera del perchero. Los papás querían mucho a la maestra porque le decían que sus hijos eran ordenados en casa gracias a ella. Los papás estaban contentos



porque estaban educando a todos, a los padres y a los hijos. Al terminar mi práctica regresé a mi desorden, aunque siempre recuerdo a la maestra cuando pongo mis cosas fuera de lugar. Una persona te puede marcar para siempre.

Su forma de trabajo era el tradicional, lectura, dictado, y problemas. Dos niños presentaban barreras para el aprendizaje, tenían que hacer lo mismo que el resto de los compañeros del grupo, aunque no tuvieran éxito y siempre regresaban a sus asientos con puros tachos. La maestra decía que ella no había estudiado para atender niños especiales y, por tanto, no sabía qué hacer con ellos. Considero que la maestra no estaba actualizada en conocimientos, a los niños les trabajaba muy bien los hábitos. Con los padres, la maestra goza de popularidad por ser una maestra muy estricta, con mucha disciplina.

En esta narrativa se observa que las voces que hablan de las prácticas, políticas, modelos pedagógicos, alrededor de la educación especial y la inclusión, no están presentes ni con esta maestra, ni en esta aula. Se detecta el hallazgo de que la identidad docente se va construyendo desde diferentes espacios, al igual que la misma subjetividad que se construye, se configura en diálogo con el saber, los sujetos y las instituciones del escenario educativo.

En este caso particular se observa que, para la maestra de grupo, existen dos mundos diferentes: la educación regular y la educación especial, vistos como un desafío permanente vinculado a los procesos de enseñanza aprendizaje y el desempeño de la labor educativa. Encontrar al interior del aula niños con necesidades educativas especiales y no saber qué hacer resulta un hecho significativo. Indica que la maestra no estudió para atender esa situación porque tendría que cambiar su forma de práctica y ejercicio docente, además de hacer adecuaciones a sus esquemas de abordaje, romper su zona de confort.

La docente en formación relata cómo vivió los cambios que han transformado las prácticas pedagógicas y que en el aula que le asignaron no las observó, se dio un juego de inclusión/exclusión sin ser mencionado. Esta narrativa permite resaltar un hallazgo para comprender cómo asumen los maestros de grupos regulares las reformas educativas y cómo ubican a cada participante en su ser protagónico.

La identidad de la docente en formación hace referencia a un proceso intersubjetivo que se cimienta en sus relaciones con los otros sin perder las formas individuales del ser y estar en la educación especial. La identidad



así descrita constituye un proceso de identificaciones, de asignaciones individuales y sociales, de características y de transformaciones, poniendo marcas que empiezan a ser parte del tejido identitario, o como lo diría Bolívar (2004), la identidad como proceso biográfico, es decir, como una construcción histórica que se da entre la «identidad para sí» y la «identidad para otros», o entre «identidad asumida» e «identidad atribuida» (p. 72).

Conclusiones

En palabras de Perales (2011)), la mirada del investigador se transforma en una mirada que reconstruye la acción social significativa de los participantes, situada en el contexto histórico, sobre la vida de los narradores, sitúa las tensiones, dilemas, problemas y transformaciones que orientaron las relaciones de los participantes con su modo de vida, y hace visibles las mediaciones de su cultura en un momento histórico específico (p152).

En la urdimbre de la investigación se observa la dialéctica entre la subjetividad, la educación y la identidad docente. La identidad se va construyendo por medio de una serie de elementos que se articulan e integran para conformar el contexto de aprendizaje. Cada experiencia docente es única. En cada salón de clases se presentan condiciones diversas, situaciones singulares a las que se enfrenta el docente en formación con sus recursos y se ajusta para resolverlos.

La identidad no viene determinada de antemano, es cambiante e inestable, se construye y transforma a lo largo de la existencia del sujeto, a partir de la influencia de personas próximas —amigos, familiares—, así como extrañas —docentes de educación básica, padres de familia, directivos— y de las fuerzas sociales, culturales, políticas e históricas con las que interactúa.

En las voces de las estudiantes se rescata la influencia de lo social y lo cultural al interior de las escuelas de práctica. En su mayoría, ellas se mueven de una concepción egocéntrica de maestra titular a una socio-céntrica de la escuela, cuya filosofía es que los alumnos construyan su propio conocimiento.

Las identidades se van formando dentro de las instituciones en donde un grupo de personas que comparten intereses comunes y formas de hablar, pensar y escribir, construyen significados en el contexto en el que interactúan, atravesado siempre por la subjetividad de cada uno de los participantes. En ocasiones, las nuevas generaciones de docen-



tes toman a los participantes con mayor experiencia como modelos y aprenden de ellos mediante la observación, apropiándose de nuevas formas del ser y hacer docente.

Resultó fundamental recuperar la voz de los alumnos y sus experiencias; el mundo de los estudiantes es un campo complejo que se vislumbra en su narrativa y permite aproximarse a una variabilidad de vivencias que dan sentido a su participación e identidad docente.

La identidad docente, al ser parte de un proceso individual y colectivo, refiere, por un lado, a los deseos, expectativas, dudas, miedos y experiencias que cada actor dimensiona en su esfera individual y, por otro, a las condiciones institucionales que determinan su contexto de formación, junto con las demandas sociales relacionadas con la profesión y los cambios que ha sufrido la educación especial en los distintos momentos sociales, políticos e históricos.

Por tanto, la identidad implica un conjunto de acciones y manifestaciones simbólicas en donde intervienen diversos factores, entre ellos, el inconsciente, el lenguaje, el deseo, la fantasía, las creencias, la angustia, las costumbres, las tradiciones entre otros. En modo sustancial, las significaciones sociales imaginarias sirven como catalizador y síntesis, intervienen en el entramado de la formación docente.

La forma en que se habla del mundo de la diferencia, la educación y la manera en la que se da relevancia y significado a unas cosas sobre otras es poner en palabras lo que vibra en cada uno de nosotros. Como cualquier identidad profesional, la docencia implica aprender una cultura, una progresiva identificación con el rol a desarrollar, una apropiación de normas, reglas y valores propios de grupo. Además, la identidad docente es común a todos los miembros de la profesión, pero también individual, con su historia singular y características personales, que se aproximan a la vida o a los hechos tal y como acontecen. En esta investigación se realizó una lectura de la realidad que se vive en las escuelas de práctica y constituye un punto nodal dentro de la identidad docente. Se recupera a la institución, a los diferentes actores y las formas en que esos espacios determinan las acciones docentes.

Recomendaciones

Dar seguimiento y ampliar la presente investigación con alumnas de diferentes semestres en instituciones de educación especial.



Escribir manuales y elaborar infografías para coordinadores y maestros de educación especial y educación básica para dar a conocer los derechos y obligaciones de las docentes en formación de los diferentes semestres.

Cada escuela debe ser fruto de la capacidad y creatividad del equipo de actores que laboran en ella, con el fin de que los docentes en formación tengan un aprendizaje de la gestión educativa en educación especial. Los docentes de educación básica y especial deben actualizarse para cambiar el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje y desarrollar estrategias didácticas que consideren la diversidad en sus diferentes niveles y ritmos de aprendizaje.

Fomentar el aprendizaje cooperativo para ampliar el desarrollo de las habilidades sociales, mediante el trabajo en equipo dentro de una institución.



Referencias

- Argemí, R. (2006). *La identidad profesional docente: concepto en constante (re)novación y (re)configuración*. Recinto Educativo Llars Mundet.
- Bolívar, A. (2009). *Seminario internacional itinerante. Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación actual y perspectivas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006, septiembre). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Fórum: Qualitative Social Research*, 7(4). <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005, enero). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Qualitative Social Research*, 6(1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/516/1117>
- Bolívar, A., Domínguez, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación: enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Bonanno, O. (1997). *Desarrollos actuales en teoría grupal*. Tusquets.
- Bourdieu, P. (1988). *Las cosas dichas*. Gedisa.
- Carrizales, C. (s/f). *Formación de la experiencia docente. En Contribuciones para una teoría de la formación docente*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Evans, D. (1997). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2006). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Hargreaves, A. y Fallan, M. (2014). *Capital Profesional*. Morata.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, y cambia el profesorado*. Morata.
- Lacan, J. (1984). *Escritos II. Siglo XXI*.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Monroy, F. y Torres, F. (2009). *La educación hermenéutica para la Universidad futura*. Plaza y Valdés.
- Nasio, J. D. (2014). *¿Por qué repetimos siempre los mismos errores?* Paidós.
- Perales, F. y Jiménez, M. (2011). Relevancia de las historias de vida de las y los docentes en la investigación cualitativa. En Serrano, J. A. y Ramos, J. M. *Trayectorias: Biografías y prácticas*. UPN.
- Quiroga, A. (2006). *La construcción de la subjetividad*. www.docplayer.es/6604919-la-construccion-de-la-subjetividad.htm
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Rivas, J. y Herrera, D. (2009). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Ediciones Octaedro.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004*. SEP.

