

La identidad del docente novel nace en la formación inicial

María Esther Basurto López

Resumen.

Este artículo presenta la trayectoria de cuatro docentes noveles de Educación Especial sobre su ingreso y permanencia en la licenciatura, destacando la relación entre los imaginarios sociales creados antes de su ingreso a la Escuela Normal y la construcción de su identidad docente, en una situación común: no sabían qué era educación especial. Las prácticas y la realidad de los estudiantes con discapacidad dieron la pauta a definir su estancia en la Escuela Normal.

Mediante entrevistas semiestructuradas y su interpretación

Summary

This paper describes the evolution novice four special education teachers on their entry and stay in the degree, highlighting the relationship between social images created before admission to the Normal School and the construction of teacher identity in a common situation: did not know what special education was. The practices and the reality of students with disabilities were the pattern to define your stay at the Normal School.

Through semi-structured interviews and deep hermeneutic interpretation (Thompson, 1998) highlighted the reasons and events that led them to

MARÍA ESTHER BASURTO LÓPEZ. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Este artículo se desprende de la tesis doctoral denominada *El docente novel de educación especial: inserción y apropiación de la cultura escolar*. [esterbale@yahoo.com.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio 2014, pp. 117-134.
Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013 | Fecha de aceptación: 16 de diciembre de 2013.

hermenéutica profunda (Thompson, 1998) se destacaron los motivos y los eventos que las llevaron a definir su pertenencia a la educación especial y con ello el inicio de su identidad docente en este ámbito.

define their membership in special education and thus the beginning of their teacher identity in this area.

KEYWORDS:

special education, social imaginary, teaching practice, disability

PALABRAS CLAVE

educación especial, imaginarios sociales, práctica docente, discapacidad

Las historias sobre el ingreso a la Escuela Normal de Educación Especial son diversas, es interesante conocer los motivos que cada alumno tiene para su llegada y cómo en su estancia se va construyendo su identidad docente, de donde surge el siguiente planteamiento: ¿qué acciones dentro de la formación docente inicial de educación especial hacen que la estancia de esos alumnos sea definitiva y vaya construyéndose su identidad docente?

Se presenta la historia de cuatro alumnas que ingresaron a la Escuela Normal de Educación Especial. Sólo sabían que querían ser maestras y no consideraron que lo sería en educación especial; diversas circunstancias casuales las llevaron a su ingreso, y en su permanencia a través de las actividades de formación inicial fueron construyendo su identidad docente.

La construcción de la identidad docente es un asunto en cuestión, pues se reconoce la actividad docente como una profesión de grandes oportunidades de desarrollo personal y profesional, pero poco se ubica en el ámbito de la educación especial, y más cuando se transfiere a un asunto de ayuda a los alumnos que no pueden desarrollarse solos, como es el caso de los niños y adolescentes con discapacidad.¹

¹ Las áreas de atención a la discapacidad son: *Auditiva* y de lenguaje, para la atención de niños y adolescentes que por causas genéticas, congénitas o madurativas y ambientales tienen problemas en el desarrollo de la audición o bien del lenguaje o ambas; en el área *Intelectual*, se atienden menores con problemas en el cerebro que no

Con este panorama, es necesario ubicar las categorías de análisis que llevan a pensar que la estancia en la escuela normal conduce al inicio de la construcción de la identidad docente. Por un lado, los imaginarios sociales, entendidos como la producción de creencias e imágenes colectivas, que a su vez, se convierten en el espacio de identidades colectivas (Castoriadis, 1975), dieron pie a diferentes pensamientos sobre lo que sería entrar a la Escuela Normal de Educación Especial y trabajar con alumnos con discapacidad; por otro lado, la estancia y las actividades de acercamiento a la práctica docente donde se tiene contacto con alumnos con discapacidad produjeron el inicio de su identidad docente.

Este trabajo toma importancia al develar la trayectoria² por la que va construyéndose esta identidad que crea el futuro docente desde su etapa de ingreso a la Escuela Normal de Educación Especial, hasta el egreso, momento en el que ha vivido una serie de contactos con los estudiantes con discapacidad y se ha convertido en el docente novel que se encarga del grupo de práctica a lo largo de los semestres de formación inicial.

Por medio de entrevistas semiestructuradas, caracterizadas por distinguir tópicos a abordar en una conversación profunda en la que se ahonda cada vez más en el asunto que interesa al investigador, se destacaron algunas evidencias empíricas, con cuya posterior transcripción e interpretación hermenéutica, se logró un nivel comprensivo sobre cómo la vivencia de un sujeto histórico y social (Thompson, 1998) ubicado en un contexto específico y proyectado en su lenguaje, es susceptible de teorizar y mostrarse como producto de investigación.

les han permitido el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas o funciones mentales superiores; en el área *Motriz*, cuando el daño a las zonas cerebrales, espinales, musculares u óseas encargadas de la coordinación de los movimientos no les permiten la relación y acción completa con el mundo que les rodea; y finalmente el área *Visual*, cuando por situaciones congénitas, genéticas o madurativas no se han desarrollado las capacidades visuales necesarias para relacionarse con el mundo visual.

² En la noción de trayectorias, importa reconocer a sujetos que activamente han construido su mundo en un contexto y no de manera aislada. La trayectoria constituye la mirada histórica y social que determina, mediante las acciones y los hechos, el hilo conductor de lo que ha sucedido en el transcurso del tiempo. (Basurto, 2013: 71). 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: 13).

De ese modo, se tomaron algunos enunciados de las entrevistas como referente empírico, los cuales se presentan en letra cursiva, seguido del nombre de la docente novel (ficticio), además del número de entrevista y página en la que se encuentra.

A continuación, se muestran a manera de relación conceptual los elementos que dan explicación teórica al tema abordado, que se diseñó como aseveración hipotética, debido a que los hallazgos determinaron que, partiendo de vivencias específicas (como las prácticas en la Escuela Normal y el contacto con alumnos con discapacidad), se ubica el objeto de estudio: el nacimiento de la identidad docente.

Relación conceptual y supuesto hipotético

Para este objeto de estudio, se construyó una relación conceptual con las siguientes situaciones y elementos: *los imaginarios sociales* que se crean antes y durante la formación docente inicial en educación especial, van convirtiéndose en la *identidad* por medio de la *socialización y la comunicación* que se ejerce con la comunidad educativa en el momento que se realizan las prácticas pedagógicas, situación en la que se permea que el contacto con los alumnos con discapacidad y sus familias cobra significado por encima de los saberes pedagógicos ejercidos en el momento de llevar a cabo su práctica. En este proceso de socialización, el *docente novel* va aprendiendo su profesión en la práctica reconociendo el gusto por la actividad pedagógica con los alumnos con discapacidad.

De allí que los imaginarios sociales (Castoriadis, 1975) se entiendan como el “conjunto de creencias compartidas por una sociedad que implican una visión de sí misma como ‘nosotros’, o sea, como una autorrepresentación de ‘nosotros mismos’” (Cabrera, 2004: 2), de tal modo que se integra la identidad colectiva.

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.

Esta acción es ejercida por el docente novel, término que se adjudica al docente principiante cuando vive su proceso de inserción a la docencia como una 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. “Es una etapa de socialización en la que el nuevo profesor se integra como miembro activo y participante en el colectivo profesional” (Imbernon, 1998: 58), donde puede distinguirse que la socialización es el proceso social por el que se aprende a ser miembro activo de una comunidad humana y a interiorizar los valores y los roles de esa sociedad.

“La socialización es el proceso de integración de un individuo a una sociedad dada o a un grupo particular a través de la interiorización de los modos de pensar, de actuar y de interrelacionarse, dicho de otro modo, del aprendizaje de los modelos culturales y de interrelación de la sociedad o del grupo (Austin, 2004: 66), la socialización siempre está permeada por la comunicación, la cual va creando códigos que anteceden a una aceptación paulatina y mutua, que lleva al reconocimiento de las particularidades del entorno y sus actores. A este complejo fenómeno se le ubica como la socialización que requiere comunicación.

Sin embargo, aunque este proceso de socialización es colectivo, justo va creando la identidad individual, en la que los individuos se apropian de repertorios culturales del entorno social al que pertenecen. Esta idea individual también es colectiva; marca las fronteras entre “nosotros y los otros”, con los mismos rasgos culturales, pero distintivos (subjétivamente) por la cultura que cada quien va interiorizando (Giménez, 2008); por ello, la identidad va consolidando el estado de permanencia de cada individuo en su grupo social.

“Es una síntesis que nos permite dar sentido a la experiencia, nos permite integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces

contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos. La identidad, más bien es un concepto relacional, es un constructo que nos permite referirnos a la continuidad de la experiencia de nosotros mismos” (Cárdenas, 2012: 30).

Contexto

En México, fundamentalmente se prepara a los docentes que trabajarán con estudiantes que han desarrollado Necesidades Educativas Especiales³ con o sin discapacidad en las escuelas normales, de donde egresan habiendo vivido una práctica en los escenarios reales que el Estado ha creado para su atención; dichos escenarios son el Centro de Atención Múltiple (CAM)⁴ y la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).⁵

Las escuelas de práctica son el espacio de acción para la labor docente; están inmersas en un entorno social, normativo, teórico y psicopedagógico en el que se crean estrategias bajo los lineamientos de orientación del documento que rige a los Servicios de Educación Especial a nivel

³ “El alumno presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes, a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. A partir del reconocimiento del carácter interactivo entre el alumno y el contexto escolar, se entiende que las NEE no son estáticas ni absolutas, sino relativas y cambiantes respecto con la respuesta educativa que pudiera ofrecer un determinado contexto escolar, el cual puede acentuarlas o minimizarlas” (SEP, 1994: 5-6).

⁴ El Centro de Atención Múltiple (CAM) “es un servicio escolarizado que tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes la escuela regular no ha podido integrar” (SEP, 2006: 67).

⁵ La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es el “servicio de educación especial encargado de apoyar en el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, 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: 37).

nacional⁶ para proporcionar atención a los alumnos que presentan NEE que acuden a la escuela básica (preescolar, primaria y secundaria) con el servicio de apoyo de la USAER, o que asisten al servicio escolarizado CAM.

En estos espacios de acción se construye una amplia gama de estrategias para trabajar con los alumnos que requieren un apoyo especial, para los maestros de educación regular y para los padres de familia.

Para llevar a cabo estas estrategias, se ha conformado un equipo de trabajo que cuenta con la participación de autoridades educativas, así como de los directores del CAM, la USAER y las escuelas regulares de preescolar, primaria y secundaria, de los licenciados en Educación Especial en las áreas de discapacidad auditiva y del lenguaje, discapacidad visual, discapacidad intelectual y discapacidad motora, además de otros profesionistas que integran un equipo de apoyo, entre los que se encuentran trabajadores sociales y psicólogos.

Dos son los momentos de esta trayectoria: antes de entrar a la Escuela Normal y su estancia en ella.

Antes de entrar a la normal: “los imaginarios”

Las historias personales ubican en lo general una identidad; en este caso, las cuatro docentes noveles expresaron “quiero ser maestra”, reflejando un gran número de atribuciones sobre la idea de ser maestro en el imaginario, en las vivencias de estudiantes, en el concepto social, en la actividad profesional, en la vocación, etcétera.

Ser maestro, bajo los imaginarios sociales, es emitir una serie de significaciones y características que incluye: ser una persona que tendrá un status social por la figura que representa, quien posee los conocimientos, habilidades y competencias para construir un programa de trabajo para los alumnos, quien se involucra en un trabajo pedagógico para evaluar

⁶ 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.

los procesos de aprendizaje de los alumnos emitiendo su propio juicio, quien al interactuar con todos los actores educativos que transitan por la escuela posee una jerarquía, un cúmulo de conocimientos, quien además interactúa con sus colegas trayendo al diálogo sus saberes disciplinarios, su experiencia y su punto de vista sobre los asuntos que involucran la vida en el aula y en la escuela.

También es quien se actualiza, quien crea vínculos de confianza con sus alumnos, padres de familia y colegas, quien sabe comunicar los contenidos de su materia, quien posee saberes pedagógicos generales sobre la enseñanza y el aprendizaje, quien además conoce el desarrollo, intereses y necesidades de sus alumnos, involucrándose en las problemáticas de éstos; además, resuelve situaciones problemáticas de tiempo espacio, saberes e imprevistos.

Por último, es quien tiene pasión por lo que hace, es un científico de la docencia y atribuye elementos artísticos en su desenvolvimiento porque es un actor en el aula; al mismo tiempo, ubica sus propias limitaciones para poner en marcha procesos de búsqueda.

Las docentes noveles argumentan que, antes de entrar a la Escuela Normal, su intención siempre fue ser maestros; cuando se vieron en la necesidad de escoger la escuela a la que pudieran ingresar, no tenían idea real de lo que significaba la Educación Especial, por lo que cuatro son los motivos que las llevan a hacer su examen de admisión. Llegaron de manera casual, como puede notarse en sus discursos:

- 1) La Educación Especial puede ser algo diferente e interesante. “Cuando fui a pedir información para preinscribirme, era porque yo quería ser maestra, y de la información que me dieron me percaté que Educación Especial era algo diferente. Y, la verdad, simplemente porque era algo diferente; no sé de qué trata, pero se me hizo interesante. Me llamaba la atención que era diferente, pero saber a qué iba no [i.e., no sabía a qué iba]” (Tamara 1-4).
- 2) El contacto con la primera información sobre Educación Especial crea un imaginario que se atribuye a una enseñanza diferenciada para estudiantes con discapacidad; podría ser tal vez algo como te-

rapias para ayudar a esos alumnos. La relación sobre pensar en un currículum diferente con tintes terapéuticos marca una diferencia consistente y a su vez atractiva. “Yo siempre quise ser maestra; desde que entré a preescolar, me gustó el trato que me dio la maestra y dije que siempre iba a ser como ella. Cuando entré a la preparatoria, sabía que quería ser maestra, pero no sabía de qué quería; en el último semestre, me enfermé de hepatitis y, cuando regreso, ya habían pasado las convocatorias y me dicen ‘ya sólo te queda la de Educación Especial’. Entonces, ya era la última opción, ya no tenía de otra, y se me hizo fácil decir ‘sí, me quiero ir allí’, aunque no tenía idea de qué era. Bueno, sí sabía qué era lo de discapacitados, pero no sabía qué se hacía. No me veía como una maestra normal enseñando la misma currícula; más bien pensaba que era como manualidades [duda] no sé, como terapias, cosas así. Y, claro, nunca me imaginé la magnitud de lo que se hacía” (Ingrid 1-6).

- 3) La inquietud por ser maestra para alumnos de preescolar o ser psicóloga en relación con la información sobre Educación Especial, trae como consecuencia pensar en la construcción de un imaginario de unión sobre lo educativo y el apoyo psicológico para alumnos con discapacidad. “Yo quería estudiar para maestra de preescolar; pero, luego de que salí de la prepa, me encontré a una amiga que me dijo de esto de Educación Especial —en realidad, yo quería preescolar o psicología para niños—; bueno, mi amiga me dijo lo de Educación Especial y las fechas en que se iba a dar una plática y fui. Ya vi que hablaban de discapacidad y ya con eso, hice mi examen y me quedé. Me imaginé que era algo distinto, que podía atender niños con problemas, entonces que podía ver lo de psicología y la educación, justo lo que había pensado desde antes” (Kenya 1-4).
- 4) La condición personal de tener una discapacidad visual con restos visuales y la atención terapéutica con la que se contaba, hizo la relación con un maestro egresado de la Escuela Normal de Especialización, donde se recibió orientación para inscribirse, sin saber en qué consistía la Educación Especial. “Yo llegué a la Normal de

Educación Especial [pensativa] bueno, es una situación difícil, porque yo soy una persona con discapacidad visual, tengo queratocorno⁷ con nistagmus⁸ y coloboma⁹ del nervio óptico, que el nervio no se llegó a formar como tal y que va ocasionando desprendimiento de retina: soy débil visual, tengo restos visuales. Cuando iba a terapias visuales, mi terapeuta un día me contó que él era de la Normal de Especialización, la de Polanco. Me platicó de qué trataba lo de la Normal; le pedí que me platicara más y que me gustaba eso, y hasta me enseñó un folleto y me indicó dónde era y cómo podía llegar y me gustó todo lo que me dijo. Cuando llego a la Normal, me tocó en mi salón un compañero ciego y otra compañera débil visual como yo, y dije ‘si él ha podido todo, pues yo más’” (Citlaly 1-6).

Al entrar a la normal: “de aquí soy, la identidad”

Como ya se ha comentado, los períodos de práctica fueron un elemento primordial en la conformación de un imaginario social para las docentes noveles, así como el camino al inicio de la identidad, en este caso, sobre su estancia en la formación inicial, ya que en las prácticas fueron identificando cuál sería su papel en la Educación Especial. En ese recorrido por las escuelas de Educación Especial, se encontraron diversos testimonios que adjudican una plena intención de su labor hacia el apoyo a los alumnos con discapacidad.

La socialización vivida en las prácticas es el elemento que impera como básico para su estancia y gusto por permanecer en el ámbito de la Educación Especial; la socialización es el proceso por el cual una sociedad se reproduce por sí misma en una nueva generación (reproducción

⁷ El queratocorno es una malformación de la córnea del ojo; generalmente, se presenta en ambos ojos, donde se desplaza el ápice o punto más alto hacia abajo y en sentido nasal, se le llama también córnea cónica.

⁸ El nistagmus es un movimiento involuntario rápido del globo ocular, que puede ser vertical, horizontal, rotatorio o mixto.

⁹ El coloboma es la falta o defecto de algún tejido del ojo cuando se estaba formando en el seno materno.

cultural); es decir, mediante la socialización, los valores y la tradición se continúa y perpetúa. Así, la socialización es lo que proporciona a la sociedad la continuidad en el tiempo y con ello su identidad.

Siguiendo con esta idea, la persona se socializa porque comparte con otros su ser, o su cultura, internalizándola para lograr la identidad de unos con otros, haciendo que se compartan los patrones culturales que se posee. La escuela es y tiene sus tradiciones, sus costumbres y sus formas de actuar o rituales que siguen compartiéndose, en este caso, la práctica y en el proceso socializador la relación con alumnos con discapacidad.

Ejemplo de ello es la relación de la docente novel con los alumnos con discapacidad que tuvo lugar en la primera práctica en el CAM, cuando al interactuar con los niños se confirma el gusto por pertenecer a este tipo de instituciones a donde acuden los alumnos con discapacidad; el contacto le hace tomar la decisión de continuar adelante y trabajar para ellos, creando e innovando para proporcionarles lo necesario para su escolarización y desarrollo futuro.

Como decía, la socialización con las relaciones interpersonales son el motivo para encontrar el gusto y la necesidad de prepararse para ser licenciada en Educación Especial. “Cuando ya fuimos a una escuela especial, dije ‘de aquí soy’. Sí, al ver a los niños y lo que se podía hacer, cómo se relacionaban contigo dije ‘sí, definitivamente de aquí soy’” (Kenya 1-5).

En este ejemplo, las primeras prácticas de observación en el CAM fueron la pauta para iniciar de manera consciente su proceso de construcción de la identidad con el deseo de ser especialista, reafirmando lo que había expresado e imaginado para su futuro profesional y, aunque formalizado en el trato a la discapacidad, fue la relación con los sujetos y el intercambio comunicativo lo que potenció su deseo de ayudarlos y así darle sentido a su vida profesional.

La idea de estar en la escuela es sinónimo de ocupar un lugar y, en consecuencia, formar parte de ella; dicha estancia se vivió en el espacio de las prácticas en los servicios de Educación Especial, donde se construyeron esos referentes importantes en la configuración de la identidad profesional o del “ser y hacer docente”.

Dar sentido a la vida profesional implica una serie de pensamientos que abriga, en primer lugar, la creencia en uno mismo para desempeñarse en un rol determinado frente a otras personas y, en consecuencia, su actuación sobre situaciones establecidas por ese rol; otorgarle un significado más allá de la creencia en relación al querer desempeñarse en una actividad incluye además haber encontrado el gusto.

En este momento se establece la credibilidad en uno mismo y dicha situación invita a querer hacerlo, encontrando además del gusto, la finalidad determinada por una meta de vida para definir el rumbo de ésta. La finalidad se ha encontrado y con ello las aspiraciones de búsqueda para lograrlo mediante la preparación personal y el contacto con esa realidad. La aspiración a ser y pertenecer a ese colectivo incita a querer saber más y, por lo tanto, encontrar en la formación inicial una motivación constante.

La identidad tiene estrecha relación con el actor social. Todo individuo proyecta su actuar dependiendo del rol social en el que se desenvuelve, en el que se distingue un proyecto que determina su actuar, anticipándolo y determinando qué se idealiza para el futuro. De los “proyectos profesionales” derivan las imágenes que se han creado sobre uno mismo y las aspiraciones.

Así, las posibilidades de crear y valorar las potencialidades de los alumnos con discapacidad y lo que puede lograrse con ellos, además de la relación estrecha que puede establecerse, son determinantes en las circunstancias que van presenciándose y dan sentido al actuar.

Por otro lado, se dice que una experiencia se interioriza al vivirla y, en consecuencia, se analiza; en este entendido, se combina el razonamiento que parte de la reflexión sobre la experiencia con un componente afectivo, dando pauta a la identidad construida en relación con la vivencia con los demás, es decir, mediante la socialización. Como se había manifestado, la socialización da paso a la construcción de la autoestima, de tal modo que en los procesos de identidad no puede dejar de relacionarse a procesos emocionales.

De allí que haber encontrado el camino —“de aquí soy”— combina las emociones y los imaginarios que producen una energía convertida en acción. El seguirlo recordando con tal emoción evoca un logro personal,

como un triunfo de entrada a la puerta de un mundo poco conocido, pero con la posibilidad de aprender, crear, ser y pertenecer.

El ingreso a un mundo desconocido, es denominado rito de pasaje o cambio, en el que se experimenta un estado de alerta para recibir lo que venga; en palabras de Víctor Turner, se trata de “un neófito que aprende que está llenándose de un poder místico a partir de lo que ve y de lo que acerca de ello se le dice. De acuerdo con el propósito de la iniciación, dicho poder le confiere los medios de afrontar exitosamente las tareas de un nuevo estado u oficio” (Turner, 2007: 120).

La interacción con el nuevo medio (los mecanismos de comunicación) para hacerse de la nueva información en este sentido de pasaje “cambia su naturaleza, lo transforma de un tipo de ser humano en otro” (Turner, 2007: 120). Ya no puede ser la misma persona; adquiere ahora un tipo de compromisos distintos de los que se había formulado antes de este paso.

En este sentido, Berger y Luckmann (1995) sostienen que este proceso intensifica la carga afectiva “dentro del proceso de socialización, se involucra la institucionalización de un elaborado proceso de iniciación, un noviciado, en cuyo curso el individuo llega a comprometerse con la realidad que está internalizando” (Berger y Luckmann, 1995: 182): “Una vez que ingreso a la Normal, fue una experiencia inolvidable que día a día recuerdo, y aún no me la creo. Aquí tuve la oportunidad de encontrar este mundo que ni me imaginaba y es y fue motivo para estar feliz con lo que hago” (Tamara 12-1).

El compromiso adquirido posibilita un lugar en la sociedad, con un rol y un estatus determinado, además de un desarrollo personal. El ingreso y la permanencia traen como consecuencia la apropiación de un proyecto de vida para su futuro profesional.

La apropiación del proyecto de vida frecuentemente se ve nacer y desarrollarse, como ya se dijo, a partir de los procesos de socialización en una institución, los cuales permiten al individuo conocer el entorno social, es decir, quiénes lo habitan, qué hacen, cómo son, qué necesitan, hacia dónde debe dirigirse la actuación de uno, incorporando a su quehacer los modos de actuar propios del papel que desempeñan.

Así, la estancia en la escuela, la relación con los alumnos en la práctica y el pensar en la posibilidad de ayudarlos tienen un significado importante en la constitución de la identidad profesional; ésta se conforma cuando las personas van creando referentes a partir de sus procesos formativos y se relacionan en una trayectoria con los contextos específicos vinculados en la experiencia cotidiana. Son estos marcos de referencia social desde los cuales se construyen significados y concepciones de su ubicación en el mundo (Medina, 2000: 31).

En la expresión “contextos específicos vinculados en la experiencia cotidiana”, se acota una postura personal, social y profesional, como es el caso de Citlaly, quien, al sentirse identificada con su propia vivencia (porque tiene debilidad visual), manifiesta como referente esencial que es un sueño poder ayudar a los niños de Educación Especial, específicamente a los que tienen discapacidad: “Siempre fue mi sueño poder ayudar a personas con alguna discapacidad, como lo hicieron conmigo” (Citlaly 10-1). En este testimonio, podemos advertir cómo transfiere su vivencia a la necesidad de dirigir su camino profesional a esa ayuda, construyendo su identidad en la idea de “dar” al otro lo que necesita. La ayuda es cooperar brindando de manera consciente un apoyo para proporcionar satisfactores de índole personal, con el propósito de que se obtenga estabilidad, aun cuando las condiciones sean adversas. En ese sentido, la ayuda profesional se transfiere a su propia satisfacción y a una identidad definida en un imaginario social construido con antelación: brindar ayuda a los alumnos con discapacidad.

La ayuda a las personas con discapacidad nace del imperativo de la construcción social que se ha hecho de ellas, en el entendido de las desventajas que el sujeto con discapacidad tiene frente a una sociedad que margina por no cumplir con las expectativas de una integridad física, sensorial, psicológica o cognitiva y se configuran patrones de comportamiento que socialmente se crean y se hacen evidentes de manera constante.

“Cuando digo que la discapacidad es una construcción social, quiero decir que es algo que se construye a diario en las relaciones sociales entre las personas, entre los grupos sociales, en el tejido social. Se construye en las decisiones que tomamos, en las actitudes que asumimos,

en la manera que construimos y estructuramos el entorno físico, social, cultural e ideológico en el que nos desenvolvemos” (Joly, 2002: 3).

Así entonces, de la identidad para la ayuda surge la idea de comprender a las personas como personas, sin importar su condición de desventaja, ante una sociedad exigente que los aísla del resto; la formación que se persigue al ingresar a Educación Especial tiene el afán de proporcionarles profesionalmente el apoyo necesario para que esos alumnos con discapacidad cursen una escolaridad normalizada con la idea de adaptar el mundo a sus necesidades.

Por otro lado, el trabajo con los padres de familia también es un fuerte motivo de un proceso identitario con la profesión; en este caso, cuando en las prácticas se le permitió a la docente novel trabajar con los padres de familia tras la ausencia de la titular del grupo, depositándole la confianza para dejarla sola y llevar a cabo algunas actividades con ellos: “Por las ausencias de la tutora y la confianza que me otorgó para los padres, llegué a ser profesora del grupo; porque hubo una buena comunicación con ellos; se acercaban a hacer preguntas, me apoyaban en los festivales y lo que se llegara a necesitar” (Ingrid 13-2).

Los padres de familia tienen necesidades y preguntas no resueltas que van retomando con el docente a cargo del grupo, situación que, lejos de tomarse como una no sólida por ser practicante, adquiere importancia por el aprendizaje que se deriva de ello. Estas relaciones interpersonales con los padres de familia colocan a la docente novel en una postura de consolidación de su papel social ante una familia especial. La ventaja estimada por Ingrid para relacionarse con los padres de familia en un contexto áulico y escolar de manera natural, la posicionó de un papel social que le otorgó una jerarquía en la que se desarrolló la confianza en sí misma, igualmente que su identidad ante la toma de las decisiones para con ellos.

Conclusiones

La construcción de la identidad en las docentes noveles de Educación Especial es un proceso social por excelencia; las relaciones interpersonales

y las experiencias que se generan mediante el contacto personal con los alumnos con discapacidad es definitivamente el motivo por el cual deciden permanecer en la formación inicial y se sientan las bases para situarse como un profesional educativo responsable de adaptar el currículum y las actividades a las necesidades individuales de cada uno de ellos.

La identidad que se crea con base en la idea de “ayuda” es una constante necesaria de destacarse en la actividad profesional de la Educación Especial, que va más allá del imaginario social creado para un docente regular.

Durante el recorrido de los semestres en la práctica, se pudo interpretar que esta actividad formativa de la Escuela Normal se realizó con apoyo de un docente frente a grupo como experto, situación que proporcionó las herramientas necesarias para conocer el contexto institucional y, con ello, la pertenencia al grupo, provocando un acercamiento a la comunidad escolar y a su identidad como docente de Educación Especial. Dicha experiencia permitió la construcción de una cosmovisión de la realidad de la escuela y, además, se circunscribió a su proceso identitario.

Aunque en la formación docente inicial se vivieron períodos de observación y práctica docente en condiciones reales, fueron construyéndose imaginarios sobre lo que sería la labor profesional, aunque se advierte que dicho proceso no puede ser suficiente para la toma de decisiones en su totalidad.

El proceso de involucramiento en la escuela en estas condiciones de practicante se considera altamente significativos, porque las vivencias van conformándose a lo largo del camino para ejercer una práctica que les provee de experiencias para desarrollarse en el conocimiento de las necesidades reales de los alumnos y sus familias, donde pueden tomarse las decisiones de cómo acercarse al fenómeno educativo de forma integral con los supuestos que se habían formado desde la entrada a la Escuela Normal. En esas relaciones sociales a través de la comunicación y la socialización establecida con los alumnos, los maestros y los padres de familia fundamentalmente sentaron las bases de su proceso identitario.

REFERENCIAS

- Austin, T. (2004). *Fundamentos socioculturales de la educación*. Universidad Arturo Prat, Chile. Recuperado el 23 de enero de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/117406980/Austin-Millan-Tomas-Fundamentos-Socioculturales-de-La-Educacion>
- Basurto, E. (2013), *El docente novel de educación especial: inserción y apropiación de la cultura escolar*. Tesis doctoral. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Cabrera, D. (2004). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de http://www.portalcomunicacion.com/dialeq/paper/pdf/143_cabrera.pdf
- Cárdenas, V. G. (2012). *Construcción de la identidad docente*. México: UAM Izta-palapa. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Giménez, G. (2008). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Recuperado el 17 de julio, de 2012 de <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/834.doc>
- Imbernon, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Joly, E. (2002). *La construcción social de la discapacidad*. Recuperado el 5 de diciembre de 2012, de <http://www.rumbos.org.ar/capacidades-y-diferencias-la-discapacidad-como-construccion-social>
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Medina, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN/Plaza y Valdés.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial en el D. F. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 4: México: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.
- (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios*. México.
- (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Dirección de Desarrollo de la Gestión e In-

novación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica como parte del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Serrano, J. A. y Ramos J. M. (2011). *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: UPN.

Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM Xochimilco.

Turner, V. (2007). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI.

Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: results of a Dutch experience. En: R. McBride (ed.), *Teacher Education Policy*. Londres: Falmer Press, 112-134.