

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**IDENTIDADES, PROCESOS E INSTITUCIÓN. EL CASO DE LA  
ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN**

**T E S I S**  
PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA  
P R E S E N T A :  
CARMELA RAQUEL GÜEMES GARCÍA

COMITÉ TUTORAL:  
Dr. Juan Manuel Piña Osorio (Tutor)  
Dra. Monique Landesmann (Consultora)  
Dr. Armando Alcántara (Consultor)

México, D.F. 2007



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Yoselyn y Omar, mis hijos, por su gran apoyo, paciencia y amor incondicional.

A Ernesto, esposo y compañero, por su comprensión y solidaridad en este camino  
emprendido

A mis padres, quiénes me delegaron la firme convicción de construir y realizar mis  
ilusiones y expectativas de vida.

A mis maestros, por sus grandes enseñanzas y por guiarme en la realización de  
esta investigación: Juan Manuel Piña, Monique Landesmann,  
Susana García, Armando Alcántara y Gilberto Giménez.

# INDICE

## INTRODUCCIÓN

### Primera parte

#### I. LA IDENTIDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO. LAS POSIBILIDADES HEURÍSTICAS DEL ENFOQUE BIOGRÁFICO

La identidad: un proceso de construcción social

1. La identidad como objeto de estudio en las ciencias Sociales.....23
2. La identidad: un proceso de construcción relacional y situacional.....30

Las profesiones: una mirada conceptual

- Una larga tradición conceptual.....45
- Hacia una teoría constructivista de las profesiones.....48

El enfoque biográfico en las ciencias sociales

- La tradición oral y la lucha por la legitimidad en el conocimiento de lo social.....53
- La interpretación y comprensión de lo social.....55
- El relato de vida como técnica de investigación social.....58
- El análisis e interpretación de las fuentes testimoniales.....59
- La importancia del estudio trigeneracional.....62

### Segunda parte

#### II. EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Una mirada en la historia. El proceso de institucionalización de la formación del docente de educación especial.....68

1. Crisis social y las Casas de Corrección: ¿Asistir

o castigar?.....	69
2. Un cambio inminente en el contexto de la educación elemental: la formación de maestros ante el proceso de federalización de la educación ..	72
3. Los albores de una formación docente “diferente” para una educación “diferente” .....	77
4. Los normalistas frente a la apertura de la Universidad Nacional. La disputa por el dominio del terreno de la Instrucción Pública.....	83
5. Las primeras clasificaciones y el perfeccionamiento educativo	
5.1 La inferioridad biológica o fisiológica.....	86
5.2 La normalidad: un cociente intelectual estándar.....	88
5.3 Efectos de una clasificación: ¿la delincuencia una anormalidad mental?.....	90
5.4 La clasificación escolar y la consecuente estigmatización y discriminación social.....	92
6. Especialización y perfeccionamiento de normalistas en la Universidad. Los inicios de una formación en la “Estimación del Aprovechamiento Escolar y Desarrollo Mental”.....	97
6.1 La Escuela Normal Superior y la Escuela de Demostración Pedagógica “Galación Gómez”. Los inicios de una labor docente sistemática y experimental con “anormales mentales”.....	103
7. Fin y principio de la Escuela Normal Superior.....	104
8. Fundación del Instituto Médico Pedagógico. La antesala de la formación del maestro de educación especial.....	109
8.1 Un sueño hecho realidad.....	111
8.2 El sujeto de atención en el Instituto Médico Pedagógico.....	114

8.3 La orientación médico-pedagógica en el IMP.....	117
8.4 Hacia un saber y hacer profesional legitimado socialmente.....	123
8.5 La unificación de la enseñanza normal ante las prioridades nacionales.....	125
9. Creación de la Escuela Normal de Especialización .....	127

### III. SUJETOS E INSTITUCIÓN. LA CONSTITUCIÓN DE UNA GENERACIÓN DE HEREDEROS FORMADORES. EL RECONOCIMIENTO Y LEGITIMACIÓN DEL ENFOQUE MÉDICO

Configuración de una propuesta curricular y una práctica profesional diferente. El tránsito difícil de los 40.	
1. El caso de la especialidad en la educación de los anormales Mentales.....	131
2. El caso de las especialidades en la educación de ciegos y sordomudos.....	137
 Un camino posible: el origen sociocultural y la elección profesional hacia la década de los cincuenta.....	145
 Constitución de una generación de herederos-formadores. El proceso de consagración y reproducción del enfoque médico en la educación especial.....	173
1. La generación de los 50. Configurando un rostro identitario “diferente y con otro status”: el maestro en la educación de los anormales mentales.....	175
2. La generación de los 50. Configurando otro rostro identitario los del “chipote”: los maestros en la educación de sordos y en la educación de ciegos....	194

## Tercera parte

IV. UN PERIODO DE TRANSICIÓN. EL CAMINO HACIA EL REPLANTEAMIENTO DEL PROYECTO FUNDACIONAL.....	211
1. Una intromisión en el campo de la educación especial: la lucha de los psicólogos por su legitimación. La irrupción de una nueva categoría: “los problemas de aprendizaje” .....	212
2. Un reconocimiento más. Alcanzando el nivel de licenciatura.....	231
3 .Una mirada hacia la década de los 80: lo social en la estructura curricular.....	233
V. LA REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR EN EL MARCO DEL DEBATE SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LA EDUCACIÓN DURANTE LOS OCHENTA. LA PROPUESTA DE UN PROYECTO FORMATIVO “HÍBRIDO” PARA LA ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN	
1. La reestructuración curricular en el marco del debate sobre la formación de docentes de la educación especial.....	238
1.1 La tendencia sociologizante en el debate de la formación de maestros.....	238
1.2 Tendencias y problemas en la propuesta curricular de 1985 para la Licenciatura en Educación Especial.....	240
1.3 La atención del sujeto con requerimientos de educación especial.....	247
2. En la víspera de una nueva orientación para la educación especial. ¿La retórica de un nuevo discurso político-educativo: el enfoque integracionista, o el planteamiento del proyecto- refundacional de la educación especial? .....	24

2.1 Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad.....	251
2.2 La integración educativa.....	251
2.3 El proceso de integración educativa: una década de vicisitudes y contradicciones. Una breve mirada analítica.....	254
3. Un camino posible: el origen sociocultural y la elección profesional hacia la década de los noventa.....	261
4. La generación de los noventa. Configurando un rostro identitario el de los “híbridos”: los licenciados en la educación de ciegos y en la educación de los sujetos con trastornos neuromotores.....	281
REFLEXIONES FINALES.....	306
BIBLIOGRAFÍA.....	318
ANEXOS.....	338



## INTRODUCCIÓN

Cuando en 1984, el Ejecutivo Federal otorgaba a la educación normal, en cualquiera de sus tipos o especialidades el rango académico de Licenciatura, el perfil del docente se modificaría. En adelante se plantearía la necesidad de formar a un nuevo tipo de educador: “más culto, más apto para la práctica de la docencia y de la investigación; un educador con una actitud participativa y corresponsable”.<sup>1</sup> Para esto se modificaba la currícula y se esperaba un replanteamiento en el quehacer educativo y en la significación del proceso enseñanza-aprendizaje. En el caso particular de la Escuela Normal de Especialización (ENE), los efectos de esta reestructuración curricular y pedagógica no tardarían en aparecer.

Los saberes teóricos y técnicos específicos para el desempeño de una práctica profesional en el campo de la educación especial hasta ahora conocida: una práctica de tipo clínico-terapéutica, serían reducidos al mínimo, para dar lugar a una orientación más enfocada a la atención psicopedagógica de los sujetos, hoy denominados “discapacitados”; y a la “sociologización” de la estructura curricular. Lo que traería, como consecuencia, la inconformidad y molestia de muchos de los maestros especialistas (maestros de educación especial). Para esta nueva propuesta, se privilegiarían contenidos particularmente de dos áreas del conocimiento: la pedagógica específica (referidos a los saberes teórico-metodológicos indispensables para la discusión y búsqueda de alternativas del quehacer docente) y la social. Se pretendía ante todo, formar profesionales para ejercer una docencia en educación especial con una actitud reflexiva, crítica y creativa, lo que demandaba una preparación “sólida” en las tareas de la investigación y el análisis y comprensión de lo social. Sin embargo, expresiones de los propios maestros y alumnos convergen en asegurar que “jamás” se comprendió y alcanzó tal propósito.

El nuevo proyecto de formación incorporaba conocimientos de otras disciplinas. Por ende, se incorporaban a la ENE otros profesionales para conformar la planta

---

<sup>1</sup> Véase el Acuerdo del presidente Miguel de la Madrid Hurtado que establece que la educación normal tendrá el grado académico de Licenciatura, 22 de marzo de 1984, México, Poder Ejecutivo Federal.

docente (fenómeno nunca antes visto en la historia de la institución). Ahora los médicos y maestros especialistas, compartirían las labores formativas con sociólogos, pedagogos, lingüistas, filósofos y, sobre todo, con un mayor número de psicólogos. Los criterios de un perfil “idóneo” del egresado de la Normal, pronto serían motivo de análisis y debate entre la heterogeneidad de los maestros existentes (tornándose, inclusive, en un ambiente de críticas y descalificaciones). La guerra de posiciones e interpretaciones para pensar acerca de ¿cuál sería la formación más adecuada para un maestro especialista?, ¿cómo debían participar en el proceso formativo las diferentes líneas disciplinarias?, ¿cuál sería el mejor modelo de intervención para los discapacitados?, ¿cuál debía ser la función del maestro especialista frente a la situación del discapacitado?, pronto invadirían el hacer cotidiano de la institución. Pero estos problemas no sólo se dirimían al interior de la institución. También se reflejarían hacia espacios donde el egresado desempeñaría su labor profesional. En una investigación realizada en la ENE con egresados de 1993 al 2001, revela que el 67.6% se encuentra laborando en actividades no vinculadas a su formación; de la población que sí se encuentra laborando, el 55.3% afirma que la práctica laboral que viene desempeñando no se vincula a la formación recibida en la ENE y que, inclusive, tal formación recibida no cumplía sus expectativas personales; y en relación a la opinión emitida por parte de directivos y/o personal encargado de la selección y reclutamiento en instituciones, sobre todo particulares, donde son captados profesionalmente los egresados, consideran que la “plaza puede ser cubierta por otro tipo de profesional” (pedagogos, psicólogos, terapeutas, etc.) (Jáquez Bermúdez, 2003:16).

Ante este difícil escenario, una serie de inquietudes empezarían a expresarse entre los diferentes maestros de la ENE: “los egresados no tienen una actitud favorable para desempeñarse profesionalmente”; “no tienen una formación adecuada para competir en el mercado”; “no hay una identidad adecuada entre los egresados”; “su baja autoestima no les permite proyectarse profesionalmente”. Particularmente, en esa guerra de posiciones, ese “otro” maestro, es decir, el no

especialista, sería el “culpable” de tal crisis en la formación y desempeño profesional de los egresados.<sup>2</sup>

Para 1993, esta ola de conflictos se agudizaba. México reorientaría y reorganizaría los servicios de educación especial siguiendo la propuesta de organismos internacionales. Con el reconocimiento del derecho de todas las personas a recibir una educación básica de calidad, se planteaban las medidas necesarias para atender a todas las personas que requirieran de apoyos educativos distintos. Se impulsaría la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial al promover la integración de la población infantil con discapacidad en las aulas regulares (en escuelas de educación básica). De la misma manera, se planteaba la reestructuración del concepto que sobre el sujeto de atención se construía. Específicamente, las prácticas del diagnóstico (centradas en el déficit individual) y categorización utilizadas en el pasado serían cuestionadas y replanteadas bajo el nuevo proyecto integracionista. Sin embargo, resultados obtenidos en el proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa”,<sup>3</sup> el cual se inicia en 1995, revela múltiples problemas y contradicciones en la manera en que viene desarrollándose el nuevo proyecto. Un ejemplo, en el imperativo de ofrecer una “respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos”, se planteó la necesidad de determinar quien tiene una necesidad educativa especial tras la aplicación de una evaluación psicopedagógica, puesto que sólo así se conocerían “las dificultades del niño” (Programa Nacional, 2002:39).

A pesar de las incongruencias y contradicciones del discurso integracionista, éste llegaría a la ENE e interpelaría la práctica de la enseñanza-aprendizaje. No se modificaba la estructura curricular del Plan 84, sin embargo, en los espacios cotidianos del aula, el maestro reorientaba la transmisión de conocimientos siguiendo los principios que sustentan a dicha propuesta. Inclusive, como una

---

<sup>2</sup> Argumento sustentado en las voces de los maestros especialistas entrevistados.

<sup>3</sup> El proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa” se ha desarrollado desde 1995 en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con apoyo y financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

medida institucional, los fundamentos, principios y formas de operar el “nuevo enfoque” serían motivo de discusión en los espacios del trabajo colegiado.

Nuevamente, algunos maestros especialistas y, particularmente, los médicos, expresarían su inconformidad: “la integración anula toda posibilidad de conocer el problema real del niño (obviamente refiriéndose al tipo de “déficit individual” presente en el niño), impidiendo el tratamiento más adecuado”. Además, otro problema se agregaría. Se dirimía entre los maestros especialistas las bases para una formación congruente con las necesidades de la práctica profesional. Es decir, la formación del futuro egresado solamente debía corresponder a los requerimientos de la propuesta integracionista, centrando su participación profesional al ámbito educativo, o debía continuarse una formación clínico-terapéutica, porque aún tal orientación “es requerida” en el terreno profesional (en hospitales, clínicas privadas, centros de rehabilitación, centros de seguridad pública, y algo fundamental, para desarrollar un ejercicio de carácter liberal – atención a particulares-).

En síntesis, en el transcurrir de estos últimos, para ser exacta, 22 años de la vida institucional de la ENE, los esfuerzos de carácter estructural y organizativo por desplazar el enfoque que por mucho tiempo permeó la formación del maestro en educación especial: el clínico-terapéutico, sólo han generado más conflictos que alternativas. Los propósitos, como así se plantean en el discurso integracionista, de replantear la orientación en la formación del maestro especialista, así como buscar la inclusión educativa y social del sujeto “discapacitado”, están muy lejos de constituirse en una realidad.

En el campo de las representaciones, las interpretaciones para dar respuesta a esta situación, giran en torno a afirmar que nos encontramos frente a problemas de “costumbrismo” y “necedad” por continuar una práctica “anacrónica” e “inoperante”. Aceptar tales explicaciones, y hablo desde mi situación de pertenencia al mismo espacio institucional, corren el riesgo de quedarse atrapadas en un marco de apreciaciones y conjeturas un tanto prejuiciosas. Por ende, me pareció angustiosamente necesario realizar una investigación que permitiera

conocer y comprender: ¿por qué predominan ciertas prácticas educativas en una institución, a pesar de haberse realizado modificaciones importantes en lo estructural y en lo organizativo?, ¿por qué se suscitan serios conflictos por defender una u otra postura?, ¿qué importancia tienen esas prácticas, así como los conflictos que se generan dentro de un espacio institucional, en la construcción de un campo de representaciones? Y una inquietud fundamental, ¿cómo se articula lo anterior a la configuración de la identidad profesional del maestro especialista?

### **Del objeto de investigación**

Me interesa dar cuenta acerca de cómo se constituyen y reproducen diferentes formas del “ser y hacer profesional” del maestro especialista egresado de la Escuela Normal de Especialización, a través de la reconstrucción de las historias de vida de un grupo de maestros de educación especial. Veremos como tales sujetos al insertarse en un momento particular del devenir histórico-cotidiano de la institución, los llevó a configurar ciertos gestos y modos de hacer en relación a una práctica profesional determinada. Asimismo, podremos mostrar cómo tal configuración se halla en constante tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Considero que la tarea aquí emprendida permitirá construir un campo de argumentación que explique por qué persisten ciertas prácticas y representaciones de una propuesta pedagógica singular (tanto en el campo de la formación de docentes como en la atención de los sujetos discapacitados), tras excluir o, quizás, coexistir con otras propuestas, más allá de atenernos a las formas ahistóricas y descriptivas que proporciona la tradición literaria con respecto a la historia de la educación especial. Esto es, asegurar que la historia de la educación especial ha transcurrido, en forma mecánica y lineal, por tres momentos representados por una forma particular de atención: el Modelo Asistencial, el Modelo Terapéutico, y el Modelo Educativo.

Pero, ¿cómo proceder a tal acercamiento? Si partimos de reconocer que la relación entre las representaciones y las estructuras sociales es indudable, considerando que las primeras actúan como esquemas de percepción y de

apreciación de las posibilidades objetivas y, de este modo, como principios de estructuración de las prácticas sociales, y que éstas a su vez constituyen el fundamento y condición de la producción de esas percepciones y representaciones que los sujetos sociales elaboran; la tarea de indagación, entonces, necesariamente apelaría a la articulación de dos dimensiones analíticas, por un lado, el sentido vivido de las prácticas, esto es, las maneras de actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de los actores sociales y, por otro lado, las relaciones objetivas en las que se constituyeron y definieron tales formas subjetivadas. Se trataría pues, de reconstruir aquellos procesos, subjetivos y estructurales, a través de los cuales se define y constituye la identidad del maestro de educación especial.

Comprender cómo se constituye la identidad profesional del maestro de educación especial, implica reconocer que los sujetos han seguido un proceso de acceso diferencial a mundos de relaciones sociales y a diversas formas de apropiación de recursos a través de múltiples experiencias cotidianas, esto es, de procesos de socialización. Una socialización primaria mediada por las primeras experiencias de la infancia y que, fundamentalmente, involucra al contexto familiar (no necesariamente el nuclear), y las experiencias subsiguientes aprehendiendo particularmente un conjunto de “roles” de acuerdo a circunstancias de tipo institucional, como sería el caso de la trayectoria escolar y aquellos procesos de adquisición de saberes teórico-técnicos, actitudes y valores propios de una formación profesional. Todo ello mediado por su inserción en un espacio social determinado.

De lo anterior se desprendió la necesidad de conocer algunos procesos de socialización tempranos, a través de reconstruir la trayectoria familiar (en la secuencia de la historia trigeneracional) de nuestros sujetos de estudio. Esto permitiría comprender cuál fue ese campo de posibilidades que los llevó a elegir la carrera de maestros de educación especial, así como conocer hábitos, valores, creencias, conductas, estilos de vida, etc., adquiridos en esta primera parte de su historia. Esto es, aquellos procesos formativos que dejarían, a la larga, una huella en la configuración de sus futuros procesos identitarios. De la misma manera, fue

indispensable considerar las trayectorias de la formación profesional de los maestros, considerando que la eficacia de un proceso formativo no radica únicamente en la transmisión de un saber determinado, sino, también, en la manera en que se ejerce la acción pedagógica al seno de la institución. Por lo que fue imprescindible analizar, por un lado, la relación entre las características objetivas de la organización escolar: la propuesta curricular y los elementos constitutivos del enfoque que sobre el sujeto de atención se construían, así como las formas de intervención que se proponían e instituían; las formas de sociabilidad del transcurrir escolar cotidiano; y la manera en que se caracterizaron los procesos de transmisión e interacción entre maestros y alumnos. Y, por otro lado, las disposiciones socialmente constituidas por los sujetos en formación, esto es, aquellas significaciones construidas en torno a su ser y hacer profesional. De este modo, nuestra preocupación se centró en revelar, ¿qué aspectos estarían demarcando su diferencia y, por ende, su pertenencia a un grupo en particular?

### **Del estado de conocimiento**

Al momento de comenzar la investigación grande fue la sorpresa al encontrarnos con la noticia de que el objeto de estudio aquí asumido no hubiese sido motivo de interés en el campo de la investigación educativa, por lo menos en nuestro país. Sin embargo, múltiples y diversas investigaciones, que de una o de otra forma, se relacionaban con nuestra preocupación, permitieron la definición de la perspectiva de análisis.

Debe reconocerse que la investigación producida en torno a la formación del docente de los niveles de educación básica y normal se ha ido incrementando en el transcurso de las dos últimas décadas.<sup>4</sup> La discusión ha tenido diversas direcciones. Se ha analizado desde su relación con el currículum y las concepciones que subyacen a él (Reyes Esparza, 1993); desde orientaciones históricas, al desentrañar y comprender el significado del concepto mismo de docencia (Vázquez Fuentes, 1990), o para dar cuenta de la historia de la profesión

---

<sup>4</sup> Esto puede constatarse en el estado de conocimiento: *Sujetos de la Educación y Formación Docente. La investigación educativa en los años ochenta perspectivas para los noventa*, Patricia Ducoing y Monique Landesmann, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), 1996.

de ser maestro (Arnaut, 1996); sobre la problemática de la formación del profesor de educación básica (De Ibarrola, Silva y Castelán, 1997); con relación a la necesidad de articularla a la práctica de la investigación (Jerez Jiménez, 1997a), entre otras aportaciones. Al respecto, es necesario señalar que gran parte del debate ha girado en torno al estudio de las estructuras formales (diseños curriculares, organización y administración educativa, aspectos técnico-instrumentales de la práctica educativa, etc.) y, por ende, de la evaluación de los componentes y productos resultantes de ese proceso formal, sesgando en este sentido, la posibilidad de comprender la complejidad misma de la labor docente.

Sin embargo, cabe señalar que a pesar de la persistencia de este tipo de estudios, la reflexión sobre la docencia ha ido evolucionando a partir del debate epistemológico que se ha suscitado en las ciencias sociales y, en particular, en el campo de la investigación educativa. Hoy se le asume como un fenómeno de carácter socio-histórico-cultural, por lo tanto, los "objetos" de investigación para el investigador serán complejos y multidimensionales. El resultado de este replanteamiento marcó el inicio de una serie de investigaciones donde la docencia sería abordada desde sus diferentes dimensiones: sociológicas, antropológicas, culturales, psicológicas y pedagógicas.

Este hecho en particular significó el desarrollo de investigaciones que conforman una forma diferente para pensar acerca del problema de la docencia. La aproximación a esos "objetos" complejos ya no podrá pertenecer al dominio de una sola disciplina. La visión reduccionista que caracterizó a la investigación en este campo por mucho tiempo, será superada por el apoyo de las aportaciones de la sociología, la filosofía, la economía, la antropología, la psicología social, la lingüística y la ciencia política.

Bajo el efecto de esta aproximación multidisciplinaria y multireferencial de la problemática de la docencia, debe destacarse la producción de investigaciones que marcan la constitución de una nueva línea de investigación. Ahora se enfatiza la importancia de estudiar los sentidos que los sujetos, implicados en la práctica educativa –como el caso de los docentes-, construyen a través de la cotidianidad y



del conjunto de relaciones que se establecen en un espacio social determinado. El objetivo de estos trabajos es buscar develar esos sentidos organizados bajo la forma de referentes simbólicos, y así comprender la naturaleza de los lazos sociales, intra e intergrupales, que los individuos establecen en su entorno social. Así como entender y explicar cómo desde ese saber común (ideas, creencias, valores, sentimientos, etc.) se logra la comunicación social; de cómo se construye la identidad social y personal al situar a los individuos y a los grupos en el espacio social; de cómo precede y determina la evolución de una interacción; de cómo prescribe comportamientos o prácticas obligadas; y de cómo se perpetúa y justifica la diferenciación social.

De manera particular interesaron aquellos trabajos relacionados con, ¿quiénes son los maestros?, ¿cómo se auto-identifican?, ¿qué aspectos tienen en común?, ¿qué los caracteriza?, ¿cuáles son sus referentes de identificación? Esto es, aquellos trabajos que intentan explicar y comprender la complejidad del problema de la formación del docente abordando una de sus dimensiones fundamentales, la construcción simbólica, una construcción de sentido que realiza el sujeto social.

No es nuestro objetivo, en este espacio, exponer de manera detallada el estado de conocimiento sobre la investigación de la docencia en su dimensión subjetiva. Sólo deseamos presentar algunos antecedentes de investigación que posibilitaron de una u otra forma la construcción de nuestro objeto de estudio.

En el caso de los estudios referidos a la identidad de los maestros ubicados en el terreno magisterial, particularmente de los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, las perspectivas de estudio han sido múltiples y diversas.<sup>5</sup> Podríamos destacar los siguientes trabajos: de corte etnográfico y sustentado en la noción de campo de Bourdieu para estudiar la escuela como una institución que expresa a través de sus actores, concepciones, saberes e intereses de las prácticas que conforman la vida cotidiana escolar, trabajo desarrollado por Medina (1992); la exposición magistral que Zúñiga (1993) realiza sobre el problema de la

---

<sup>5</sup> Una fuente de información importante al respecto la tenemos en el estado de conocimiento: *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, Juan Manuel Piña, Furlán, A. y Sañudo, L., Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México, CESU/SEP, 2003.

formación docente a partir de los imaginarios sociales que permean la imagen del maestro; el estudio de corte psicoanalítico abordando conceptos como: representaciones, deseo, fantasías, redes libidinales para dar cuenta de la cotidianidad y de las diversas relaciones sociales presentes en la formación de los docentes que realiza Figueroa (1995); trabajos que retoman el enfoque del análisis del discurso para analizar el contexto que da sentido a la producción significativa modernizadora del discurso oficial, y así estudiar los puntos nodales de su articulación, como el que presenta López (1998); estudios que pretenden explicar la construcción de los procesos identitarios desde las aportaciones de Berger y Luckmann, y otros más desde las representaciones sociales de Moscovici, en este caso tendríamos los trabajos de López, F. (1999), Pérez y Mendoza (1999), Güemes (2002), Mercado (2002); el trabajo de Medina (2000), donde se elabora un estudio comparativo entre docentes normalistas y universitarios desde la analogía de las trayectorias profesionales y de las historias personales de los profesores, en el contexto de la compleja construcción social de los espacios educativos públicos; las investigaciones de corte etnográfico que consideran la importancia de estudiar la vida cotidiana, para interpretar los sentidos que se construyen en los espacios escolares en una dinámica que se da entre las exigencias institucionales, los intereses de los sujetos y las condiciones materiales de la escuela, como sería el caso de lo realizado por Sandoval (1998); y, por último, los trabajos de investigación de Fournier (2001) y Cacho Alfaro (2001), los cuales explican detenidamente qué factores influyen en la construcción de la identidad, a saber: la familia, la trayectoria escolar del maestro, la formación inicial como docente, el contexto social en el que se desenvuelven y el capital cultural adquirido. En estos trabajos se observa la recuperación de referentes conceptuales de distintas disciplinas que permiten una aproximación diferente al objeto de estudio. Podríamos aseverar que en estos trabajos existe una preocupación no sólo por estudiar los procesos de significación que construye el sujeto, sino también se denota el interés por recuperar lo social como un factor fundamental en esa construcción simbólica.

Consideramos que esta diversidad de estudios ofreció aportaciones importantes para la construcción de nuestra perspectiva de estudio –en particular, los trabajos de Fourtoul y Cacho Alfaro-, particularmente en la selección y definición del procedimiento metodológico, y en la posibilidad de brindar algunos datos relevantes respecto a la situación del docente del sector magisterial.

También es preciso señalar los estudios, que referidos al tema que nos ocupa, se realizaron en el contexto de la vida universitaria. Bajo interrogantes como: ¿quiénes son los académicos?, ¿cómo llegaron a ser académicos?, ¿cómo se constituyó la figura del científico en México?, resultaron importantes los trabajos de reconstrucción de trayectorias de Susana García (1998); el de Monique Landesmann (1993); de Fortes y Lomnitz (1985); y el trabajo de Remedi (1997). Todos ellos contribuyeron en la difícil tarea de precisar los conceptos ordenadores básicos que guiarían la aproximación a nuestro objeto de estudio. Además, aportarían los elementos metodológicos fundamentales para realizar la labor interpretativa de las fuentes testimoniales.

Por otro lado, el trabajo de Gil Antón (1994) y el de Susana García (1998), fueron claves en la construcción de referentes para conocer y comprender el contexto de desarrollo de las instituciones de educación superior.

Aunque podemos asegurar que existe aún una incipiente producción de conocimiento para tratar asuntos que tienen que ver con las formas de construcción del “ser” docente y académico, en el ámbito magisterial y el universitario respectivamente, lo elaborado se constituye en una importante y fructífera veta para todos aquellos que nos iniciamos en estos “andares”.

Finalmente, cabe apuntar que la mínima producción de conocimiento en relación a la historia de la educación especial, así como la carencia de estudios para dar cuenta del proceso de institucionalización y desarrollo de la formación de docentes para el campo de la educación especial, nos llevó a realizar una búsqueda, difícil y exhaustiva, primero, de fuentes directas en el Archivo Histórico de la SEP, y luego en el Archivo de la ENE; profundizando la búsqueda en el archivo “muerto” de esta

última. El paso decisivo consistió en reconstruir la trama intentando entretejer la historia institucional con la historia particular de un grupo de maestros de educación especial (en la secuencia de una línea trigeracional), y la historia de una trayectoria formativa profesional de éstos mismos, desde su inscripción en un momento particular del desarrollo de la vida institucional. Así pues, inspirada en una perspectiva socio-antropológica e historiográfica, inicié el camino de un campo de estudio poco o, quizás, nada explorado.

### **Del procedimiento metodológico**

Considerando la necesaria relación que debe existir entre cada momento que involucra al proceso de la investigación, la elección de la metodología se vinculó, ante todo, al sistema teórico que subyace a la investigación. En este caso los procedimientos a seguir, así como los instrumentos a seleccionar, estuvieron mediados por las categorías analíticas construidas vinculadas a una concepción relacional y situacional de la noción de identidad.

La apuesta en juego consistió en la importancia de recuperar la subjetividad, la experiencia humana, y la historicidad en la comprensión de las prácticas sociales a través de las historias de vida. La utilización de esta herramienta metodológica permitió, como bien lo señala Susana García, "develar no sólo el hecho mismo, sino los significados que el actor social le otorga y que define con ello la lógica de construcción de la historia y que da cuenta en definitiva, del cúmulo de opciones individuales y colectivas que constituyen el proceso particular, a través del cual se disputa la posibilidad de ser y se llega a "ser alguien y algo" en esta vida y en esta sociedad" (1998: 28).

Para acceder a la comprensión de lo estudiado, la presente investigación abordó los siguientes procedimientos. Se aplicó la técnica del *relato de vida* cuyo objetivo "no es captar el interior de los esquemas de representación o los sistemas de valores de una persona aislada, ni incluso los de un grupo social, sino estudiar un fragmento particular de la realidad sociohistórica: un objeto social, comprender cómo funciona y cómo se transforma, poniendo el acento sobre las configuraciones de relaciones sociales, los mecanismos, los procesos, las lógicas

de acción que los caracterizan" (Bertaux, 1997:1). El procedimiento se desarrolló a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada, por tanto se recuperó el punto de vista subjetivo de los sujetos sociales, en este caso, docentes formadores de una escuela normal pública del Distrito Federal: la Escuela Normal de Especialización. Finalmente, procedimos a realizar una indagación de carácter historiográfica acotando nuestro objeto de investigación en el estudio de los procesos que dieron lugar a la institucionalización de la formación del maestro de educación especial (aproximadamente entre 1925 y 1943), así como aquellos procesos institucionales (simbólicos y estructurales) que incidieron en la configuración identitaria de dos núcleos generacionales en particular: el de los cincuenta y el de los noventa de la Escuela Normal de Especialización.

Se considera que toda práctica social que desarrolla el actor social se vincula necesariamente a un contexto social determinado. De esta manera, para conocer cómo se constituye el ser y hacer profesional del maestro de educación especial, se procedió a reconstruir las prácticas y representaciones que sostienen el devenir cotidiano de la ENE, ya que funcionan como significados que otorgan significados y que se objetivan en formas de pensar, de hablar, de trabajar, de relacionarse, en suma, de disputarse una forma de ser.

Para tal caso, además de la entrevista, se recurrió a diversas fuentes de acopio de información: testimonios escritos; documentos oficiales (en archivo histórico de la SEP y en archivo interno de la ENE); documentos hemerográficos (folletos, revistas, boletines, periódicos); planes y programas de estudio; Informes de Labores de la ENE; Informes estadísticos de los Departamentos de Control Escolar y Psicopedagogía de la ENE. Así como algunas relatorías e informes que dan cuenta de los comportamientos y de las maneras de significar la vida cotidiana escolar (en relación a los eventos en los que han participado tanto los docentes como los alumnos, tales como: prácticas pedagógicas, puestas en común, foros, trabajos colegiados).

La compleja tarea de la interpretación fue posible a partir de ir entrecruzando las diversas dimensiones de análisis asumidas para la presente investigación:

- Reconstruir la historia particular de un grupo de maestros desde una línea trigeracional y así identificar formas de actuar, sentir, pensar y percibir interiorizadas en el proceso de su socialización primaria.
- Reconstruir la trayectoria del proceso de formación profesional de los maestros desde su inscripción en la institución objeto de estudio. Permitiendo comprender la especificidad de las prácticas sociales vinculadas a la acción pedagógica que se desarrolla en la Escuela Normal de Especialización y su implicación en la configuración de las identidades profesionales. Un recorrido que involucró, necesariamente, conocer la lógica en la que se han construido y definido las reglas de la práctica del ejercicio profesional.
- Reconstruir el proceso de institucionalización y desarrollo de las propuestas político-pedagógicas para la formación del docente en la Escuela Normal de Especialización. Desde el planteamiento del proyecto fundacional, hasta los diferentes momentos que marcarán el inicio de su reestructuración. Proceso, como así daremos cuenta, siempre estará articulado a eventos estructurales, organizativos y normativos del contexto institucional.

Debe señalarse que lo expuesto en las líneas anteriores de ninguna manera ofrece una visión clara y profunda en relación a las herramientas teórico-metodológicas asumidas para la presente investigación. Cabe aclarar que al momento de emprender la tarea de construir y delimitar el objeto de estudio, mucha era mi ignorancia sobre el tema motivo de preocupación, así como múltiples las dudas sobre la elección del enfoque metodológico más pertinente. Los resultados de mi búsqueda y delimitación de las categorías teórico-analíticas e interpretativas las expongo, amplia y detalladamente, en el primer capítulo. Le propongo al lector realizar una mirada al respecto.

### **De los sujetos de estudio**

La elección de los sujetos entrevistados se orientó, principalmente, en relación a su pertenencia a dos núcleos generacionales diferenciados por el tipo de propuesta pedagógica-curricular que permearía los procesos formativos en la

Escuela Normal de Especialización: la propuesta clínico-terapéutica y la propuesta integracionista o educativa. Maestros que realizarían sus estudios en la ENE durante los cincuenta y los noventa. Lo que implicaría su exposición a experiencias, más o menos comunes (sin desconocer la heterogeneidad de un conjunto de rasgos específicos según su origen, condición y posición social), en el ámbito social y cultural considerando la inscripción de su edad.

Se recuperó el relato de 5 maestros de educación especial (también conocidos como maestros especialistas).

### **Propuesta Clínico-terapéutica**

Raúl	Sofía	Leticia
Mtro. Especialista En Anormales Mentales	Mtra. Especialista En Sordomudos	Mtra. Especialista En Ciegos
Generación 1959	Generación 1955	Generación 1956

### **Propuesta Integracionista o Educativa**

Ana Laura	Claudia
Maestra Especialista en Ceguera y Debilidad Visual	Maestra Especialista en Trastornos Neuromotores
Generación 1996	Generación 1999

Además, se siguieron otros criterios para su elección: antigüedad y horas de nombramiento. Los 5 maestros han realizado funciones docentes al interior de la propia Escuela Normal de Especialización (ENE). Los tres primeros con una trayectoria como formadores de futuros docentes para la educación especial, de más de 25 años, lo que les permitió protagonizar los diferentes momentos en el desarrollo de las propuestas pedagógico-curriculares en la historia de la institución. Los dos últimos con una trayectoria, hasta estos momentos, de 5 años. Actualmente continúan realizando labores docentes en la ENE. Dada la importancia del tipo de participación del maestro en el conjunto de las actividades

que desarrolla la institución, se eligió a aquellos maestros cuya situación laboral oscilara entre 30 y 40 horas de nombramiento.

Como características generales, deseamos señalar que los maestros que vivenciarían su proceso de formación bajo la marca de la propuesta clínico-terapéutica (los de la generación de los cincuenta) tienen también la formación de maestros normalistas. Maestros de educación primaria, para el caso de Raúl y Leticia, y como maestra de educación preescolar, el caso de Sofía. Las maestras, Ana Laura y Claudia, ubicadas en los noventa, pertenecen a los núcleos generacionales con estudios de bachillerato como requisito indispensable para ingresar a estudiar a la ENE.

Sin haberse asumido como un criterio de selección, pero sí como un dato que permite comprender cuál fue el destino de las trayectorias de los tres primeros maestros, éstos participaron, por un lado, en la importante tarea de extender y legitimar el campo de la educación especial y, por otro lado, como parte del equipo directivo de la institución en el periodo comprendido entre los 70 y los 90. En el caso de Raúl, su participación trascendería al asumir un cargo de gran jerarquía en la Dirección General de Educación Especial.

Por otra parte, y considerando la finalidad de reconstruir el periodo de transición hacia la reestructuración del proyecto fundacional (periodo comprendido entre fines de los sesentas y principios de los noventa), se entrevistó a otro grupo de maestros de educación especial y a maestros pertenecientes a otras disciplinas (no en calidad de relato de vida). Los puntos de vista obtenidos de estos maestros, igual permitió complementar y a veces contrastar lo dicho por los informantes considerados como “ejes” principales en el análisis. En este caso se recuperó el testimonio de otros 5 maestros especialistas acerca de la experiencia vivida en su proceso de formación. Todos ellos actualmente realizando labores docentes en la ENE, con una antigüedad en la misma de más de 15 años y con plazas de tiempo completo (40 horas). Asimismo, durante su trayectoria en la ENE algunos han participado en la Coordinación de las Academias, y otros como responsables de



los diferentes Departamentos académicos y administrativos que conforman a la institución.

### **Maestros Especialistas**

Gisela	Berenice	Mónica	Teresa	Jacinto
Mtra. Especialista en Audición y Lenguaje	Mtra. Especialista en Problemas de Aprendizaje	Mtra. Especialista en Trastornos Neuromotores	Mtra. Especialista en Trastornos Neuromotores	Mtro. Especialista en Audición y Lenguaje
Generación 82	Generación 81	Generación 75	Generación 83	Generación 82

Asimismo, se entrevistó a 3 maestros con formación inicial en: psicología, medicina y sociología. Cada uno de ellos con una antigüedad en la Normal de Especialización de más de 15 años realizando labores de transmisión y, también, con plazas de tiempo completo. Al igual que los maestros especialistas estos maestros también participaron, en algún momento de la historia de la institución, como responsables de alguno de los Departamentos académicos y administrativos. Cabe aclarar que finalmente sólo recuperamos, con fines analíticos, el punto de vista subjetivo de la maestra con formación en psicología. El testimonio de los maestros de las otras dos disciplinas sólo permitió corroborar la información obtenida, por lo que no se les asignó una clave de registro como informantes.

## Maestros pertenecientes a otras disciplinas

Patricia	Miriam	Eduardo
Psicóloga egresada de la Escuela Normal Superior	Médico egresada de la UAM	Sociólogo egresado de la UNAM
Realizando labores docentes en la ENE de 1978 a 1993, y con una larga experiencia en Grupos Integrados. Participó en los múltiples cambios de los planes de estudio de la ENE. Maestra jubilada	Realizando labores docentes actualmente en la ENE, y con una larga experiencia en el diagnóstico y atención de sujetos discapacitados. Participó en los múltiples cambios en los planes de estudio de la ENE.	Realizando labores docentes actualmente en la ENE.

Se mantuvo el anonimato de los informantes procediendo a reinventar su nombre porque interesaba reconstruir una historia colectiva, una trama de relaciones sociales, comprender cómo funciona y se transforma un objeto social, más no describir una vida singular, realizar una biografía particular. En este sentido, los sujetos de estudio serían asumidos en su condición de representantes de un ser social.

Una aclaración más. En el desarrollo del trabajo analítico-interpretativo, a los sujetos que plantearon la propuesta del proyecto iniciático y cuyas prácticas contribuyeron a instituir una forma particular del ser y hacer de la educación especial, fueron denominados como el grupo pionero-fundacional. Por otra parte, producto de los hallazgos, se decidió retomar la denominación sociológica de “herederos legítimos” (Bourdieu, 1984) para expresar una configuración identitaria, quizás no en su acepción original, es decir, como aquellos “herederos de la cultura”, sino entendiéndolo como aquellos sujetos que habiendo sido formados bajo los preceptos del proyecto fundacional, legitimado y consagrado<sup>6</sup> socialmente

---

<sup>6</sup> El concepto de consagración será entendido como todo fenómeno de creencia. En palabras de Bourdieu “la empresa de consagración que cumple la institución escolar sólo se logra en la medida que consagra, es decir, confirma y ratifica, sanciona y santifica los efectos de la acción pedagógica previa que ha dotado a los elegidos de las disposiciones requeridas por la institución” (1981:77).

(el de los cincuenta), lograron contribuir a la reproducción del mismo, a través de procesos de transmisión mediados por la acción pedagógica puesta en juego. Se identificó otro grupo de maestros (el de los noventa), cuya configuración identitaria se aproximó a una expresión “híbrida”,<sup>7</sup> es decir, a una imagen que expresa una amalgama de prácticas de un ser y hacer, aparentemente disímbolas y hasta contradictorias entre sí.

Es necesario señalar que mi situación de pertenencia al mismo espacio institucional de aquellos a los que entrevisté, de compartir quizás una misma historia de significaciones, requirió, constantemente, de una condición de vigilancia epistemológica.

### **De la estructura del trabajo**

La presentación final del trabajo de investigación está organizada en cinco capítulos distribuidos en tres partes y un breve apartado de reflexiones finales. La primera parte, que da cuenta de los referentes teórico-metodológicos construidos para la presente investigación, comprende sólo el primer capítulo. La segunda parte se divide en el segundo y tercer capítulo. El cuarto y quinto capítulo corresponden a la tercera parte. En las dos últimas partes se exponen los hallazgos encontrados.

En el primer capítulo se expone brevemente una discusión en relación a algunos referentes conceptuales que permiten dar cuenta de una construcción situacional y relacional de la noción de identidad. Asimismo, se realiza una somera descripción de los elementos que sustentan tal perspectiva de análisis para estudiar los procesos identitarios. En el mismo capítulo se presenta la postura asumida para entender la relación entre profesión y la constitución de una forma particular del ser y hacer profesional. Finalmente, se incluye el enfoque teórico-metodológico, precisando la técnica de investigación elegida, así como la propuesta para el análisis e interpretación de los datos biográficos.

---

<sup>7</sup> Se retomó como aproximación conceptual lo planteado por Néstor García Canclini (1989). La “hibridación” se expresa cuando coexisten prácticas sociales que provienen de tradiciones culturales heterogéneas.

En el segundo capítulo, se procede a presentar los primeros hallazgos de la tarea investigativa. Se aborda el proceso que siguió la formalización de una práctica científica en la formación de aquellos que se responsabilizarían de la atención de los sujetos clasificados como “anormales físicos y mentales”. Así como el inicio de una práctica de investigación y experimentación pedagógica con este tipo de población; dando lugar, todo ello, a la conformación de una forma específica –y hegemónica- de conceptualizar y atender a un sujeto en particular. Procesos, como así lo describiremos, caracterizados por múltiples luchas y conflictos entre los diferentes grupos en disputa.

El tercer capítulo se refiere a la configuración de la propuesta curricular, así como al establecimiento de las reglas de un nuevo ejercicio profesional auspiciado por el grupo pionero-fundacional. Se analiza la relación entre las características objetivas de la estructura organizativa y normativa de la institución y las disposiciones socialmente constituidas de los sujetos en formación pertenecientes al núcleo generacional de los cincuenta. Proceso que daría lugar a la constitución de una generación de herederos formadores. Algunos bajo la marca identitaria que otorga el efecto de la consagración, y otros bajo el efecto de una “falta” de reconocimiento y legitimación de su hacer profesional. Por otro lado, en este mismo capítulo se expone la reconstrucción de las trayectorias familiares de los sujetos de estudio (los ubicados en la generación de los cincuenta), para así acercarnos a la comprensión del campo de posibilidades que dieron lugar a la elección profesional, así como para identificar procesos de socialización primarios, entendidos éstos, como los cimientos posibles en la construcción de futuros proceso identitarios.

El capítulo cuarto describe, de manera muy sintética, los diferentes momentos que marcarán el proceso de reestructuración del proyecto fundacional hasta llegar a 1984, con el planteamiento de una propuesta curricular “diferente”. Un proceso que conlleva la irrupción de los psicólogos, como grupo que se disputará los espacios de poder del campo de la educación especial. Se explicarán los motivos de la emergencia de una nueva categoría como objeto de estudio, “los problemas de aprendizaje”, y con ello la creación de una nueva carrera profesional en la ENE:

“Maestros especialistas en Problemas de Aprendizaje”. Procederemos a señalar cómo la práctica de la formación y la atención se impregnarán, paulatinamente, de una orientación psicopedagógica, básicamente centrada en el enfoque psicogenético. Para ilustrar tal irrupción, se expondrán las diferentes modificaciones curriculares, cuya orientación se disputará entre dos posiciones: la clínico-terapéutica y la psicopedagógica.

En el quinto capítulo se explica cuáles fueron los motivos que dieron lugar a una reestructuración importante de la propuesta curricular para la formación de maestros de educación especial en 1984, tendiendo su orientación a una “sociologización” de los contenidos. Asimismo, se exponen las problemáticas que suscitaría tal cambio tanto en la víspera de la formación de los futuros docentes como en el desempeño de su práctica profesional. En la segunda parte de este capítulo se presenta, como resultado de la adopción, en 1993, del proyecto integracionista, la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial, así como su incidencia en los procesos formativos del maestro de educación especial. Se procede a exponer la relación existente entre las características objetivas de la estructura organizativa y normativa de la institución y las disposiciones socialmente constituidas de los sujetos pertenecientes al núcleo generacional de los noventa, lo que daría lugar a la configuración de “otro” rostro identitario: los “híbridos”. En este mismo capítulo, al igual que la tarea realizada en el tercer capítulo, se expone la reconstrucción de las trayectorias familiares de los sujetos de estudio pertenecientes a este periodo generacional en particular.

Por último, se presenta una breve síntesis de los resultados obtenidos, así como algunas reflexiones finales con respecto a los efectos posibles de una configuración identitaria particular de los maestros de educación especial en el quehacer pedagógico con los sujetos categorizados como “diferentes”.



## **LA IDENTIDAD: UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL**

¿Qué aspectos definen la construcción de la identidad? ¿Debemos entenderla como el resultado de un proceso individual o colectivo? ¿En qué medida influye el contexto sociocultural en la formación de la identidad? Abordar y discutir cada una de éstas interrogantes, hace necesario estudiar previamente el concepto de identidad, ya que hasta el momento, éste ha sido objeto de enconadas discusiones y controversias entre diferentes disciplinas.

Aunque conscientes de la magnitud de tal debate, no es nuestro deseo polemizar al respecto en el presente trabajo. Nuestro objetivo se dirige sólo a plantear que nos encontramos ante un campo de estudio fértil y dinámico, que ha ido avanzando hasta constituirse en un importante objeto de estudio en el marco de las ciencias sociales, permitiendo en este sentido, la aproximación de diversas perspectivas teóricas que intentan hoy en día explicar y comprender la complejidad que caracteriza a los procesos identitarios. Consideramos que sólo de esta manera podremos aproximarnos a la comprensión del tema que nos ocupa en esta ocasión: la construcción de la identidad profesional.

### **1. La identidad como objeto de estudio en las ciencias sociales**

Si bien la discusión del concepto de identidad no es reciente ni novedosa, habría que señalar que su uso en el campo de las ciencias sociales, en particular en la sociología y la antropología, no data de mucho tiempo atrás. Podemos encontrar una gran tradición conceptual en otros campos de discusión tales como la religión, la filosofía y la psicología, sin embargo, los marcos de aproximación y tratamiento de las problemáticas sociales han sido distintos. En este caso, nos interesa abordar la reflexión conceptual sobre la noción de identidad considerando la propuesta paradigmática de la relación existente entre lo social y lo individual.

La emergencia de nuevas y complejas problemáticas en el contexto social (movimientos sociales múltiples y diversos, particularismos regionales, etno-nacionalismos, agudización de problemas raciales, migración y ciudadanía, educación y multiculturalismo, etc.) han impulsado el desarrollo de la identidad

como objeto de estudio en las ciencias sociales, hasta convertirla en una importante herramienta heurística en la comprensión de las acciones y procesos sociales que los sujetos desarrollan en ciertos contextos de interacción social. Además, abordar la identidad como objeto posibilita la comprensión y explicación de los conflictos sociales, sustentándose en la idea de que en el fondo de todo conflicto se esconde siempre un conflicto de identidad (Melucci, 1982:70).

La discusión sobre la noción de identidad ha tenido diversas directrices. Sin embargo, podríamos afirmar que la preocupación central en todas ellas ha girado en torno a sostener que la identidad no es un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, tampoco se reduce a un haz de datos objetivos enumerados desde la perspectiva del investigador; más bien debe entenderse como el proceso de apropiación de una realidad social por parte del sujeto, definiendo así una forma de construir su visión del mundo, de una representación de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece, así como también de los “otros” y de sus respectivos grupos.

Pero, ¿cuáles son las características de ese proceso de apropiación de la realidad social y, por ende, de la configuración de una identidad?, ¿qué función desempeña el propio individuo?, ¿cuál sería la fuerza de las relaciones sociales y de las condiciones objetivas en ese proceso de construcción? Las respuestas a estas interrogantes pueden ser múltiples y diversas, así como múltiples perspectivas de estudio existen para abordar la noción de identidad. En este caso, sólo nos dedicamos a trazar los referentes conceptuales que permitieron construir la perspectiva de estudio para el presente trabajo.

Para la década de los treinta del siglo recientemente concluido, George Herbert Mead establecía en su gran obra *La mente, el Yo y la sociedad* las tesis centrales para la construcción de una teoría de la identidad desde la perspectiva de la psicología social. En el análisis de la génesis del yo hecho por este autor, se señala la importancia de la socialización, esto es, de la relación del individuo con los otros significantes para legitimar una biografía individual y, en su caso, para hacer variar o desaparecer ciertos significantes en el marco de la vida cotidiana. El



individuo –dice el autor- se identifica con el grupo de referencia en cuyo ámbito realiza sus interacciones y asume el papel del “otro”, del “otro generalizado” al proporcionarle los elementos con los que él mismo se define. Esto es, la forma en que el individuo es definido por su grupo de referencia se convierte en el elemento decisivo para la construcción del “sí mismo” (*self*), de su identidad, a través del proceso de socialización. El desarrollo del “otro generalizado” por parte del individuo equivale, en realidad, a la internalización de la sociedad por el mismo individuo (Figueroa, 1992: 52). En este sentido, Mead concibe al individuo como un ser activo frente a la sociedad. Es importante señalar que, en ese proceso de socialización que experimenta el individuo, la posibilidad de que internalice los roles, valores, creencias y actitudes de los otros significantes está en la identificación. En otras palabras, “el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran” (Mead, 1934:167). De estas premisas, debe destacarse el carácter intersubjetivo y relacional que Mead atribuyó a la configuración de la identidad.

En los años sesentas e inspirados en las tesis de Mead, representantes del interaccionismo simbólico, particularmente E. Goffman (1981) y R.H. Turner (1981), realizaban aportaciones importantes a la teoría de la identidad. Para esta perspectiva, la influencia del contexto sociocultural en la formación de la identidad es importante, más no determinante. La red de relaciones en las que el sujeto se inserta en el transcurso de su historia de vida, definirán la constitución de su identidad, sin embargo, ésta –como bien nos aclara Giménez (1996) – no se concibe como un producto estable del sistema cultural y social, sino como resultado provisorio y variable de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas. Aunque los interaccionistas afirman que existen códigos y valores que emanan del contexto sociocultural y que por ende son compartidos en el proceso de la interacción social, éstos son apenas “el marco dentro del cual se desarrolla la acción social, y no el determinante de esta acción” (Blumer, citado en Giménez, 1996). De aquí que se enfatice el carácter múltiple, precario e inestable de la identidad. Para Goffman, la identidad tiene que ver con la manera en la que los individuos tratan de actuar (o más correctamente, dramatizar) en la

realidad cotidiana, intentando alcanzar una imagen de sí mismo congruente con las circunstancias socioculturales. De esta manera, la identidad no es única, sino múltiple. Por lo que el individuo, derivado de ese proceso de negociación entre “mi imagen y lo requerido socialmente”, estará siempre dispuesto a reajustar su identidad a cambio de la credibilidad y de la aceptación social. Así, desde esta perspectiva, se plantea que la definición de las relaciones sociales es propuesta y establecida colectiva y recíprocamente. Por tanto, se considera que las relaciones no quedan establecidas de una vez por todas, sino son abiertas y están sometidas al continuo reconocimiento por parte de los miembros de la comunidad. Se trata como podemos observar, de relacionar la realidad social con una construcción consensual, establecida al interior de la interacción y la comunicación social. En el caso de R. Turner, considera que la identidad es a la vez factor determinante y producto de la interacción social. Al respecto Giménez (1996), nos aclara que es factor determinante en la medida en que el propio individuo y sus partners en la interacción social le confieren crédito y responsabilidad, de modo que sea posible hacer precisiones sobre el comportamiento futuro. Pero, es también –continúa Giménez- un producto en la medida en que no permanece inalterada en la interacción, sino que es sometida a procesos de verificación y de revisión.

Para Turner, la identidad se somete a un proceso dinámico que consiste en superar las incongruencias entre la concepción que el individuo tiene de sí mismo y las imágenes de sí que le devuelven sus interlocutores. De esta manera, la identidad no se concibe como una estructura estable, unitaria y coherente, ni tampoco como el resultado totalmente dependiente de la aceptación y del reconocimiento social. Turner propone una participación importante por parte del sujeto en la configuración de su identidad, claro, sin perder de vista que es necesaria una coherencia con los requerimientos sociales en la interacción cotidiana.

En este mismo periodo, otros autores, representantes de la fenomenología social como P. Berger y T. Luckmann, continuando la línea teórica de Schutz, realizaban también grandes aportaciones, al señalar que la identidad “se constituye como el elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se haya en una relación

dialéctica con la sociedad” (1994: 216). La identidad se forma –dicen los autores– a partir de procesos sociales derivados de una estructura social determinada y a su vez, esta identidad producida por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionará sobre la estructura social dada, manteniéndola, modificándola o aún reformándola. Es necesario señalar, que aunque se destaca la importancia del papel que el individuo desempeña en la construcción de su identidad (a través del proceso de identificación e interiorización), el poder que ejerce la realidad social en ese proceso es fundamental. Al respecto, Berger y Luckmann señalan, “la canalización social de actividades constituye la esencia de la institucionalización, que es el fundamento para la construcción social de la realidad. Por ello, puede decirse que la realidad social determina no sólo la actividad y la conciencia, sino también, en gran medida el funcionamiento del organismo” (1994:223). En este sentido, los autores afirmarán que las sociedades tienen historias en cuyo curso emergen identidades específicas, pero son historias hechas por hombres que poseen identidades específicas. Esto es, “las estructuras sociales históricas específicas engendran tipos de identidad, reconocibles en casos individuales” (1994: 216). Cabe señalar que si bien la construcción de la identidad se realiza en el marco de prácticas de socialización, esto no equivale afirmar que la identidad sólo es el producto del modo en que los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o de un colectivo social<sup>1</sup>. De aquí que Berger y Luckmann se opongan a hablar de “identidades colectivas” a causa del peligro de caer en una hipostatización falsa.

En conclusión, estas posiciones nos permiten explicar como la construcción de la identidad tiene que ver con la relación que se establece entre el individuo y su contexto social, a partir de los procesos de socialización que va experimentando. Desde estas experiencias interpersonales el individuo internaliza un conjunto de significados que comparte socialmente como: tradiciones culturales, expectativas recíprocas, normas y valores comunes, sentimientos, conocimientos, así como esquemas comunes de percepción, de interpretación y de evaluación. Así, la

---

<sup>1</sup> Todavía está presente el debate sobre si es conveniente hablar sólo de una identidad individual o si debe considerarse la pertinencia de hablar de una identidad colectiva. Para Pérez Agote, la identidad individual es

construcción de la identidad (mediada por procesos de identificación, aceptación y reconocimiento social) se definirá en el marco de las interacciones sociales en las que el individuo se desenvuelve. De esta manera, debemos entender que la identidad no es un dato o resultado de una herencia, sino el producto de acciones e interacciones sociales.

Es importante señalar que aunque en efecto ese “mundo de la vida” (a la manera de los interaccionistas simbólicos) se constituye en la condición necesaria para la emergencia y constitución de las identidades, su sola consideración no nos permite comprender la naturaleza de los conflictos y relaciones de poder presentes en las relaciones sociales. Por lo que será necesario estudiar la constitución de los procesos identitarios a partir de la lógica en la que se establecen las relaciones sociales dentro de espacios socialmente estructurados. De igual manera, no coincidimos con aquellas posturas de carácter mecanicistas que conciben a las prácticas, implicando a los mismos procesos identitarios, como ejecución de un modelo interiorizado por los sujetos sociales, ni con aquellas posiciones que suponen que las acciones que desarrollan los sujetos son el producto de una extrema actividad racional y reflexiva.<sup>2</sup> Es menester abordar el estudio de la construcción del sentido social que realiza todo sujeto considerando el elemento ontológico de su doble existencia: el “sentido objetivo” y el “sentido

---

el resultado de cómo los individuos interactúan entre sí en los límites de un grupo de pertenencia, es decir, es fundamental considerar la identidad colectiva en la construcción de una identidad individual (1986).

<sup>2</sup> En esta línea de explicación algunos autores han repensado el concepto de identidad dadas las características y exigencias de estos tiempos modernos. Tendríamos en este caso los planteamientos - por demás igual de polémicos - de A. Giddens y M. Castells, quienes ubicados en una concepción extremadamente constructivista de la identidad moderna, caen, según Giménez (2003: 15), en una posición hiper-reflexiva del sujeto, como producto integral del discurso y desde una visión intrínsecamente fragmentada, múltiple, híbrida y fluida. Para ambos autores la participación del sujeto en la construcción de su identidad es fundamental. Para Giddens, las identidades son fuentes de sentido por y para los actores mismos, y son construidos a través de procesos de individuación (1991). Estas fuentes de sentido aluden a “la identificación de tipo racional que realiza el actor social para orientar su acción” (Castells, 2000: 7). Aunque podríamos aceptar que dadas las condiciones objetivas presentes, los individuos han redefinido su participación social (como puede verse en los múltiples movimientos sociales que han emergido) y demuestran, en cierto sentido, una mayor capacidad para demandar sus necesidades, expresar su inconformidad, y buscar soluciones a sus problemas, también debemos considerar que estos cambios no sólo obedecen a un trabajo exclusivo de la conciencia reflexiva, sino que factores diversos de índole interno y externo que tienen que ver con lo social (trayectoria familiar, escolar y profesional; roles institucionales; posición social y relaciones de fuerza; etc.) se entretajan para configurar el “sí mismo” del sujeto social, y por ende, su participación social. Por tanto, no puede pasarse por alto toda una tradición de pensamiento que ha contribuido a plantear que la formación del sujeto y su identidad, obedece a fuerzas psicológicas inconscientes, a estructuras institucionales y a un contexto sociocultural determinado (Shirato y Webb, 2003: 131-160).

vivido” (Gutiérrez, 2000: 11). Es decir, rescatar las relaciones objetivas (considerando que es el conjunto de relaciones de fuerzas) que condicionan las prácticas y las percepciones, y representaciones de los sujetos, lo que ellos piensan y lo que sienten.<sup>3</sup> Deben analizarse dialécticamente ambos sentidos, de lo contrario sólo se estudiaría parcialmente al objeto social. Al respecto, Bourdieu (1991) considera que para poder comprender y explicar las prácticas sociales<sup>4</sup> (y, por ende, la producción de sentido del sujeto mismo), es imprescindible romper con falsas dicotomías: Individuo vs. Sociedad, Objetivismo vs. Subjetivismo, etcétera. Esto es, será necesario estudiar lo individual y lo social, o más concretamente, la relación dialéctica entre las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas.

De este modo, estamos frente a una línea de estudio que concibe a la identidad como un proceso relacional y situacional (posición a asumir en el presente estudio), lo que implica –y como requisito fundamental- estudiar los procesos identitarios desde las particularidades de la sociedad en cuestión. Considerando que hoy en día, la sociedad está caracterizada por la diferenciación social, la complejidad y la “pluralización de los mundos de vida social”<sup>5</sup>, los individuos

---

<sup>3</sup> Es importante aclarar que esta relación de sentidos no tiene un carácter lineal ni causal (causa-efecto). Nos estamos refiriendo a la relación dialéctica existente entre estos dos estados de lo social. Se trata de escapar a la falsa alternativa entre una perspectiva objetivista (a la que conducen las explicaciones deterministas y mecánicas de la vida social) y una perspectiva subjetivista (que concibe las intenciones y la conciencia de los sujetos como explicación suficiente de la práctica) (Bourdieu, 1991).

<sup>4</sup> Sin pretender profundizar en la polémica que suscita tal concepto, es necesario señalar los puntos de coincidencia que algunos autores nos plantean al respecto. En el caso de autores como Jodelet y Moscovici, “las prácticas sociales son sistemas de acción socialmente estructurados e instituidos en relación con los papeles” (1990: 287). Por otro lado, Bourdieu (1988) nos señala que las prácticas sociales serían las estrategias implementadas por los agentes sociales para defender sus intereses ligados a la posición social que ocupan en el campo específico en el cual se insertan. Tales posiciones sociales se definen y redefinen permanentemente de acuerdo al volumen y la estructura del capital incorporado que los individuos aprovechan a fin de alcanzar sus objetivos e intereses particulares (trayectorias de los individuos en un campo). Por lo tanto, podríamos considerar que efectivamente refieren sistemas de acción, y que éstos se estructuran a partir de un complejo proceso al que están sujetos los agentes sociales, a saber: posiciones y trayectorias sociales, relaciones de fuerza, de poder y de conflicto, definidos en términos de dominación.

<sup>5</sup> Para P. Berger y H. Keller (1973), en contraposición a la relativa homogeneidad cultural de las sociedades tradicionales del pasado, la sociedad moderna se caracteriza por la pluralización de los mundos de la vida, que no sólo son extremadamente diversos, sino también discrepantes y hasta opuestos entre sí. Uno de los aspectos más notorios de esta pluralización cultural sobre el individuo es la posibilidad de elegir y de transitar por diferentes “mundos de la vida”, lo que implica también la posibilidad de prever, incluso a largo plazo, el propio itinerario social. Las implicaciones en la identidad del individuo serán decisivas: a) La identidad moderna es peculiarmente abierta (propensión a la conversión), b) La identidad moderna es peculiarmente diferenciada y más compleja, c) La identidad moderna se halla en permanente crisis, d) La identidad moderna

estarán siempre frente a referentes de identificación diferentes y contradictorios. En estas condiciones, la subjetividad ya no dispone de una base coherente y unitaria donde arraigarse. Por lo que la identidad individual no puede percibirse como un dato o un destino, sino como una *opción y una construcción del sujeto*. Porque como dice Loredana Sciolla, la identidad tiene una función selectiva, es decir, la identidad es la que permite a los actores sociales ordenar sus preferencias y escoger, en consecuencia, ciertas alternativas de acción (1983: 22).

## **2. La identidad: un proceso de construcción relacional y situacional**

Hemos señalado que la identidad alude a la internalización de un conjunto de significados que se comparten socialmente, es decir, puede comprenderse básicamente como una construcción de sentido social. Es necesario aclarar que no basta solamente la presencia de una configuración social y cultural objetiva<sup>6</sup> para que se generen las identidades. En el proceso de internalización, el sujeto seleccionará, jerarquizará y codificará una serie de significados para marcar simbólicamente sus fronteras en el proceso de interacción con otros sujetos sociales en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado (Giménez, 1998: 12).

Por otro lado, hablar de identidad no significa la posibilidad de distinguirse en sí mismo solamente. Depende también del *reconocimiento del otro* en el marco de las relaciones sociales. Por lo tanto, no existe identidad en sí ni para sí, sino sólo en relación con “alter”. En otras palabras, para Giménez (1998) la identidad es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional.

---

es peculiarmente reflexiva, e) La identidad moderna es peculiarmente individuada, el individuo ocupa un lugar importante en la jerarquía de valores (Giménez, 1992a: 44-45).

<sup>6</sup> Al respecto es importante señalar la distinción que establece Bourdieu entre cultura objetivada e institucionalizada y cultura subjetivada o internalizada. Entre las formas simbólicas objetivadas encontraríamos los bienes culturales como: el patrimonio artístico-monumental, los libros, las pinturas, los objetos religiosos; y las prácticas institucionalizadas como: la cultura escolar legitimada por títulos, la violencia simbólica en el aula y otros rituales en la práctica escolar. Por el contrario, la cultura internalizada la encontraríamos en forma de “habitus”, es decir, como “esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales” (1992a: 16-17). Entre estas formas de la cultura, existe una relación directa. Las formas objetivadas o materializadas sólo cobran sentido si pueden ser apropiadas y permanentemente reactivadas por sujetos dotados de “capital cultural incorporado”, es decir, de esos esquemas o representaciones requeridos para “leerlas, interpretarlas y valorizarlas”.

Además, Giménez plantea que la identidad es una construcción social que se realiza al interior de marcos sociales que determinan la posición social de los sujetos<sup>7</sup> y, por lo mismo, orientan sus representaciones y acciones. Así, desde esta perspectiva, el autor aclara que la identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social, y de su relación con otros agentes que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio (1997b: 19). Podemos entonces afirmar, como bien señala Accardo (1983: 56-57), que las pertenencias sociales (regionales, familiares, profesionales, etc.) y muchos de los atributos que definen una identidad *revelan propiedades de posición*.

## 2.1 Identidad e identificación

Hemos señalado que la identidad es un proceso de apropiación de significados en un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. También se ha señalado que es un proceso resultante de la identificación que tiene lugar en las interacciones sociales. Pero, ¿qué significa la identificación?, ¿por qué es importante en el proceso de construcción de las identidades?

En las identidades colectivas la identificación implica la relación subjetiva que se establece con ciertos referentes que simbolizan y representan la existencia, permanencia y cohesión de un grupo o colectividad. De esta manera, los sujetos se consideran como “iguales” o “equivalentes” entre sí, y siempre en contraposición a los “otros”. Para Gallisot (1987), la identificación que se desarrolla en grupos más restringidos, como la etnia, la familia, el barrio, el grupo profesional, etc., generalmente se lleva a cabo por el *grado de pertenencia*. Ésta no es más que la auto y hetero adscripción a colectivos situados en el espacio social inmediato (espacios del hábitat, del lugar de trabajo, del lugar de formación profesional, de la vida cotidiana, etc.), caracterizada por interacciones de alta

---

<sup>7</sup>Estamos conscientes de la discusión conceptual que existe en relación al uso pertinente de los términos: individuo, sujeto, actor y agente social (véase por ejemplo: *El regreso del actor*, A. Touraine, EUDEBA, Buenos Aires, 1987). Sin embargo, consideramos que ésta es muy vasta como para polemizar al respecto en este trabajo. Para los fines de esta investigación se manejarán indistintamente los conceptos de individuo y sujeto social, pero siempre aludiendo a lo planteado por Bourdieu, es decir, no concibiéndolos únicamente como entes biológicos, sino como agentes socializados, esto es, habría que aprehenderlos a través de aquellos elementos objetivos que son producto de lo social.

frecuencia y por su relativa “visibilidad”.<sup>8</sup> Esto incluiría las prácticas que se desarrollan, las creencias que se generan en la acción cotidiana, en concreto, prácticas culturales que se construyen en contextos específicos, y de la trama de relaciones que establece un grupo con su entorno inmediato y consigo mismo, es decir, las experiencias de vida (Portal, 1995). Al reconstituirse cotidianamente esas experiencias a través de las representaciones que permiten tanto la inserción a relaciones sociales más amplias, como la ubicación frente a “otros”, diferenciándose y reconstituyéndose como parte de un grupo, se posibilita la demarcación de fronteras culturales que definen los contornos de la inclusión, de la incorporación al grupo y de las relaciones de exterioridad, frente a los “otros” (idem). Esto no quiere decir que los miembros de un grupo puedan identificarse con grandes colectivos simbólicos que sólo viven en nuestras representaciones colectivas y se tornan visibles a través de sus símbolos o de sus “representantes”.

Gallisot señala que existen otras formas de generar la ilusión, la creencia del sentimiento de inclusión a un grupo social, éstas tienen que ver con la identificación referencial o por autoproyección. Para el caso que nos preocupa –la identidad profesional-, la identificación referencial o autoproyección de los individuos se presenta en la medida que se desbordan los espacios inmediatos donde ocurren las interacciones sociales. Los sujetos se identifican con entidades imaginarias envolventes (generalmente de carácter mítico) que les permite creerse parte de una comunidad, “asumirse como una unidad”. Éstas pueden ser de carácter instrumental (en la finalidad de obtener ciertas ventajas en sus relaciones) y sentimentales, así como “cuasi-religiosas”, al invocar la fidelidad a una historia, a ciertas tradiciones, a ciertos símbolos, etcétera. Por ejemplo, el “saber hacer” (sustentado en el manejo de ciertos conocimientos de carácter instrumental), y el “saber teórico”, así como representaciones que tienen que ver con la función

---

<sup>8</sup> Se considera que en el proceso de construcción de grandes colectividades (que puede involucrar a millones de individuos, como es el caso de la identidad nacional y la identidad religiosa), la identificación implicará la autoproyección de los individuos en comunidades imaginarias envolventes (cuerpos místicos) que desbordan los espacios inmediatos de las interacciones de alta frecuencia y se definen por su carácter imaginario, invisible y anónimo. En estos casos, la identificación por referencia y la “ilusión de la ilusión” sería la única manera de producir un efecto homogeneizador en el proceso de grupalización. Para esto, no se requiere que todos conciban realmente al grupo de manera igual y se relacionen subjetivamente con él de la misma forma. Basta con que todos crean que se refieren a lo mismo y de la misma manera. Ver al respecto: Gallisot, 1987 y González, 1991.



social (la alusión a un compromiso social por parte del universitario, el apostolado del magisterio, el servicio humanitario, etc.) propios de un profesional.

Ambas formas de identificación (pertenencia y referencial), posibilitan la constitución de las identidades. Cabe aclarar que aún existiendo luchas y contradicciones al interior de un grupo o colectividad y, por ende, discursos y posiciones múltiples, el papel de la ilusión homogeneizante en el auto y hetero-reconocimiento es fundamental. Parecería que las significaciones interiorizadas de una cultura –y desde un contexto social específico- determinada a través de símbolos comunes que sirven para expresarla, permiten la constitución de verdaderas comunidades, entendida ésta como un entramado de relaciones con claros signos de solidaridad, camaradería y autodefensa frente a la otredad amenazante.

## **2.2 La identidad como distinguibilidad**

Partimos de reconocer que el sujeto (individuo o grupo) internaliza un conjunto de significados en virtud del cual se auto-reconoce y auto-identifica, afirmando en este sentido su diferencia con respecto a otros individuos y otros grupos. Consideramos que los individuos tienen un recorrido particular de acuerdo a la posición social en la que se sitúan, asimismo, siguen en el curso de sus vidas, ciertas trayectorias que les permiten ir adquiriendo, a través de procesos de socialización y aprendizaje, formas de actuar, sentir, pensar y percibir<sup>9</sup>. En concreto, un sistema de competencias sociales que implica, de un lado, una capacidad práctica de acción y de otro, un reconocimiento social para ejercerla (García Inda, 2000: 27). Sólo de esta manera podrán alcanzar sus objetivos e intereses en el proceso de la interacción social.

Procesos de socialización que denotan experiencias de inculcación y aprendizaje mediados desde la familia, la escuela, el entorno social, los medios de comunicación, etcétera. Una historia social transformada en ser, o como dice

---

<sup>9</sup>Estas formas subjetivas adquiridas por el sujeto en el transcurso de su historia, constituyen el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva. Recordando a Bourdieu (1991a), estaríamos hablando del *habitus*, como aquel sistema de disposiciones que es a su vez producto de la práctica y principio, esquema o matriz generadora de prácticas, de las percepciones, apreciaciones y acciones de los agentes.

textualmente Bourdieu, “una subjetividad socializada” (1980: 91). Diversos autores coinciden en señalar (cabe recordar el caso de Berger y Luckmann, 1994)), que el proceso de adquisición puede dividirse en dos momentos: el primario, el cual está constituido por significados más antiguos y duraderos y que, por lo mismo, condicionan la adquisición posterior de nuevos significados por “el peso particular de las experiencias primitivas”, por ejemplo, la familiar (Bourdieu, 1980: 102); y los secundarios, que se construyen sobre el tejido de los primarios y vienen generalmente a redoblar su eficacia. Ahora, en la socialización secundaria, el sujeto aprehenderá el contexto institucional (Berger y Luckmann, 1994),<sup>10</sup> como sería el caso de la formación profesional. Esto no quiere decir que los sujetos configuren dos formas de ser distintas de acuerdo a esos dos momentos. Recordemos que la identidad es una construcción, por tanto, es una estructura en permanente reestructuración.

Como ya se había señalado, en este proceso de internalización, el sujeto social seleccionará, jerarquizará y codificará significados culturales para marcar simbólicamente sus fronteras en el proceso de su interacción con otros sujetos sociales. Pero esta construcción no es solipsista, ya que supone, como condición de emergencia, la intersubjetividad. El individuo se reconoce a sí mismo sólo reconociéndose en el otro (Giménez, 1992a: 188). Dicho de otro modo, la “auto-identificación de un actor social debe disfrutar de un reconocimiento intersubjetivo para poder fundar la identidad de la persona. La posibilidad de distinguirse de los demás debe ser reconocida por los demás. Por lo tanto, y de acuerdo a Melucci, (1985:151), “la unidad de la persona, producida y mantenida a través de la auto-identificación, se apoya a su vez en la pertenencia a un grupo, en la posibilidad de situarse en el interior de un sistema de relaciones”. Asimismo, dice el autor, la identidad comporta, intrínsecamente, una tensión irresuelta e irresoluble entre la definición que da el actor de sí mismo (autopercepción y autorreconocimiento) y la definición y el reconocimiento que le brindan los demás (heteropercepción y heterorreconocimiento).

---

<sup>10</sup> Para estos autores, la socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional (1994: 175).

De esta manera, la identidad será el resultado de la internalización peculiar y distintiva de la cultura por los sujetos sociales como matriz de unidad y de diferenciación. Además, ésta emergerá y se afirmará sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones (Giménez, 1997b).

### **2.3 La identidad: un proceso individual y colectivo**

Cuando hablamos de identidad, ésta puede imputarse a individuos, grupos o colectividades. Convendría precisar sus diferencias, pero también sus relaciones complementarias.

En expresiones de sentido común, suele escucharse la frase “todos somos diferentes, porque tenemos rasgos particulares que siempre nos diferenciarán”, esto es, parecería que al hablar de identidad implicaría hablar de una esencia o un atributo personal. Debemos aclarar que la identidad debe concebirse como un *proceso de identificación*, es decir, un proceso activo y complejo históricamente situado y resultante de conflictos y luchas que se dan en la confrontación social, donde la identidad podrá variar, podrá acomodarse y modularse, esto es, la identidad se construye, de aquí su plasticidad.

Debe señalarse, como dice Simmel (citado en Giménez, 2003), que la identidad de los individuos se define en primer término por el conjunto de sus pertenencias sociales (étnicas, nacionales, religiosas, familiares, profesionales, etc.). De esta manera, nadie pertenece a un solo grupo, sino que participa simultáneamente de una diversidad de grupos. De aquí que tengamos que reconocer el carácter pluridimensionalidad de la identidad personal,<sup>11</sup> y no de la existencia de una esencia única y permanente. Pero, ¿cómo actúan esas dimensiones de la identidad, cómo se presentan? En lo que Devereux (1975: 133), ha dado por

---

<sup>11</sup>Por ejemplo, en numerosos estudios sobre identidad étnica, se ha demostrado que ésta no es la única identidad de pertenencia ni la más abarcativa. Además de su pertenencia étnica, un individuo puede reconocerse miembro de conjuntos más vastos como un grupo etnolingüístico (identidad etnolingüística), una identidad regional y una identidad nacional. Sin olvidar que estas identidades étnicas están atravesadas por conflictos derivados de la interferencia de sub-identidades internas como son la identidad de género y la de clases. Véase al respecto: Hecht, 1993; Thompson, 1989; Miano Borruso, 1992.

llamar “hipercatectización” de una “identidad de clase”, explica que normalmente el individuo actualiza en los contextos apropiados todas las dimensiones de su identidad. Sin embargo, puede ocurrir que destaque una sola de estas dimensiones de tal manera que eclipse o anule todas las demás.

Por otro lado, es posible hablar de identidades individuales, en el sentido de hablar de alguna condición y de una tendencia a la acción en particular, sin embargo, debemos considerar que quizás estemos hablando de una de las dimensiones de la identidad personal y de que ésta finalmente se encuentra inscrita en el interior de un grupo de referencia o de pertenencia

Para continuar precisando las diferencias y relaciones entre las identidades individuales y colectivas, es necesario plantear que la idea de distinguibilidad, según Giménez (1997b), se sustenta en tres elementos diferenciadores:

- a) La pertenencia a una pluralidad de colectivos, la cual se refiere a la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad. Esta inclusión se realiza generalmente mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada (v.g., el rol de simple fiel dentro de una iglesia cristiana), pero sobre todo mediante la apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión (v.g., el credo y los símbolos centrales de una iglesia cristiana). Los grupos, las colectividades, “redes” sociales y determinadas “categorías sociales”,<sup>9</sup> serían los colectivos a los que un individuo puede pertenecer, y es desde estos espacios de referencia,

---

<sup>9</sup> Según Merton (1965: 240), se entiende por grupo “un conjunto de individuos en interacción según reglas establecidas”. Por lo tanto, una aldea, un vecindario, un barrio, un grupo deportivo y cualquier otra socialidad definida por la frecuencia de interacciones en espacios próximos serían “grupos”. Las colectividades, en cambio, serían conjuntos de individuos (como la nación y las iglesias universales) que, aún en ausencia de toda interacción y contacto próximo, experimentan cierto sentimiento de solidaridad “porque comparten ciertos valores y porque un sentimiento de obligación moral los impulsan a responder como es debido a las expectativas ligadas a ciertos roles sociales” (*ibid.*: 249). Las “redes” suelen concebirse como relaciones de interacción entre individuos, de composición y sentido variables, que no existen a priori ni requieren de la contigüidad espacial como los grupos propiamente dichos, sino son creadas y actualizadas cada vez por los individuos (Hecht, 1993: 42). Las categorías sociales, para Merton, se refieren a “agregados de posiciones y de estatutos sociales cuyos detentores (o sujetos) no se encuentran en interacción social; éstos responden a las mismas características (de sexo, de edad, de renta, etc.), pero no comparten necesariamente un cuerpo común de normas y valores (Merton, *op.cit.*: 249).

que los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada el complejo simbólico-cultural que los caracteriza y define.

- b) Atributos identificadores, “se trata de un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, inclusive, lo relativo a la imagen del propio cuerpo” (Lipiansky, 1992:122). Es importante aclarar, que algunos de esos atributos, aunque aparentemente expresan significados de tipo individual (v.g. inteligencia, perseverancia, imaginación y hasta atributos puramente biológicos), son finalmente regulados socialmente.
- c) Narrativa biográfica, refiere la distinguibilidad de los sujetos desde la revelación de una biografía incanjeable relatada en forma de “historias de vida”.<sup>12</sup> Esta narrativa reconfigura -diría Giménez- una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido. La revelación del pasado es un requisito fundamental para comprender y explicar la constitución de los procesos identitarios. Sin embargo, debemos aclarar que la narrativa personal que ofrece el sujeto no necesariamente corresponde con los hechos sucedidos en el pasado. No debemos esperar una revelación fiel del pasado, más bien, debemos entenderla como una reconstrucción, donde el sujeto atribuye coherencia y orientación intencional a la propia vida según el sentido que le otorgue a esa existencia narrada (Bourdieu, 1986).

Entonces, las identidades individuales deben explicarse desde considerar que se encuentran inscritas en una red de pertenencias sociales, en que poseen un conjunto de atributos personales diferenciadores y que son el resultado de una biografía irrepetible e incanjeable.

Por otra parte, en las identidades colectivas, no se estaría aduciendo a simples agregados de individuos ni a entidades extraordinariamente personificadas que trascienden a los individuos que las constituyen (recordando, aludiríamos a la

---

<sup>12</sup> Aunque este tema se desarrollará más adelante, es necesario aclarar que no nos estamos refiriendo a la descripción de toda una biografía personal. Implicaría solamente la reconstrucción de ciertos episodios del pasado a través de la narrativa, esto es, sólo aludiríamos a la reconstrucción de las trayectorias haciendo uso del relato de vida.

hipostatización de la que hablaban Berger y Luckmann). Se trata más bien de entidades relacionales que se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen y que en cuanto tales obedecen a procesos y mecanismos específicos (Lipiansky, 1992:88). Dichas entidades relacionales están constituidas por individuos vinculados entre sí por un común sentimiento de pertenencia, lo que implica, compartir un núcleo de símbolos y representaciones y, por lo mismo, una orientación común a la acción (Giménez, 1997b). Inclusive, los individuos son capaces de pensar, hablar y operar a través de sus miembros o de sus representantes. La identidad colectiva, permite conferir significado a una determinada acción en cuanto realizada por un individuo con ciertas características (Pizzorno, 1989). Por ejemplo, un maestro normalista puede ser también un gran compositor musical o miembro de una familia conocida, pero algunas de sus acciones sólo se pueden comprender porque es maestro normalista.

En general, las características referentes a la idea de distinguibilidad, también son atribuibles a las identidades colectivas, tales como: la capacidad de distinguirse y ser distinguido por otros grupos, de definir simbólicamente los límites en el proceso de su interacción con otros grupos sociales, de generar o compartir símbolos y representaciones específicas y distintivas, de configurar y reconfigurar el pasado del grupo como una memoria colectiva compartida por sus miembros, y de reconocer ciertos atributos como propios y característicos.

También es importante considerar, que frecuentemente las identidades colectivas constituyen uno de los prerrequisitos de la acción colectiva, sin embargo, esto no implica que toda identidad colectiva genere siempre una acción colectiva, habría que considerar en este caso, variables eventuales y momentáneas en un proceso de interacción y que no obedecen, por lo tanto, a aspectos de identidad. Debe señalarse que la formación de las identidades colectivas no siempre estará vinculada a la existencia de un grupo organizado.<sup>13</sup> Por otro lado, las identidades

---

<sup>13</sup> Muchas veces, suele suceder que los sujetos actúan por un común sentimiento de lealtad hacia un objetivo, un proyecto, que asumen un conjunto de reglas y normas, que comparten ciertos referentes simbólicos, etcétera, sin embargo, no implica que deliberadamente se hallan organizado para este fin. Inclusive, muchas de las veces ni los sujetos se conocen entre sí.

colectivas no tienen por efecto la despersonalización y uniformidad de los comportamientos individuales, a menos que se esté considerando realidades sociales coercitivas e inhibitorias (como los monasterios o la propia cárcel). Además, debe aclararse que aún cuando existe un complejo simbólico cultural que define la cohesión de una identidad colectiva, no todos los actores miembros de esa colectividad comparten unívocamente y en el mismo grado los significados que definen subjetivamente la identidad colectiva de su grupo de pertenencia (Barbé, 1985:270).

Será necesario considerar la tesis que los teóricos de la acción social (Melucci, Pizzorno, entre otros)<sup>14</sup> han planteado en la relación entre identidad y acción. Señalan que los procesos de decisión pasan a través de la identidad, es decir, que el individuo ordena sus preferencias y escoge entre diferentes alternativas de acción en función de su identidad. Por lo tanto, continúan los teóricos de la acción social, en principio es posible imputar un determinado tipo de identidad a un actor social (individuo o grupo) a partir de la observación de ciertas características de su acción (sus preferencias, sus fines, sus estrategias, su estilo, sus comportamientos, etc.) en un determinado contexto social. Aún más, una acción o una serie de acciones en primera instancia incomprensibles, quedan explicadas cuando se logra “reidentificar” a su actor-fuente situándolo en su contexto cultural propio.

Debe señalarse que las identidades individuales y colectivas tienen la capacidad de perdurar –aunque sea imaginariamente- en el tiempo y en el espacio. Esta continuidad temporal permite al sujeto establecer una relación entre el pasado y el presente, así como también vincular su propia acción con los efectos de la misma; de lo contrario el actor no podría hablar de un “yo” (en el caso de la biografía individual) o de un “nosotros” (en el caso de la memoria colectiva de un grupo) en el tiempo. Así, las identidades se mantienen y duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente, sin dejar de ser las mismas (Giménez,

---

<sup>14</sup> La reflexión sobre identidad desde esta teoría no puede dissociarse de lo que se ha dado en llamar el “retorno del sujeto” en algunas perspectivas de la sociología y antropología, como reacción contra los paradigmas deterministas que pretendían explicar la acción y la conciencia social por la determinación de causas sociales o psicológicas (Oriol M., P. Igonet-Fastinger, citado en Giménez, 1992a: 186).

1997b:14). Esto no quiere decir que exista la posibilidad de una mutación identitaria, que supondría una alteración cualitativa del sistema simbólico que configura a la identidad.<sup>15</sup> Esto nos lleva a aclarar que, pese a su relativa consistencia, la identidad no debe concebirse como esencia inmutable, sino como un proceso activo. De aquí que “las identidades emergen y varían con el tiempo, son instrumentalizables y negociables, se retraen o se expanden según las circunstancias y a veces resucitan” (Giménez, 1992a: 201).

Esa plasticidad de la identidad significa para el sujeto social la posibilidad de utilizar ciertas *estrategias* para alcanzar sus intereses materiales y simbólicos según las circunstancias. Sin embargo, recordemos que los grupos y los individuos no pueden hacer lo que quieran de su identidad, puesto que ella es el resultado de la identificación que nos atribuimos nosotros mismos y de la que nos imponen los demás. Además, la utilización de esas estrategias no depende directamente de la decisión consciente del sujeto. Éstas estarán mediadas necesariamente por el marco estructural, la situación social, la correlación de fuerzas entre los grupos, las maniobras de los demás, etcétera.

Otro elemento característico de la identidad (individual y colectiva) es que siempre se encuentra dotada de cierto *valor* (positivo o negativo). Al respecto, Signorelli (1985:44-60) señala: “En el hecho de reconocerse, comporta para el sujeto la formulación de un juicio de valor, la afirmación de lo más o de lo menos, de la inferioridad o de la superioridad entre él mismo y el partner con respecto al cual se reconoce como portador de una identidad distintiva”. De hecho, aún *inconscientemente*, la identidad es el valor central en torno al cual cada individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos (en este sentido, el “sí mismo” es necesariamente *egocéntrico*). De esta manera la identidad implica la búsqueda de una valorización de sí mismo con respecto a los demás. Inclusive, esta característica aparece como uno de los resortes fundamentales de la vida social (Giménez, 1997b: 16).

---

<sup>15</sup> Para una mayor discusión al respecto, ver Giménez 1993 y 1994; Wuthnow, 1987, entre otros.



Con las ideas antes señaladas, no nos queda más que afirmar que si bien podemos hablar de identidades individuales y colectivas, ésta última es la condición de emergencia de la primera. Inclusive, hablaríamos de una evidente relación de interdependencia entre ambas: “La identidad del yo sólo es posible en el interior de un “nosotros” (Habermas, 1981:22). En consecuencia, “la identidad colectiva no planea sobre los individuos, sino que resulta del modo en que los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o de un colectivo social” (Giménez, 1992a: 199). Por lo tanto, en esa relación dialéctica entre la identidad individual e identidad colectiva existe un complejo simbólico que se constituye en la matriz a partir de la cual se engendran las diversas representaciones y la orientación hacia la acción.

Habíamos señalado que la identidad comporta la necesidad de diferenciarse, lo que implica lógicamente el deseo de compararse y distinguirse respecto a los demás. Así, la valorización – según Giménez - de la identidad puede ser positiva, significando esto un estímulo a la autoestima, a la creatividad, poseer un orgullo de pertenencia, acceder a la solidaridad grupal, tener la voluntad de autonomía, y una capacidad de resistencia contra la penetración excesiva de elementos exteriores. En caso contrario -continúa el autor-, una valorización negativa, como sería: el complejo de inferioridad, la insatisfacción, la frustración, la desmoralización, crisis, enojos, etc., puede ser el resultado de una identidad que proporciona el mínimo de ventajas y gratificaciones requerido para que pueda expresarse con éxito moderado en un determinado contexto social (Barth, 1976:28). Pero veamos cual es la génesis de esa valorización polarizada.

#### **2.4 Identidad y la lucha por la clasificación social**

La afirmación de la identidad conlleva la voluntad de distinguirse, de marcar simbólicamente la frontera de un “nosotros” y de asumirse como autónomos, pero esto no es posible si no es reconocido por los otros actores. Porque como dice Bourdieu, “el mundo social es también representación y voluntad, y existir socialmente también quiere decir ser percibido, y por cierto ser percibido como distinto” (1982:142). De aquí la importancia de la manifestación como estrategia por medio de la cual “el grupo práctico, virtual, ignorado, negado o reprimido se

torna visible y manifiesto para los demás grupos y para sí mismo, y revela su existencia en tanto que grupo conocido y reconocido” (1982:142).

Esto implica que las identidades (individuales y colectivas) resultan siempre de una especie de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre “auto-identidad” y “exo-identidad” (Giménez, 1998:13). Podríamos entonces afirmar que existe la posibilidad de que la representación de la propia identidad no coincida con la representación que tienen los demás.<sup>16</sup>

Esta distinción no obedece solamente al tipo de interacciones sociales existentes en ciertas circunstancias sociales. Debe señalarse, que la identidad (que emerge y se afirma en una situación determinada y en un espacio históricamente específico y socialmente estructurado) es un objeto de disputa en las luchas sociales por la “clasificación legítima”, y no todos los grupos tienen el mismo poder de hacer valer sus identidades. En este sentido, la prevalencia de la autoafirmación o de la asignación de la identidad, depende de la correlación de fuerzas que existe entre los grupos o actores sociales en contacto en un espacio social determinado.<sup>17</sup>

En esta lógica, Bourdieu explica que, “sólo los que disponen de autoridad legítima, es decir, de la autoridad que confiere el poder, pueden imponer la definición de sí mismos y la de los demás” (1980: 63-72).

Puede ocurrir que en el deseo de diferenciarse, la valorización -como ya se dijo anteriormente- de la propia identidad resulte negativa. El actor puede interiorizar los estereotipos y estigmas que le atribuyen – en el curso de las luchas simbólicas por la clasificación social – los actores (individuos o grupos) que ocupan la

---

<sup>16</sup> En trabajos de Hecht (1993, 42-43), la existencia de una auto y exo-identidad la refiere como la distinción entre identidades internamente definidas (llamadas también identidades subjetivas, percibidas o “privadas”), e identidades externamente imputadas (llamadas también identidades objetivas, actuales o “públicas”).

<sup>17</sup> Desde la perspectiva de Bourdieu, García Inda (2000: 14-15) refiere que el espacio social es como un conjunto de relaciones o un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación a las otras. Estas relaciones se definen de acuerdo a un tipo especial de poder (...), detentado por los agentes que entran en lucha o en competencia, que “juegan” en ese espacio social. Por tanto, las posiciones de los agentes se definen histórica y socialmente de acuerdo a su “situación actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder cuya posesión condiciona el acceso a los provechos específicos que están en juego en el espacio, y también por sus relaciones objetivas con otras posiciones (dominación, subordinación, homología...)” (Bourdieu, 1992: 72-73).

posición dominante en la correlación de fuerzas materiales y simbólicas (Giménez, 1997b:17).

En conclusión, a partir de las líneas antes citadas y con fines analíticos, estudiar la identidad implicaría considerar la situación actual y potencial de los agentes en la estructura de distribución del poder en el espacio social (o campo social, en palabras de Bourdieu)<sup>18</sup> en el cual se encuentran inscritos. Esto supone no sólo analizar el plano sincrónico, sino también el diacrónico de dicha estructura de distribución. Tendría que tomarse en cuenta no sólo el estado de esa estructura, sino su proceso de constitución. Y no sólo la situación del agente, sino también su trayectoria social.<sup>19</sup>

Finalmente, es necesario dejar claro –como bien dice Giménez– que comprender y explicar las identidades no equivale a inventariar el conjunto de aspectos simbólico-culturales que la definirían, sino develar cuáles de entre ellos han sido seleccionados y utilizados por los integrantes de un grupo para así mantener y afirmar su distinción en relación con los “otros”. Asimismo, es importante dejar claro que la construcción de las identidades obedece a una especificidad contextual y a la naturaleza de las relaciones sociales que se desarrollan. Por lo que nuestra preocupación se centrará en tratar de dilucidar la lógica de las relaciones sociales que impulsan a los individuos y a los grupos a identificar, a etiquetar, a categorizar y a clasificar. En suma, develar los procesos mediante los cuales se han construido formas de un “ser y hacer” profesional en el devenir histórico de la Escuela Normal de Especialización. En particular, interesó dar cuenta del proceso que dio lugar al planteamiento e institucionalización del proyecto fundacional de la práctica de la formación del docente de educación especial, y el momento en que se inicia la búsqueda de su replanteamiento al poner en marcha el proyecto integracionista.

---

<sup>18</sup> La noción de campo social que utiliza Bourdieu alude a “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (1988: 108). Por ejemplo: campo literario, religioso, político, científicos, académicos, el de los establecimientos de enseñanza, etcétera.

<sup>19</sup> Bourdieu (1994: 88-89) la define como la “serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio, él mismo en devenir y sometido a incesantes transformaciones”.

## **LAS PROFESIONES: UNA MIRADA CONCEPTUAL**

Los diversos elementos de carácter político, social y económico que envuelven al fenómeno de las profesiones, hacen de su conceptualización una tarea difícil y compleja. Aún más, la diversidad de enfoques existentes para comprender las características de su composición, así como su relación con otros campos de conocimiento (y cuya relación es fundamental, por ejemplo, profesión y corporativismo, profesión y plan de estudios, profesión y conocimiento disciplinar, profesión y empleo, profesión y desarrollo productivo, etc.), ha llevado a considerar a la profesión como una noción polisémica y polimorfa. La visión reduccionista y estrecha de la profesión que como campo de conocimiento se circunscribía al problema de la ejecución de un conjunto de conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de una práctica profesional ha sido puesta en cuestión. Ahora, y como resultado de la incorporación de diversas disciplinas y, por ende, de diferentes aproximaciones teórico-metodológicas, se le asume como un objeto de estudio complejo y multidimensional.

### **Una larga tradición conceptual**

Si bien hoy en día encontramos una multiplicidad de referentes conceptuales que intentar explicar la complejidad de tan vasto fenómeno, podemos afirmar que la evolución conceptual de la noción de profesión siguió una larga tradición signada por la posición funcionalista, sobre todo en el contexto occidental. De acuerdo a Tenti (1989), definiciones ya clásicas como la de Carr-Saunders y Wilson (1939) señalan que “la profesión es como una tarea basada en el estudio intelectual especializado y el adiestramiento, cuyo fin es proporcionar servicio o asesoramiento experimentado a los demás, en virtud de un honorario definido o de un salario”. La profesión así entendida, se reduce a la consideración de ciertas competencias cognitivas y a su adecuada aplicación con un fin definido y práctico. Por su parte, Lieberman (1956) incorpora un componente de carácter axiológico al plantear que debe considerarse la “aceptación por parte de los profesionales de una gran responsabilidad profesional respecto de los juicios hechos y de los actos cumplidos dentro del ámbito de la autonomía profesional”. En la Enciclopedia Americana se agregaba: “un estándar de éxito, medido por el logro en la solución

de necesidades públicas más que en el beneficio personal; y un sistema de control sobre la práctica y el ingreso mediante la educación de sus cultores, las asociaciones profesionales y los códigos de ética”. Componentes que daban cuenta, como bien señala Tenti (1989), de una especie de “ideología del servicio profesional”, donde se insiste en la posesión de un saber especializado, así como el “desinterés” o la voluntad de consagrarse a prestar un servicio profesional.

Para Edgar Schein (1972), las profesiones han desarrollado un sistema de normas que se deriva del rol que ejercen ante la sociedad, Inclusive, éstas permiten que el profesional reivindique una *autonomía* respecto a su propia actuación. Según esta perspectiva, cuando el profesional está seguro de lo que es bueno para el cliente, cuando sujeta sus decisiones únicamente a la vigilancia de sus colegas, y cuando coloca todos los niveles de pertenencia, así como el ingreso de un nuevo profesional bajo la jurisdicción de la profesión, se puede afirmar que se ha alcanzado un alto grado de autonomía. Esta autonomía da lugar a la conformación de asociaciones corporativas, donde los profesionales que forman parte de ella monopolizan la disposición sobre bienes ideales, sociales y económicos, y sobre obligaciones y posiciones de vida. De hecho, de las acciones que las asociaciones desarrollen dependerá el grado de autonomía y reconocimiento social.

Por otro lado, Goode (1957), señalaba que esta posibilidad de alcanzar una autonomía daba origen a la constitución de “comunidades” profesionales, las cuales producen un sentimiento común de identidad, auto-regulación, membresía permanente, valores compartidos, lenguaje común, límites sociales definidos y una fuerte socialización de los nuevos miembros.

En el caso de Parsons (1949), las profesiones constituyen mediaciones entre las necesidades individuales y las necesidades funcionales de la sociedad, y contribuyen a la regulación y al control que permite el buen funcionamiento de la sociedad. De esta manera el profesional ofrece sus servicios en forma igualitaria a todos los individuos que componen la sociedad

Con la descripción conceptual antes realizada, podríamos enumerar operacionalmente una serie de características para las profesiones:

- Debe existir un saber especializado común adquirido en el proceso de formación profesional. Lo que garantizará su aplicación eficaz.
- El logro de la autonomía de una profesión define el grado de su profesionalización y funcionalidad social.
- Las profesiones se constituyen como verdaderas comunidades.
- Entre los profesionales existe una "actitud de servicio". El ejercicio profesional se orienta más a la realización de los intereses generales de la sociedad que por el logro de beneficios personales.
- El ejercicio profesional contribuye de una o de otra manera al buen funcionamiento de la sociedad.
- Existe un carácter universalista en el servicio profesional, así como una neutralidad ideológica. Esto hace suponer que toda práctica profesional es uniforme y universal.

Ante una caracterización semejante parecería que el fenómeno de las profesiones transcurre en una homogeneidad casi perfecta, sin embargo, podemos asegurar que la realidad es otra. Existen múltiples diferencias y contradicciones que atraviesa la constitución y caracterización de un profesional: en un primer momento, lo referente al proceso de formación profesional (enfoques y concepciones contradictorias o en pugna, prácticas pedagógicas diversas, ponderación o devaluación de ciertas actitudes, aptitudes y capacidades del trabajo docente, según su status institucional, constitución de subgrupos de docentes o alumnos en oposición, etc.); y en un segundo momento, lo concerniente al ejercicio profesional (habilidades teórico-técnicas diferentes entre los profesionales, un sentido ético heterogéneo y hasta cuestionable, una actitud de servicio mediada por intereses personales o institucionales, una competitividad aguerrida en el campo profesional, constitución de asociaciones profesionales en búsqueda de una mayor profesionalización y status social, condiciones de reconocimiento y prestigio desiguales, etc.).

Conscientes de las limitaciones de las perspectivas dominantes, se hace necesario recurrir a otro marco explicativo e interpretativo. En el presente trabajo hemos decidido asumir la perspectiva constructivista, y así tratar de develar la complejidad que encierra el fenómeno de la “profesión” y su relación con la construcción de los procesos identitarios.

### **Hacia una teoría constructivista de las profesiones**

Para atender la preocupación de nuestro objeto de estudio: “La constitución de la identidad profesional del maestro de educación especial” y, en particular, para dar cuenta de la relación profesión-identidad, o en términos más puntuales: ¿es la profesión (y todo lo que ella implica) un referente fundamental en la construcción de una forma de pensar, sentir y actuar, es decir, del “ser profesional”?, consideramos necesario partir de concebir a la profesión como un espacio estructurado de relaciones o sistema de posiciones sociales en el que entra en juego un capital específico;<sup>20</sup> capital que podrá conservarse o transformarse de acuerdo a la relación de fuerzas que se establezca entre los agentes o las instituciones comprometidos en el juego, o mejor dicho en la lógica en la que se mueven las prácticas sociales. Cabe subrayar que es la distribución desigual del capital que está en juego, lo que define las diferentes posiciones constitutivas de un campo. De aquí que podamos identificar una jerarquización en las posiciones: los que poseen mayor poder o prestigio frente a posiciones con bajo poder o caracterizadas por un notable desprestigio. De esta manera, las profesiones no constituyen espacios homogéneos, sino espacios estructurados (Tenti, 1989: 30).

De lo anterior se desprende la necesidad de aclarar que partimos de reconocer que en toda profesión existen luchas y conflictos, en el que cada participante (agente o institución) comprometido tiene en común un interés particular, un

---

<sup>20</sup> El capital se define como “el conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Costa, Ricardo, 1976: 3). Un bien que tiene que ser apreciado, buscado, y que al ser escaso, produzca interés por su acumulación. Bourdieu distingue además del capital económico, el capital cultural, el capital social y el capital simbólico, los cuales constituyen la gama posible de recursos y bienes de toda naturaleza que sirven a la vez de medios y de apuestas a sus inversores.

interés por legitimar su presencia en la amplitud del campo social a través de la utilización de ciertas estrategias de reproducción.<sup>21</sup>

Como campo estructurado las profesiones producen bienes culturales, es decir, son productores de servicios (la enseñanza de ciertos saberes, el otorgamiento de un título específico, la formación de habilidades y competencias necesarias para un mercado ocupacional, el aprendizaje de estrategias instrumentales, el otorgamiento de un estatus social, etc.) que son apreciados y buscados socialmente. Además, estos bienes logran establecer cierta división del trabajo entre quienes lo producen y quienes lo consumen, entre quienes lo distribuyen y quienes lo legitiman. En otras palabras, existe un mercado específico alrededor de estos bienes.<sup>22</sup> Cabe agregar que de la manera en que se definen y redefinen las relaciones de fuerza, las posiciones tienden también a redefinirse. Produciéndose así una competencia entre quien debe ofertar y quien debe consumir. Pero una lógica de mercado no es completada si no existen los intermediarios. Estos actúan como instancias para la distribución, consagración y legitimación de los bienes producidos, por ejemplo, en nuestro caso tendríamos que referirnos a las casas editoras, asociaciones académicas y culturales, etcétera.

Es importante señalar, y considerando la dialéctica que se establece entre productores y consumidores, que en la medida en que un bien –que es escaso– comienza a constituirse en un bien apreciado y susceptible de acumulación, permite el desarrollo de un mercado propio y con esto una mayor autonomía del campo respecto a los demás. Pero esta autonomía (generalmente relativa) es el resultado de un proceso histórico caracterizado por luchas y conflictos. Por

---

<sup>21</sup> Bourdieu las refiere como “el conjunto de prácticas, fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (1988:122).

<sup>22</sup> Por ejemplo, en México no todas las instituciones de educación superior gozan del mismo reconocimiento y prestigio social. A pesar de la creación de una diversidad de institutos tecnológicos en las dos últimas décadas, éstos no poseen el mismo grado de legitimidad que las universidades públicas o de algunas selectas universidades privadas. El objetivo principal es entonces iniciar el camino de la legitimación adoptando para esto ciertas formas objetivas y simbólicas propias de las instituciones con una gran tradición y legitimación social (duración de los estudios, organización académica, saberes teóricos y técnicos, actividades pedagógicas, otorgamiento de títulos, convenios interinstitucionales, etc.). Al respecto puede verse el interesante trabajo de Tenti Fanfani, *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas*, Miño y Dávila Editores, 1989.



ejemplo, a partir de las luchas que han entablado ciertos grupos, como el caso de los maestros de la Escuela Normal Superior, se han alcanzado algunas prerrogativas materiales (remuneraciones, condiciones de trabajo, derechos y obligaciones, etc.); también se ha logrado llevar al análisis y el debate el establecimiento de ciertas condiciones académicas (como el establecimiento de un nuevo Plan de Estudios); pero ante todo una mayor profesionalización de los servicios de formación que ofrece. Todo lo anterior ha contribuido de una u otra manera a asegurar la reproducción de la institución y, en consecuencia, a garantizar una mayor legitimación ante lo social. En este sentido, podemos aseverar que la Normal Superior goza de una relativa autonomía con respecto a la influencia de otros campos, sobre todo del campo político.<sup>23</sup>

Conviene precisar que la posibilidad de que una profesión pueda actuar legítimamente, es decir, de manera autorizada y con autoridad (Bourdieu, 1976: 89), no radica solamente en el conjunto de saberes y normas específicas que puedan producirse o establecerse, sino que además, necesita del reconocimiento social, del poder simbólico como efecto de representación social. Todo análisis del

---

<sup>23</sup> Algunos autores han señalado que en el caso de México, el origen y evolución de las profesiones ha sido promovido directamente por el Estado, convirtiéndose éste muchas veces en el regulador de la actividad profesional (ver por ejemplo, Cleaves, 1985: 103-104). Sí siguiéramos estas posturas, en el caso del magisterio tendríamos que aceptar que el Estado no es quien solamente contrata su fuerza laboral, sino que también interviene totalmente en la definición de las políticas que marcan la directriz de su papel y funcionamiento en el marco de la educación básica. Sin embargo, es importante mencionar que a través de la historia y en diferentes escenarios de la vida social, han surgido importantes representaciones fuertemente centralizadas y autoritarias manifestadas en burocracias que cumplen funciones de intermediación política, dominación y gestión de los intereses de sus bases organizacionales. El sistema de educación pública –en particular, el nivel de educación básica- no estaría al margen de tal dinámica política. Emergen y se consolidan hacia la década de los cuarenta dos grandes actores políticos que responden a una lógica corporativa y de intercambio político, a saber: a) la burocracia educativa estatal, cuya reproducción, agregación de intereses y relaciones de dominación se procesaban en los espacios institucionales de la SEP y del régimen político; b) la burocracia magisterial sindical (SNTE), cuyas relaciones de representación, dominación y gestión político-sindical se reproducían no sólo en ámbitos propiamente sindicales, sino también en los del régimen y en los de la Secretaría de Educación Pública (Reséndiz Ramón, 1992). De la misma manera es importante acotar que en el desarrollo del gremio magisterial han surgido también otros grupos (sindicalistas, como la CNTE, y no sindicalistas) representando intereses diversos. En síntesis, la historia del magisterio ha transcurrido entre luchas y conflictos, derivando prácticas de negociación, de resistencia, de concertación, de imposición, dejando en claro, su relativa autonomía con respecto a la intervención de otros campos.

fenómeno de las profesiones debe contemplar la comprensión de las formas de representación que en torno a éste se producen.

En este sentido, tratar de comprender cómo se configuran las identidades profesionales no puede limitarse únicamente al análisis de un saber especializado, sino considerar las formas de representación que en torno a éste se producen, así como el cómo y bajo qué procesos estas formas simbólicas específicas se producen, e incluso, influyen en la configuración de la estructura social que las contiene.

Por tanto, ¿cuáles son los referentes de identificación para la construcción del sentido identitario del maestro en educación especial?, ¿cuál es la lógica de las relaciones sociales que permiten la construcción del sentido identitario del maestro en educación especial?

Para hablar de la identidad del docente en el ámbito de la educación especial quizás tengamos que referir un conocimiento especializado, reconocer formas de hacer de acuerdo a una práctica profesional, y, sobre todo, diversas formas de interacción definidas a partir de reglas, normas y valores establecidos institucionalmente. De una forma particular de desarrollar ciertas prácticas sociales, donde existe un acuerdo entre los participantes acerca de lo que merece ser aprendido, de las normas y reglas a asumir, de la apropiación de valores representativos del grupo en cuestión, del tipo de compromisos a establecer. En síntesis, una forma de “ser maestro en educación especial”.

Sin embargo, ¿qué es lo que merece ser aprendido, quiénes definen lo que merece ser aprendido, cómo debe ser aprendido, qué implica para el aprendiz lo aprendido, qué implica para el educando lo que debe ser aprendido?, ¿qué estrategias permiten a los sujetos (grupos e individuos) lograr sus condiciones de reproducción y así definir lo que merece ser transmitido y aprendido? En este sentido, las profesiones no se constituyen en comunidades homogéneas y universales, donde existe una uniformidad de saberes, valores y comportamientos a asumir. Por el contrario, sostenemos que de acuerdo a la correlación de fuerzas

que se establezca en un espacio social determinado, las formas de construir el “yo profesional” podrán ser diversas y contradictorias entre sí.

En conclusión, la noción “identidad profesional” aquí asumida de ninguna manera alude a la identificación única, precisa y acabada de una forma de ser y hacer, sino que nos remite, obligadamente, a hablar del intrincado proceso en el que se configuran diversos y diferenciados sentidos identitarios. Por tanto, no partimos simplemente de una designación conceptual, sino aludimos a hablar de un sujeto social cuya condición de existencia, es decir, cuya forma de pensar, sentir y actuar se construye de acuerdo a la manera en que transcurrió su recorrido biográfico en un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. De esta manera, la labor realizada, siempre fue, como así lo sugiere Susana García (1998), reconstruir la identidad profesional “vívida”, es decir, la que se construye en el cotidiano devenir de la historia.

**EL ENFOQUE BIOGRÁFICO EN LAS CIENCIAS SOCIALES**

Ante el dominio del paradigma positivista en la investigación en ciencias sociales y, sobre todo, del énfasis en abordar el estudio de problemas asociados a la estructura social, es importante señalar la relevancia del enfoque biográfico en la comprensión de los problemas sociales. Una forma de hacer investigación considerando el “retorno del sujeto” y su relación con lo social.

En este apartado, sólo nos proponemos señalar el carácter heurístico del género testimonial, así como la relevancia de la acción específica para comprender la lógica de las prácticas sociales que mediarán el proceso de constitución de la identidad profesional del maestro de educación especial.

### **La tradición oral y la lucha por la legitimidad en el conocimiento de lo social**

Es más que evidente el papel que la tradición oral ha tenido a lo largo de la historia en el desarrollo sociocultural de las sociedades. Inclusive, se constituyó – en algún momento de la historia- en la forma legítima de transmisión de saberes construidos histórica y colectivamente. Sin embargo, ante la aparición de otras formas de transmitir y mantener esos saberes, como es el caso de la escritura, la narración oral fue perdiendo paulatinamente su importancia como medio principal en el conocimiento y preservación de códigos culturales de una sociedad.

**Pero, ¿cuál ha sido el papel de la tradición oral en el marco del debate y la lucha por la legitimidad del conocimiento de lo social?, ¿qué importancia ha tenido toda aquella construcción subjetiva que realiza el sujeto para comprender los fenómenos socioculturales? En síntesis, ¿qué posición ocupa el enfoque biográfico en el campo de la investigación científica? Las posibles respuestas a estas interrogantes deberá considerar uno de los problemas que ha tenido que afrontar este enfoque metodológico, nos referimos precisamente al estado de su estatuto científico. No hay que olvidar que los estudios referidos al análisis de lo social, y en particular al análisis de la cultura, traen consigo el debate y la lucha por la legitimidad del conocimiento de lo social. Por lo que en este sentido, constituirlo en objeto de estudio, plantea innumerables dificultades que tienen que ver básicamente con cuestiones epistemológicas y metodológicas**

Recordemos que en esa disputa, encontramos dos posiciones totalmente polarizadas: por un lado la posición positivista u objetivista, y por otro lado, aquellos que enfatizan el problema del sentido y, por tanto, de la comprensión y de la interpretación de los fenómenos sociales.

En el caso del enfoque biográfico, al no incorporarse en la línea de preceptos propios de la posición dominante de la investigación, a saber: la positivista, su valor fue relegado a cumplir un simple papel de subsidiario y auxiliar de la metodología hegemónica (en la formulación de hipótesis, para mostrar únicamente las vicisitudes subjetivas de los actores investigados, en la ilustración de la dimensión temporal de un proceso, etc.). La no dignificación de su uso obedece a que la posición positivista u objetivista considera los fenómenos sociales y culturales como “cosas”, es decir, como fenómenos susceptibles de observación directa, de medición y de cuantificación estadística. Prescindiendo de esta manera del sentido, esto es, de los fenómenos subjetivos de comprensión y de interpretación (objeto de estudio directo del enfoque biográfico), ya que éstos son inobservables e inverificables. De aquí que los resultados y conclusiones obtenidos a partir de la aplicación de técnicas propias del enfoque biográfico no disfruten de una legitimidad en la comunidad científica dominante por dos razones básicamente:

- a) la baja confiabilidad de los datos obtenidos porque poseen - supuestamente- una excesiva carga subjetiva**
- b) la falta de una representatividad de la muestra de trabajo y de las conclusiones obtenidas.**

Es así como debemos entender la posición marginal que por mucho tiempo han tenido todos aquellos procedimientos metodológicos que tienen que ver con la recuperación del sentido y significado que los actores sociales le imprimen a su acción social y que son evocados a través de sus propios testimonios.

Sin embargo, también debemos aceptar que ante los múltiples usos que el enfoque biográfico ha tenido para lograr comprender y explicar ciertas problemáticas en el ámbito social, hoy en día podemos constatar el hecho de que

se ha cristalizado la existencia de este enfoque como campo científico en el conocimiento de lo social.

### **La interpretación y comprensión de lo social**

A pesar de los problemas a los que se han enfrentado estas otras formas de aproximarse a la realidad social y, sobre todo, del poco reconocimiento otorgado por los paradigmas metodológicos dominantes, encontramos a lo largo de la historia un amplio grupo de investigadores en ciencias sociales que consideran necesario incluir la experiencia del sujeto, es decir, su sentido vivido. Esta perspectiva de estudio opuesta al positivismo –y a posiciones sociológicas sustentadas en el estructuralismo europeo-,<sup>24</sup> se remite al análisis comprensivo, es decir, a la posibilidad de explicitar las relaciones y procesos que están presentes en los fenómenos de los cuales hablan los testimonios. Esta forma de análisis tiene que ver con la tradición alemana, con aquellos autores que plantearon la necesidad de distinguir la explicación (erklären) y la comprensión (verstehen) y de esta manera crear un método propio de la historia. En los inicios del desarrollo de este pensamiento,<sup>25</sup> tenemos a figuras de gran importancia, como a Droysen, Dilthey, Weber, Heidegger, Ricoeur, entre otros. En la explicación que nos brinda Mardones (1996), para Droysen, el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación, conducta, hecho histórico o social, esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo. En Dilthey, encontramos que la comprensión se funda en esa identidad sujeto-objeto propia de las ciencias del espíritu. Se justifica de esta manera, la autonomía de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza. Además, para este autor, investigar desde dentro de los fenómenos

---

<sup>24</sup> Por ejemplo, en el caso del estructuralismo francés, Bertaux (1988) criticó fuertemente el hecho de que no se reconociera la importancia de la subjetividad, de la experiencia humana, la historicidad, reduciendo por consiguiente a los hombres a ser soportes pasivos de las estructuras. En el caso de la posición marxista, la crítica giró en torno a la famosa metáfora de Marx: la estructura determina a la superestructura. Esto es, la vida cotidiana es considerada como un acontecimiento de poca relevancia, argumentando que será sólo el resultado o el reflejo de lo estructural (Piña, 1998: 21).

<sup>25</sup> Para Mardones (1996: 22), el debate frente a la filosofía positivista de la ciencia se fue fraguando en el ámbito alemán por filósofos, historiadores y científicos sociales, donde “el rechazo a las pretensiones del positivismo sería el primer elemento común. Rechazo al monismo metodológico del positivismo, rechazo a la

históricos sociales, desde el mundo cultural e histórico del hombre, implicaba comprender hechos particulares más que formular leyes generales. Igual de relevante será la aportación de Weber en la construcción del pensamiento interpretativo al insistir en la comprensión como el método característico de las ciencias, cuyos objetos presentan una relación de valor, lo que hace que dichos objetos se nos presenten relevantes, con una significatividad que no poseen los objetos de las ciencias naturales. Esta significatividad permite identificar y seleccionar tales objetos.

**Estos pensadores plantearon que el estudio de las formas simbólicas es fundamental e inevitablemente una cuestión de comprensión e interpretación. Las formas simbólicas son construcciones significativas que requieren una interpretación; son acciones, expresiones y textos que se pueden comprender en tanto construcciones significativas.**

**Desde esta perspectiva, el estudio de los fenómenos sociales en general, y las formas simbólicas en particular, cobra una dirección distinta a esa posición dominante de la investigación, el objetivo central es lograr la comprensión a través de un proceso de discernimiento, de búsqueda de ese sentido presente en todo fenómeno social. Recordemos que muchos de los fenómenos sociales remiten a una forma simbólica y todas las formas simbólicas son constructos significativos que, por más que se analicen desde métodos formales u objetivos, inevitablemente suscitan claros problemas de comprensión e interpretación.**

**En este sentido, la interpretación no intenta buscar una explicación de tipo causalista, ni reconocer regularidades o leyes sociales, más bien se ha interesado fundamentalmente por los problemas de significado y la comprensión, por las maneras en que el mundo sociohistórico es creado por individuos que hablan y actúan, y cuyas expresiones y acciones**

---

física-matemática como canon ideal regulador de toda explicación científica, rechazo del afán predictivo y causalista y de la reducción de la razón a razón instrumental”.

significativas pueden ser comprendidas por otros que forman parte de este mundo.

*La interpretación no tiene como cometido establecer contenidos universales, ni tampoco solucionarlos, menos aún juzgar desde un marco jurídico o moral lo bueno y lo malo, sino simplemente captar las acciones con sentido subjetivo, porque éstas se encuentran concatenadas con los otros. Una acción con sentido es social porque tiene como referencia a los otros. La tarea del investigador consiste en buscar la conexión de sentido (Piña, 1998: 29).*

Es tal la relevancia de este paradigma interpretativo en las ciencias sociales que, autores más contemporáneos como Bourdieu y en especial Geertz han marcado un giro importante en la producción teórica sobre la cultura al estudiar las construcciones simbólicas significativas. Este último, ha señalado que el estudio de la cultura tiene más afinidad con la interpretación de un texto que con la clasificación de la flora y la fauna. Lo que se requiere no es tanto la actitud del analista que clasifica, compara y cuantifica, como la sensibilidad del intérprete que trata de discernir pautas de significado, discriminar entre distintos matices de sentido y volver inteligible una forma de vida que ya es de por sí significativa para los que la viven.

Sin embargo, aunque estamos conscientes de su revalorización y reconocimiento como campo de estudio en lo social, uno de los problemas a los que se ha enfrentado esta tradición, es el hecho de definir las formas metodológicas para interpretar el sentido de la acción social. Ésta es resultado, no olvidemos, de una compleja interrelación de elementos que tienen que ver con la actividad humana, por lo que una misma acción puede tener diversas connotaciones, dependiendo del contexto social en que se realice, del momento histórico en que se efectúe, del objetivo e interés del investigador, del cuerpo teórico que subyace al trabajo, etc. De aquí, que se hallan originado múltiples formas metodológicas y, por ende, profundos e interminables debates al respecto.



**Para fines del presente trabajo y considerando su relevancia en el campo de las ciencias sociales, se ha decidido utilizar la técnica “historia de vida” o más concretamente para nuestro caso, el *relato de vida*.**

El relato de vida como técnica de investigación social

Es aproximadamente hacia la década de los setenta cuando diversos aspectos de índole social y académico dan lugar al resurgimiento de la importancia de recuperar la subjetividad, la experiencia humana, la historicidad en la comprensión de las prácticas sociales a través de las historias de vida. Porque ahora se reconoce el papel significativo que ejerce el individuo -gracias al despliegue que realiza cotidianamente- en la configuración de su sentido identitario, en la constitución de las relaciones sociales y en la edificación de toda la estructura social.

**La historia de vida, al igual que el enfoque teórico-metodológico en el que se inscribe, ha sido objeto de múltiples debates. Frente a la consagración de una larga tradición americana en las ciencias sociales sobre la importancia de recuperar la “historia vivida”, entendida ésta como tal, es decir, como la “historia” de todo aquello que cubre la existencia de una persona, como una manera de expresar su autobiografía, debemos señalar la particularidad que distingue al “relato de vida”, término introducido en Francia hacia la década de los setentas, que consiste en el relato que hace el sujeto de su “historia” vivida, pero un relato sobre sólo aquellos aspectos solicitados por el investigador. Esto es, sobre la narrativa de ciertos itinerarios de la vida del sujeto, en el sentido del conjunto de hechos y eventos pertenecientes a la esfera de lo público y lo privado.<sup>26</sup>**

**El relato de vida, como resultado de una entrevista narrativa, tiene la virtud de recuperar del sujeto la reconstrucción de su pasado (porque consideramos que no existe la evocación fiel y fidedigna de esa realidad del**

---

<sup>26</sup> Lo público y lo privado deberá entenderse como los polos de un *continuum* que se define desde la intensidad de lo formal de las pautas establecidas institucionalmente para el desempeño de las relaciones sociales hasta la intensidad de las relaciones más íntimas en el hogar (Gutián, Dyna, 1998).

pasado),<sup>27</sup> de un cuerpo de significaciones que le dan sentido a su existencia, que hablan sobre una forma de vida en la familia, en el barrio, la escuela, la profesión, el trabajo, etcétera. Una forma de vida que expresa ciertas condiciones objetivas, cierto contexto sociocultural. Porque atrás del reconocimiento del individuo está el reconocimiento de una colectividad, de un escenario de múltiples relaciones y prácticas sociales, aún más, de un fragmento particular de la realidad sociohistórica (Bertaux, 1997).<sup>28</sup>

En este sentido partimos de reconocer que una vida, una existencia, un sujeto son el resultado de una *construcción social* y no un dato. Por lo que son las relaciones sociales las que interesa indagar en la historia que narra un individuo, aquellas que lo ubican en un tejido social de redes de relaciones que se inician en el hogar, en ese proceso de la socialización primaria a la que tiene lugar el individuo en sus primeros años de vida, continuando con las experiencias vividas en los espacios comunitarios en los que se inserta y recorre, extendiéndose a las actividades externas a la familia (religión, proceso de escolarización, militancia política, experiencia profesional y laboral, etc.), esto es, a una forma de socialización secundaria a la que se incorpora el individuo en algún momento de su vida.

Es la comprensión de este *recorrido* y su *trayectoria* lo que permite dar cuenta de cómo el individuo se constituye como tal, de cuáles son esos procesos que le permiten construir su identidad.

### **El análisis e interpretación de las fuentes testimoniales**

Hemos señalado que el relato de vida alude a la narración que un sujeto realiza de su experiencia vivida, pero que finalmente es el testimonio orientado por la

---

<sup>27</sup> Recordemos, como bien señaló Bertaux (1997), que la percepción que un sujeto elabora de una situación dada constituye para él la realidad de esa situación y es en función de esa percepción que el sujeto será llevado a actuar. Incluso las percepciones más alejadas de la realidad son “reales en sus consecuencias”.

<sup>28</sup> Para Bertaux (1997) las sociedades contemporáneas se caracterizan por una gran diferenciación y especialización de sus sectores de producción, sus mercados interiores, sus normas, su lenguaje específico, los conocimientos y capacidades necesarias para ejercer una actividad, sus valores y conflictos de valores, sus creencias, sus juegos y los juegos alrededor de sus posturas. En síntesis, su propia subcultura. De aquí la

intención de *conocimiento del investigador*. Sólo él sabe que aspectos deberán analizarse, discernirse, no sólo para lograr una descripción simple o anecdótica del objeto social, sino para alcanzar una descripción analítica y en profundidad –a la manera de lo que Clifford Geertz (1987) denominó como descripción densa- y así desentrañar las configuraciones internas de las relaciones sociales y los mecanismos y funciones que regulan la dinámica de las prácticas sociales. De esta manera, es desde el trabajo que realiza el investigador donde se movilizan los recursos interpretativos de los cuales dispone y con esto descubrir las significaciones contenidas en los textos, en las narraciones del sujeto, así como la lógica de los procesos sociales que las sustentan. De hecho estamos ante el encuentro de dos “horizontes”, el del sujeto que evoca su testimonio y el del análisis que realiza el investigador (Bertaux, 1997).

Es necesario aclarar que el objetivo de utilizar el relato de vida no pretende de ninguna manera reconstruir la vida individual o biográfica de los testimonios recogidos e inferir así posibles causalidades, ni aún más acceder a una serie de posibles generalizaciones. Hablar en nuestro caso de cómo se constituye la identidad profesional del maestro de educación especial no implica reconstruir cada trayectoria ni realizar sólo una descripción de los datos biográficos analizados, sino entender e interpretar la lógica de las relaciones sociales bajo las cuáles se configuran los procesos identitarios del quehacer profesional del maestro a partir de la puesta en relación de los casos particulares. Porque como ya señalamos anteriormente, el individuo condensa lo social, es representante de un ser social, de una colectividad en la cual se inserta. En síntesis, es el resultado de un tejido de relaciones sociales dinámicas y cambiantes.

Realizar la labor de interpretación plantea múltiples problemas metodológicos - desde el análisis de los datos hasta la forma de presentar los resultados-, por ende, existen diversas propuestas o modelos de análisis e interpretación. Para el caso específico que nos ocupa únicamente atenderemos lo propuesto por Bertaux (1997) y Coninck y Godard (1998). Los cuales refieren la necesidad de abordar los

---

importancia de concentrar el estudio, sobre todo de carácter empírico, sobre tal o cual “categoría de situación” o actividad específica sobre la que se construye un mundo social.

datos biográficos a partir del análisis comparativo de los casos particulares y así identificar las posibles recurrencias. Implicando esta tarea la construcción de una sintaxis de los procesos temporales, primer principio de inteligibilidad de los itinerarios biográficos (Godard, 1996: 22).<sup>29</sup> En esta reconstrucción diacrónica deberá destacarse la relación entre el tiempo biográfico y el tiempo histórico, es decir, poner en relación los contextos políticos o culturales de la época con el recorrido biográfico del individuo, en palabras más precisas, es considerar el impacto de los fenómenos históricos colectivos y de los procesos de cambio social sobre los recorridos biográficos (Bertaux, 1997:39). Esto permitirá, de alguna manera, captar los posibles encadenamientos de causalidad secuencial<sup>30</sup> y aproximarnos así a la comprensión de los procesos sociales. Se trata de reconstruir no sólo el encadenamiento de hechos y acontecimientos de situaciones objetivas del sujeto, sino también la manera en que él las ha vivido, es decir, percibido, valorado y actuado en un momento determinado.

Debe señalarse que la metodología de investigación con relatos de vida no excluye la posibilidad de recurrir a otras fuentes de acopio de información. De hecho, develar las relaciones, normas y procesos que estructuran y sustentan la vida social se constituye en una tarea difícil y compleja. De aquí la necesidad de articular diferentes tipos de técnicas y uso de diversas fuentes y con esto la posibilidad de captar otras dimensiones de análisis.

Finalmente, cabe aclarar que en esta perspectiva de estudio de corte cualitativo, la función de los datos no se dirige a verificar hipótesis elaboradas, sino a la posibilidad de construir un cuerpo de hipótesis. Además, en esta línea de investigaciones, la idea de trabajar con muestras “estadísticamente representativas” no tiene sentido. Dada la variedad de posiciones y de puntos de

---

<sup>29</sup> Bertaux (1997) refiere que el discurso narrativo de un sujeto no se lleva a cabo en forma lineal. El relato de vida vagabundea, salta para adelante y retorna para atrás, toma caminos de atravesamiento como todo relato espontáneo. De aquí la necesidad de realizar un análisis sistemático del relato para *reconstituir la estructura diacrónica* y así encontrar las relaciones antes/después de los acontecimientos destacados.

<sup>30</sup> Para Frédéric de Coninck y Francis Godard (1998:250-259)), una causalidad no necesariamente es lineal y mecánica, debe asumirse que existen varias formas que puede adoptar la causalidad. Si el objetivo es alcanzar la inteligibilidad de las prácticas sociales sin caer en cualquier determinismo, la reconstrucción de la dimensión temporal y la posibilidad de develar los procesos de enlace o encadenamiento de acontecimientos a lo largo de una historia de vida se convierten en tareas imprescindibles para el investigador.

vista de los sujetos no es posible obtener un conocimiento objetivo único y representativo del universo de estudio a considerar. De aquí la necesidad de *construir progresivamente una muestra*, de seleccionar cuidadosa y paulatinamente los sujetos más pertinentes, considerando las características de nuestro objeto de estudio y las categorías de análisis establecidas. Estaríamos entonces asumiendo el principio de una representatividad cualitativa de los informantes.

#### La importancia del estudio trigeracional

Comprender qué procesos sociales influyen en la construcción de la identidad del maestro de educación especial requiere pensar en la trayectoria familiar. Esto es, en ese primer espacio de socialización y adquisición de aprendizajes. Donde las *interpretaciones de la vida y del mundo que son vividas como evidentes* por los miembros de una familia, así como por las familias en su totalidad, no sólo condensan los hechos y acontecimientos que marcan la vida de las familias durante cierto periodo, sino que también nos expresan el sentido elaborado de esos hechos.

Se trata de buscar la cadena de eventos y procesos, las intenciones, metas o valores que subyacen a importantes acciones que estructuran el curso de la vida familiar. Porque consideramos, como señala González (1995:135), que no existe una linealidad de los cursos de vida, cada individuo representa un sistema a escala contenido dentro de un tejido complejo de relaciones sociales.

De acuerdo a lo anterior, la familia debe concebirse como un espacio social, es decir, como un sistema complejo de relaciones y posiciones objetivas con una dinámica interna irreductible a factores externos. Esto último nos lleva a pensar que estudiar la familia no implica asumirla como una entidad aislada, debe considerarse que toda familia ocupa un lugar en un espacio social multidimensional que le envuelve, y en virtud de su posición estructural en él, tiene mayores o menores posibilidades de acceso en su tiempo de vida a diversos tipos de recursos (1995: 136). De aquí la importancia –nos dice González- de recuperar

los contextos sociales dentro de los que se desarrollaron las estrategias de vida de los individuos y las familias, en los que se vieron y se evaluaron las oportunidades, en los que se realizaron las transmisiones, se formaron las trayectorias y se decidieron los destinos diversos o similares de una red familiar.

En este sentido, la trayectoria familiar –considerando la familia nuclear y la familia en extenso- permite documentarnos sobre los límites de las fronteras de un *campo de posibilidades* en que cada miembro de la familia, así como la familia misma, pudieron acceder, es decir, conocer una serie de proyectos que en un lugar y en un tiempo determinado se *previeron* como posibles (por ejemplo, estudiar determinada carrera, sostener un nivel económico, emigrar de un lugar a otro, prolongar el matrimonio, etc.), pero que no pudieron ser alcanzados. Asimismo, al recuperar el testimonio de una trayectoria familiar devela las reglas, valores, hábitos, conductas, estrategias, fracasos, expectativas, conflictos, accidentes, problemas, etc., sobre los que se sustenta la constitución y desarrollo de una dinámica familiar determinada, la configuración identitaria de cada miembro de la familia, así como su sucesión y permanencia en el tiempo y en el espacio a través de un proceso de transmisión de una generación a otra.

Son precisamente las interpretaciones de la vida y del mundo vertidas en el testimonio de un sujeto las que se constituyen en la materia prima sobre la que debe tejerse la reconstrucción de los procesos sociales que dan lugar a la constitución de una identidad profesional.

Para este tipo de estudios de orden genealógico, el genograma<sup>31</sup> se convierte en una de las herramientas más útiles para lograr una visión esquemática pero holística de las relaciones y procesos que regulan la vida interna de una familia. Cabe mencionar que un genograma, puede mostrar la inscripción del tiempo biográfico (las vidas) de los miembros de una familia en el tiempo histórico –quizás, según Bertaux (1994), algo muy parecido a una descripción estandarizada de los hechos-. Sin embargo, será necesario recurrir a otras formas de análisis

sistemático recuperando el significado de esos hechos, en este caso, deberá recuperarse desde el relato de vida. Así, podremos dar cuenta de la dimensión temporal, de ese encadenamiento sucesivo de acontecimientos que expresa toda la trayectoria social del individuo, así como de aquellos *procesos de diferenciación de los itinerarios sociales*, es decir, identificar los factores de diferenciación que surgen de la posición social, las trayectorias y las relaciones sociales en las que se inscribe el sujeto y, por tanto, comprender cómo los sujetos encarnan esas diferencias en sus maneras de ser, en sus relaciones con la escuela, con el dinero y el porvenir (Bertaux, 1994: 28).<sup>32</sup>

De esta manera consideramos que identificar y comprender las relaciones sociales, el uso práctico de esas relaciones, los vínculos de causalidad que se establecen, las contradicciones, las estrategias que se ponen en juego para acceder a ciertos recursos, etcétera, no pueden ser dadas simplemente a través del genograma, también será necesario recurrir a la historia testimonial. Sólo así podremos aproximarnos a comprender la complejidad del objeto de estudio que nos ocupa.

---

<sup>31</sup> El genograma es un formato para dibujar un árbol familiar que registra información sobre los miembros de una familia y sus relaciones durante por lo menos tres generaciones.

<sup>32</sup> Debe señalarse que el conocimiento de esos procesos de diferenciación sólo podrá obtenerse a partir del análisis comparativo de los casos particulares, y con esto la identificación del campo de posibilidades de acuerdo al origen social en un lugar y momento determinado.

## **UNA MIRADA EN LA HISTORIA. EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

Al reconstruir la madeja de circunstancias que influyeron en el desarrollo de la educación especial como servicio institucionalizado en nuestro país, podemos constatar que la atención a los sujetos, actualmente denominados discapacitados, data de tiempo atrás, no así la formación de docentes, sin embargo, es importante considerar en retrospectiva y analíticamente la trayectoria histórica de esas primeras experiencias, y así develar la concepción que sobre los sujetos “discapacitados” se construía en el devenir de la historia y sus diversas formas de intervención. Esto permitirá comprender y explicar como se fue perfilando, paulatinamente, la formalización de la formación profesional del docente de educación especial, así como la constitución de los diferentes enfoques que han permeado esta práctica formativa. De este modo, al reconstruir la génesis del campo de la formación docente de educación especial, podremos aproximarnos a entender una de las dimensiones de esa compleja trama cultural en la que se construye la identidad profesional, en este caso, del maestro de educación especial.

Si bien la atención de los sujetos discapacitados se remonta hasta tiempos de la cultura prehispánica, en este caso sólo atenderemos el momento específico en que se inicia la práctica educativa formal y científica para estos sujetos y, por ende, la necesidad de contar con maestros “debidamente” formados en este oficio.

Partimos de reconocer que los diferentes conceptos que han existido a través de la historia para identificar y denominar a los sujetos con alguna alteración física y/o mental, son el resultado de la construcción social que se realiza al seno de las relaciones sociales que plantea la dinámica cultural<sup>1</sup> vigente en cierto lugar y determinado momento histórico.

---

<sup>1</sup> En nuestro caso recuperamos la concepción sobre cultura que Bourdieu (1988) nos aporta, la cual refiere como la “distinción” simbólicamente manifestada y clasísticamente connotada; como una constelación jerarquizada y compleja de “ethos de clase” que se manifiesta en forma de comportamientos, consumos, gustos, estilos de vida y símbolos de status diferenciados y diferenciantes, pero también en forma de productos y artefactos diversamente valorizados.



Las ideas, valores, normas, imágenes, y expectativas sociales (como los criterios raciales, las creencias religiosas, la pertenencia o vínculo a ciertas redes sociales y, además, ciertos atributos que tienen que ver con la belleza física, la diferencia sexual, la capacidad para participar en actividades militares, laborales, intelectuales, etcétera) que ciertos individuos y grupos sociales -bajo una condición y posición social determinada- han construido a través de la historia, se han constituido, en algún momento y en algún lugar, en la “cultura legítima”, es decir, la “cultura única y válida a aceptar”. Al autodefinirse como poseedores de las cualidades legítimas, han buscado hacerse reconocer como el punto de referencia obligado para todos los sujetos. Inclusive, con esa autoridad que confiere la ostentación del poder, han impuesto la definición o nominación de los sujetos considerados con algún “problema o deficiencia” a partir de un conjunto de atributos y atribuciones (rasgos estigmatizantes y discriminatorios: expósitos, idiotas, imbéciles, locos, anormales, inválidos, impedidos, etc.) estrechamente vinculados a una lógica de construcción producto de la desigualdad económica, política, social y cultural que se vive socialmente. Pero además, estos sujetos han vivido los estragos de otro tipo de clasificación social. Generalmente se les ha ubicado en categorías sociales consideradas como el “lastre de la sociedad”: mendigos, menesterosos, vagos, delincuentes, holgazanes, prostitutas.

Para reafirmar la ostentación de ese poder, también se ha definido lo que ese “otro” debe esperar de ellos. En este sentido, la “ayuda” –considerando las actividades asistenciales-filantrópicas, como la propia labor educativa- a ofrecer a esos sujetos categorizados con “problemas o deficiencias” no es una respuesta “natural” ni desinteresada, es una respuesta que obedece a condiciones sociales (institucionales, económicas, sociales, políticas, etc.) y, por ende, a intereses sociales diversos. Esto es, la “ayuda” está mediatizada, y es consecuencia de una forma particular de entender el modo en que debe darse.

### **1. Crisis social y las Casas de Corrección: ¿Asistir o castigar?**

Antes de que el país perfilara la construcción del Estado-Nación mexicano, la atención de aquellos sujetos categorizados con “problemas o deficiencias” se

centraba básicamente en actividades de carácter paternalistas y filantrópicas<sup>2</sup>. Será precisamente en el marco del complejo y conflictivo proceso social que siguió al movimiento de la Independencia, como se planteará la necesidad de crear otro tipo de instituciones de asistencia –o más bien de castigo-<sup>3</sup>. Ante los continuos conflictos y resistencias de diversos grupos sociales, dejando entrever dos posiciones antagónicas: los liberales y conservadores, la situación del país no era nada agradable. Los índices de pobreza, desempleo, falta de vivienda, analfabetismo, etc., eran alarmantes. Como consecuencia de este contexto de desequilibrio y desajuste social, la preocupación se centrará ahora en combatir los “problemas de conducta” ligados al crecimiento de la “vagancia” y la “delincuencia”.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Aún cuando este tipo de entidades de beneficencia se fueron estableciendo bajo el signo de una “actitud desinteresada”, en los estudios de Finkstein (1981) se ha demostrado que su labor supuestamente altruista se finca más bien en las ideas dominantes sobre la relación de ayudantes/ayudado entre los no discapacitados y los discapacitados, en la que los ayudantes ocupan invariablemente posiciones de poder y de autoridad en las organizaciones, y los ayudados se encuentran en circunstancias de subordinación a aquellos.

Por otro lado, debe señalarse que el carácter “paternalista y filantrópico” de estas sociedades no termina aquí. El papel de los organismos benéficos se ha ido modificando al compás del desarrollo de nuestra sociedad. De ofrecer limosnas y asilo únicamente, ahora se ofrecen servicios que incluyen una amplia gama de proyectos como los centros de día, talleres refugio y hogares residenciales, de trabajo y desarrollo comunitario (Barnes, 1990). Inclusive, a nuestros días, la imagen de un voluntariado informal, tosco y dispuesto, de buen corazón, oculta una realidad concomitante de unas organizaciones constituidas formalmente (y sumamente poderosas) que emplean a miles de profesionales asalariados (Drake, 1998).

<sup>3</sup> Aunque en los inicios del siglo XIX se crearon una serie de instituciones con fines “correctivos” (en una suerte de ortopedia social) se puede señalar que estos son los antecedentes inmediatos de la configuración de la idea de “prisión”, cuyo espacio albergará el ejercicio del poder y del control a través del castigo (Garland, 1999: 14). En estos centros, hoy denominados de readaptación, se ejerce la práctica del maltrato, “centrada en la negativa influencia que ejerce la prisión en los internos y en las funestas consecuencias que genera la vida cotidiana del sujeto en espacios mínimos de constante aislamiento y vigilancia” (Cisneros, 2004: 128). Inclusive, y recuperando a Tarrío (2002: 19), en esos centros penitenciarios se delinea también una “cartografía del sufrimiento humano remarcada por los abusos de autoridad”.

<sup>4</sup> El tema de la delincuencia, así como el intrincado debate de sus posibles causas y soluciones, ha sido objeto de análisis de diversas disciplinas como la Biología, la Historia, la Psicología, el Derecho y la Sociología, sin embargo, algunos investigadores han planteado que no puede ser objeto exclusivo de ninguna disciplina por su carácter complejo y multidimensional. Véase al respecto, entre otros, el trabajo de José Luis Cisneros, ¿Para que sirven las prisiones? El uso y la práctica de la Ley de Ejecuciones de Penas Privativas y Restrictivas de la Libertad del Estado de México, Tesis de Doctorado en Sociología, FCPS/UNAM, 2004. Por otro lado, es importante señalar que en los albores del pensamiento científico, fines del siglo XIX y principios del siglo XX, las primeras referencias sobre la explicación de los factores causales de la delincuencia se desprendieron de interpretaciones derivadas de la Biología, sobre todo de la rama de la medicina. Situándolas en aspectos que tenían que ver más con anomalías de la mente. De esta manera, la delincuencia era entendida como el resultado de las insuficiencias individuales, por tanto, la posibilidad de “corregirlas” también se debía centrar en el mismo individuo (Drake, 1998).

Con el propósito de “corregir” y evitar estos “males de la sociedad”, el 8 de agosto de 1834 la Secretaría de Relaciones decreta:

*Los vagos que fueran destinados a casas de corrección, inmediatamente pasarán a aprender un oficio al departamento de ocupación, y sólo podrán obtener su libertad, acreditando haber aprendido un oficio, o tener ocupación para adquirir honestamente medios con que subsistir, especificando el lugar adonde va a residir y a ejercer su oficio... a fin de evitar se repita la causa que motivó su conducta.*<sup>5</sup>

Con este tipo de acciones se trataba de “impedir” –según lo planteado por las instancias gubernamentales- que los “vagos” (refiriéndose a indigentes y limosneros)<sup>6</sup> se constituyeran en el “semillero” fecundo de tantos “crímenes”. En este sentido, el aprendizaje de un oficio se convertiría en el mejor “tratamiento”, esto es, sería la estrategia de tipo terapéutica que posibilitaría la corrección de los comportamientos “indeseables”. Ya no de castigar los cuerpos a la manera de las viejas mazmorras de antaño, sino de acceder a nuevos procedimientos para corregir sus almas, de controlar y encausar a los individuos y hacerlos a la vez “dóciles y útiles” (Focault, 2000).

Tal sería el caso del procedimiento que seguiría la Casa de Corrección para Jóvenes Delincuentes fundada en 1841. Además, como una forma de asegurar la “corrección” de las conductas, se consideraba que era necesario insertarlos en un proceso de instrucción elemental. Este trabajo de instrucción se valía de métodos pedagógicos de la Compañía Lancasteriana.<sup>7</sup> El procedimiento consistía en que el maestro, en vez de ejercer de modo directo las tareas de instructor, seleccionaba previamente a los alumnos más avanzados (los monitores), los cuales transmitían

---

<sup>5</sup> Decreto contenido en la Circular de la Secretaría de Relaciones No. 1438, 8 de agosto de 1834.

<sup>6</sup> Categorías en las que se ubicarán, también, a todos aquellos que padecieran de algún problema físico, y de aquellos que fueran catalogados con problemas mentales.

<sup>7</sup> La falta de maestros y de un sistema de instrucción elemental de carácter público llevó a instituciones privadas a intervenir en tal problemática. De esta manera a principios de 1822 se funda en la ciudad de México la Compañía Lancasteriana, una institución que hacía las veces de una escuela normal, ya que, al formar monitores, preparaba a los jóvenes en la teoría y práctica del sistema mutuo de enseñanza, esto es, se normaba el desempeño de las actividades docentes (Pichardo, 1987:14). Cabe apuntar que las actividades de la Compañía Lancasteriana no tendrían mucho éxito en desplazar al magisterio de las labores educativas, pues en el año de 1843, dependían de ella 1,310 escuelas con 58, 744 alumnos, es decir, menos de 45 estudiantes por cada establecimiento. Considerando que la población en edad escolar ascendía a 1.000,000, sólo el 5.8% de la población en edad de recibirla asistía a estas escuelas. Véase al respecto, *Junta Nacional de Ecuación Normal*, 1954.

después la enseñanza al resto de sus compañeros. El papel del maestro en las horas de clase se limitaba a vigilar la marcha del aprendizaje y a mantener la disciplina, para lograrlo se servía de cuadros de honor, cuadros negros, orejas de burro y, en general, de un sistema de premios y castigos (Larroyo, 1964: 198). La memorización seguía siendo importante, y la obediencia, silencio y orden las actitudes promovidas en los niños y jóvenes.

Esta atención de tipo terapéutica-laboral, ya planteaba de alguna manera una preocupación de tipo utilitarista en relación a la participación del sujeto en y para la sociedad. Todo sujeto tenía que “adaptarse socialmente” y convertirse en un “ser útil”. Ambos planteamientos se constituirán en dos de los principales elementos – como lo veremos más adelante- que normarán la práctica de la educación de aquellos a los que se les clasificará como “anormales físicos y mentales”.

Este tipo de prácticas orientadas básicamente a la capacitación de los sujetos, conformaría, a la larga, un grupo de maestros que sustentarían su labor esencialmente en la experiencia: maestros empíricos. Sin embargo, ante el proceso de federalización de la educación y de cambios en las formas de pensar la labor educativa, la práctica docente que tradicionalmente venía desarrollándose pronto se encontraría en problemas.

## **2. Un cambio inminente en el contexto de la educación elemental: la formación de maestros ante el proceso de federalización de la educación**

En el complejo proceso de conformación de la comunidad nacional hacia fines del siglo XIX y principios del XX, aspectos propiamente políticos se articularán con otros de carácter socio-cultural.<sup>8</sup> De aquí la gran importancia de la labor educativa en contribuir a esa gran tarea de uniformar al ciudadano mexicano. Para lograr este objetivo, será necesario recurrir a un tipo de administración moderna,

---

<sup>8</sup>De acuerdo a Giménez (1993: 14), al arribar al poder el partido liberal se propone constituir y consolidar el Estado-Nación mexicano; ese sentido de pertenencia a una comunidad-política y territorialmente bien definida. Intención que trascendía lo racional, es decir, la construcción de una simple sociedad política, se trataba de conformar una comunidad sui generis, “una personalidad colectiva transhistórica cuya sustancia estaría constituida por mitos, por gestas y por una profusión de símbolos”.

racional-legal y formal de todo aquello que concierne a la educación escolar (Tenti, 1988: 79). Entre las múltiples reestructuraciones que esto traería consigo, el quehacer cotidiano del maestro será objeto de profundos replanteamientos.

En medio de candentes discusiones se planteará la necesidad de homogeneizar a aquellos agentes encargados de inculcar un conjunto de saberes y habilidades. En adelante habrá que formar al maestro sobre la base del saber científico, esto es, sobre saberes previamente legitimados. El nuevo maestro se impondrá sobre el viejo maestro, el saber de la experiencia quedará subordinado al saber teórico-científico.<sup>9</sup> Tenti nos refiere una cita de Abraham Castellanos sobre el discurso<sup>10</sup> pedagógico de la época (1905), ilustrando perfectamente la constitución e interpelación de una nueva concepción de maestro.

*Un conjunto sistemático de conceptos seguros, obtenidos por el estudio de la naturaleza humana y de las causas exteriores que influyen en el desarrollo de la misma. Quienes no conocen estas leyes y conceptos científicos están desautorizados para ejercer oficios docentes. Esto es precisamente el grave reproche que tenemos que hacer a los educadores empíricos, llámense padres, madres, o maestros que lejos de favorecer el desarrollo espontáneo de las facultades de sus educandos, lo están contrariando y entorpeciendo a cada momento porque ignoran las leyes fisiológicas y psicológicas y no pueden ajustarse a ellas por consiguiente (1988: 103).*

---

<sup>9</sup> Debe aclararse que si bien es cierto que en los inicios de la política liberal se planteó la necesidad de que el maestro dominara solamente un conjunto de conocimientos científicos, posteriormente y como resultado de profundos debates en torno a la naturaleza y fin de la educación, aquel ideal se fue transformando y convirtiéndose más bien en el imperativo de dominar una teoría y metodología pedagógica científica. En este caso “lo pedagógico” se refiere a la producción teórico-práctica tendiente a normar la práctica educativa. El maestro debía poseer un saber teórico-práctico objetivado y codificado bajo la forma de axiomas, principios y reglas explícitas, esto es, la práctica del educador era permeada de criterios racionales y científicas. Esta posición es congruente a lo postulado por Durkheim en el sentido de que la pedagogía de ninguna manera es una ciencia, pero “es una teoría-práctica (...) No estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos, con objeto de facilitar a la actividad del educador ideas que le dirijan” (1994: 121).

<sup>10</sup> Hablar de discurso puede llevarnos a un largo e interminable debate, en este caso sólo nos referiremos a una concepción sociológica, la cual señala que: “el discurso es una práctica social institucionalizada que remite no sólo a situaciones y roles intersubjetivos en el acto de comunicación, sino también y sobre todo a lugares objetivos en la trama de las relaciones sociales”. Desde esta perspectiva el discurso será toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales. Son estas condiciones las que determinan en última instancia “lo que puede y debe ser dicho (articulado bajo la forma de una arenga, de un sermón, de un panfleto, de una exposición, de un programa, etc.) a partir de una posición determinada en una coyuntura determinada (Giménez, 1983: 124-125).

También es importante señalar que el paso a la nacionalización de la vida política, económica y social en nuestro país tuvo como efecto inmediato el incremento de la movilidad de las personas y, por ende, la circulación de los profesionales por todo el territorio nacional, es decir, la constitución de un mercado profesional nacional, lo que plantea “la necesidad de un nuevo modo de control social de las habilidades individuales” (Tenti, 1988: 187). Es decir, se hace necesario el control y legitimación de un saber en particular y de formas de aprender a través de la práctica de la certificación y credencialización. Al respecto, Tenti destaca:

*Con la aparición del currículo formal y del título unificado, aparece también una nueva forma de capital, el capital escolar, garantizado institucionalmente, como forma objetivada y socialmente reconocida de saber (1988: 190-191).*

Como consecuencia de lo anterior, la institucionalización de la formación docente se hace necesaria y obligada. Se procede a legitimar no sólo su formación, sino también su actuación en la práctica escolar, es decir, de manera “autorizada y con autoridad” (Bourdieu, 1976). La incorporación de la exigencia del título para poder ejercer la profesión, se constituye en uno de los indicadores más importantes de esta redefinición del oficio de enseñar –en cualquier ámbito y nivel educativo-.

Aún cuando en 1879 se aprobaba el proyecto de exigir el título a todo aquel que culminaba una profesión, inclusive a los mismos maestros de las escuelas federales, las continuas consignas de los que propugnaban por una libertad de enseñanza impidieron que tal proyecto se concretara. Además, las características propias de una práctica docente que se venía desarrollando por mucho tiempo: la práctica empírica, y el deseo de imponer una práctica que atentaba contra esa tradición de enseñar: la práctica del titulado, planteó un intenso debate entre los mismos maestros. En síntesis, la disputa giraba en torno a institucionalizar y legitimar una cierta práctica educativa, esto es, trazar límites precisos entre ¿qué saberes debían inculcarse y cuáles no? Y entre, ¿quiénes podían inculcar y quiénes no? Los argumentos fueron múltiples. Algunos arremetieron fuertemente contra la imagen del maestro que por vocación y desinterés realizaba su trabajo. Otros se oponían tajantemente a la exigencia del título exaltando la fuerza de lo augusto de sus funciones. Al respecto Francisco Bulnes en el Segundo Congreso

de Instrucción Pública señalaba: *“Si los maestros de escuela deben tener funciones augustas deben ser soberanos en su profesión, y esto se demuestra no con el título en la mano, sino con el sistema nervioso en actividad, en su asiento del profesorado”*.<sup>11</sup> Y en algunos otros más, el debate de ninguna manera exentaba características propias del maestro que sustentaba su trabajo en el saber práctico: el “apostolado” y la “abnegación”. El misticismo que envolvía a la figura del maestro era ahora encubierto con dotes de científicidad. Al respecto, Tenti (1988:155) refiere lo señalado por Cervantes Imaz: *“Mediante la ciencia y la virtud se imprimirá en el maestro el verdadero carácter del apóstol de la enseñanza. Puesto que el apostolado y la abnegación también se enseñan”*. De esta manera, podemos señalar que los vestigios simbólicos sólo se reacomodaban a las exigencias del nuevo discurso, es decir, intereses y valores propios del grupo de los maestros empíricos actuaban con fuerza para que la innovación pudiera ser integrada.

Tal disputa no estuvo al margen de intereses políticos e ideológicos. Si el objetivo consistía en lograr la unidad nacional, homogeneizar la práctica educativa y cultural era una acción fundamental. Pero aún mejor, tal propósito se realizaba en nombre de la “ciencia y la civilización”, postulado principal del discurso dominante del partido liberal. Por tanto, el proceso de institucionalización de un saber determinado y de la práctica docente con la creación de las Escuelas Normales era inminente. Estábamos frente a la emergencia de un nuevo actor en el campo profesional: el gremio magisterial.<sup>12</sup>

Recordemos que la instrucción elemental estaba bajo el control de los particulares y las corporaciones civiles y eclesiásticas, por ende, al oficio magisterial se ingresaba mediante la contratación privada de sus servicios (generalmente maestros de primeras letras que obtenían su licencia de la Compañía Lancasteriana) o por la autorización otorgada desde los ayuntamientos –regulada por agrupamientos gremiales de carácter pedagógico y mutualistas- a personas

---

<sup>11</sup> Dictamen presentado en el Segundo Congreso de Instrucción Pública, 1890-1891, p.199

<sup>12</sup>Es en el seno de aspectos de carácter estructural y simbólico como se comienza a constituir el magisterio como gremio, como “agrupación determinada y concreta”, que aglutina tanto saberes como normas, reglas y valores.

que no tenían la preparación para el ejercicio de la docencia (Arnaut, 1998: 16-17). Posteriormente, ante el proceso de federalización de la educación, la autorización de su ejercicio quedó regulada tras la obtención de un título otorgado por las escuelas normales. Asimismo, se estipulaba que las escuelas federales y municipales preferentemente debían contratar maestros egresados de las normales, es decir, maestros titulados. Aunque en un inicio –como ya lo señalamos- estos maestros con título tuvieron que entablar una lucha enconada frente a los no titulados (que significaban una gran mayoría) por obtener el monopolio del oficio magisterial, finalmente los primeros se impondrán sobre los segundos. Obtendrán la legitimidad profesional y comenzarán a ocupar los principales puestos en el ramo de la instrucción primaria en varias entidades federativas: oficinas educativas, supervisiones escolares, direcciones y plazas docentes de las mejores escuelas de todo el país. Inclusive, comenzarán a exigir una mayor intervención en las decisiones gubernamentales en materia de instrucción, así como en la demanda de una participación directa, a través de sus organizaciones y de sus recursos individuales (la prensa, la influencia personal, los órganos colegiados, las asambleas pedagógicas), en asuntos referidos a los planes y programas de estudio, en la selección de los libros de texto y, en general, en la legislación y organización escolar (Arnaut, 1998).

No hay duda de que el Estado intervenía en asuntos de la instrucción elemental, sin embargo, esto sólo se hacía hasta donde el naciente gremio magisterial lo permitía. El propósito, ahora, consistía en defender y consolidar su autonomía profesional (aún cuando ésta fuese relativa). Autonomía, como nos señala Arnaut (1998), que a finales del siglo XIX e inicios del XX significaba la creación de órganos de dirección educativa especializados que quedasen a cargo de los profesionales de la educación, es decir, de los profesionales de educación primaria.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup>Es importante señalar que las pugnas y conflictos no terminaron aquí (ni aún hoy en día), la búsqueda del reconocimiento público, sobre todo en materia ocupacional y de todas las prerrogativas materiales (remuneraciones, condiciones de trabajo, derechos y obligaciones, etc.), y simbólicas (prestigio, estatus, etc.) como resultado del alcance de ciertas competencias a través de la obtención del “título”, han definido de la



De esta manera, el gremio magisterial, representado sobre todo por maestros de educación primaria, se configuraba en un sólido cuerpo profesional y, en consecuencia, con mayor capacidad de influir en los asuntos referidos a la instrucción pública, sin embargo, en innumerables ocasiones se vio plasmada su inconformidad y enojo ante la constante intromisión de otros profesionistas (sobre todo de abogados, médicos e ingenieros) en los asuntos, eventos y organismos oficiales de instrucción, pues consideraban que estos espacios les pertenecían. Por ende, la lucha por su reconocimiento como grupo profesional también se desarrollará al seno del campo profesional. Se erigirá una larga disputa, principalmente frente a profesionistas universitarios, por establecer su propio campo de actividad, sus propias funciones y sus propias normas de ingreso, de permanencia y de movilidad profesional (Arnaut, 1998:47). Recordemos que en esa búsqueda de la legitimación social, el efecto del poder simbólico es fundamental; de aquí que los maestros desearan gozar de un status semejante al de aquellos grupos profesionales ya consagrados socialmente, como el caso de algunas carreras universitarias.<sup>14</sup>

### **3. Los albores de una formación docente “diferente” para una educación “diferente”**

En el contexto de consolidación de una nueva nación y del proceso de institucionalización de la profesión magisterial, todos los establecimientos educativos y de beneficencia que administraba el clero quedaban secularizados. De esta manera, y por primera vez, el 15 de septiembre de 1861, se establecía una escuela para la atención de “sordomudos” en la Ciudad de México. La práctica

---

profesión magisterial una trayectoria histórica difícil y, sobre todo, caracterizada por profundas e interminables luchas al interior del gremio y frente al Estado.

<sup>14</sup> Para mayor explicación al respecto, puede verse, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, Alberto Arnaut Salgado (1998), México, Centro de Investigación y Docencia Económicas. Por otra parte, nosotros podemos afirmar que la Universidad se convirtió, en los primeros tres siglos de vida institucional (XVI al XVIII) en “el foco cultural más avanzado del nuevo orbe” y hacia finales del siglo XIX a la fecha, en la “Máxima Casa de Estudios”. Sobre esto último, Susana García Salord (1998) señala, que este tipo de construcciones simbólicas no son solamente producto de un mito o de la retórica del discurso político creado para ciertos fines, sino que habría que buscar su sustento en la significación geográfica, sociológica y política de esta institución en la historia de nuestro país.

“paternalista y filantrópica” ahora sería sustituida –aunque no del todo- por una práctica formal y racional.

La pretensión del Estado por intervenir en la educación de estos sujetos se vio interrumpida momentáneamente ante la intervención francesa. Sin embargo, en un intento por dar continuidad al programa liberal en los aspectos que convenían al Segundo Imperio, Maximiliano de Habsburgo abre la Escuela de Sordomudos en 1866. Se racionaliza la práctica de la atención del sordomudo tras el establecimiento de métodos y procedimientos sugeridos por Eduardo Huet<sup>15</sup> a su llegada a México. Pero existía un inconveniente, los maestros que se encontraban en servicio aún sustentaban su labor en las enseñanzas de la experiencia y en la utilización de métodos “informales” e “inadecuados”. Este tipo de trabajo –según Huet- requería la preparación de aquellos en quien recaía la responsabilidad de atender a los sujetos “sordomudos”.

Al restaurarse la República en 1867 y nacionalizarse la escuela de sordomudos, se plantea la necesidad de crear una institución formadora de docentes para la enseñanza de este tipo de sujetos, planteándose la ruptura de percibirlo únicamente como un práctico de la enseñanza. El 28 de noviembre de este año se establece en la Ciudad de México por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, la Escuela Normal de Sordo-Mudos, que contemplaba entre sus objetivos centrales que el futuro docente aprendiera a enseñar la lengua española escrita, los catecismos de moral y religión, aritmética, geografía, historia universal e historia natural, civismo, agricultura práctica para los niños, trabajos manuales para las niñas y teneduría de libros (Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial). Como puede observarse, al igual que las escuelas de educación elemental, la misión era cumplir con la instrucción básica obligada, esto es, lograr el proceso de homogeneización de los individuos -incluyendo a las personas sordomudas- al formarlos como ciudadanos de la nueva Nación, y de promover en ellos el culto hacia esta emergente entidad político-simbólica. Al

---

<sup>15</sup> Sordomudo de nacimiento, Eduardo Huet fundará en Río de Janeiro el Instituto Imperial de Sordomudos donde se aplicará el método Dactilológico del abate L'Epec. A su llegada a México colabora estrechamente con el filántropo Don José Espino Fonseca y el alcalde de la Ciudad de México, Don Ignacio de Trigueros para establecer la Escuela de Sordomudos.

alfabetizarlos y hacerles incorporar un conjunto de conocimientos científicos mínimos, así como los valores cívicos necesarios, toda esa “masa menesterosa” (no sólo indígenas y mestizos, sino entre éstos, los llamados inválidos y expósitos), como señala García Salord (1998:142), sería “blanqueada”, convertidos en mexicanos.<sup>16</sup>

Por otro lado, prevalecía, como podemos observar en las actividades que tenía que aprender el sujeto con problemas de sordo-mudez, la idea de que sólo incorporándose a una actividad ocupacional se evitaría su inclinación a “pedir limosnas” y andar “vagando”, o más grave aún, de convertirse en un posible “delincuente”.

También en la formación del maestro para la escuela de sordomudos se vislumbraba la introducción del saber científico en la orientación del saber práctico. La práctica pedagógica en la formación del maestro para la educación de los sujetos con alteraciones en la audición y el lenguaje se impregnará de una cientificidad a través de la inclusión en el currículo de los saberes acumulados por la ciencia.

Es importante señalar que a pesar de que se racionalizaba la práctica educativa de los llamados sordomudos, la influencia del pensamiento religioso aún estaba presente, quizás, por una parte, por ese carácter “filantrópico” que signó por mucho tiempo la atención de los sujetos que requerían de una “ayuda” y, por otra parte, por las continuas controversias sobre el papel de las escuelas en la formación moral de los educandos.

Cabe señalar, que en estos momentos, en el proceso de homogeneización para una cultura nacional, el maestro tenía la misión de inculcar una moral laica como respuesta a esa “moral anquilosada” de la cultura religiosa impuesta por mucho

---

<sup>16</sup> Restaurada la República las categorías de clasificación social se resignificaron, para Claudio Lomnitz “al disolverse la indianidad como categoría legal que garantizaba una posición de casta, el vocablo “indio” se volvió sinónimo de pobreza material y atraso cultural. Nuevamente las distinciones de clase fueron enmarcadas en términos raciales: los mestizos pobres (esencialmente los campesinos mestizos) fueron llamados “indios” por las clases altas. En cambio los mestizos ricos eran “blanqueados”. De este modo la compleja dinámica racial de la colonia era simplificada en el siglo XIX en términos de un modelo bipolar (indios/blancos) con una clase intermedia de “mestizos” (Citado en García Salord, 1998: 142).

tiempo.<sup>17</sup> Sin embargo, las controversias relacionadas con el concepto de laicidad llevó a diversos maestros y pedagogos a un debate interminable, teniendo como consecuencia la indefinición de la participación del maestro en materia de educación moral para ese entonces.<sup>18</sup> Por ende, no debe sorprendernos la persistencia de la influencia del pensamiento religioso en la práctica educativa de los sordomudos.

Caso contrario sucedía en la asignatura sobre Instrucción Cívica. En todo momento la “formación del ciudadano” se convirtió en el objetivo fundamental de toda escuela que ofreciera instrucción primaria:

*Es preciso que en todos los ámbitos de la nación, se forme en la escuela primaria no sólo al hombre, socialmente hablando, sino al ciudadano mexicano, inspirado en los grandes ideales que la Patria persigue, identificado así con sus libérrimas instituciones, amoldado por decir así, al modo de ser social y político de esta importante región del Continente Americano.<sup>19</sup>*

---

<sup>17</sup>Debe señalarse, que el asunto de la laicidad educativa que pregonaría el Estado, trastocó el asunto de la formación moral pública, de aquí que los conflictos en torno a la naturaleza de los contenidos y la función que debía desempeñar el maestro, son temas que todavía en la actualidad siguen siendo motivo de debate. Sin embargo, podemos aseverar que hay un conjunto de imaginarios que se produjeron y siguen recreándose en la actualidad sobre la función del maestro en esta pretendida “formación moral” o “formación de valores” que la educación básica debe cumplir.

<sup>18</sup>Recordando, en el Primer Congreso de Instrucción Pública (1889-1890) se impondría la disposición, frente a aquellos partidarios de una moral religiosa, de los defensores acérrimos de una moral más positiva o científica, quiénes consideraban que en toda instrucción que se impartiera en las escuelas, quedaba excluida toda idea de religión, pero esto no debía considerarse como un ataque a la religión, la laicidad propuesta era neutral. Con esto, debía entenderse que la enseñanza de la moral debía asumirse por dos instancias; por un lado, la escuela proporcionaría los fundamentos generales y universales de la moral, de aquí que se incluyera en la instrucción primaria elemental la asignatura de Instrucción Moral y Cívica y, por otro lado, la religión, a través de los particulares podría asegurarse los fundamentos de esa moral. Pero nuevamente los conflictos se hacen presentes al tratar de definir el contenido de la instrucción moral y cívica. En un primer momento, el maestro tenía que enseñar a sus alumnos como en una “materia” más del currículo escolar, un conjunto de reglas y preceptos donde se señalaban los “deberes” y “máximas” que un alumno debía saber (Tenti, 1988). Más adelante, la discusión se centró en una educación moral práctica. Se señalaba, que en la ejecución y repetición de actos morales, la escuela lograría el fin de educar moralmente a los niños. Finalmente, la concepción de ubicar la educación moral a lo largo de toda la práctica escolar se impondría (inclusive hasta nuestros días) dando lugar a que en el año de 1908 desapareciera del currículo escolar la asignatura de Moral, quedando la asignatura de Instrucción Cívica. En esta posición, la educación moral se diluía en el conjunto de materias a impartir. En todo momento del trabajo escolar, decía A. Castellanos (1913: 38), existe la oportunidad de inculcar una lección de moral. El buen ejemplo y la naturaleza misma de las materias, tanto en historia como en las ciencias naturales, constituirían los factores adecuados para incidir en la conciencia moral de los alumnos.

<sup>19</sup> Presentado en el Informe de la Comisión Primera del Congreso de Instrucción Pública en 1888-1889 integrada por Enrique C. Rébsamen, Miguel F. Martínez y Manuel Zayas (Llinas, 1979: 52).

Por otro lado, debe aclararse que la Escuela Normal de Sordo-mudos también se responsabilizó de la enseñanza de un grupo de sordomudos. Al parecer, en el transcurso de los años, finalmente esta labor se constituiría en la actividad fundamental de esta institución, de aquí su denominación posterior: Escuela Nacional de Sordo-Mudos. La falta de información al respecto no permite determinar con precisión que sucedió con el asunto de la formación de los maestros. Sin embargo, nos atrevemos a pensar qué quizás, por un lado, el monopolio que ejercía la Iglesia y algunas organizaciones civiles sobre la atención de este tipo de sujetos, a través de los centros de beneficencia, no permitió la consolidación del proceso de racionalización de la práctica de la enseñanza y, por otro lado, la disputa a la que hacíamos alusión en líneas anteriores entre los maestros prácticos y los maestros formados bajo un saber especializado, se tradujo en una lucha interminable, obstaculizando el proceso de consolidación del quehacer “profesional” en la educación de la población “sordomuda”. Obviamente, sin descartar la ola de conflictos, incertidumbres, ciertas prioridades en la agenda de la política educativa, y el grave problema económico presentes en el escenario social durante más de un siglo.

Tres años después, en 1870, es fundada la Escuela de Ciegos, sin embargo, no existe algún antecedente que planteara la formación del maestro para este tipo de población. Aunque la preocupación por aumentar el número de escuelas para las personas con alguna alteración, en particular, ciegos, sordo-mudos y delincuentes jóvenes, crecía en ese momento, como así se planteaba en el Congreso Nacional de Instrucción Pública celebrado del 1° de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891 (Zea Leopoldo, 1963: 87) y se estipulaba en la Ley de Educación Primaria promulgada el 15 de agosto de 1908 (Plan de Estudios 2004:12), la discusión sobre la consolidación y ampliación de la formación de los maestros que se encargarían de la enseñanza de esta población no pudo consumarse. A pesar de que se concretaba la unificación de los planes y programas de estudio, tanto para la instrucción primaria como para la formación de los maestros primarios, así como

la ampliación de la cobertura educativa en este nivel,<sup>20</sup> el gobierno federal no lograba centralizar y uniformar la educación tanto de los ciegos, los sordos y los considerados como delincuentes, ni la formación de los maestros encargados de su enseñanza.

De esta manera, podemos entonces afirmar que, mientras los maestros de educación primaria formados en escuelas normales trazaban su camino hacia la autodeterminación profesional (obviamente sustentándose en el poder corporativo que otorgaba su labor en el terreno de lo pedagógico y lo político) el maestro encargado de la enseñanza de las personas consideradas con “alguna deficiencia” continuaba bajo los efectos del ejercicio empírico, y peor aún, sin lograr la legitimación de su actividad profesional. De hecho, la tendencia clínico-terapéutica que fue asumiendo el campo de la atención a la discapacidad hacia principios del siglo XX, permite aseverar que la profesionalización del maestro en educación especial quedó pendiente ante el monopolio que otros profesionales lograron establecer en este campo educativo.

Será en el marco del desarrollo disciplinario, básicamente primero de la medicina y luego la psicología –como veremos más adelante-, donde emergerá nuevamente la preocupación por la educación de esta población. Pero, ¿cuál será la función que asumirá el maestro en esta perspectiva de educación “especial” para sujetos también considerados como “especiales”? ¿logrará su consagración profesional en este emergente ejercicio educativo? Ofrecer una respuesta a estas interrogantes nos obliga a dar cuenta del desarrollo del pensamiento científico y su influencia en la construcción del concepto de discapacidad, así como en sus posibles formas de intervención.

Pero antes será necesario exponer, de manera muy sintética, como contextualmente el terreno de la instrucción pública era objeto de disputa entre diferentes gremios profesionales. El cauce que finalmente iría perfilándose en tal disputa, tendría un efecto importante en las condiciones que darían pie a la

---

<sup>20</sup> Por ejemplo, con respecto a la educación primaria, en el año de 1878 existían 5194 escuelas atendiendo a 141178 niños, para el año de 1900, ya existían 12016 escuelas y con una población de 696168 niños (González Navarro, 1956: 42-46).

génesis del campo de la educación especial. Nos referimos particularmente a entender quienes fueron (individuos y grupos) y bajo que condiciones, se haría posible el planteamiento y consolidación del proyecto iniciático para dicho campo.

#### **4. Los normalistas frente a la apertura de la Universidad Nacional. La disputa por el dominio del terreno de la instrucción pública**

Mientras se institucionalizaba la formación de maestros para la instrucción primaria, paralelamente, los estudios referidos a la educación superior también sufrían profundas modificaciones. Aún cuando era cerrada definitivamente la Real y Pontificia Universidad de México en 1865, es importante resaltar que los estudios profesionales relativos al campo de la medicina, la jurisprudencia, la ingeniería, la agricultura y el comercio, se continuaron hasta el establecimiento formal de la Universidad Nacional de México en 1910. Con las Escuelas Nacionales creadas en la Ciudad de México, las labores de investigación y la formación profesional de las carreras antes citadas fueron posibles a pesar de los conflictos y vicisitudes por las que atravesaría la educación superior en ese entonces.<sup>21</sup>

Aunque después de la restauración de la República (1867) se había iniciado la reestructuración de la Universidad (al igual que las instituciones destinadas a la instrucción básica), no es sino hasta 1897, producto de la gestión como ministros de Instrucción Pública de Joaquín Baranda y Justo Sierra, cuando se efectuarán una serie de reformas a las Escuelas Nacionales de Jurisprudencia, de Ingeniería y de Medicina (Larroyo, 1964, 353-355). La orientación parecía ser muy clara -a pesar de que prevalecían los conflictos políticos e ideológicos, en este último caso referido a la imposición del positivismo como doctrina filosófica-, las instituciones formadoras de profesionales sustentarían su labor en el conocimiento científico, no así en la posibilidad de generar ciencia, esta labor, según lo propuesto por Sierra en su proyecto de Universidad en 1881 y consumado en 1910 con la apertura de la Universidad Nacional, le correspondería a la Escuela de Altos Estudios y los

---

<sup>21</sup> Por ejemplo, de la Escuela de Medicina dependían los centros de investigación científica sobre Medicina, Patología y Bacteriología, en E. A. Chávez, "Informe 19 de septiembre 1913", UNAM, DGB, ARCH. HIST., A. EACH., EAE, c. XIV, exp. 4.

Institutos que formarían parte de ella (García Salord, 1998: 147). En este proyecto, Sierra dejaba muy claro que los estudios superiores, conjugados bajo una misma institución, debían constituirse en la cúspide de la cultura nacional, asimismo, se dejaba entrever su posición en relación a la intervención del Estado en asuntos de la Universidad y la instrucción primaria (incluyendo la formación en las escuelas normales): *“El objeto supremo de la Universidad es formar hombres instruidos; en la instrucción primaria se trata de dar bases a la formación del futuro ciudadano; y esto entra en los objetos capitales del Estado”*.<sup>22</sup> Por tanto, la instrucción básica y las escuelas normales quedaban excluidas de la Universidad.

Según Arnaut (1998: 47-48), en el debate del proyecto de Ley Orgánica para constituir la Universidad efectuado en el Consejo Superior de Educación Pública, los maestros normalistas quisieron incorporar la Normal a la nueva Universidad con el mismo rango que las demás escuelas superiores. Así lo propusieron tanto el director general de Instrucción Primaria del D.F. como el director de la Escuela Normal de Maestros. Sierra rechazó la propuesta argumentando que la tarea de la Normal consistía en difundir en el país la formación básica de los mexicanos, de acuerdo con un programa previamente definido por el Estado mediante sus órganos de dirección y consulta educativa. Mientras que la Universidad, tenía que contribuir a forjar el alma nacional mediante la investigación y la reflexión filosófica sobre la realidad del país, actividades ambas, que aunque también le interesaban al Estado, sólo podían desarrollarse si gozaban de un amplio margen de libertad en su organización y funcionamiento.

Las diferentes posiciones no sólo se reflejaron en la disputa por la función que debían asumir ambas instituciones en la vida educativa y social del país, sino que también se trasladó al ámbito del mercado profesional. La guerra de posiciones dentro de la administración pública crecía, así como las constantes protestas de los maestros de educación primaria en relación a la composición de los miembros del Congreso Nacional de Instrucción Pública y del Consejo Superior de Educación Pública. Se aducía que sólo una ínfima minoría de sus miembros eran

---

<sup>22</sup> Véase al respecto, “La universidad nacional (contestación al Sr. Dr. Luis E. Ruiz)”, *La libertad*, 1° de marzo de 1881.



maestros o pedagogos. Inclusive, según Arnaut, se reprochaba a la Junta Superior que concentrara su atención en las escuelas superiores y en la Nacional Preparatoria.

Será al finalizar la Revolución cuando crecerán las posibilidades de acceso por parte de los maestros a las posiciones políticas y puestos de dirección de la instrucción pública. De acuerdo a Arnaut (1998: 54-56), el arribo de los maestros a estas posiciones sería el resultado, más que de su papel como dirigentes gremiales o como resultado del triunfo de su propia organización gremial, de sus vínculos personales con los diversos personajes y grupos políticos revolucionarios. Incluso muchos de ellos habían dejado el servicio docente desde mucho antes de arribar a tales puestos.

Con base a lo anterior podemos señalar que, aquellos grupos profesionales que lograron la posibilidad de insertarse y hacer valer su influencia en el campo de la política educativa, no sólo contribuirían a favorecer en gran medida su desarrollo y reproducción como gremio profesional, sino también permitiría la posibilidad de ampliar su ingerencia –y hasta el dominio- en ciertos espacios del campo educativo.<sup>23</sup>

De esta manera, quizás debemos comprender cómo se dirimió la disputa en relación a instituir y consolidar el proyecto iniciático entre el gremio profesional de los médicos y el gremio profesional de los maestros, en el proceso de fundación del campo de la educación especial en nuestro país. Considerando, que la participación de los médicos no sólo se ubicó en el momento de la fundación del campo, sino que finalmente impusieron su perspectiva clínico-terapéutica en la definición de normas, reglas, valores, conceptos y métodos para el ejercicio de una práctica particular. Asimismo, trazarían los límites conceptuales para construir una denominación particular del sujeto a “atender” o “tratar”.

---

<sup>23</sup> Al respecto cabe señalar que en particular, los médicos, los abogados y los ingenieros, se constituirían y consolidarían como fuertes gremios profesionales producto de una intensa lucha por obtener su autonomía profesional y un dominio relativo del mercado profesional.

## 5. Las primeras clasificaciones y el perfeccionamiento educativo

### 5.1 La inferioridad biológica o fisiológica

El carácter científico que asumió la Escuela Nacional de Medicina hacia fines del siglo XIX, así como la influencia del pensamiento europeo (particularmente el francés) en materia del campo de la neurología, la psiquiatría y la psicología permitió que personajes como el Dr. José de Jesús González<sup>24</sup> planteara una preocupación médico-pedagógica para los sujetos categorizados como “idiotas o imbeciles”. Con una evidente influencia de los médicos franceses Itard (1774-1836) y Seguin (1812-1880), se establecería en 1914 la primera escuela para los sujetos así categorizados en nuestro país.<sup>25</sup>

Como consecuencia de los avances de la medicina, ahora se planteaba el posible *tratamiento* de las personas clasificadas con problemas mentales. De esta manera la práctica se impregnará de procedimientos clínicos-terapéuticos. Así, lo testimonia el Dr. Roberto Solís Quiroga:

*Posterior al diagnóstico médico del padecimiento se determinaba la conducta médica a seguir en cada caso particular, orientando así, el tratamiento médico y pedagógico especial.*<sup>26</sup>

Por tanto, el tratamiento, la cura y la mejora serán las respuestas más apropiadas –según los médicos- para estos supuestos “padecimientos o patologías”. De este modo, estábamos frente al inicio de toda una tradición de significados impregnados de un lenguaje médico en relación a lo que debía entenderse por normal y anormal, normalidad y patología, sustentados básicamente en criterios de salud y enfermedad, más aún, éstos se consagrarían como universalmente

---

<sup>24</sup> Este singular personaje lo mismo podía ocupar la tribuna para pronunciar discursos durante las fiestas patrias, como publicar para el extranjero trabajos científicos en relación a los anormales mentales. Participaba en Congresos a nivel internacional, se comprometía con la investigación científica, ocupaba cargos en la administración pública, poseedor de un conocimiento enciclopédico, eminente educador, políglota por vocación. Y, además de científico y maestro, tenía una gran afición por la literatura y la poesía. Para mayor información al respecto, ver Uribe Torres (1967).

<sup>25</sup> Cabe agregar que los esfuerzos médico-pedagógicos de Seguin contribuyeron enormemente para sentar las bases científicas del tratamiento médico-educativo de los anormales mentales en nuestro país tras la difusión de su obra *La Educación Fisiológica*. Del mismo modo, lo constituyó la fundación de los Institutos Médico Pedagógicos (nombre que Seguin instituyó para beneficiar integralmente a los débiles mentales) en París, Francia. Bajo la influencia de esta iniciativa, en México, para 1935, el Dr. Roberto Solís Quiroga fundaba el Instituto Médico Pedagógico.

<sup>26</sup> Roberto Solís Quiroga. Informe de Labores del Instituto Médico Pedagógico. 1938. p. 10

válidos y legítimos. Pero sobre todo, como señala Álvarez-Larrauri (2004), los problemas a investigar, las categorías, los métodos e instrumentos a utilizar, las prioridades en materia de salud pública, los procedimientos de intervención, en adelante, serían determinados por la medicina.

Siguiendo como parámetro el binomio salud-enfermedad, se determinaban las diferencias entre las personas, procediendo a clasificarlas considerando presuntamente una inferioridad biológica o fisiológica. Destacando en este sentido, las pérdidas o discapacidades personales. Así, sobre la base del hecho biológico, se construían una serie de significaciones. En mucho de los casos las deficiencias de estos individuos, serán consideradas como producto de una tragedia personal que les ocurre de forma aleatoria a los individuos, logrando, desde esta lógica, que los individuos se “adapten a la tragedia o la acepten como una condición natural” (Oliver, 1998: 47). Desconociendo, de esta manera, la influencia de complejos procesos sociales sustentados básicamente en la discriminación y la desigualdad social.

Las interpretaciones dominantes sugerían que si ser saludable es “estar bien” y llevar una vida activa, esto es, no padecer algún trastorno que obstaculice tanto las capacidades fisiológicas como las psicológicas, en síntesis, no estar “enfermo”, entonces, presentar alguna discapacidad implicaría aceptar que existe una enfermedad, es decir, la imposibilidad de sobrellevar una vida activa como cuando se es saludable.

El efecto de estas interpretaciones tendría un costo social. La construcción simbólica plantearía que los sujetos “enfermos” no son responsables de su condición, y no se espera de ellos que se recuperen por voluntad propia. Por lo que se les incita a que vean su estado actual como “aborrecible e indeseable” y, para recuperar su condición anterior, se espera de ellos que busquen la “ayuda” de aquellos a los que se les reconoce la responsabilidad de la recuperación, es decir, los médicos (Parsons, 1951).

De esta manera la visión individualista y médica de la discapacidad se impondrá, orientando de esta manera todas las prácticas por tratar de “ayudar” y “mejorar” la situación de los sujetos considerados con “deficiencias”, incluyendo aquellas referidas a la labor educativa.

## **5.2 La normalidad: un cociente intelectual estándar**

Estas tendencias a conceptualizar los “problemas o deficiencias” como producto de un déficit individual continuaron alimentándose hacia los inicios del siglo XX. Con la aplicación de la escala métrica<sup>27</sup> para determinar el nivel del cociente intelectual de los individuos, empleando la norma de la edad, crecían los criterios para clasificar y categorizar a los sujetos.<sup>28</sup> Ahora le tocaba a la psicología aportar referencias y el aparato para calibrar la diferencia y situar a quienes se quedaban fuera de la construcción social de la normalidad (Cohen, 1985; Petersen, 1994). A través de la medición intelectual, se determinaba y justificaba quien era merecedor de una educación “diferente”, particularmente de una clase “especial” o de “perfeccionamiento”,<sup>29</sup> puesto que no alcanzaba los niveles estándares de la “normalidad”, esto es, situados en el margen inferior de las curvas estadísticas determinante de las respuestas intelectivas de la comunidad, a saber: un cociente intelectual de 100 a 110.<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> Esta escala fue elaborada en 1905 por los psicólogos franceses Binet y Simon y fue presentada en su obra: *Sobre la Necesidad de Establecer un Diagnóstico Científico en los Estados Inferiores de la Inteligencia*

<sup>28</sup> En estos momentos emergen una serie de posturas teóricas de la psicología donde se concebía a la inteligencia como una entidad fija, inmutable, estática y medible cuantitativamente con instrumentos que estandarizan y determinan la “capacidad” del sujeto. Este tipo de evaluaciones psicométricas se ocuparán excesivamente del producto, restando importancia a los factores socioculturales que mediarán la construcción del funcionamiento cognitivo del sujeto.

<sup>29</sup> Los orígenes de esta práctica pedagógica especial (antecedente inmediato de lo que ahora se denomina educación especial) debemos buscarla en la Francia de principios del siglo XX. Al medir la inteligencia de los enfermos psiquiátricos permitió a los psicólogos determinar quien tendría una capacidad de aprendizaje y, a partir de esto, trasladarlos a salas de perfeccionamiento educativo. Este nuevo diagnóstico tuvo la ventaja de sacarlos de su encierro e iniciar su educación en un marco relativamente más amplio de socialización (Gillig, 1997). Estas pruebas para medir el nivel mental se trasladaron hacia el campo educativo para así determinar las causas del retraso escolar, lo que propiciaría la separación de muchos niños en clases especiales, confiando en que alcanzarían la nivelación para reincorporarlos inmediatamente a las escuelas regulares. Las críticas no tardaron en aparecer, diversos autores acusaron de fomentar la segregación educativa al separar a los niños de acuerdo a un criterio psicométrico. Además, se consideró que estas escuelas de perfeccionamiento tenían incorporado el peligro de convertirse en sitios ideales para la permanencia eterna de los alumnos con debilidad mental. Dicha noción se había extendido a partir de las ideas sobre la incurabilidad de estos sujetos (Orcasitas, 1996; Gillig, 1997).

<sup>30</sup> Odalmira Mayagoitia (1960:17-18), discípula del Dr. Roberto Solís Quiroga, profesora de la Escuela Normal de Especialización y pionera de las Escuelas de Perfeccionamiento en 1960, nos recuerda la manera

Debe aclararse que la institucionalización y profesionalización de la carrera de Psicología en nuestro país fue consolidándose después de un largo y difícil camino. Antes de 1938, fecha en que se funda en la Escuela de Altos Estudios una sección independiente de Psicología -lo que da lugar a la creación de la carrera como tal pero aún sin la certificación (el título) correspondiente-, existían cátedras de Psicología dentro de otras secciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Éstas eran matizadas de un profundo interés “humanístico”, aunque impregnadas de una incipiente orientación científica. Además, lo que caracteriza a esta etapa del desarrollo de la psicología es que los conocimientos considerados como “psicológicos” se integrarían a partir de otros conocimientos disciplinarios, principalmente médicos (Lara Tapia, 1983).<sup>31</sup> En este sentido, los conocimientos

---

en que se clasificaba a los oligofrénicos (deficiente desarrollo mental) durante los inicios de la atención “especial” en escuelas de la Secretaría de Educación Pública::

I. Asociales o profundos:

- a) El idiota profundo. Incapaz de hablar y reducido a una vida vegetativa.
- b) El idiota simple. Capaz de pronunciar algunas palabras. Vida vegetativa.
- c) El imbécil. Puede hablar pero no escribir.

II. Sociales educables

- a) El débil mental. Educable y utilizable desde el punto de vista social.
- b) El subdotado. Subnormal y Liminal. Estos últimos, con esfuerzos, son capaces de alternar con el normal.

El idiota profundo no sobrepasa la edad mental de dos años. El idiota simple, la edad mental de 3 años; el imbécil, la edad mental de 7 años; el débil intelectual o de lento aprendizaje, la edad de 1 años, y el subdotado, como el subnormal y el liminal, cuya edad mental sobrepasa la edad de 11 años, pero menos de catorce. Así, para esta profesora, mediante el cociente intelectual ideado por Stern, en la relación entre la edad mental y la edad cronológica, las cifras serían las siguientes:

Los asociales o profundos:

- a) Idiota profundo           0 a 10
- b) Idiota simple            0 a 20
- c) Imbécil                   20 a 50

Los educables o sociales:

- a) Débil mental            50 a 80
- b) Subnormal               80 a 90
- c) Liminal                  90 a 100

Y en los parámetros de una normalidad:

- a) Normal                   100 a 110
- b) Superdotados           110 a 130
- c) Genio                    130 o más

De esta manera, según Mayagoitia, en el plano pedagógico los más aprovechables serían los débiles mentales, que corresponde a los “tontos” en la clasificación de Vermeyley, y quienes también serían denominados como niños de “lento aprendizaje”.

<sup>31</sup> Es importante señalar que en México la constitución de la psicología como ciencia tuvo un desarrollo tardío. Aunque sus antecedentes remotos, bajo una ideología occidental europea, pueden hurgarse en el momento mismo de la creación de la Real y Pontificia Universidad de México (1553), abordando contenidos aristotélicos predominantes de la época, la psicología que siguió hasta el cierre de esta institución, inclusive durante su constitución como carrera en 1938 y hasta el año de 1957 –año en que se celebra el Primer Congreso de Estudiantes de Psicología Profesional-, tuvo una influencia fuerte e importante de la medicina.

que tenían que ver con el desarrollo psíquico del sujeto, así como aquellos que permitían dar cuenta del cociente intelectual, durante el proceso de la autodeterminación profesional del psicólogo, fueron fuertemente influenciados por la disciplina médica. Por ende, aunque se retomaban aportaciones de la psicología, el terreno de la naciente educación especial seguía perfilándose como dominio del campo médico.

### **5.3 Efectos de una clasificación: ¿la delincuencia una anormalidad mental?**

Inspirado en las aportaciones de la psicología, sobre todo de la escuela francesa, el maestro de educación primaria Salvador M. Lima, quien participó activamente con los grupos políticos y militares que propugnaron por el movimiento de la Revolución (Uribe Torres, 1967: 15), y quien también ocuparía diversos puestos dentro de la administración pública al arribar al poder el gobierno de la revolución, planteó la necesidad, en concordancia con las ideas revolucionarias, de considerar la situación de una gran cantidad de niños y jóvenes recluidos en los Centros Correccionales. El objetivo central radicaba en procurar por todos los medios posibles, la “regeneración de los muchachos menores de 15 años considerados como delincuentes” (El Universal, 1926: Sección Primera). La consecuencia inmediata se tradujo en la creación del Tribunal para Menores en el año de 1926. Es importante señalar que al iniciar sus labores esta institución, el personal que lo integraría estaría conformado, entre otros, como presidente, el profesor Salvador Lima, como primer Juez, la Licenciada Guadalupe Zúñiga, y como representante de la Sección Médica, el Dr. Roberto Solís Quiroga; las relaciones profesionales establecidas entre estos personajes se extenderían, más adelante, hacia otros espacios profesionales, como es el caso de haber compartido, en particular los dos últimos, labores docentes en la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional y, por tanto, el planteamiento inicial de ideas y formas de conceptualizar y

---

De hecho, gran parte de los catedráticos que impartían psicología eran médicos, como es el caso del Dr. Roberto Solís Quiroga, quien más adelante se convertirá en uno de los más importantes impulsores de la educación especial en nuestro país. Para mayor detalle de esta evolución de la joven ciencia, véase el excelente trabajo de Luis Lara Tapia (1983), “La fundación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983*, México, UNAM.

atender la “anormalidad mental” en los cursos que con respecto a estos asuntos inauguraba esta última institución.

Entre una de las principales funciones del Tribunal consistía en realizar un diagnóstico médico y psicológico a la población que ingresaba, así como a la que ya se encontraba recluida. De acuerdo a criterios de naturaleza biológica y de tipo psicométricos, la conclusión se dirigía a determinar que una gran mayoría de estos niños y jóvenes se situaba en el rubro de una anormalidad mental; específicamente en la debilidad mental. Se establecía de este modo la vinculación entre la Anormalidad Mental y la Delincuencia. Inclusive, se llegó a argumentar que aquellos que eran clasificados como anormales mentales no sólo tenían una incapacidad para el aprendizaje por su déficit intelectual, sino que sufrían un grave proceso de sedimentación social (Solís Quiroga, 1954: 143). Al respecto, el Dr. Roberto Solís Quiroga planteaba: “Es un hecho que de los 73,000 menores que han ingresado al Tribunal, el 67% de ellos son débiles mentales. Entre las “prostitutas callejeras” se ha encontrado que un 80% de ellas son débiles mentales” (1954: 144). Producto de estas afirmaciones, la necesidad de establecer escuelas para los anormales mentales se constituyó en una preocupación fundamental, sin embargo, sólo se quedó en el discurso. Los datos muestran que la reclusión de niños y jóvenes continuó prolongándose, y el establecimiento de escuelas para la atención de los supuestos problemas mentales quedó pendiente.

Los esfuerzos del profesor Salvador M. Lima por identificar y educar en lo posible a los sujetos con posibles deficiencias físicas y mentales, lo llevó a proponer, años atrás (1917), una cátedra titulada “La educación de los niños anormales” en la Escuela Normal de Guadalajara (Uribe Torres, 1967:15). Al parecer, la propuesta sólo se concretó en el plano curricular. No existen datos que permitan aseverar que se hubiese instituido una práctica de experimentación pedagógica con niños considerados como anormales mentales.

#### **5.4 La clasificación escolar y la consecuente estigmatización y discriminación social**

Por otro lado, cabe destacar que ante un escenario caracterizado por la pobreza y el crecimiento de los índices de enfermedad y de mortalidad de la población, a fines del siglo XIX, en el Congreso Higiénico Pedagógico se planteaba la necesidad de tomar las medidas pertinentes, sobre todo en el contexto escolar, para vigilar la salud del niño y evitar la propagación de enfermedades contagiosas. Como resultado de esta preocupación, se establecerán diversas instancias de inspección médica para las escuelas. De esta manera, el servicio médico escolar iría progresando y aumentando su esfera de acción hasta alcanzar, en el año de 1910, una “función trascendente” (Guía General, 1996).

La preocupación por la salud del niño no sólo contemplaría el aspecto físico, sino también el mental. Por consiguiente, al reorganizarse la SEP hacia 1925, se establece el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar con los lineamientos marcados por el profesor Lauro Aguirre y el Dr. Rafael Santamarina. Aunque éste último ocupó la Jefatura del Departamento desde su fundación y hasta mucho tiempo después, cuando no ocupó la misma, estuvo al frente de todas las investigaciones psicopedagógicas de dicho Departamento (Uribe Torres, 1967: 21). El objetivo consistía en conocer, apegados al criterio científico, las condiciones físicas y mentales en las que se encontraban los grupos escolares urbanos y así determinar las consecuencias en el trabajo escolar y su salud en general (1967:21.). Asimismo, se dejaba entrever la preocupación por atender a los niños que resultaran seleccionados con alguna deficiencia física y mental en instituciones específicas. Al respecto, Uribe Torres (1967: 12) refiere que ya en 1921 en el Congreso Mexicano del Niño, el Dr. Santamarina manifestaba:

*Es necesario orientar sobre bases científicas la Higiene Escolar y la Educación de los Niños Deficientes y Anormales Mentales y Físicos. Hay que educarlos en clases anexas especiales, en escuelas exclusivas o instituciones de internados bajo el cuidado de maestros especializados.*

Lo que llama la atención es que tales estudios se realizaron básicamente en escuelas categorizadas como “populares” y “proletarias”. Veamos el siguiente



argumento del Dr. Ignacio Millán (1934) con motivo de la creación de la Escuela de Recuperación para Débiles Físicos en 1933:

*La familia proletaria de México, carece no sólo de conocimientos dietéticos, sino que vive de tacos, de frituras, de comidas sin valor nutricional y energético. Se comprenderá entonces la importancia de educar a este tipo de familias en el arte de preparar alimentos sanos y nutritivos con poco dinero... Se proporcionará alimento por tres meses a los niños entre la población escolar más pobre que sean seleccionados, una vez recuperados se reincorporarán a su escuela.*<sup>32</sup>

Y no menos importante la serie de estudios biotipológicos en un grupo de 50 niños de familias proletarias para determinar los factores biológicos, psíquicos y sociales, que norman la personalidad del niño proletario del Distrito Federal, su familia y su ambiente (Millán, 1934).

Ante los evidentes efectos de la profunda pobreza y hambruna que asolaba en ese momento a nuestro país, la escuela se convertía en uno de los escenarios que mayormente reflejaría esta situación. Consideramos que el problema no radicaba en contemplar el factor pobreza para la realización de los estudios, sino que al considerar únicamente los sectores sociales que se ubicaban en esa categoría, se establecía tendenciosamente una relación causal entre la clasificación mental de los escolares y la pobreza, es decir, entre la anormalidad mental y la pobreza. Sin agregar, obviamente, la visión reduccionista y estigmatizadora con la que se calificaba a estos sectores sociales. Por ende, la clasificación de los escolares trajo consigo la agudización de la distinción y la discriminación social y cultural de ciertos sectores sociales. Pero el Departamento de Psicopedagogía justificaba sus acciones con argumentos principalmente de corte pedagógico:

*Los resultados de métodos pedagógicos, cualquiera que sea su virtud filosófica, serán distintos y variados y, por lo tanto, inseguros, siempre que se apliquen a grupos de capacidades mentales heterogéneas y variadas. Y es allí donde radica el secreto de las causas más frecuentes del fracaso pedagógico. En consecuencia, para lograr el mayor éxito de los métodos de enseñanza que emplee el maestro de*

---

<sup>32</sup> Argumento presentado por Ignacio Millán, Jefe del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, en la Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública, 31 de agosto de 1934, Tomo I. Exposición, SEP, México, 1934, p. 104-105.

*grupo, es indispensable que se apliquen a una masa escolar cuyas capacidades psíquicas y mentales o intelectuales estén lo más uniformadas que sea posible. Sólo así se logrará, además de una enorme economía de energía y de tiempo, un éxito rotundo en el aprovechamiento cotidiano...Sólo en esta forma podrán adquirirse y aplicarse métodos y procedimientos que hagan más científica y útil la técnica de la enseñanza. Para obtener la uniformidad de capacidades tan necesaria para la formación de grupos homogéneos, es indispensable recurrir a procedimientos científicos de medición y clasificación de escolares, según sus grados de retención, observación, análisis e interpretación, etc. Es indispensable medirlos. Esta medición es sencilla, práctica y eficaz, de resultados viables, y, finalmente, de una aplicación tan simplificada que el mismo profesor puede verificarla, mediante un breve y sencillo entrenamiento (Millán, 1934:111).*

Cabe señalar que aunque la tendencia era claramente psicopedagógica (aunque también fueron importantes los estudios médicos sobre el estado fisiológico del niño) para realizar el diagnóstico y clasificación de los escolares –valiéndose de aspectos psicotécnicos, psicométricos y biotipológicos- generalmente los médicos se responsabilizaron de coordinar gran parte de estas actividades, así como de analizar, interpretar y socializar los resultados obtenidos.<sup>33</sup> Al respecto, la profesora Ana María Uribe (1967: 20-26) cita:

*En 1924 el Dr. Santamarina inicia la clasificación de alumnos en algunas escuelas primarias, mediante el estudio y adaptación de pruebas de inteligencia en las cuales desde hacía tiempo trabajaba para elaborar escalas psicométricas indispensables que estuvieran al alcance de los maestros...Asimismo, en 1930 el doctor realizó un estudio comparativo entre diferentes escalas y así emprender una nueva investigación sobre el estado de la lectura oral en niños de educación primaria... Los resultados de las investigaciones realizadas en estos momentos se*

---

<sup>33</sup> Cabe agregar que dada la preocupación del estudio psicopedagógico de los niños escolares a fin de hacer más efectiva la enseñanza, los médicos escolares precisaron la obligación de colaborar con los maestros para procurar el estudio y adaptación de los tests mentales. Para ello se capacitó a los maestros en estas tareas. Inclusive, fue tal el interés, que los mismos maestros se vieron motivados a continuar su formación en el terreno de la psicología. Recordemos que en el periodo comprendido entre 1920 y 1960, la formación, primero con cursos en psicología, luego como Sección de Psicología, para pasar a Departamento de Psicología y finalmente en el Colegio de Psicología (ahora Facultad de Psicología), tuvo una fuerte tendencia sobre bases psicotécnicas y psicopedagógicas, lo que le daba un cierto carácter aplicado (Lara Tapia, op.cit: 32-37). De aquí la gran afluencia de estudiantes extraídos de la Normal de maestros para estudiar psicología en la entonces Escuela de Altos Estudios, después, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de México (idem).

*dieron a conocer en el extranjero por parte del Dr. Santamarina, el Dr. Uruchurtu y el Dr. Quintanilla, durante la celebración del V Congreso Panamericano del Niño y el VII Congreso Médico Latinoamericano.*

La labor de los maestros consistió muchas veces en colaborar con los médicos en la aplicación de los instrumentos, sin embargo, ante la preocupación de abarcar el mayor número de escuelas del Distrito Federal, el Departamento de Psicopedagogía planteó la necesidad de capacitar a los maestros en otras actividades. Si el objetivo era “emparejar” a los grupos escolares a través de la medición mental y así obtener resultados pedagógicos satisfactorios, Lauro Ortega en 1935 señalaba:

*Deseoso el Departamento de dejar poco a poco en manos de los maestros el manejo de las pruebas mentales colectivas para la clasificación escolar, organizó, en colaboración con la Escuela Nacional de Maestros, una serie de conferencias teórico-prácticas tendientes a ilustrarlos. Se logró adiestrarlos para la aplicación, calificación e interpretación de las pruebas mentales colectivas.<sup>34</sup>*

En los casi 15 años en que funcionó esta unidad administrativa se creó toda una infraestructura que posibilitó, sobre todo, la clasificación de los escolares y con esto la creación de escuelas especiales para la atención especializada de niños con problemas físicos (Escuela de Recuperación física en 1933), y de aquellos considerados con problemas mentales (Escuela de Recuperación Mental en 1933).

*Como resultado del conocimiento de las aptitudes de los escolares y de la clasificación de ellos, vendrá la selección de los anormales físicos y mentales. ...Habrá que vigilar las escuelas y clases al aire libre para niños débiles y predispuestos, las colonias de vacaciones y las escuelas para niños lisiados. Se vigilará las escuelas para anormales sensoriales, ciegos y sordomudos, con el fin de que, reorganizada su enseñanza, se logre que todos reciban educación e instrucción y aprendan un oficio apropiado, haciendo para ello aplicables a estos niños las leyes de la instrucción obligatoria. Se procurará la incorporación a la Secretaría de Educación de la Escuelas Especiales existentes para anormales o*

---

<sup>34</sup> Lauro Ortega, Jefe del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, en ARCH. HIST. DE LA SEP, Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública, 31 de agosto de 1935, Tomo 1, Exposición Talleres Gráficos de la Nación, México, 1935, pp. 249-253.

*retrazados. Se establecerán clases y escuelas para los anormales mentales, con el fin de que reciban una educación de acuerdo con sus necesidades y adaptada a sus necesidades (Sevilla, 1989:11).*

La directriz que orientaría la atención de los niños que presentaran algún déficit consistiría en sacarlos de las clases ordinarias y así colocarlos en clases de recuperación, para que al practicar y lograr el perfeccionamiento de las destrezas básicas, ubicadas dentro de los niveles estándares de la “normalidad”, pudieran reincorporarse, una vez “recuperados”, al sistema de educación regular.

De acuerdo al Dr. Ignacio Millán (1934: 104- 115), Jefe del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar:

*La restitución fisiológica de los niños con problemas nutricionales era posible puesto que no eran considerados enfermos. Esto es, no había necesidad clínica alguna para prolongar su término, en cuyo caso, la Escuela perdería su carácter experimental y de recuperación, y se convertiría en un asilo...La Escuela de Recuperación Física tendría por función curar, alimentar y enseñar al niño.*

Sin embargo, para los clasificados con problemas mentales, en particular, los débiles mentales, las críticas no tardaron en aparecer por aquellos que consideraban que era insuficiente el tiempo –de tres meses- de recuperación.

Para estos casos, el mismo Millán señalaba:

*Se ha organizado y puesto en funcionamiento una pequeña clínica de Higiene Mental, anexa a la Escuela de Recuperación Mental. Las necesidades de una clínica semejante son tales, sobre todo como complemento funcional de la Escuela de Recuperación Mental, que este Departamento cree justificado dar este servicio social, que tanta falta hace en la actualidad y que debe ser parte integrante de las labores diagnósticas y psicopedagógicas del tratamiento de niños anormales mentales (1934.: 113).*

Como resultado de un obligado diagnóstico médico se determinaba el tratamiento más indicado para estos casos, el cual muchas de las veces rebasaba los tres meses estipulados. La responsabilidad de las actividades médico-pedagógicas en las escuelas de recuperación quedaba en manos de médicos especializados en psiquiatría infantil y, colaborando junto a ellos, profesores normalistas capacitados

o formados en el campo psicopedagógico. Sobre tres aspectos se centraba básicamente la educación de los anormales mentales: Educación Fisiológica, Educación de las Actividades Mentales y Educación Pedagógica (Uribe Torres, 1967: 28-29), ésta última referida a cumplir la instrucción básica obligatoria para todo ciudadano mexicano. De igual manera, se contemplaba la terapia ocupacional –aunque tardó en establecerse formalmente- como uno de los componentes sustanciales en su recuperación mental, pero más aún, en la necesidad de prevenir el “grave proceso de su sedimentación social”.

En conclusión, a pesar de los argumentos que presentaba el Departamento de Psicopedagogía en su defensa, lo que sí es un hecho es que al no lograr una pronta recuperación (tres meses), considerando ciertos estándares establecidos, la atención de los niños seleccionados y clasificados tendría que ser diferente y prolongarse indefinidamente en esas clases especiales. Por ende, podríamos aseverar que dada la naturaleza clínico-terapéutica que asumió la Clínica de Higiene Mental anexa a la Escuela de Recuperación Mental, los problemas mentales serían asociados al criterio médico del binomio salud/enfermedad, y en este sentido, su atención, o más bien, su tratamiento, se situaría en un sistema de educación paralelo y segregado del total de la población considerada como “normal”.

## **6. Especialización y perfeccionamiento de normalistas en la Universidad. Los inicios de una formación en la “Estimación del Aprovechamiento Escolar y Desarrollo Mental”**

En septiembre de 1910 por fin se concretaba el sueño de forjar una nueva “clase ilustrada” (García Salord, 1998: 143), planteado desde 1881 en el proyecto presentado por Justo Sierra, con la creación de una Universidad Nacional y dependiente de ésta, la Escuela Nacional de Altos Estudios. Para esto, en la solemne ceremonia de inauguración de la nueva Universidad, Sierra expresaba claramente cual sería la naturaleza educativa de esta institución al pronunciar el siguiente discurso:

*No puede, pues la Universidad que hoy nace, tener nada de común con la otra... Los fundadores de la Universidad de antaño decían: la verdad está definida, enseñadla; nosotros decimos a los universitarios de hoy: la verdad se va definiendo, buscadla... Sois un grupo en perpetua selección dentro de la sustancia popular y tenéis encomendada la realización de un ideal político y social que se resume así: democracia y libertad (Hernández Luna, 1947:104).<sup>35</sup>*

Todo parecía indicar que la preocupación se dirigía a crear los “hombres de ciencia” que nuestro país necesitaba urgentemente, sin embargo, Sierra siempre estuvo de acuerdo que para consolidar esta gran aspiración se necesitaba también pensar en la completa reestructuración del sistema de instrucción pública (Ducoing, 1990: 49). Esto es, extender los beneficios de la obra educativa universitaria al pueblo entero a través de su intervención en la instrucción pública en general. Si bien es cierto, como ya mencionamos anteriormente, que Sierra delegaba la tarea de la educación elemental y la formación de sus docentes a la Secretaría de Instrucción Pública, la formación y perfeccionamiento de estos maestros, así como de los maestros de los niveles educativos medio y superior, tendría que estar a cargo de la Universidad. Como señala Ducoing (1990: 50-51), unificar la obra educativa mexicana considerando a la Universidad como el organismo destinado a “coordinar las líneas directrices del carácter nacional”, se constituía para Sierra, en el mecanismo fundamental para acelerar la unidad nacional.

*Deseaba inapender toda mi energía en dos cosas: la primera consistía en transformar la escuela primaria, de simplemente instructiva, en esencialmente educativa. El segundo objeto que me había asignado a mi paso por el mundo escolar era organizar los estudios superiores, constituyendo un cuerpo docente y elaborador de ciencia a la vez, que se llamase Universidad Nacional.*

Frente al grave problema de la carencia de maestros y de una docencia sustentada en el trabajo empírico, la formación de docentes sobre bases científicas y pedagógicas -principalmente métodos de enseñanza- se convertiría en el máximo desafío por alcanzar:

---

<sup>35</sup> J. Hernández Luna, “La Universidad de Justo Sierra”, *Filosofía y Letras*, XIV, 28, octubre-diciembre de 1947, p. 104.

*Un maestro no es solamente un hombre que sabe, sino que sabe enseñar; necesita pues, no solamente la ciencia, sino el método... En general, carecemos de profesores, es necesario hacerlos, si queremos que no sea abortiva la semilla de la instrucción, tenemos bastantes hombres de ciencia, pero hombres de ciencia que posean el instrumento propio para comunicarla a los niños y a los jóvenes, son contados (Justo Sierra, citado en Ducoing, op. cit.: 52).*

De esta manera, Sierra propuso crear la Escuela Normal Superior y la Escuela Nacional de Altos Estudios, ambas con una única intención. Según Ducoing (1990:57), estas instituciones, se estructurarían íntimamente relacionadas, alimentándose mutuamente con sus respectivas aportaciones; una proporcionando al estudiante la información que necesitaba para dominar los contenidos humanísticos y científicos y, la otra, ofreciendo los componentes de naturaleza pedagógica que, unidos a los contenidos de las áreas de aprendizaje de la educación primaria, media, y superior, permitirían conducir eficientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque la propuesta de crear la Escuelas de Altos Estudios se vio realizada hasta 1910, el caso de la Escuela Normal Superior se prolongó todavía más. Ante un clima caracterizado por conflictos y vicisitudes y, sobre todo, de críticas de representantes de la administración del Estado hacia la Universidad, por considerársele el lugar del privilegio, Ezequiel A. Chávez ocupando la dirección de la Escuela de Altos Estudios en 1913, retoma nuevamente el asunto de la formación de profesores para las escuelas secundarias, preparatorias, normales y profesionales. Pero no es sino hasta 1916 cuando estando al frente de la dirección de esta escuela, Miguel E. Schultz establece los estudios de especialización y perfeccionamiento para los docentes (reglamentándose los grados de profesor académico, profesor universitario, maestro universitario y doctor universitario), garantizando para todos los egresados la posibilidad de ser considerados en la provisión de plazas vacantes en escuelas secundarias, especiales y universitarias (Ducoing, 1990:130-135). En el caso de los maestros normalistas, generalmente se solicitó como requisito indispensable haber terminado sus estudios en la normal de maestros y tener una experiencia mínima con grupo de dos o tres años. De

aquí que estos estudios de perfeccionamiento fueran considerados como una especie de postgrado (lo que más adelante se instituirá). Cabe resaltar la importancia que significó para el magisterio la especialización para el grado de Profesor Universitario relacionada con la ciencia y el arte de educar. De los tres años que abarcaban los estudios de esta especialidad, se atenderían básicamente cuatro líneas de formación: filosóficas, psicológicas, didáctica y de lenguas.

Consideramos que esa importante afluencia de maestros normalistas que tuvo la Universidad en esta época, se ubicó en esta especialidad por la fuerte relación que existía con su propia práctica profesional y, por la urgente necesidad, como ya antes mencionamos, de capacitarse en temas pedagógicos y psicológicos. Inclusive -como en breve podremos fundamentar-, podemos afirmar que entre aquellos maestros normalistas que participaron en la fundación del campo de la educación especial, algunos de ellos fungieron como docentes de la misma Escuela Normal Superior, y algunos otros, como alumnos de la misma institución.

Aunque hacia 1923, con el regreso de Chávez a la dirección de la Escuela de Altos Estudios, los estudios antes mencionados seguían funcionando, el objetivo por formalizar y definir la estructura y organización del proyecto de la Escuela Normal Superior, aún pendiente, provocaría una álgida disputa entre la SEP y la Universidad. De acuerdo a Ducoing (1990: 169), la primera a través de la representación de Vasconcelos obligó -haciendo uso de la autoridad que confiere representar a la máxima instancia en instrucción pública-, a Chávez acatar las disposiciones ya prescritas para su creación.<sup>36</sup> De esta manera el 23 de septiembre de 1924 se legalizó la constitución de la Escuela Normal Superior como dependencia de la Universidad Nacional y, junto a ésta, la Facultad de Graduados (sustituyendo a la Escuela de Altos Estudios) y la Facultad de Filosofía y Letras. Para Chávez, la Escuela de Altos Estudios y fusionada a ésta, la Normal Superior, significaba: “el más importante centro de elaboración de conocimientos y

---

<sup>36</sup>Recordemos que con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, sus funciones serían las que desde 1920 había desempeñado el Departamento Universitario y de Bellas Artes. De esta manera la Universidad Nacional y sus dependencias pasaron a formar parte de la SEP y, consecuentemente, a ser un organismo subordinado (administrativamente) al Estado. Ver al respecto la detallada exposición que realiza Patricia Ducoing en su trabajo *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, tomo 1, México, 1998.



el más notable de los que se dedican a perfeccionar el saber de los profesores y maestros”.<sup>37</sup>

Ya iniciadas las labores de la Escuela Normal, nuevamente no tardaron en aparecer las críticas hacia la universidad, sobre todo por parte de los maestros normalistas, ahora con el presidente Calles (maestro rural), el secretario de educación pública José María Puig Casauranc, y el subsecretario de la misma, Moisés Sáenz (ambos profesores normalistas), al frente de estos ataques.<sup>38</sup> La consecuencia inmediata sería la suspensión de las actividades de la Escuela Normal y la considerable reducción de su presupuesto (Ducoing, 1990: 174). He aquí uno de los argumentos que calificaban a la Universidad como:

*Algo exótico en nuestro medio, o como superfluo dentro de nuestra organización educativa y social. Ha habido también quienes creen que la Universidad no ha estado contribuyendo, como debiera, a la resolución de los problemas de México y que necesita cambiar completamente de orientación.*<sup>39</sup>

Sin embargo, como producto de una negociación con el secretario de educación, la Normal reinicia sus actividades casi inmediatamente de habersele suspendido, bajo la condición de que los cursos de perfeccionamiento otorgados por esta institución servirían de base para la selección de los maestros de primaria más adecuados para el ejercicio profesional, o para que ascendieran de categoría en el escalafón del sistema escolar (Ducoing, 1990: 176).

Ante esta disposición, la matrícula asciende considerablemente para la Normal Superior, integrada en su totalidad por maestros en servicio. Así, en 1925 mientras Filosofía y Letras tenía 317 alumnos, y la Escuela de Graduados 42, la Normal albergaba a 810 alumnos (Ducoing, 1990:176). Aunque en un principio este incremento de la matrícula quizás significó un gran logro, en el transcurso de los

---

<sup>37</sup>Argumento contenido en el Archivo general de personal académico, UNAM, DGB. ARCH. HIST., exp. 341, doc. 43.

<sup>38</sup> Para Krause (García, 1998), la disputa por la distribución del poder en la administración pública, la instrucción pública y la propia Universidad se dirimía entre aquellos que representaban al gobierno de la revolución “caudillos militares” (entre ellos, según nuestra interpretación, muchos maestros normalistas) y aquellos (generalmente de formación universitaria) que quisieron embridar culturalmente a la Revolución. Estos últimos serán los “caudillos culturales” o la generación del Ateneo como los denominaría Gabriel Zaid.

<sup>39</sup> Véase al respecto la “Universidad Nacional”, El esfuerzo educativo en México, 1, p. 693.

años se convertiría en un serio problema. El desmedido crecimiento de la población escolar (casi un 80% de maestros normalistas) trajo consigo que se iniciaran una serie de modificaciones a la estructura y organización de la Normal Superior entre 1926 y 1930 (1990:176). Ahora se extendían los requisitos para obtener los diplomas y títulos que otorgaba esta institución. Aún así, para 1933 la población escolar de la Normal Superior era superior a la de Filosofía y Letras.

Resulta importante destacar algunos de los cursos que se instituían en el Plan de Estudios de la Escuela Normal Superior hacia 1924. En las carreras que se habían establecido ya para entonces, además de la de Profesor Universitario, nos referimos a la carreras de Director e Inspector (ambas igual para maestros normalistas) introducidas en 1922, algunos de los cursos eran los siguientes: para la carrera de Director, como cursos obligatorios, *Psicología Educativa y Examen Crítico del Desarrollo Mental de los Alumnos de las Escuelas Primarias*; como curso optativo (a elegir sólo entre dos cursos), *Estudio de las Escalas para Medir el Aprovechamiento Escolar de los Alumnos de las Escuelas Primarias*; para la carrera de Inspectores era indispensable haber obtenido el diploma de Director, destaca entre los cursos, *Formación de Escalas para Estimar el Aprovechamiento de los Alumnos*. Como podemos observar, la formación que recibía el maestro normalista en la Universidad era congruente con la orientación psicopedagógica que había asumido el campo de la educación elemental en ese entonces. Y algo que nos interesa directamente, los cursos que recibían estos maestros, en mucho contribuirían a sentar las bases para una incipiente práctica de la educación especial que en breve daría inicio en el mismo recinto de la Normal Superior.

Cabe agregar, que diversos maestros provenientes del magisterio, como los casos de Rafael Ramírez, Leopoldo Kiel, Lauro Aguirre, Moisés Sáenz, Alfredo Uruchurtu, Vicente Lombardo Toledano, etcétera, configuraban la planta docente de la Normal Superior. Todos los maestros antes mencionados asumían la responsabilidad de los cursos pedagógicos y de aquellos que se referían a la organización y administración escolar. Los cursos referidos a psicología educativa y del adolescente, higiene escolar, higiene mental, desarrollo mental y medición

psicométrica, eran responsabilidad generalmente de los médicos.<sup>40</sup> Para estos momentos el Dr. Roberto Solís Quiroga (uno de los más importantes impulsores de la educación especial en nuestro país, director y maestro del Instituto Médico Pedagógico y de la Escuela Normal de Especialización por casi 20 años),<sup>41</sup> ya figuraba en la planta docente de la Normal Superior. Asumiría la responsabilidad de aquellos cursos vinculados al conocimiento del desarrollo mental y de los cursos sobre pruebas de estimación mental.

### **6.1 La Escuela Normal Superior y la Escuela de Demostración Pedagógica “Galación Gómez”. Los inicios de una labor docente sistemática y experimental con “anormales mentales”**

Un hecho fundamental debe destacarse. La preocupación por otorgarle al maestro normalista las bases científicas y pedagógicas para perfeccionar su quehacer docente, también contemplaría el ejercicio práctico de los conocimientos adquiridos. Aunque la propuesta de establecer una escuela de experimentación pedagógica tiene sus orígenes en 1914 con Chávez al frente de la Escuela de Altos Estudios, será hasta 1927 cuando la Universidad, a través del subsecretario de educación Moisés Sáenz, quien en esa época impartía clases en la Normal Superior, logra conseguir la autorización para hacer funcionar como centro de experimentación pedagógica la Escuela Galación Gómez (ubicada en Arquitectura 130), convirtiéndola así en la Escuela de Demostración Pedagógica Galación Gómez. Sus funciones -que durarían solamente hasta 1930 y coordinadas por el Dr. Roberto Solís Quiroga- como escuela anexa de la Normal Superior serían las siguientes:

- Servir de “laboratorio” a la Escuela Normal Superior de la Universidad.

---

<sup>40</sup> Para mayor información al respecto, ver a Luis Lara Tapia, op. cit., y Patricia Ducoing, op. cit.

<sup>41</sup> Debe mencionarse que el Dr. Solís Quiroga colaboró estrechamente hasta aproximadamente el año de 1950 en la asunción de algunas funciones como parte del cuerpo directivo de la Normal Superior, luego convertido en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. También participó activamente como parte de la Academia de Profesores y del Consejo Técnico. Como docente participó hasta 1957, año en que se crea formalmente la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

- Demostrar y, en su caso experimentar métodos y procedimientos de enseñanza y organizaciones escolares en beneficio de los niños catalogados con problemas mentales.
- Conocidas las bondades de tal o cual método, darlas a conocer a todas las Escuelas Primarias.<sup>42</sup>

En este “laboratorio experimental” se aplicaba lo aprendido en los cursos de la Normal Superior. En este sentido, podemos asegurar que se estudiaba el desarrollo mental de los niños y se practicaban algunos métodos de enseñanza de acuerdo a la clasificación mental de los niños. Estábamos frente al inicio de un quehacer docente sistemático y científico en la práctica de la enseñanza de los sujetos catalogados con “anormalidad mental”. De hecho, este tipo de prácticas educativas paralelas a la educación primaria regular plantearía el nacimiento de la educación especial en nuestro país.

## **7. Fin y Principio de la Escuela Normal Superior**

Tras las modificaciones de las que era objeto la Normal Superior y su inminente separación de la Facultad de Filosofía y Letras, en 1930 con un nuevo plan de estudios se establecía la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación. Para el caso de la maestría se previeron 6 especialidades, de nuevo enfocadas hacia el perfeccionamiento y especialización de maestros de escuelas secundarias, preparatorias, normales y primarias, así como de directores del sistema de educación rural y directoras e inspectoras de Kindergarten (Ducoing, 1990: 205). Igual es importante señalar que en la especialidad para Profesores de Escuelas Secundarias, Preparatorias y Normales se contemplaban contenidos curriculares dirigidos a formar al maestro en el conocimiento y manejo de técnicas psicométricas para la consecuente clasificación de escolares, así como aquellos contenidos que contemplaban el conocimiento del desarrollo mental y las técnicas de enseñanza necesarias para cada clasificación mental. Así, teníamos como

---

<sup>42</sup> Véase al respecto, El esfuerzo educativo en México 1924-1928, p. 651.

materias obligatorias: *Estimación del Aprovechamiento y Desarrollo Mental y Técnica de la Enseñanza en relación con la Clasificación de Alumnos.*

No podemos pasar por alto, porque en gran medida expresa la posición del Dr. Solís en torno a la disputa que se venía presentando entre la SEP y la Universidad, su participación que junto a Ezequiel A. Chávez tendrían en la elaboración de los proyectos que por instrucciones del rector de la Universidad en 1930, Ignacio García Tellez, presentarían en defensa de la creación de una escuela secundaria anexa a la Escuela Normal Superior.<sup>43</sup> La disputa por la distribución del poder en la instrucción pública entre los normalistas y universitarios volvía a presentarse. La Secretaría de Educación Pública no aprobaría el proyecto, habría de afianzarse el dominio sobre un territorio que consideraba suyo totalmente: la educación secundaria. Como consecuencia de este hecho, la SEP inicia en 1934 una serie de cursos destinados a mejorar la calidad de los maestros de secundaria en ejercicio (Ducoing, 1990.: 225). Año, en que coincidentemente, la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional terminaría sus funciones como institución destinada a perfeccionar los estudios de los maestros normalistas.

En general, podemos señalar que el fin de la Normal Superior sería el resultado de una serie de luchas y conflictos permeados de intereses políticos e ideológicos por obtener el monopolio de la instrucción pública, particularmente en el ámbito de la formación y perfeccionamiento del docente del sistema de educación elemental y de segunda enseñanza. Como ya antes veníamos señalando, desde su creación, la Escuela de Altos Estudios y la Normal Superior siempre fueron objeto de críticas y ataques por autoridades de la Secretaría de Educación Pública (generalmente representados por maestros normalistas). Ducoing nos señala que para cuando Chávez creaba las carreras de Directores e Inspectores, una comisión de maestros del Centro de Profesores Normalistas de México presentó a la Secretaría de Educación Pública una solicitud para que fueran clausuradas:

*No autoriza la ley a la Escuela de Altos Estudios para que ultraje la dignidad profesional de los maestros de escuela primaria, condicionándolos a vivir siempre*

---

<sup>43</sup> Ver en el "Oficio", UNAM, DGB. ARCH. HIST., A. EACH. UNM., c. V Bis, exp. 102.

*de ayudantes, si no van a beber sus especulaciones teóricas (Ducoing, 1990.: 220).*

Además, recordemos que hacia 1935, con Cárdenas como presidente, la Universidad y toda la educación profesional sufrirían los efectos de las determinaciones básicas de la política y del proyecto nacional revolucionario. Las críticas dejaban muy clara la aún prevaeciente disputa entre el grupo que representaba al gobierno de la revolución y la “clase universitaria”,<sup>44</sup> por la distribución del poder en torno al terreno de la instrucción pública y el interior de la propia Universidad.

*El liberalismo con sus anárquicas ideas sobre el trabajo humano, la libertad de enseñanza, y el egoísmo como fuerza motora del progreso, produjo en nuestro país, respecto a educación superior y trabajo profesional, los resultados más dañinos y antisociales que de la enseñanza impartida en las universidades pudieran esperarse... Debe reconocerse con dolorosa preocupación, que en nuestro país las formas tradicionales de impartir la cultura y de aprovechar el contingente de los hombres preparados científica y técnicamente, han sido tan defectuosas y extravagantes, que ha llegado a producirse en ciertos momentos una reacción social biológicamente justificada, de desconfianza y desdén hacia la cultura superior.<sup>45</sup>*

En conclusión, el grupo social del gobierno de la revolución, cuyo principal asiento estaría en la Secretaría de Educación Pública y puestos estratégicos de la administración pública, se proclamaría triunfante sobre el territorio de la educación de segunda enseñanza (secundaria), y en general sobre todo el campo de la formación docente de la educación elemental. Sin embargo, es importante señalar que las ideas, propuestas y experiencias logradas durante los casi 7 años en que

---

<sup>44</sup> De acuerdo a García Salord (1998: 163-225), entre 1933 y 1944 la Universidad vivirá un profundo reacomodo de posiciones. Se dejará ver una injerencia de intereses políticos “ajenos a la vida universitaria” y la incorporación de “métodos politiqueros y demagógicos” para acceder a los puestos académicos y de poder en la institución. Se registrará una ruptura política e ideológica entre los universitarios y el Estado de la Revolución; la “polémica inconveniente” que ocasionó la ruptura fue abierta ante la intención gubernamental de implantar la educación socialista. La Universidad será calificada de “reaccionaria” por los partidarios del gobierno de la Revolución. La crisis de la Universidad se agrava con el establecimiento de la Autonomía, porque en la disputa por la distribución del poder en el espacio institucional universitario, los partidarios de la Revolución perderían su hegemonía en esta institución.

<sup>45</sup> Discursos pronunciados en 1935 por el presidente Cárdenas, en Cárdenas, Lázaro, *Ideario Político*, México, Serie Popular Era, 1972, p. 216-217.

la Normal Superior se responsabilizó del perfeccionamiento docente de todos los niveles educativos, se convertiría en el antecedente inmediato que daría pie al establecimiento de una serie de instituciones, cuyos objetivos y funciones se vincularían en gran medida a lo vivido por aquella institución. No está por demás agregar que, coyunturalmente esto fue posible ante el nombramiento del Lic. Ignacio García Tellez (exrector de la Universidad) en 1935 como Ministro de Educación Pública. Sin dejar de mencionar que, obviamente, García Tellez tuvo que conciliar la orientación que ahora asumiría la formación y actualización de los docentes del sistema de educación elemental y de segunda enseñanza con representantes del gobierno de la revolución, muchos de ellos profesores normalistas.

Como muestra de ello, podemos mencionar la creación, en 1935, por iniciativa presidencial, del Consejo Nacional de Educación Superior y la Investigación Científica, donde además de que se planteaba una reforma integral a la educación profesional y técnica, se dejaría muy claro quién se haría responsable del perfeccionamiento de los maestros:

*El Consejo Nacional de Educación Superior y la Investigación Científica se encargará de elaborar los proyectos de planes de estudio, programas, reglamentos y, en general, de las normas y disposiciones necesarias para regular en todo tiempo el trabajo de los establecimientos de educación superior en la República... quedando comprendida en su jurisdicción el mejoramiento cultural o perfeccionamiento profesional de los maestros.<sup>46</sup>*

Asimismo, a pesar de que desde 1926 al integrarse el sistema de segunda enseñanza como ciclo especial de tres grados, se planteó el problema de la promoción de maestros de educación postprimaria (secundaria), no fue sino hasta 1936 cuando se autoriza a la Secretaría de Educación Pública fundar el Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza. En 1942, este Instituto quedaría convertido en lo que ahora conocemos como la Escuela Normal Superior dependiente de la SEP.

---

<sup>46</sup> “Decreto”, *La educación pública en México, 1° de diciembre de 1934 al 30 de noviembre de 1940*, III, pp. 593-596.

Del mismo modo, en 1935 se creaba el Instituto Médico Pedagógico, cuyas labores en la formación de docentes, así como en el trabajo médico-pedagógico con niños clasificados con “problemas mentales”, tendrían su antecedente inmediato en la desaparecida Escuela de Demostración Pedagógica Galación Gómez, dependiente de la Universidad. La propuesta sobre la estructura y organización del Instituto sería formulado por el Dr. Roberto Solís Quiroga, quien años atrás participaría activamente en las actividades de la Escuela antes citada y, además, lucharía junto con Chávez y el ahora Ministro de Educación, Ignacio García Tellez en la defensa del proyecto por otorgarle a la Universidad, específicamente a la Normal Superior, toda la libertad para realizar la formación de los docentes, la experimentación y la investigación científica sobre asuntos de la segunda enseñanza en la escuela secundaria anexa que establecería esta institución. Aunque la Universidad no lograría consolidar tal propósito, éste mismo sería trasladado y concretado pero ahora en el contexto de la educación de los niños “anormales mentales” con la creación del Instituto Médico Pedagógico, antecedente inmediato de la Escuela Normal de Especialización.

Y, finalmente, la creación del Instituto Nacional de Psicopedagogía en 1936, cuyas funciones estarían destinadas a sistematizar y coordinar una diversidad de actividades que venían desempeñando otras instituciones, tal sería el caso del propio Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar y del recién creado Instituto Médico Pedagógico, convirtiéndose este último en Servicio de Educación Especial. Debe resaltarse que las labores de investigación y experimentación que venía desarrollando el Departamento de Psicopedagogía, ahora serían realizadas por el Instituto Nacional de Psicopedagogía. De la misma manera, las decisiones a asumir producto de ese trabajo investigativo, emanarían directamente de esta institución.



## **8. Fundación del Instituto Médico Pedagógico. La antesala de la formación del maestro en educación especial**

Los esfuerzos que se venían realizando por homogeneizar los grupos escolares tras la clasificación de éstos considerando su cociente intelectual y la edad mental, propició que se planteara la necesidad de crear una institución, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, para recibir a aquellos niños catalogados con debilidad mental. Aunque para 1925 en la Escuela de Orientación para Varones en el Distrito Federal se inauguraba un servicio para “anormales mentales”, dependiente del gobierno de esta entidad (Mayagoitia, 1960.: 15), y en 1933 se creaba la Clínica Anexa, en la Escuela de Recuperación Mental, sus servicios funcionarían por muy poco tiempo.

El propósito de suprimir las graves consecuencias del método empírico aún utilizado por gran parte de los maestros, y así establecer el “ideal” de un “maestro que desarrollara un esfuerzo uniforme, sobre un grupo de capacidades semejantes y uniformes, con resultados uniformes y previstos” (Millán, 1934:3), continuó justificando hacia 1935 la aplicación de pruebas mentales colectivas de medición y clasificación mental a un mayor número de escolares. Además, la profunda preocupación de que los niños seleccionados y clasificados como “anormales mentales”, se convirtieran más adelante en la “masa de antisociales y parasociales” de la sociedad, impuso la necesidad de formalizar y sistematizar su estudio y tratamiento especial para lograr así su “adaptación social”.<sup>47</sup>

Le tocará a Ignacio García Tellez, entonces Ministro de Educación, proponer la creación de una institución que cumpliera tal objetivo. Nos atrevemos a suponer que las relaciones profesionales –y, quizás de amistad-<sup>48</sup> ya establecidas entre el

---

<sup>47</sup> Informe de Labores 1937-1938 del Instituto Médico Pedagógico. Roberto Solís Quiroga. Julio de 1938, p. 2.

<sup>48</sup> Otro dato más nos permite plantear tal suposición. En el año de 1939, ocupando Ignacio García Tellez el Ministerio de Gobernación invitará al Dr. Roberto Solís Quiroga a asumir la Jefatura del Departamento de Prevención Social, dependiente del Tribunal de Menores. Ver al respecto, Ana María Uribe Torres, op. cit., p. 22.

Lic. García Tellez y el Dr. Solís Quiroga posibilitaron que este último presentara el proyecto para fundar tal institución con las siguientes finalidades:<sup>49</sup>

1. Selección, estudio y tratamiento médico, higiénico y pedagógico de los niños débiles mentales y desnutridos.
2. Formación de maestros especialistas en la educación de los niños débiles mentales y desnutridos.
3. Investigación de procedimientos, de tratamientos médicos-educativos económicos y eficaces para los niños objeto de estudio. Esto con el fin de que el Servicio, además de un Centro de Tratamiento y de Investigación, se constituya en un foco que permita la extensión de ésta importante obra hacia otros lugares del Distrito Federal y de la República.

De esta manera, el Departamento de Psicopedagogía finalmente alcanzaría el propósito por el cual justificaba sus labores: la clasificación, selección y canalización de escolares para su estudio y tratamiento especial.

*Una vez realizada la formación de los grupos mediante los resultados de las pruebas mentales de aplicación colectiva y con el fin de seleccionar el contingente infantil para el Instituto Médico Pedagógico, se llevó a cabo la aplicación de la Escala Psicométrica Individual Binet-Simon en 385 casos, entre los que se encontraron 180 niños infradotados, los que desde luego recibieron el pase correspondiente para su atención educativa especial en el Instituto.<sup>50</sup>*

Con la creación del Instituto Médico Pedagógico (IMP en adelante) el 7 de junio de 1935 se consolidaba el proyecto propuesto hacia 1921 por el Dr. Santamarina: separar en clases especiales a la población también considerada como “especial”. La creación de esta institución abriría un nuevo capítulo en la historia de la atención de los sujetos que presentaban “dificultades físicas y mentales”. Por

---

<sup>49</sup> Plan de trabajo para el año 1939. Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar, Servicio de Educación Especial, SEP.

<sup>50</sup> Declaración realizada por el Dr. Lauro Ortega, Jefe del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, en SEP, *Memoria relativa al estudio que guarda el Ramo de Educación Pública*. El 31 de agosto de 1935. Tomo I Exposición Talleres Gráficos de la Nación, México 1935, pp. 249-253.

ende, se dibujaba ya el proceso de formalización de la educación denominada como “especial”:

*En todo el mundo civilizado la educación especial ha llegado a adquirir un auge extraordinario. En México se inició en forma seria y formal en 1935 al instalarse el Instituto Médico Pedagógico.<sup>51</sup>*

Consideramos que la preocupación por atender a la población que pudiera representar algún obstáculo en el “buen éxito” del trabajo escolar, o como lo recuerda Odalmira Mayagoitia (1960: 29), “que se constituyeran en un estorbo para la escuela”, así como en el deseo de prevenir que éstos mismos se convirtieran en el posible “semillero de la delincuencia”, llevó a la Secretaría de Educación Pública a volcar todos sus esfuerzos por crear una institución que asumiera tal propósito. Además, no olvidemos que como consecuencia de la aplicación colectiva de pruebas psicométricas, el número de niños clasificados como anormales mentales crecía en proporciones inquietantes. Esto permite explicar por qué el Instituto iniciaría únicamente sus labores en la atención de los llamados “anormales mentales”. Aunque en 1936 se establecía la Escuela para Niños Lisiados dentro de las instalaciones del mismo Instituto, la falta de equipo para el tratamiento médico-quirúrgico, la carencia de recursos y del personal adecuado, así como las dificultades para iniciar el tratamiento educativo de este tipo de niños, hizo que esta escuela funcionara solamente por dos años (Uribe Torres, 1967: 24). La atención de las personas ciegas y sordo-mudas seguiría ofreciéndose en la Escuela Nacional de Ciegos y la Escuela Nacional de Sordomudos respectivamente, ambas instituciones dependientes, en parte de la Secretaría de Salubridad y Asistencia y en parte de la Secretaría de Educación Pública. Cabe hacer notar que el trabajo docente en estas instituciones aún continuaba sufriendo los efectos de la práctica empírica, y aún más preocupante (considerando la necesidad de legitimar un saber especializado), no existía una preparación uniforme para el ejercicio de la docencia.

## **8.1. Un sueño hecho realidad**

---

<sup>51</sup> Informe del Plan de Trabajo que se realizará en la Escuela Normal de Especialización y de su Anexo, durante el año de 1951. 25 de enero de 1951.

Las labores que asumiría el Instituto Médico Pedagógico de ninguna manera se reducirían a la práctica de la enseñanza. El Dr. Solís Quiroga pretendía trasladar y continuar la obra propuesta para la Escuela Normal Superior dependiente de la Universidad años atrás: formar y perfeccionar a los docentes proporcionando la información que necesitaban para dominar los contenidos científicos (generalmente referentes al campo de la medicina y la psicología) y, además, ofrecer los componentes de naturaleza pedagógica que les permitirían lograr, en este caso, el tratamiento especial y la adaptación social de una población que requería de una atención particular. Debe señalarse que los métodos y procedimientos a utilizarse en el tratamiento de los niños que presentaran “dificultades”, serían diseñados e implementados por la propia institución como resultado del trabajo de investigación que se hacía directamente con los sujetos de atención. En este sentido, el Instituto Médico Pedagógico<sup>52</sup> se convertiría en un Centro de Investigación y Experimentación Médico-Pedagógico:

*Sería un error considerar que el Servicio Médico sea una escuela en la acepción vulgar de la palabra, es y debe ser un centro de estudio y de demostración, un centro que inspire la actividad fuera de él y que revele lo que se puede y debe hacerse con los débiles mentales, así como también debe ser un centro para estudiar problemas conexos...pues, de otra manera su misión sería pobre y costosa.<sup>53</sup>*

Aunque no se cancelaba del todo la función investigativa y experimental que asumiría el IMP –la cual lograría desarrollar por mucho tiempo como resultado de la férrea y decisiva tarea emprendida por el Dr. Solís Quiroga y su equipo de colaboradores-, recordemos que estas tareas serían supervisadas y, de alguna manera, controladas, a partir de 1936, por el Instituto Nacional de Psicopedagogía.

---

<sup>52</sup> Aunque el Instituto Médico Pedagógico sufría diferentes denominaciones (Servicios de Educación Especial en 1936; Servicio Médico Pedagógico en 1941; Escuela Anexa de la Escuela Normal de Especialización en 1943) producto de sus cambios de adscripción administrativa, los sujetos que protagonizarían su desarrollo: diferentes testigos del devenir de su historia, y hoy, todos nosotros que siendo parte de la comunidad de la Escuela Normal de Especialización intentamos apelar a su pasado, no nos queda duda sobre el significado que nos otorga el nombre de Instituto Médico Pedagógico, aún sólo como eso, es decir, como una parte del pasado inmediato de la ENE. Por ende, en todo el texto siempre aludiremos a esta última denominación.

<sup>53</sup> Plan de trabajo de 1941. Dirección de los Servicios Médicos e Higiene. *Servicio Médico Pedagógico*. SEP, p. 8.

En los casi 27 años de vida del Instituto Médico Pedagógico, o mejor conocido como “Parque Lira”, primero como centro de atención de “anormales mentales” y de formación de docentes, y luego como Escuela Anexa de la Escuela Normal de Especialización, hasta 1962, año en que se aprueba formalmente su separación de esta institución, se hizo hincapié en una labor estrictamente académica y profesional. A la manera de lo que representó años atrás la Escuela Normal Superior y su Escuela Anexa Galación Gómez, se planteaba el perfeccionamiento de la labor docente a realizar con los “anormales mentales”, pero, aún más importante, se dejaba entrever la constitución de un nuevo agente profesional: un docente con conocimientos especializados en la atención de estos niños:

*Los esfuerzos de los médicos, de los higienistas mentales, de los psicólogos, de los trabajadores sociales y de los maestros primarios, no resuelven el problema de transformar a estos niños y jóvenes en hombres capaces de actuar convenientemente en la vida social. Significan, si se quiere, labor dentro de varios senderos concurrentes a una meta, pero labor que necesita ser coordinada y organizada por el maestro especializado que es quien debe tener la visión conjunta y quien debe ser el eje sobre el cual gira la educación de los niños anormales (Solís Quiroga, 1954: 47).*

A pesar de que en múltiples ocasiones el Dr. Solís Quiroga reiteraba la importancia de la labor del maestro normalista (debidamente capacitado) en la atención de los “anormales mentales”, quienes finalmente tendrían una participación fundamental y prioritaria en la definición de los saberes especializados a transmitir para la formación del maestro especialista y, sobre todo, quiénes definirían las normas y reglas en la organización, planeación y operación del servicio del Instituto Médico Pedagógico, sería el grupo profesional al cual él representaba: los médicos.<sup>54</sup>

El camino hacia la formalización y consolidación del campo de la educación especial, así como a la profesionalización de los agentes encargados de asumir tal

---

<sup>54</sup> Al asumir la dirección del Instituto Médico Pedagógico en el mismo año de su creación, en 1935, el Dr. Solís Quiroga inmediatamente se hace rodear de otros miembros del cuerpo médico para así formular y organizar las actividades médico-pedagógicas de esta institución. El equipo de trabajo lo conformarían el Dr. Jesús Berlanga Berumen, el Dr. Muñoz Trumbolt, el Dr. Guillermo Lechuga, el Dr. Moisés Reyes Acosta, el Dr. Guillermo Christy y el Dr. Donaciano Gaytán (Gaytán, 1957: 18).

tarea, se había iniciado. Para esto, se organizaban diversas estrategias académicas (mesas redondas, foros, círculos de estudio, etc., todos ellos con participación de invitados nacionales e internacionales) para el intercambio, el análisis y la discusión de temáticas relacionadas con el diagnóstico y tratamiento de los niños objeto de estudio; se experimentaban nuevos métodos y procedimientos en el trabajo terapéutico; se realizaban investigaciones en relación con distintas problemáticas relacionadas con la educación de los débiles mentales; se participaba en Conferencias, en Congresos, Seminarios, etcétera, para socializar la labor realizada; se capacitaba constantemente al personal docente; se creaban sus propios medios de divulgación científicos y educativos (revistas, boletines, etc.); y algo fundamental, el personal –sobre todo médico- del Instituto lograba participar más ampliamente en la discusión y toma de decisiones dentro de la administración de la instrucción pública, lo que posibilitaría la obtención de algunas prerrogativas tales como: la creación de plazas para los docentes formadores, aumento salarial, mayor presupuesto, mayores recursos materiales etc. ).<sup>55</sup>

## **8.2. El sujeto de atención en el Instituto Médico Pedagógico**

Posterior a un diagnóstico individual, sobre todo de tipo médico y psicológico (psicométrico), el Instituto sólo seleccionaba a los anormales mentales catalogados como débiles mentales,<sup>56</sup> no así a los considerados como “idiotas” o “imbéciles” (ubicados como oligofrénicos profundos y, por tanto, no educables).

Pero, ¿cómo se conceptualizaba al niño que atendería el Instituto Médico Pedagógico? Además de su previa distinción en relación a un criterio de “normalidad”, el débil mental también sufriría los efectos de otro tipo de

---

<sup>55</sup> Al respecto puede verse la información contenida en cada uno de los Informes de Labores del Instituto Médico Pedagógico de 1935 a 1951.

<sup>56</sup> Aunque al compás del desarrollo de la disciplina médica, la discusión sobre los problemas mentales derivó distintas y diversas definiciones, el Instituto Médico Pedagógico, así como la práctica de la educación especial en otras instituciones, todavía en los años sesenta, adoptó la definición que planteara el Dr. Roberto Solís Quiroga durante la década de los cuarenta: “La debilidad mental constituye un síndrome neurológico debido a una detención de la evolución del encéfalo, de orden cortical, que da lugar a una deficiencia en el desarrollo mental. Esta deficiencia tiene como consecuencia que el débil mental tenga un desarrollo comparable en cierto modo al de un niño en la tercera infancia, es decir, cuanto más alcanza el límite de la iniciación puberal, y el límite mínimo es alrededor de los siete años”. Para mayor información al respecto, véase el trabajo de Odalmira Mayagoitia, op. cit., p. 20.

estigmatización producto de la subestimación de sus posibilidades mentales. La debilidad mental no sólo se tipificaba como una incapacidad para el aprendizaje de conocimientos primarios de la educación básica, sino también para el aprendizaje de algunas actividades que les permitiera “ganarse la vida”:

*El fracaso social de los deficientes mentales se debe fundamentalmente a su incapacidad para el aprendizaje de algún oficio, por su defectuosa o nula coordinación motriz, por lo que recorren infinidad de talleres sin lograr quedarse en ninguno, ni siquiera quedarse como aprendices...lo que les impide a la postre adquirir alguna habilidad por simple que sea... terminando por formar pandillas de rateros y de vagos, convirtiéndose así, en antisociales.<sup>57</sup>*

Inclusive, a través de los caminos simbólicos más eficaces de la comunicación y el conocimiento, el Instituto producía y reproducía una serie de representaciones sociales tendientes a estigmatizar y discriminar a estos sujetos:

*Es un hecho de observación que los deficientes se caracterizan por su incapacidad de esfuerzo sostenido, por su indisciplina, por la ausencia de hábitos útiles y por verdaderas anomalías de la conducta como: tendencias al robo, riñas frecuentes e inclinación a cometer faltas de órdenes sexuales.<sup>58</sup>*

Particularmente, la orientación del tratamiento pedagógico especial se centraría básicamente en la capacitación para el ejercicio de un oficio “rutinario y sencillo, según lo esperado en su adiestramiento manual”.<sup>59</sup> Permitiéndole, así, incorporarse al mercado ocupacional, pero específicamente en actividades poco valoradas socialmente y, sobre todo, con una mínima remuneración:

*El débil mental puede ser beneficiado con conocimientos primarios fundamentales y como no podrá actuar en la vida sino como trabajador manual, la orientación de su educación especial ha sido la de lograr capacitarlo para que inicie con fruto el aprendizaje de una técnica de trabajo de acuerdo a sus posibilidades mentales como: zapatería, hojalatería, encuadernación, tejidos, corte y confección, carpintería y juguetería.<sup>60</sup>*

---

<sup>57</sup>Roberto Solís Quiroga, enero de 1938. Informe de Labores efectuadas en el Servicio de Educación Especial en el año de 1937. p. 6.

<sup>58</sup>Ibid, p. 9

<sup>59</sup>Dr. Moisés Reyes Acosta. Informe de Labores del Servicio de Educación Especial efectuadas en el año de 1940.

<sup>60</sup>Idem.

Pero algo más, el arbitrario cultural dominante se imponía, para esto era necesario lograr la “corrección” de su conducta logrando que aprendiera el “buen comportamiento y los buenos modales”:

*Por lo que su educación reclama la creación de hábitos útiles, de disciplina, de capacitación para el esfuerzo sostenido, del cumplimiento del deber y del trabajo, de buenos modales, de buena presentación, y la formación de un espíritu de cooperación, de respeto social.*<sup>61</sup>

Por otro lado, de igual manera podemos aseverar que con este tipo de estrategias educativas, el Instituto no sólo reproducía la diferenciación social al distinguir a los sujetos por sus “capacidades mentales”, sino que propiciaba el principio de la perpetuación de las relaciones de dominación entre los sexos al elaborar e imponer la representación (como efecto de una violencia simbólica) de que la división sexual del trabajo, tras la distribución estricta de las actividades asignadas a cada uno de los sexos, simplemente responde a una cuestión normal y natural de la división de sexos. De esta manera, la institución asumía la preeminencia universalmente reconocida de conferir al hombre la mejor parte (Bourdieu, 2000). Así, como una de sus metas principales, el Instituto planteaba:

*La mayoría de las alumnas salen preparadas para dedicarse a las labores femeniles de aguja, tejidos, y entrenadas en servicios domésticos.*<sup>62</sup>

Cabe resaltar, que para estos momentos, la educación “especial” de los débiles mentales no se sustentaba en una pretendida “normalización” de sus funciones, es decir, homologarlo o identificarlo plenamente con el sujeto normal (discurso retórico que fundamentará la práctica de la educación especial hacia la década de los setenta), sino en lograr su preparación para el desempeño de actividades manuales que les permitiera convertirse en sujetos “útiles” para la sociedad:

*Es en los anormales superficiales en quienes se puede actuar de manera útil, no para normalizarlos, sino para lograr su preparación para una vida socialmente útil,*

---

<sup>61</sup> Roberto Solís Quiroga, enero de 1938, op. cit., p. 9

<sup>62</sup> Idem



*aún cuando sea en el primer grado mínimo de bastarse a sí mismos y dejar de ser una carga que gravite sobre la sociedad o sobre el Estado.*<sup>63</sup>

Así pues, la descripción realizada anteriormente, permite entender cual fue la orientación que se asumió en la atención del débil mental en los inicios del Instituto Médico Pedagógico. Propuesta que, como veremos más adelante, se prolongaría por muchos años después, inclusive, ya establecida la propia Escuela Normal de Especialización.

### **8.3. La orientación médico-pedagógica en el Instituto Médico Pedagógico**

El proyecto médico-pedagógico iniciado en la Clínica Anexa de la Escuela de Recuperación Mental, serviría de base para organizar y fundamentar la educación de los débiles mentales en el Instituto Médico Pedagógico. De hecho, la propuesta educativa planteada por esta institución, fundamentaría no sólo las labores educativas a desarrollar en los débiles mentales, sino que se convertiría en el eje central sobre el cual giraría el proyecto iniciático de la propuesta curricular para la formación de los docentes que también se iniciaba con la creación del Instituto.

La propuesta para la educación de los débiles mentales se sustentaba en tres aspectos fundamentales (Uribe Torres, 1967: 29):

1. Mejoramiento de las condiciones del niño mediante la gimnástica funcional (estimulación de las funciones intelectuales).
2. Adquisición de una técnica de trabajo que completara la educación de la coordinación motriz.
3. Adquisición de conocimientos fundamentales de enseñanza primaria de acuerdo con programas y técnicas especiales.

Para lograr operar tal propuesta, el trabajo educativo se dividía en cinco ramas (1967: 29-30):

- I. Educación Fisiológica
  - a) Educación Higiénica
  - b) Gimnasia Ortofrénica
  - c) Educación sensoperceptiva

---

<sup>63</sup> Roberto Solís Quiroga. Plan de Organización y Trabajo, 1943.

- d) Ortolalia
- e) Juegos libres y organizados

## II. Ortopedia Mental

- a) Educación de la atención
- b) Educación de la memoria
- c) Educación de las asociaciones
- d) Educación de la imaginación
- e) Educación de la afectividad (superación del complejo de inferioridad)

## III. Materias Sistematizadas

- a) Enseñanza del cálculo
- b) Enseñanza del lenguaje
- c) Conocimiento de la naturaleza

## IV. Educación Preocupacional

- a) Educación de la Coordinación Motriz (recortado, trazado, tejido en papel)
- b) Adiestramiento prevocacional (talleres de zapatería, juguetería, corte, etc.)

## V. Formación de Hábitos Sociales Útiles

Como podemos observar el Instituto orientaba el tratamiento educativo de los niños débiles mentales en su más amplio sentido terapéutico. Odalmira Mayagoitia (1960: 124) explicaba que al estar restringido el desarrollo psíquico de estos niños, primero por causas internas de tipo neuro-biológicas, “que por desgracia le ha impuesto la naturaleza”, y luego por causas externas que tienen que ver con la influencia de su medio ambiente social, paulatinamente podrían convertirse en sujetos parasociales y antisociales. Por ende, como un principio básico fundamental, había que actuar en forma sistemática, progresiva y dirigida para fortificar, estimular, corregir, mejorar sin descanso la actividad psíco-física infantil por medio de una gimnástica mental, fisiológica, de lenguaje, con la ayuda de procedimientos, métodos y técnicas especiales que pudieran suplir deficiencias y corregir trastornos, mejorando el rendimiento personal en beneficio de su utilización educativa. En síntesis, a través de una labor educativa oportuna y

*compensatoria* se “frenaría o transformarían esas malas y dañinas influencias externas y, evitar de esta manera, el inevitable proceso de sedimentación social de estos niños”.

Alcanzar tal propósito –decía el Dr. Solís Quiroga- requería de la colaboración de diferentes profesionales: médicos, psicólogos y maestros, quienes tendrían una labor específica a desempeñar en la compleja tarea del proceso de selección, diagnóstico y tratamiento de la población infantil remitida a esta institución. Si bien es cierto que todos estos actores tenían una participación activa en cada una de estas labores, no todos tenían el mismo grado de responsabilidad e ingerencia en la definición de criterios sobre el ejercicio y la toma de decisiones al interior de la institución. Debe señalarse, que aún cuando la mayor parte del personal del Instituto Médico Pedagógico –y posteriormente, también el de las escuelas de educación especial-, se conformaba por maestros normalistas ya capacitados (generalmente con las especialidades que ofrecía la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional), y que su función era fundamental en el tratamiento educativo, los criterios sobre el ejercicio (las reglas, las normas, los valores, los métodos, los procedimientos y las decisiones en general) eran normados por otros profesionales.

Ya ubicados los niños en el Instituto, se realizaba un diagnóstico individual de carácter médico, psicológico, pedagógico y social (1960: 86-98). Este último referido al conocimiento de las características de la conducta del alumno y su grado de adaptabilidad social; el estudio pedagógico se dirigía a evaluar los conocimientos básicos que sobre cálculo, escritura y lectura poseía el niño. Estos estudios eran realizados por un maestro. El estudio psicológico versaba sobre la aplicación de un conjunto de pruebas o tests psicológicos. En este caso, en sus inicios, el Instituto sólo aplicaba los correspondientes a medir la inteligencia de los niños, posteriormente, y ante la irrupción de las corrientes conductista, cognoscitivista y el psicoanálisis en nuestro país, se aplicarían aquellos instrumentos referidos a valorar el aprendizaje y la personalidad.

Cabe recordar –como ya antes se explicó- que durante el periodo comprendido entre la década de los veinte y la década de los sesenta, el estatus y reconocimiento de la naciente profesión del psicólogo se vería afectada por el dominio de la profesión médica. Existían solamente dos opciones para desarrollarse profesionalmente: o se integraban a cualquier sociedad profesional psicoanalítica (para desarrollar actividades con una profunda influencia clínica, a saber: las prácticas psicoterapeutas), ejercitada bajo el modelo liberal y bajo el gran prestigio y poder de los médicos, o pertenecían a un grupo desorganizado, “amorfo”, afiliado a tendencias básicamente psicotécnicas o psicopedagógicas y, en consecuencia, realizando actividades clínicas casi reducidas al diagnóstico mediante pruebas psicológicas, pero las cuales eran ordenadas y valoradas por el médico correspondiente. Inclusive, la práctica psicoterapeuta –sólo aquella que era estrictamente reconocida y avalada por el hecho de pertenecer a algún grupo psicoanalítico- estaba reservada para los médicos exclusivamente (Cueli, 1983; Lara, 1983).

Por todo lo antes descrito, cabría entonces preguntarse, ¿en quien recaía la responsabilidad de definir los criterios que normarían la última palabra en el diagnóstico y el tratamiento de los llamados anormales físicos y mentales? Veamos algunos testimonios al respecto:

*La Escuela disponía de personal médico especializado para estudiar y ofrecer el tratamiento adecuado. El médico podía aconsejar el tratamiento más conveniente a partir de determinar cual era la conducta más conveniente a alcanzar.<sup>64</sup>*

*Se privilegió la realización de la ficha médica de los niños para así elaborar el diagnóstico y el respectivo tratamiento.<sup>65</sup>*

Asimismo, las investigaciones realizadas por los médicos para conocer las condiciones en que se presentaban los débiles mentales, servirían de fundamento para determinar el tratamiento terapéutico-pedagógico más adecuado; labor que sería encomendada a los maestros:

---

<sup>64</sup> Dr. Moisés Reyes Acosta, Jefe de Servicio. Informe de Labores del Servicio de Educación Especial de 1939 a 1940. p. 2.

<sup>65</sup> Roberto Solís Quiroga. Informe del Servicio Médico Pedagógico de 1941. p. 5.

*En la escuela se han hecho estudios interesantes de paidografía médica...que ponen de manifiesto las condiciones de orden médico que se observan en los débiles mentales. Es así como se han recogido datos sobre los antecedentes patológicos, sobre la influencia que la herencia desempeña en la aparición y desarrollo de la debilidad mental, los diversos factores que concurren en el niño débil mental y todas las circunstancias de orden médico que por el estudio meticuloso del niño proporcionan el conocimiento exacto de su estado físico funcional, que unido al estudio especial de su desarrollo mental y el particular de sus órganos de percepción, realizados por procedimientos adecuados y personal especializado, completan la serie de investigaciones que sirven de base a la labor pedagógica encomendada a los maestros.<sup>66</sup>*

Se vislumbraba, entonces, la hegemonía de la profesión médica en el naciente campo de la educación especial, mientras tanto, los otros profesionales, psicólogos (generalmente provenientes del magisterio y aún sin el título correspondiente a los estudios de psicología) y maestros normalistas, se colocarían en un estatus de subordinación y de dependencia. Asumirían solamente, bajo una forma supervisada y controlada, actividades colaterales o de ayudantía. El Instituto Médico Pedagógico se convertía así, en un escenario de relación de fuerzas, donde algunos profesionales, siempre los menos, asumirían posiciones dominantes y otros profesionales, casi siempre la mayoría, asumirían posiciones dominadas.<sup>67</sup>

Para alcanzar su pleno ejercicio como grupo dominante en el campo de la educación especial, los médicos contarían, también, con otras condiciones sociales a su favor. La representación socialmente construida y compartida de delegarle a la profesión médica la misión de asistir, ayudar, y mejor aún, de lograr la recuperación o la cura de aquel sujeto que lo requiriera, funcionaría como la matriz que regularía la valoración y reconocimiento del trabajo profesional en la educación especial. Si las deficiencias “físicas y mentales” eran finalmente

---

<sup>66</sup> Dr. Moisés Reyes Acosta, Jefe de Servicio, op. cit., p.1.

<sup>67</sup> Por ejemplo, en términos cuantitativos la composición del personal del Instituto Médico Pedagógico, al iniciar sus actividades, era de 4 médicos y 16 maestros normalistas, algunos de estos últimos con estudios en temas psicológicos realizados en la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional. Ver al respecto, Ana María Uribe Torres, op. cit., pp. 25-35.

percibidas como un problema de salud, entonces, dicha enfermedad debía ser atendida por aquellos agentes a los que se les reconoce la responsabilidad de la recuperación, es decir, los médicos. En este sentido, y recuperando a Bourdieu (2000: 49), la objetividad de un sentido común, entendido como consenso práctico y dóxico, produciría un efecto eficaz sobre el sentido de las prácticas en el campo de la educación especial.

En la reconstrucción analítica que hemos venido desarrollando para dar cuenta de la génesis del campo de la educación especial, no podemos pasar por alto el señalar que el dominio del “enfoque médico” en la práctica de la educación especial es el resultado del monopolio corporativo que lograría paulatinamente el gremio de la profesión médica, planteándose el campo de la educación especial como una tribuna necesaria para extender su prestigio y poder en el terreno profesional. Y no así como algunos docentes y diferentes profesionales de la comunidad del campo de la educación especial lo han hecho ver, es decir, como producto de la imposición de un “Modelo” de intervención como respuesta a prioridades de una política educativa. Recordemos que los llamados Modelos de Intervención son creados por alguien en particular. Donde sus posibilidades de lograr concretarse y constituirse en el marco que regirá las reglas y normas de una práctica en particular, dependerán de la situación y posición en la que se encuentren los actores (individuales y colectivos) en la relación de fuerzas del campo en cuestión.

De este modo, y considerando la preocupación que nos ocupa en la presente investigación, lo anterior nos lleva a plantearnos los siguientes cuestionamientos: ¿cuándo dejarían los médicos de ejercer su poder en el campo de la educación especial?, ¿se conformaron grupos de oposición para detentar el poder ejercido por los médicos?, ¿cuál sería la participación del maestro en esta lógica de dominación? Y, algo fundamental, ¿qué efectos tuvo en la representación que el maestro elaboró de sí mismo? Las posibles respuestas podremos encontrarlas cuando nos aproximemos a comprender los mecanismos bajo los cuales ha venido operando la acción educativa en la Escuela Normal de Especialización,

obviamente, sin descartar lo vivido y lo construido en el Instituto Médico Pedagógico.

#### **8.4 Hacia un saber y hacer profesional legitimado socialmente**

Aunque el Dr. Solís Quiroga, como director del Instituto, trazaba formalmente un Plan Médico-Pedagógico en la atención de niños anormales mentales siguiendo los lineamientos que le dieron vida a la Escuela Normal Superior en el pasado, esto es, estableciendo un Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, un gran problema impediría consolidar tal propósito: *“la falta de personal con la suficiente preparación para trabajar la difícil tarea de la educación especial”*.<sup>68</sup>

En sus inicios, el Instituto empezaría a trabajar, provisionalmente, con personal de lo que era antes la Clínica Anexa (médicos psiquiatras y maestros) y, sobre todo, con maestros normalistas ya capacitados y perfeccionados en la extinta Normal Superior,<sup>69</sup> sin embargo, se expresaba la preocupación de que no tuvieran el conocimiento teórico adecuado y la práctica requerida en el asunto. De esta manera, se imponía la necesidad de establecer una práctica docente sobre la base de una serie de habilidades y saberes particulares derivados de los avances científicos, sobre todo, de la ciencia médica.

En el transcurso de ocho años, antes de que se formalizara la formación del docente en educación especial con la creación de la Escuela Normal de Especialización en 1943, Solís Quiroga ya planteaba algunas estrategias para buscar homogeneizar (en la adquisición de esos saberes y habilidades particulares) a aquellos agentes encargados de realizar las actividades correspondientes al estudio y tratamiento médico-pedagógico de los niños débiles mentales. El trabajo de formación y capacitación del personal docente (médicos y maestros), así como el desarrollo y perfeccionamiento de los métodos utilizados en la atención de los anormales mentales, versaría sobre un conjunto de actividades de tipo práctico e investigativo:

---

<sup>68</sup> Roberto Solís Quiroga, enero de 1938, op. cit., p. 2.

<sup>69</sup> Roberto Solís Quiroga. Plan de Organización y Trabajo 1943. p. 17

*El personal docente estuvo en lo general a la altura de su deber presentando estudios sobre las diferentes ramas de la educación especial que fueron estudiados y discutidos en juntas que se efectuaron en el curso del año. Estas juntas sirvieron para hacer rectificaciones, estudiar técnicas y demás detalles importantes para la labor.<sup>70</sup>*

*Se presentaron informes de diversas investigaciones con respecto a la relación existente entre lo social y la Debilidad Mental, así como el aprovechamiento con algunos factores como: edad mental y la conducta y manera de reaccionar ante los estímulos del trabajo.<sup>71</sup>*

*Se hacía trabajo de investigación en relación con los distintos problemas educativos, con el fin de enriquecer y vigorizar los métodos de educación especial.<sup>72</sup>*

*Se preparaba al personal docente de recién ingreso por medio de pláticas organizadas sobre temas fundamentales comprendiendo los problemas más importantes en relación con la educación de los oligofrénicos.<sup>73</sup>*

*Se venía dando la preocupación por formar al maestro especialista a través de exposición de labores, demostración de actividades, así como organizando cursos de especialización y cursos de clínica médica especial para postgraduados.<sup>74</sup>*

Sin embargo, la lógica en la que se movía el mercado profesional exigía el reconocimiento y certificación de los saberes y habilidades de aquel que desempeñaría un ejercicio profesional específico. Por ende, a pesar de los grandes esfuerzos iniciados por el Dr. Solís Quiroga para formar y capacitar al personal, pronto se comprendería que esto no sería suficiente, si el objetivo era incidir en el campo profesional de manera autorizada y con autoridad, ahora era necesario obtener el título profesional a través de un proceso formativo formal y sistemático. La creación de una escuela normal para formar a los maestros encargados de atender el servicio de educación especial posibilitaría no sólo el

---

<sup>70</sup> Ibid, p. 3

<sup>71</sup> Ibid, p. 10

<sup>72</sup> Informe del Servicio Médico Pedagógico, 1941, p. 7

<sup>73</sup> Idem

<sup>74</sup> Idem



reemplazo de una práctica empírica del maestro, que aún entonces predominaba, sino iniciaría el camino de la legitimación social de esta carrera profesional:

*El Instituto Médico Pedagógico fue y continua siendo el laboratorio donde se han investigado y realizado los procedimientos de selección y diagnóstico de los niños anormales mentales y en donde se ha realizado la educación especial en toda su extensión con un criterio integral y, en cierto modo, con un criterio terapéutico pedagógico. En esta escuela se formaban antes los maestros que hacían la labor respectiva con los niños anormales mentales, pero su formación empírica y autodidáctica, aun cuando estimulada en el mismo centro, dejaba mucho que desear.<sup>75</sup>*

Coyunturalmente, las condiciones sociales y el proyecto político educativo de los años cuarenta, coadyuvarán a formalizar el proceso de institucionalización<sup>76</sup> de la formación de maestros para la educación de los anormales mentales.

### **8.5. La unificación de la enseñanza normal ante las prioridades nacionales**

La década de los cuarenta representa para el país el establecimiento de un nuevo orden social. Se proyectarán una serie de reformas estructurales, sobre todo en el plano del sector industrial, con miras al crecimiento económico. Para este patrón de desarrollo necesariamente se planteará una reestructuración del campo educativo. Además, esto será necesario ante los conflictos suscitados por el deseo de imponer el carácter “socialista” de la educación. Grupos conservadores del proyecto revolucionario arremeterán contra esta imposición y lograrán así su sanción en la propuesta de Ley Orgánica de Educación Pública de 1941.

---

<sup>75</sup>Informe de Labores realizadas desde 1941 a 1945 del Servicio Médico Pedagógico y la Escuela Normal de Especialización. Roberto Solís Quiroga, p. 10.

<sup>76</sup>Para entender los procesos de institucionalización se ha considerado lo propuesto por Bourdieu (1991a), quien señala que la institución debe ser analizada como un campo en que los agentes en posición (diferenciada), disputan los diversos intereses en juego. Y es en la lucha por la obtención y legitimación de determinados poderes simbólicos o culturales, en donde las diversas posiciones y relaciones se actualizan. Resultó importante también recuperar lo propuesto por José J. Brunner (1988: 237-238) al sostener que el proceso de institucionalización “significa un cambio o una innovación, primero que todo, en el campo intelectual: en los modos hasta entonces existentes de organización y funcionamiento. Representa, por tanto, mucho más que una inflexión en la historia de las ideas. En verdad, la institucionalización de una nueva actividad intelectual importa un cambio en la estructura que regula la producción de los discursos y puede resultar en una diferente valoración de los discursos previamente emitidos...el surgimiento o el establecimiento de una nueva disciplina científica, implicará siempre un reacomodo entre grupos que controlan posiciones en el campo intelectual y, mediante conflictos específicos, una transformación de la autoridad asociada a los discursos que provienen de dicho campo”.

En materia educativa se diversificará la oferta escolar en todos los niveles educativos y se procurará establecer una propuesta pedagógica, particularmente en el ámbito magisterial, que garantice una formación y capacitación eficiente. Para ello será indispensable organizar un sistema nacional de enseñanza normal.

La federalización de las escuelas primarias iniciada a principios de siglo no sería suficiente. Ahora el Estado se planteaba el propósito de unificar la enseñanza normal como uno de los medios más efectivos para obtener la unidad de la educación pública nacional. Al reorganizarse la SEP en septiembre de 1940, se contempló establecer el Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio, dependiente de la recién creada Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, cuya función sería concentrar los servicios que se refieren tanto a la formación de los docentes como al mejoramiento profesional del magisterio en todos sus grados de enseñanza: preescolar, primaria rural, primaria urbana, segunda enseñanza, enseñanza superior y determinadas especialidades docentes tales como, psicotécnica, educación de anormales, de ciegos y sordomudos.<sup>77</sup> Con esta disposición se pretendía resolver un problema todavía vigente. A casi cuarenta años de haber formulado la preocupación de formar a los maestros sobre bases científicas con la creación de las escuelas normales, aún se encontraban huellas de una práctica empírica utilizada por muchos maestros:

*Los maestros continúan desarrollando su labor de educadores conforme a métodos distintos y hasta opuestos, algunos de ellos retrasados en muchos años, y de acuerdo con una filosofía y una técnica pedagógica diferente...se hace necesaria la homogeneidad ideológica y técnica del magisterio, a fin de obtener la unificación de la educación pública en todo el país.*<sup>78</sup>

Ahora, con un proyecto de crecimiento productivo y económico en puerta, el Estado no podía dejar pendiente el asunto de la formación de los maestros para todos los grados de enseñanza. De esta manera, con Octavio Véjar Vázquez al

---

<sup>77</sup> Informe del Dr. Jesús Díaz Barriga, director de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, en *Memoria de la SEP, septiembre de 1940 a agosto de 1941*, México, 1941, pp. 129-150.

<sup>78</sup> Idem

frente de la Secretaría de Educación Pública, el 26 de diciembre de 1941 es enviado el proyecto de Ley Orgánica de Educación Pública a la Cámara Legislativa, el cual, dentro de sus diversos contenidos, estipulaba la propuesta de coordinar la enseñanza normal en todos sus aspectos, así como la necesidad de crear las instituciones formadoras de docentes requeridas para cubrir todos los grados de enseñanza. El proyecto es aprobado el 31 de diciembre del mismo año. Se señalaba en el capítulo XI relativo a la Educación Normal o preparación para maestros, artículo 81, los tipos de educación normal, indicando como uno de ellos en su fracción III, la educación normal de especialización.<sup>79</sup> Entre sus disposiciones, se contemplaba la educación, tratamiento y cuidado de débiles mentales educables, y la educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros anormales físicos. De esta manera, se formalizaba la creación de una escuela Normal para la formación de docentes de educación especial.

### **9. Creación de la Escuela Normal de Especialización**

La Escuela Normal de Especialización (ENE en adelante) iniciaría sus labores de formación de docentes únicamente en la carrera de “Maestro Especialista en la Educación de Anormales Mentales y Menores Infractores” el 7 de junio de 1943.

En la comisión nombrada para formular el proyecto curricular de la nueva institución, participaría el Dr. Solís Quiroga. La propuesta contemplaría dos especialidades bajo un mismo plan de estudios: La Educación de Anormales Mentales y de Menores Infractores. Según Solís Quiroga, para la Comisión Revisora de Planes de Estudio de las Escuelas Normales era “oportuno la unión de estas dos especialidades en virtud de las grandes relaciones que tenían ambos problemas”.<sup>80</sup> Ya antes se ha venido mencionando cómo la categorización del niño con una “anormalidad mental” respondió a un criterio de distinción sustentado en condiciones de diferenciación y desigualdad social, pero no sólo esto, el llamado débil mental también sufría los efectos de otro tipo de estigmatización producto de la subestimación de sus capacidades personales. Por ende, la

---

<sup>79</sup> Ley Orgánica de Educación Pública, SEP, México, 1942, p. 86.

<sup>80</sup> Informe de Labores realizadas desde 1941 a 1945 del Servicio Médico Pedagógico y la Escuela Normal de Especialización. Roberto Solís Quiroga, p. 1.

supuesta “gran relación” que existía entre la anormalidad mental y problemas que devenían en actos de delincuencia, pandillerismo, vagancia, etcétera, consideramos, no puede ser interpretada como una condición natural.

Con el firme propósito de continuar los objetivos propuestos por la ya desaparecida Escuela Normal Superior, dependiente de la Universidad, Solís Quiroga reafirmó la idea de perfeccionar a los maestros normalistas, proporcionándoles bases científicas y pedagógicas para la atención de los niños clasificados con una “anormalidad mental o física”. Para esto, se señaló que los aspirantes a ingresar en las especialidades tenían que haber cursado la educación normal para profesores de primaria, además de haber ejercido el magisterio dos años por lo menos. Los estudios a realizar en la ENE de ninguna manera tendrían semejanza con los estudios de carácter normalistas, Solís Quiroga aclaraba que las carreras que se ofrecían “son para maestros normalistas que quieran adquirir la especialidad en alguna de ellas y, por tanto, los cursos son de postgrado”.<sup>81</sup> Recordemos que la ENE dependía directamente de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública,<sup>82</sup> lo que la llevaría a distanciarse de las formas estructurales y organizativas planteadas para las otras Escuelas Normales.

Aunque no tardarían en incorporarse las especialidades para la formación de maestros en la educación de ciegos y sordomudos (las que iniciarían en 1945),<sup>83</sup> la manera en que se desplegaba la vida cotidiana de la institución, dicho, inclusive por los propios entrevistados, favorecería la consagración y reconocimiento, tanto social como institucional, de la especialidad referida a la educación de los anormales mentales. A reserva de explicarlo más adelante, existen elementos

---

<sup>81</sup> SEP. Proyecto de Carreras. Doc. Int. Mimeo, 1º de febrero de 1951, p.1.

<sup>82</sup> Será hasta 1973, cuando la ENE deja de formar parte de la DGEIC para así adscribirse a la recién creada Dirección General de Educación Especial. Posteriormente, en 1978, la ENE pasará a formar parte de la Dirección General de Educación Normal.

<sup>83</sup> Aunque el Instituto Médico Pedagógico ya venía atendiendo –desde 1936- a niños lisiados del aparato locomotor, la formación de maestros especialistas para este tipo de población se concretará hasta el año de 1955. En el breve lapso en que el IMP se responsabilizó de la atención de este tipo de niños, la enseñanza fue de carácter individual y con preferencia al cálculo y el lenguaje, claro sin olvidar la atención médico-quirúrgica. Véase al respecto Informe de Labores del IMP. Ofelia Sánchez e Isabel Jiménez. 1937.

para asegurar que la práctica clínico-terapéutica encontraría en esta especialidad su más alta expresión de realización y legitimación profesional.

Siendo la ENE la única institución formadora de docentes en el campo de la educación especial no sólo en México, sino en el ámbito latinoamericano –por lo menos hasta antes de los sesenta-,<sup>84</sup> pronto alcanzaría su legitimación social y un prestigio importante. Además de convertirse en pionera en materia de lo curricular, plantearía por primera vez, una manera particular de construir un ser y hacer profesional para el emergente campo de la educación especial. Será en la conjunción de condiciones y formas de organización del trabajo, de formas de transmitir un saber especializado, de las formas de transmisión y apropiación de una serie de normas y valores, de la práctica de un estilo en particular, en suma, de una acción pedagógica, como esta institución logrará reproducir eficazmente el dominio del proyecto iniciático. Recordemos que la eficacia de un proceso formativo no se reduce a la sola transmisión de un contenido determinado (plan de estudios, programas, cursos, etc.), sino en reconocer que la misma acción pedagógica produce un “efecto mágico de consagración” (Bourdieu, 1981). Habrá que entonces analizar la relación entre las características objetivas de la organización escolar y las disposiciones socialmente constituidas de los sujetos en formación a partir de la puesta en marcha del proyecto fundacional. Interesa, únicamente, dar cuenta de los procesos vividos y la relación establecida entre los sujetos protagonistas y la institución durante la década de los cincuenta.

Antes de continuar y con el propósito de facilitarle al lector la comprensión del complejo proceso que siguió la institucionalización de la formación del docente de educación especial, a continuación presentamos, en una línea del tiempo, las diferentes instituciones que marcaron la evolución de la práctica de la educación especial y la formación docente, la orientación que configuró una forma determinada de entender y atender al sujeto de atención, así como los diferentes actores que protagonizaron el largo y sinuoso recorrido.

---

<sup>84</sup> Por falta de información al respecto no podemos aseverar con certeza hasta cuando México deja de ser el único país a nivel de Latinoamérica con una institución formadora de docentes para el campo de la educación especial. Sólo podemos señalar que para el año de 1954, Solís Quiroga (1954: 141) continuaba convocando a la comunidad latinoamericana para que enviaran maestros pensionados a realizar estudios sobre docencia en educación especial en la ENE.

## **CONFIGURACIÓN DE UNA PROPUESTA CURRICULAR Y UNA PRÁCTICA PROFESIONAL DIFERENTE. EL TRÁNSITO DIFÍCIL DE LOS 40**

¿Sobre que bases se constituyó el proyecto curricular que condensaba la lucha por legitimar a un nuevo agente profesional? ¿Cómo se fue conformando y desarrollando la práctica profesional del maestro especialista en la educación de los anormales mentales, ciegos y sordomudos? Como en todo espacio social, donde la actividad intelectual es el principal objeto de disputa, los caminos para institucionalizar y legitimar socialmente una nueva tendencia o enfoque, siempre implicarán luchas y conflictos y, por ende, un reacomodo en las posiciones que ocupan los grupos en pugna. Los inicios de la vida institucional de la ENE no serían la excepción. Veamos como se dirimió la disputa por la distribución del poder al interior de esta institución y en el espacio del desempeño profesional de la educación especial.

### **1. El caso de la especialidad en la educación de los anormales mentales**

#### **a. La consolidación de un proyecto curricular**

Cuando en 1943 la Escuela Normal de Especialización –con y en su Escuela Anexa- abrió sus puertas, su labor formativa y pedagógica seguiría las mismas orientaciones del proyecto iniciático que le dio vida al Instituto Médico Pedagógico: la Educación Fisiológica, la enseñanza de las Materias Sistematizadas, y el Adiestramiento Preocupacional. Este hecho en particular, representa más que la simple continuidad –en sentido lineal y mecánico- de una práctica educativa que se venía expresando en el pasado inmediato, implicaba la puesta en marcha de un proyecto académico-pedagógico que condensaba la lucha por la legitimación y reconocimiento de un nuevo profesional. Ahora el grupo pionero-fundacional hegemónico, representado por los médicos, procedía a constituir la matriz profesional, es decir, se planteaba y hacía el ordenamiento curricular de un cuerpo de saberes teóricos y técnicos necesarios para el ejercicio de una función, y algo fundamental, las reglas, las normas y los principios propios de ese ejercicio a desempeñar, serían propuestos, afinados y afianzados por ellos mismos.

La propuesta curricular condensaría y consolidaría la preocupación por instituir una práctica “científica” en la educación de los niños considerados con “dificultades mentales” frente a la práctica empírica de aquellos maestros que habían hegemonizado por casi un siglo ese espacio educativo. Con evidente tendencia hacia una construcción clínico-terapéutica, la ENE planteaba su compromiso de formar a los maestros –durante dos años- para educar a los llamados “anormales mentales” con una estructura curricular cerrada,<sup>1</sup> donde los contenidos se agruparían –en 12 materias- conforme una tradicional división disciplinaria del conocimiento (véase anexo 1).<sup>2</sup> Dos ejes articulaban la formación del maestro especialista: la formación teórica y la formación pedagógica –condición que se prolongaría por lo menos hasta ya iniciados los sesenta-, reflejándose éstos en el plano formal (Plan de Estudios) de la estructura y organización curricular de la siguiente manera:

- Formación teórica. Espacios curriculares que permitían el conocimiento de los avances científicos sobre las “características y posibilidades” de los niños clasificados como “anormales mentales”, así como los procedimientos para realizar el diagnóstico y tratamiento más conveniente para estos niños. Al observar la constitución de este primer Plan de Estudios, podemos señalar que las materias se ubicaban en lo que nosotros hemos definido arbitrariamente como áreas de conocimiento: la biomédica, la psicológica y la pedagógica (véase anexo 2). Cabe agregar que aunque aparecían materias que aludían al campo psicológico, debemos recordar –como ya fue explicado anteriormente- que éste aún se encontraba totalmente influenciado por la disciplina médica. Por tanto, los contenidos de estas materias se orientaban a un enfoque de tipo clínico-médico. Como era de esperarse, los médicos se responsabilizaban de impartir tales materias.

---

<sup>1</sup> Recuperamos la noción de currículo cerrado propuesto por César Coll (1986), la cual refiere la tendencia a unificar y homogeneizar al máximo el currículo para toda la población escolar y, por consiguiente, contempla el desarrollo curricular como una aplicación fiel del diseño curricular.

<sup>2</sup> Existen diversas publicaciones internas de la ENE que presentan diferencias tanto en la denominación de las carreras, así como en la vigencia de los Planes de Estudio. En este caso sólo se está recuperando el trabajo de compilación que realizó el Prof. Abel Santamaría Campos (1992), por ser éste el producto de una revisión exhaustiva del archivo de la institución, así como de los expedientes de los alumnos.

- Formación pedagógica. Espacios curriculares destinados a la capacitación del maestro en el dominio de las técnicas particulares para el tratamiento terapéutico de los “anormales mentales”. La responsabilidad de transmitir estos saberes quedaba en manos de los maestros normalistas. En la fase iniciática del proyecto institucional de la ENE, ésta labor de transmisión fue asumida en gran parte por maestros empíricos. Por aquellos que ya venían laborando en el Instituto Médico Pedagógico, los cuales, en el mejor de los casos, habían recibido alguna capacitación en la Normal Superior, dependiente de la Universidad o, inclusive, habían desempeñado alguna actividad en lo que era antes su Escuela Anexa Galación Gómez. Paulatinamente, muchos de estos maestros se incorporarían a realizar sus estudios formales en la propia ENE, convirtiéndose en los primeros egresados de la carrera profesional de maestros especialistas en la educación de anormales mentales y menores infractores y, a su vez, en los primeros herederos legítimos de una forma particular de entender el ser y hacer profesional en el emergente campo de la educación especial.

De este modo, ambos grupos de maestros (unos como instituyentes –médicos- y otros como cómplices de esta labor –normalistas-) se constituirán en los fundadores del sistema de formación de maestros para un campo en ciernes de su formalización y consolidación. Además, será en el discurrir de sus prácticas como se construirán y reproducirán matrices y gestos<sup>3</sup> de formación, signando así, el rostro de múltiples futuras generaciones. De esta manera, con una investidura académico-profesional legitimada y con el goce de un prestigio consagrado, el grupo pionero fundacional lograría transmitir las disposiciones constitutivas del maestro especialista “ideal” para el campo de la educación especial.

Al respecto, cabe hacer notar, que esta planta docente con la cual iniciaría sus labores académico-pedagógicas la ENE, se mantendría durante muchas generaciones.<sup>4</sup> Sólo se agregarían maestros especialistas egresados de las

---

<sup>3</sup> Retomando a Foucault, De Certeau hace alusión a prácticas no verbales o “gestos” que organizan el espacio discursivo, desde lo que se abrirán nuevas perspectivas para pensar en el gesto “que organiza el texto del pensamiento” (Citado en Coria, 2000: 33).

<sup>4</sup> Ver al respecto, Roberto Solís Quiroga. Informe de Labores de la Escuela Normal de Especialización y su Escuela Anexa. De 1943 a 1950.



primeras generaciones. Pero la preocupación de estos agentes transmisores siempre se centró en seguir los criterios y lineamientos trazados por el grupo fundacional. Lo que nos parece provocaría una especie de genealogía profesional.

### **b. Construyendo un mercado profesional**

La estructuración y organización del currículum se construiría siguiendo la lógica de las actividades médico-pedagógicas desarrolladas en el Instituto Médico Pedagógico. De esta manera se aseguraba el desarrollo de un mercado profesional propio y la posibilidad de asegurar una relativa autonomía en la definición de los criterios, reglas y normas del ejercicio profesional. Cabe señalar que a pesar de que en 1942 se creaban los Grupos Diferenciales<sup>5</sup> para la atención médico-pedagógica de niños considerados con problemas para acceder al aprendizaje, éstos no sólo estarían bajo la supervisión del Instituto Médico Pedagógico o “Parque Lira”, sino que además, según Ana María Uribe Torres (1967: 54), los criterios para determinar el diagnóstico, clasificación y tratamiento educativo “sería semejante al del Parque Lira”. La duración de este servicio no se prolongaría por mucho tiempo. Paulatinamente fueron desapareciendo en el transcurso de los cuarenta. A inicios de los cincuenta, los Grupos Diferenciales ya habían desaparecido, dando lugar al reconocimiento del IMP como la única institución –por lo menos en el lapso de esta década- que ofrecería atención especializada a los escolares de educación primaria. Por otra parte, debe señalarse que hasta este periodo, sólo dos instituciones ofrecían oportunidades laborales a los egresados de la ENE: el propio Instituto Médico Pedagógico y el Departamento de Prevención Social, dependiente del Tribunal para Menores. Sin embargo, sería la ENE, con la fuerza y liderazgo de su director, Dr. Solís Quiroga, quien plantearía la necesidad de establecer acuerdos de cooperación interinstitucional entre la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salubridad y Asistencia y el Instituto Mexicano del Seguro Social para formar al profesional que atendiera las labores de rehabilitación y atención de niños

---

<sup>5</sup> Los Grupos Diferenciales se ubicaban –como anexos- en algunas escuelas primarias ubicadas en distintos lugares de la ciudad, en cuyo frente se encontraba una maestra especialista y dirigidos todos ellos por uno de los médicos al servicio de la Escuela anexa de la ENE (Instituto Médico Pedagógico). Véase al respecto el Informe de Labores del año de 1950. Roberto Solís Quiroga. Escuela Anexa de la ENE. p. 4

anormales mentales y menores infractores realizadas por estas instituciones (Solís Quiroga, 1954). De esta manera el campo profesional se extendería y se focalizaría principalmente en el ámbito clínico.

A pesar de que se ampliaban las oportunidades laborales para los egresados de la ENE –sólo nos estamos refiriendo al caso del maestro en la educación de niños anormales mentales y menores infractores-, todavía existían múltiples problemas por resolver. El incipiente mercado profesional aún se encontraba ocupado por numerosos maestros sin la “debida preparación” y sin la certificación correspondiente de sus conocimientos. Prevalecía la existencia de maestros empíricos, pero “cuyos derechos laborales estaban garantizados, por tanto, no podían ser desplazados” (Solís Quiroga, 1954).

Con la firme intención de dejar claro a todo aquel que deseara continuar o incorporarse a la práctica de la educación especial, ya antes se había estipulado que la formación profesional recibida en la Escuela Normal de Especialización se constituía en la única vía válida para el ejercicio de la profesión. Siendo Jaime Torres Bodet Secretario de Educación dictaría el siguiente acuerdo:

*Por conveniencia del servicio y para que sean atendidas las indicaciones del presupuesto sobre las funciones que señalan los nombramientos respectivos, los maestros especialistas que están encargados de los grupos de la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Especialización y los que atienden grupos diferenciales en diez escuelas primarias del Distrito Federal, están obligados a asistir durante dos años, a los cursos de especialización correspondiente que se imparten en la referida Normal, para que puedan obtener el título que exige la función que desempeñan; en el concepto de que quienes no reciban con regularidad las enseñanzas que se indican, pasarán a ocupar plazas de maestros en las escuelas dependientes de la Dirección General de Enseñanza Primaria en el D.F. que son las que corresponden por su preparación profesional.<sup>6</sup>*

Si bien los maestros egresados de la Normal de Especialización, y particularmente aquellos que se incorporaban a laborar en el “Parque Lira”, podían aspirar a plazas destinadas a Directores de Educación Primaria con sueldos, que según

---

<sup>6</sup> Roberto Solís Quiroga. Informe de Labores realizadas en 1946 op.cit., p. 5

Solís Quiroga, “eran los más altos que se pagaban en la República Mexicana”,<sup>7</sup> el problema estaría en que la asignación de éstas, se vería supeditado a ingerencias sindicales y a “dudosos” criterios de escalafón.<sup>8</sup> Por ende, muchas veces el maestro especialista tenía que ocupar plazas de maestro de educación primaria, lo que significaba una escasa remuneración económica. Pero no solamente preocupaba el precario sueldo a recibir ocupando estas plazas, sino la consecuente valoración negativa de su labor profesional que, según Solís Quiroga (1954: 153), era “diferente” a la de cualquier otro maestro normalista, sobre todo, “en relación al importante trabajo que debía realizar”.

Las características propias de una formación orientada principalmente al trabajo clínico-terapéutico, ofrecía otras bondades para el ejercicio profesional. Gran parte de los maestros especialistas encontraron en la práctica de carácter particular (diagnóstico y tratamiento terapéutico a particulares) una alternativa a los problemas laborales y económicos de los que eran objeto. Además, las posibilidades de desarrollar una práctica de esta índole –cercana a la del profesional liberal-, los colocaba en una situación “similar” a la práctica desarrollada por los médicos, considerando todo el revestimiento simbólico que esto representaba. Por tanto, este modo de entender y practicar la profesión, les otorgaba cierta posición de prestigio y reconocimiento sustentado en el tipo de representaciones sociales construidas en relación a la práctica de la profesión médica.

---

<sup>7</sup> Roberto Solís Quiroga. ENE. Parque Lira 128 Tacubaya, D. F. oficio No. 27.13. febrero de 1953.

<sup>8</sup> No olvidemos que durante los 40 y los 50, el gremio sindicalista de “Vanguardia Revolucionaria” se encontraba en franco proceso de consolidación. Además, la formación de docentes en materia de lo laboral, lo económico y lo profesional sería objeto -desde entonces- de una enconada disputa, entre la SEP y el SNTE. Para mayor detalle al respecto, véase Arnaut (1998) Por otro lado, tenemos indicios que nos permiten asegurar que la ENE no se constituyó en un importante terreno de lucha entre las burocracias estatales y sindicales. Las características y particularidades del profesional que ahí se formaba, así como el propio formador de docentes, tenían posibilidades de ubicarse en otros campos profesionales, esto es, más allá del campo de la educación básica. Su campo de ejercicio profesional, en ese entonces, se ubicaba generalmente en el ámbito de la salud y en una práctica de tipo liberal.

## **2. El caso de las especialidades en la educación de ciegos y sordomudos**

### **a. Los avatares de una nueva práctica formativa**

A pesar de que en la Ley Reglamentaria del Artículo Tercero, en su Artículo 81 emitida en 1942, sugería la creación de las especialidades en la educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros anormales físicos (lisiados del aparato locomotor), éstas iniciarían sus labores posteriormente. En 1945 para el caso de ciegos y sordomudos, y hasta 1955, para el caso de los lisiados. ¿Por qué iniciarían tardíamente estas especialidades si ya se había aprobado su creación? En opinión del Dr. Solís Quiroga “las carreras de ciegos y sordomudos iniciarían tardíamente por la dificultad de contar con catedráticos que pudieran satisfacer el mínimo de exigencias requeridas para la preparación especial de maestros”.<sup>9</sup>

Pero si éste sería el mismo problema, como continuamente así se reiteraba, al que tendrían que enfrentarse en la formación de los maestros para la educación de los anormales mentales, entonces, ¿por qué tendría que resolverse primero el problema en esta especialidad? En nuestra interpretación, la explicación consideraría otras dimensiones de esa realidad. La naturaleza y características del objeto de estudio en las carreras de ciegos y sordomudos no sería una preocupación primordial –por considerar que sólo se trataba de simples anormalidades físicas- para aquellos que se ocupaban de estudiarlos y de sugerir sus formas de atención, los médicos. Otro sería el caso para los llamados anormales mentales. La posibilidad de comprender y explicar, así como de ofrecer alternativas a los “problemas escolares” que venían presentando un número importante de niños en esos momentos, se convertía no sólo en un desafío por enfrentar, sino en un excelente y casi exclusivo campo de estudio e intervención para la disciplina médica. Como consecuencia, las posibilidades de continuar extendiendo su ingerencia y dominio en otros terrenos, que de una o de otra forma se vincularan a su quehacer profesional, se planteaba como una oportunidad idónea. De aquí, que años anteriores –como ya antes explicamos - todos los esfuerzos se habían dirigido a consolidar y legitimar, primero la identificación y diferenciación de los niños considerados con un “déficit individual en su desarrollo

---

<sup>9</sup> Roberto Solís Quiroga. Informe de Labores realizadas en 1945 op.cit. p. 1

mental”, e inmediatamente después, la necesidad de institucionalizar la formación científica de aquellos maestros que se responsabilizarían de su diagnóstico, selección y tratamiento educativo –actividades que se iniciarían incipientemente desde el establecimiento, en 1927, de la Escuela Anexa a la Normal Superior, dependiente de la Universidad-, pero, claro, todo bajo los criterios y lineamientos del grupo de los médicos.

De esta manera, el proceso que siguió la formalización y desarrollo (estructural y simbólico) de las carreras de ciegos y sordomudos no fue equivalente al seguido por la carrera en la educación de los anormales mentales.

De hecho, es importante señalar que la práctica formativa de los maestros en la especialidad de ciegos y sordomudos no se llevó a cabo en el Instituto Médico Pedagógico, lugar donde se ubicaba la Escuela Normal de Especialización. Ambas carreras se cursarían en las escuelas que venían ofreciendo asistencia a niños con tales características: la Escuela Nacional de Ciegos (Mixcalco No. 6) y la Escuela Nacional de Sordomudos (Leona Vicario No. 12). Tal situación provocaría –como así lo manifestarán nuestros maestros protagonistas- problemas en la estructura y organización en ambas carreras, pero, quizás, en nuestra interpretación, los problemas también tendrían que ver con lo que simbólicamente significa el lugar de pertenencia. El Instituto Médico Pedagógico no sólo era grande en extensión física, sino grande en infraestructura, grande en la cantidad de niños que albergaba para su atención, grande en la participación e interés que demostraba el grupo pionero-fundacional, en suma, grande en lo que significaba para ese entonces la configuración del campo de la formación y la práctica profesional de la educación “especial”. Sólo a manera de ejemplo, el Instituto contaba con gabinetes y laboratorios apropiados para el trabajo de diagnóstico y tratamiento de los niños clasificados con anormalidad mental. Además sus instalaciones eran adecuadas para realizar la experimentación e investigación pedagógica que el grupo fundacional siempre defendió. Y como un dato más, era el lugar por excelencia en el que se desplegaba una intensa vida académica, donde participarían tanto maestros como alumnos: en Congresos, Seminarios, Demostraciones Pedagógicas, diseño y elaboración de publicaciones (revistas,

boletines, folletos), elaboración de artículos, notas bibliográficas, visitas de grandes figuras del campo de la medicina, la psicología y la pedagogía, etcétera.

*Numerosos padres, numerosos médicos y numerosos educadores notables, entre ellos el ilustre Prof. Luis Verniers, el sabio paidólogo Henri Wallon, el Dr. Moris Morkovin y otros muchos, cuya lista sería interminable, han encontrado, según lo han manifestado, en las realizaciones de la Escuela Normal de Especialización una manera concreta de realizar las aspiraciones que en materia de educación siente todo hombre que se acerca al problema.*<sup>10</sup>

Sirva para mostrar el poder de consagración y prestigio académico y social que alcanzaría la institución, específicamente en el campo de la educación de los anormales mentales, con las palabras que le dirigirían al Dr. Solís Quiroga, director de la ENE, dos grandes teóricos de la época, Henry Wallon y Lucren Farré:

*No nos imaginábamos que en México, hubiera una obra tan avanzada respecto de estos niños y que permitiera realizar en una forma integral los postulados fundamentales de la educación.*<sup>11</sup>

## **b. Continuando la línea clínico-terapéutica en la organización curricular**

Como así se había realizado dos años atrás para la carrera en la educación de los anormales mentales, el grupo pionero-fundacional hegemónico procedía a constituir la matriz profesional pero ahora en las carreras de ciegos y sordomudos.

Siguiendo también una línea de tipo clínico-terapéutica, una estructura curricular cerrada conforme una tradicional división disciplinaria del conocimiento (véanse anexos 4 y 5), y sustentándose de manera similar en dos ejes de formación: la formación teórica (médico-psicológica) y la formación pedagógica (técnicas para el tratamiento terapéutico), ubicadas en un total de 13 materias, la ENE iniciaría sus labores de formación en la carrera de sordomudos. Preocuparía básicamente una formación que acercara al maestro especialista a conocer los factores causales de la patología de los órganos de la audición y de la palabra, interpretar algunos procedimientos para la detección de problemas de la "sordera" y, sobre todo, el

---

<sup>10</sup> Roberto Solís Quiroga. Informe de Labores 1948 op. cit. p. 11

<sup>11</sup> Roberto Solís Quiroga. Informe de Labores de 1947 op. cit. p. 11

manejo de técnicas para la rehabilitación del lenguaje (lectura labial), de la audición (adiestramiento auditivo), y finalmente el adiestramiento manual. Todo ello para facilitarle su incorporación a las actividades ocupacionales.

En el caso del primer Plan de Estudios de la carrera de ciegos, su elaboración tuvo algunas diferencias. La cantidad de materias fue mayor que las otras dos carreras (un total de 15), entre las que eran predominantes las de corte pedagógico-terapéutico y sólo dos materias referidas al área psicológica. La formación se orientaría particularmente hacia el manejo de técnicas que favorecieran la capacitación ocupacional de los ciegos.

A pesar del interés que el grupo pionero-fundacional depositaba en la creación de estas dos carreras, serios problemas impedirían el incomparable desarrollo que ya prometía la carrera para la educación de los anormales mentales. Una de las principales dificultades a las que se enfrentaría la institución tendría que ver precisamente con la planta de los docentes formadores y de aquellos que ya se encontraban en la práctica profesional. De acuerdo a Solís Quiroga, existía el problema de la falta de maestros debidamente capacitados para el trabajo de la formación:

*Desafortunadamente los maestros normalistas que desempeñan puestos en la Escuela Nacional de Ciegos y en la Escuela Nacional de Sordomudos, salvo dos o tres que forman casos de excepción, se negaron a hacer su inscripción en la Escuela Normal de Especialización, en vista de los años de servicio empírico que tienen. Formaron una sociedad de defensa de sus intereses personales, intereses consistentes en la negativa de hacer estudios en vista de que trabajan en uno de los turnos en las escuelas de la Secretaría de Educación y en otro en las de Asistencia y Salubridad, y teniendo o creyendo tener asegurado sus derechos a las plazas de esta última, no quisieron cargar sus labores con los estudios de la especialidad que desempeñaban, sin tener, la mayoría de ellos, preparación específica para el caso.<sup>12</sup>*

Una práctica considerada como “empírica” y, por tanto, “inadecuada”, por el hecho de no ubicarse dentro de los parámetros del nuevo discurso legitimador planteado

---

<sup>12</sup> Roberto Solís Quiroga. Informe de Labores realizadas en 1945 op. cit. p.1

por el grupo pionero-fundacional, continuaría hegemonizando por muchos años más –por lo menos hasta el momento en que serán desplazados paulatinamente por maestros egresados de la ENE- la práctica formativa y profesional en estas carreras. Además, el hecho de que las posibilidades laborales, así como las reglas y normas del ejercicio profesional estuvieran controladas directamente por otro grupo de médicos y maestros, ubicados dentro de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, se constituía en un serio problema por tratar de extender el dominio del grupo hegemónico de la ENE hacia este otro espacio. Recordemos que la actividad, primero asistencial, y luego educativa de los sujetos con ceguera y de los llamados sordomudos, se había iniciado e instituido hace más de medio siglo precisamente en estas mismas instituciones, lo que dejaba entrever la delimitación de un “territorio” propio y exclusivo para ese “otro” grupo.

Inclusive, en el caso de la Escuela de Ciegos, fue tal la franca oposición que establecería ese otro grupo de maestros “empíricos” a ser desplazados de su lugar de privilegio -lugar al que fueron adjudicados por su posición de poder-que de una o de otra manera interfirieron en el proceso de inscripción, preparación y titulación de maestros especialistas. Así nos recuerda Solís Quiroga:

*Las carreras de especialistas en la educación de ciegos y de sordomudos han sufrido una crisis profunda desde el punto de vista de la cantidad de alumnos. Los motivos que han ocasionado esto son tres: a) cancelación de plazas, b) resistencia de los maestros que prestan sus servicios en la Escuela de Ciegos para que se inscriban alumnos a dicha escuela por temor a ser desplazados por personal titulado y debidamente preparado y, c) porque existe poco trabajo y poca remuneración.<sup>13</sup>*

Otra dificultad por tratar de impulsar estas carreras conforme el proyecto fundacional, tenía que ver con el grave problema de la escasez de alumnos. En términos proporcionales, ni siquiera la suma de la cantidad de alumnos inscritos por cada año, desde 1945 a 1950, en las carreras de ciegos y sordomudos, llegaba al total de alumnos inscritos por cada año y en este mismo periodo en la

---

<sup>13</sup> Roberto Solís Quiroga. Informe de Labores del año de 1947. Escuela Normal de Especialización y Escuela Anexa para Niños Anormales Mentales Educables. p. 2



carrera de maestro especialista en la educación de los anormales mentales y menores infractores (véase anexo 3). Tal situación provocaría que los pocos maestros que se tenían, muchas veces tenían que ser comisionados a otras dependencias, precisamente por la falta de alumnos.<sup>14</sup>

### **c. Un campo profesional austero**

Si bien el maestro debidamente formado en la ENE tuvo que protagonizar una decidida lucha frente al grupo de los maestros empíricos por lograr apropiarse de los espacios de desempeño profesional, como es el caso de la Escuela de Ciegos y la Escuela de Sordomudos, otras dificultades obstaculizarían la posibilidad de establecer un mercado profesional propio y amplio. Los egresados de la carrera de maestros especialistas en la educación de ciegos sólo tenían como única opción laboral la Escuela de Ciegos. Situación que se prolongaría hasta la creación de las escuelas de educación especial auspiciadas por el proyecto de la Dirección General de Educación Especial, la cual se instituiría hasta el año de 1970. Sumada a esta reducida posibilidad de proyectarse profesionalmente, la baja remuneración se convertiría en otro de los principales problemas para el profesional de este campo. Para el caso de la carrera de maestros especialistas en la educación de sordomudos, su situación no era mucho mejor. Hacia la década de los cincuenta, la Escuela de Sordomudos era, al parecer, todavía la única opción laboral para los egresados de la ENE:

*Uno de los factores más importantes que han hecho que no hubiera el suficiente número de alumnos para esas carreras, lo constituye la falta de trabajo para los especialistas, pues fuera de las escuelas de Ciegos y de Sordo Mudos que son pequeñas, no hay otro lugar donde puedan desarrollar su trabajo para resolver este importante problema.<sup>15</sup>*

---

<sup>14</sup> Roberto Solís Quiroga. Informe de Labores del año de 1950 op. cit. p. 7

<sup>15</sup> Ibid p. 11

Aunque ya se había creado la Clínica de la Conducta y Ortolalia<sup>16</sup> desde 1937, no encontramos alguna información que permita asegurar que esta institución se haya convertido en un importante receptor de maestros especialistas. Podemos entonces afirmar, que será hasta 1960, con la creación de las Escuelas de Perfeccionamiento y del Instituto de la Comunicación Humana, en 1962, donde se les dará cabida a estos profesionales realizando actividades de terapia de lenguaje, lo que traería consigo, más o menos, la ampliación de su mercado profesional.

Al igual que el maestro especialista en la educación de los anormales mentales y menores infractores, desarrollar una práctica profesional de tipo liberal se convertía en una posible alternativa para solucionar sus problemas laborales y económicos. En particular, para el maestro especialista en sordomudos esta práctica le daría grandes posibilidades de desarrollo profesional dadas las características propias de su formación, la cual se orientaba básicamente al trabajo terapéutico. La terapia de lenguaje era muy socorrida en diferentes espacios, tanto públicos como particulares.

En conclusión, podemos afirmar, que durante el periodo de los 40 a los 60, las carreras profesionales de ciegos y sordomudos no alcanzarían a lograr un importante monopolio del mercado profesional, por consiguiente, tampoco alcanzarían un alto grado de autonomía para poder definir las reglas y normas del ejercicio de la profesión. Por otro lado, aunque se formulaba la matriz profesional para ambas carreras siguiendo la misma línea que daría pie a la configuración de la carrera para los maestros en la educación de los anormales mentales, la organización escolar y el tipo de trabajo que se desarrollaría en estas dos carreras -como lo veremos en el relato de nuestras maestras protagonistas-, no ejercería una eficacia mágica de consagración en el ser y saber hacer de estos profesionales semejante a la alcanzada en los profesionales de esa otra carrera.

---

<sup>16</sup> Esta institución nace con el objetivo de ofrecer atención médica, pedagógica, psicológica y psiquiátrica a todo aquel educando que presentara problemas de comportamiento, escolar y/o familiar, o bien que tuviera dificultades en el aprendizaje. También se ofrecía atención a los problemas de lenguaje que presentaran los menores, sin embargo, todo parece indicar que en sus inicios la atención se centró básicamente en las primeras actividades señaladas.

Además, si la labor del maestro es fundamental para transmitir no sólo los saberes propios de la función a desempeñar, sino los valores y la actitud necesarias para configurar el “ser profesional” esperado, la ausencia de los maestros pioneros-fundacionales, sobre todo de los maestros-médicos, en estos espacios formativos, sería, nos parece, otra de las razones importantes que los llevaría a colocarse en una posición diferente frente a los maestros especialistas para la educación de los anormales mentales.

Pasemos pues a describir los procesos que darían lugar a la configuración identitaria de un núcleo generacional en particular: el de los cincuenta. Pero antes veamos quiénes fueron los que ingresaron a estudiar a la ENE durante este periodo. Se expondrá la reconstrucción de las trayectorias familiares de los sujetos de estudio para así acercarnos a la comprensión del campo de posibilidades que dieron lugar a la elección profesional, así como para identificar procesos de socialización primarios, entendidos éstos, como los cimientos posibles en la construcción de sus futuros proceso identitarios.

## **UN CAMINO POSIBLE: EL ORIGEN SOCIOCULTURAL Y LA ELECCIÓN PROFESIONAL HACIA LA DÉCADA DE LOS CINCUENTA**

¿Quiénes ingresaron a la Escuela Normal de Especialización hacia la década de los cincuenta? ¿Por qué eligieron la carrera de maestro normalista y luego la carrera para maestro de educación especial? Será en la reconstrucción de las trayectorias familiares (en la secuencia de la historia trigeneracional) de nuestros protagonistas como quizás podremos acercarnos a dar respuesta a estas interrogantes. Realizar esta tarea permitirá documentarnos sobre los límites de las fronteras de un *campo de posibilidades* a las que nuestros maestros pudieron acceder, es decir, conocer una serie de proyectos que en un lugar y en un tiempo determinado se *previeron* como posibles, y en donde solamente algunos pudieron ser alcanzados. Asimismo, permitirá develar las reglas, valores, hábitos, conductas, estrategias, expectativas, etc., es decir, un marco de socialización y aprendizaje primarios, que dejarían, a la larga, una huella, una marca temprana en la configuración de futuros procesos identitarios.

### **Algunos datos. El contexto de los 40 y los 50**

Aunque en la década de los cuarenta y, particularmente, de los cincuenta, México iniciaba un importante proceso de industrialización y desarrollo económico, aún era evidente la tremenda polarización de la distribución de la población según sus condiciones de existencia. Mientras algunos sectores sociales trazaban su camino hacia una posición social y económica con creces; otros sectores veían mermadas sus posibilidades de desarrollo como efecto de las diferencias sociales y culturales de las que eran objeto. Una de las razones que sustentaría esta diferenciación social tendría que ver con el hecho de que México, aún era un país fundamentalmente rural. Los datos revelan que para 1940 sólo un 20% de la población vivía en medios urbanos, mientras el 80% vivía en zonas no urbanas (Unikel, 1978: 27).

Si bien es cierto que estos procesos de desarrollo tuvieron como efecto inmediato la ampliación de la cobertura educativa en todos sus niveles, también es cierto que la brecha entre la oferta y la demanda real aún era considerable. De acuerdo a

Muñoz Izquierdo (1980), en términos generales, la matrícula de educación primaria pasó de un millón 300 mil alumnos en 1930, a más de 12 millones en 1976; y en el nivel de educación media (se incluye secundaria y bachillerato) mientras que el porcentaje de satisfacción de la demanda potencial fue en 1940 del 1.70%, en 1950 fue del 3.8%, en 1960 del 10.8% y en 1970 del 20.9%. La matrícula pasó de ser en 1940 de 45,575 a 3'502,830 alumnos en el ciclo de 1977 (Muñoz Izquierdo, 1980), lo que significó, según Loaeza (1988:129), la ampliación de la demanda de acceso a otros niveles de escolaridad, tanto universitarios como no universitarios, que ofrecían una formación profesional determinada. Sin embargo, considerando que el proceso de federalización de la educación y ampliación de la cobertura educativa a nivel nacional fue difícil y paulatino, las oportunidades de escolarización no fueron equitativas para toda la población. Inclusive, podríamos asegurar que los sectores fundamentalmente urbanos continuaron beneficiándose por mucho tiempo.

Será en el marco de este contexto donde se ubicará e iniciará la trayectoria social de tres de nuestros protagonistas: Sofía, Raúl y Leticia. Tres actores que quizás coincidan en un tiempo particular de la historia (haber nacido en la primera mitad de la década de los cuarenta aproximadamente), pero que en términos de una historia vivida, nos remite al recorrido de tres caminos diferenciados, es decir, a la forma particular en que cada individuo transitó el laberinto de oportunidades para llegar a convertirse en un profesional de la educación, en un maestro de educación especial. Experiencias que revelan que la posibilidad de acceder a una determinada opción profesional no se relaciona directamente a un componente lineal y mecánico del proceso de escolarización –a la manera de transitar un camino “natural”: después de la secundaria viene la preparatoria y así sucesivamente- ni al efecto esperado de una tradición escolarizada por “vocación” establecida al seno de la familia, sino a la manera en que estos sujetos enfrentaron y resolvieron dificultades y posibilidades en sus diferentes trayectorias sociales.

Procederemos a reconstruir las experiencias vividas de tres momentos en particular: la experiencia vivida antes de incorporarse a los estudios escolares; la experiencia vivida durante su trayectoria escolar previa a los estudios profesionales; y por último, sólo algunos referentes en relación a su experiencia formativa para dar lugar a la configuración de su identidad como maestros normalistas (maestros de educación primaria, el caso de Raúl y Leticia y de educación preescolar en el caso de Sofía).

### **1. Un origen social en Sofía**

Sofía nace en el seno de una familia “distinguida y respetable de campesinos” en un pueblo del Estado de Oaxaca. Con una posición económica que permitía “solventar lo necesario”, Sofía recuerda haber vivido una “infancia pueblerina llena de satisfacciones” y “un ambiente familiar armonioso”. Su núcleo fundador por el lado materno había conformado ya un patrimonio estable. Dueño de “algunas tierras”, el abuelo era percibido como un “campesino exitoso”. Y aunque sin escolarización alguna, para Sofía, sus abuelos maternos se constituían en el mejor ejemplo de la “perseverancia y compromiso con el trabajo”.

Gran parte de los recuerdos de Sofía refieren un núcleo doméstico de grandes vínculos afectivos y de gran comunicación entre la familia extensa –sólo del lado materno- y la familia nuclear:

*Tuvimos mucho contacto físico con los abuelos, las tías, tíos y primos, se reunían en la casa cuando era la cosecha de los elotes...éramos muchos y entonces se organizaban unas tamaladas, y todos platicaban en zapoteco. Contábamos leyendas entre los primos y jugábamos mucho (E01S:8).*

El padre de Sofía, con estudios elementales del nivel de primaria, pero un “ávido lector”, se dedicará a la actividad de la minería como jefe de máquinas. La mamá de Sofía, “nunca fue a la escuela”, se dedicará al hogar y a “explotar muchísimas tierras que le heredaron sus padres”. Sofía la recuerda como una “mujer de un éxito enorme y de gran carácter”.

Sofía será la segunda hija de cinco hijos más, una hermana que alcanzará estudios de secretariado y cuatro hermanos, de los cuales dos alcanzarán estudios profesionales en la Universidad Autónoma de Oaxaca y uno en el Instituto Politécnico Nacional, un último hermano, que al igual que Sofía, como maestra de educación preescolar, se incorporará al magisterio como profesor de secundaria. Sofía y sus hermanos serán los primeros, en la línea de la historia trigeneracional, por lo menos por la línea materna (en el lado paterno se desconoce por falta de datos), que realizarán estudios posteriores al nivel de educación primaria.

### **Un camino deseado para Sofía**

A pesar de las limitaciones sociales y culturales propias del entorno rural de la época de los cuarenta, en el caso de la experiencia de Sofía, quizás existieron algunas ventajas. La posición social de la familia en el pueblo favoreció que se convirtieran en una de las tres “únicas” familias que accederían a ciertos bienes culturales. Recibirían el periódico diariamente, lograrían poseer una suscripción en la revista Selecciones. Con la lectura en voz alta de estos medios por parte de su padre –incluyendo, recuerda Sofía, la lectura cotidiana de la Biblia-, posibilitó que toda la familia ampliara su horizonte pueblerino: “a través del periódico vivimos la Segunda Guerra Mundial, y conocimos muchas otras cosas más”. Prácticas que explicarían, prospectivamente, no sólo la incorporación de un gusto por la lectura: “yo empecé a tener el gusto de la lectura por esa revistilla, al igual que todos mis hermanos”, sino la disposición de continuar el camino hasta la cima profesional.

Como única posibilidad de escolarización en su comunidad, Sofía iniciará su educación primaria con un sin fin de satisfacciones. Con el apoyo total de su madre en las tareas escolares, Sofía recuerda el tránsito de su trayectoria escolar sin mayor dificultad alguna, inclusive, afirma con ejemplar contundencia: “fui buena estudiante, no por exigencia sino porque me gustaba”. Complementará este “gusto” por la vida escolar, su participación con gran decisión y entusiasmo en “todos” los eventos culturales organizados por los maestros, tales como: representaciones teatrales, bailables y poesía. Lo vivido en esta temprana experiencia escolarizada, dejará en Sofía una huella imborrable en su memoria.

Con evidente emotividad, la profesora Sofía refiere el papel del maestro como uno de los principales factores que posibilitaron su tránsito “divertido y sin mayor problema” por la primaria: “los maestros organizaban visitas y paseos. Conocí cerros, una diversidad de flora. Además, el pueblo esperaba con ansia las llamadas culturales (representaciones teatrales), donde podíamos participar con gran entusiasmo” (E01S: 5).

Las experiencias de socialización vividas en este itinerario de la vida de Sofía – nos parece- significarán no sólo “una etapa divertida de su infancia”, sino que se constituirán en momentos de aprendizaje y adquisición de modelos de conducta y de actitudes, de valores, de expectativas, de recursos lingüísticos, perceptivos, cognitivos, comunicacionales, afectivos, escolares, etcétera, que más o menos operarán, cómo veremos más adelante, en su práctica formativa y profesional.

Sofía recuerda que la figura del maestro se ubicaba, dentro de las representaciones sociales del pueblo, en un status y reconocimiento importante, aún cuando no tuvieran la formación específica en una escuela normal, su labor era percibida más allá de la mera instrucción.<sup>17</sup>

*Se admiraba su compromiso y dedicación. Trabajaban tiempo completo, estaban dedicados todo el día a sus alumnos. Su comportamiento era ejemplar a pesar de que muchos de ellos no fueran maestros de formación o no estuvieran titulados. (E01S:5).*

Es importante señalar que a principios del siglo XIX, la participación del hombre (varón) era importante en las actividades magisteriales. Se planteaba socialmente como un camino que ofrecía expectativas de mejoramiento profesional, social y económico; pero pronto esta percepción sufriría un desencanto al percatarse que su prestigio social y profesional seguía siendo inferior al que tenían otros grupos profesionales. Como consecuencia, el número de aspirantes a las escuelas normales, así como el fenómeno de la deserción, particularmente en la de varones

---

<sup>17</sup> No olvidemos que ante la escasez y resistencia de los maestros normalistas (debidamente formados en una escuela normal) de desplazarse a desarrollar sus labores en un medio rural, miembros de la propia comunidad, caracterizados por su capacidad de liderazgo, serían reclutados para asumir el objetivo de instruir y promover el desarrollo de la comunidad. La gran mayoría de estos maestros sólo habían estudiado la educación primaria.



de la ciudad de México, se convertiría en un problema para el magisterio. Sin embargo, algunos acontecimientos irrumpirían y resolverían relativamente esta preocupación. Como resultado de una importante demanda de participación de la mujer en actividades públicas y, coyunturalmente ante la gran convocatoria a nivel nacional realizada por Vasconcelos, la mujer se incorporará a las filas del magisterio como una de las opciones profesionales posibles.

Según, Martha Eva Rocha (1991: 165-166), desde la perspectiva vasconcelista, la incorporación de las mujeres al magisterio sería favorable para lograr los fines de la enseñanza. Los ideales propios de la acción educativa entendida como tarea moral, sensible e incluso espiritual, colocaban a la mujer como la más indicada para ejercer tan “elevada misión”. Además, con la presencia de un alto porcentaje de mujeres en el magisterio, se esperaba que la enseñanza escolar adquiriera un tinte afectivo, maternal, condiciones tan necesarias en la magna tarea de la “redención nacional” a través de la educación. De hecho, Vasconcelos estaba convencido de que el magisterio era una alternativa ocupacional socialmente útil y dignificadora para las mujeres. Al respecto decía:

*Todavía en nuestros tiempos lo mejor de la sociedad femenina de nuestra raza, las almas más nobles, más refinadas, más puras se van a buscar refugio al convento, disgustadas de una vida que sólo ofrece ruindades. Huyen de la sociedad porque no ven en ella ninguna misión verdaderamente elevada que cumplir. Demos pues, a esas almas la noble misión que les ha estado faltando: facilitémosle los medios para que se pongan en contacto con el indio, con el humilde y lo eduquen y veremos como todos acuden con entusiasmo a la obra de regeneración de los oprimidos... (Citado en Rocha, 1991: 165-166).*

Por otro lado, y de acuerdo a Tenti (1988: 165), José Díaz Covarrubias (pedagogo de principios de siglo en nuestro país) consideraba que la mujer efectivamente poseía esas cualidades adecuadas para la tarea de educar a los niños, decía, que a éstos se les podía inclinar al deber por medio del afecto, a diferencia de los reglamentos y de actitudes represivas que el maestro varón empleaba. Con tiernos reproches – afirmaba - se produce más efecto que una amenaza o frialdad de los maestros. Considerando las características de la época, y según la

significación social construida en torno a las tareas propias de la instrucción primaria, la incorporación de la mujer al magisterio será asociada a significaciones de tipo socioculturales derivadas de su condición y posición particular en las relaciones de dominación entre los sexos.

Con la participación de la mujer en el magisterio no sólo las posibilidades de lograr la unificación nacional serían apremiantes, según el discurso de la época, sino que se constituiría en un espacio esperanzador para el desempeño laboral de la mujer.<sup>18</sup> De esta manera, nuevamente se incrementaría la matrícula para realizar estudios en el magisterio. En palabras de José Joaquín Blanco (1993), con la obra de Vasconcelos el mito del maestro se vuelve espacio de la mujer, a partir de entonces la imagen del magisterio mexicano ha sido la de una mujer, “mater admirabilis”.<sup>19</sup>

Así, al constituirse en una actividad posible para la mujer de la época (fines de los cuarenta), y dentro del margen de lo socialmente posible en su espacio social en particular, la familia de Sofía gestará la expectativa de lograr que su hija se incorpore a una actividad “prestigiosa y prometedora”: “eres maestra o no estudias nada”. El horizonte social posible para que una mujer continuara realizando estudios de carácter profesional se ubicaba en el terreno del magisterio, pero no en un magisterio formado dentro de las fronteras de lo rural, sino en un magisterio que se diferenciaba por su status y reconocimiento social: el magisterio formado dentro de las escuelas normales ubicadas en las ciudades y capitales de los Estados, esto es, en zonas urbanas. Al respecto cabe señalar, que pese a que en los años treinta el magisterio rural cobraba gran importancia y relevancia en las comunidades de provincia, aquellos maestros que se formaban en escuelas normales ubicadas en medios urbanos, tendrían ciertas preferencias y ventajas sobre los maestros rurales en el terreno ocupacional, en el político-sindical y en el salarial (Arnaut, 1998). De esta manera, Sofía se trasladaría a la Escuela Normal

---

<sup>18</sup> A partir de entonces, los datos estadísticos en relación a la matrícula escolar en el magisterio muestran una tendencia hacia la feminización del oficio.

<sup>19</sup> La investigadora Aurora Elizondo (1999), nos explica que en la portada de los libros de texto se presentó esta imagen por mucho tiempo y ahora, con el proyecto de la “modernización”, se vuelve a utilizar en los libros de educación básica.

Federalizada de la capital de Oaxaca para ahí realizar sus estudios de secundaria y su carrera profesional de maestra normalista.<sup>20</sup> La maestra la recuerda con gran emotividad y significancia: “¡era una Normal de las más famosas y con maestros connotables! Fue mi maestro el Dr. Zárate Aquino, quien fue Gobernador del Estado de Oaxaca posteriormente”. A pesar de continuar recibiendo apoyo económico de sus padres, Sofía iniciará, a temprana edad, sus primeras actividades laborales trabajando como institutriz durante cuatro años en la casa donde se hospedaría. Un primer “andar” que la enfrentaría no sólo a buscar formas de iniciarse en la difícil tarea de la enseñanza, la cual afianzaría paulatinamente producto de las experiencias y vivencias de su trayectoria profesional, sino a “vivir” un intenso intercambio social y cultural que le dejaría nuevos aprendizajes. Complementando la herencia recibida en su núcleo familiar, Sofía incorporará principios y valores, ideas, estilos de vida, gustos y preferencias, en general, propiedades y atributos propios de ese otro espacio social:

*Ellos eran pudientes, ¡muy pudientes! había como cinco servidumbres. Tuve el privilegio de compartir con la familia el comedor, porque era en la cocina donde comían los que ahí trabajaban. Cuando comíamos era todo un ritual, el mozo entra con la sopera, se lleva la sopera, trae el plato de arroz, se lleva eso, y... (E01S: 13).*

Una experiencia de socialización que le dejará una marca identitaria: afianzar una expectativa llena de opciones ilimitadas de acuerdo, a una forma de vida propia de la “gente de bien”.

La historia de Sofía debemos interpretarla como un caso excepcional – considerando su situación particular de ser mujer- dentro de las condiciones y posibilidades de su espacio social. En los núcleos domésticos de la época, la condición de ser mujer muchas veces se constituía en un obstáculo para el

---

<sup>20</sup> Para ingresar a realizar estudios en la Escuela Normal entre 1925 y 1959 sólo se requería haber culminado la educación primaria. El tiempo de duración de la formación normalista fue variando a través de la historia. Para 1940, en las escuelas normales rurales y la federalizada de Oaxaca, Normal donde estudiaría Sofía, el plan de estudios abarcaba cuatro años, incluyendo secundaria y la carrera profesional. Posteriormente, se iniciará un proceso para uniformar los planes de estudio y el tiempo de duración del mismo. Se organizará en seis años contemplando dos ciclos, tres años para realizar estudios del nivel de educación secundaria y tres años para culminar su carrera profesional para maestra. Para mayor información al respecto, véase *Junta Nacional de Educación Normal*, México, SEP, Dirección de Enseñanza Normal, 1954.

desarrollo individual al seno de la familia y para desarrollar cualquier otra actividad más allá de lo dictado por el universal cultural de la sociedad androcéntrica. El aprendizaje de actividades para la mujer en particular, sustentadas en la división sexual del trabajo, tales como la costura, el tejido, la cocina, etc., era visto como lo “natural”: “todas las tardes yo tenía clases de costura”. Inclusive, independientemente de la situación y posición social, se constituía en una condición de posibilidad para la mujer del pueblo, “si no sirve para estudiar pues que estudie para modista”. De esta manera, sin antecedente alguno en la línea trigeracional de alguna mujer que hubiese realizado estudios posteriores al nivel elemental, y de acuerdo a las condiciones sociales existentes en la definición de los roles a asumir para hombres y mujeres, Sofía se enfrentará a un destino probable marcado por sus propios padres, su historia familiar, y las representaciones construidas al seno de su propia comunidad. Resulta importante recordar que en sociedades, como la nuestra, donde los lazos familiares son fuertes, donde éstos funcionan como canales para “colocar a los descendientes en trayectorias sociales deseables” (Bertaux, 1994: 335), la condición de posibilidad, la condición de realización, como sucedería en Sofía, se articularía a su origen sociocultural. Su madre, quien “tomaba las decisiones con un sentido práctico”, según recuerdos de Sofía, sería la que se preocuparía por trazar el camino de la escolarización de sus hijas:

*Al finalizar la primaria, mi madre consultó al maestro para saber si yo servía o no para estudiar, ante la respuesta afirmativa del maestro, ella decide invertir en mi educación, de lo contrario estudiaría para modista u otra cosa (E01S:04).*

Por el contrario, en el caso de sus hermanos, las expectativas del núcleo familiar se dirigirían a construir otras trayectorias posibles, tres de sus cuatro hermanos varones accederán a realizar estudios de nivel superior. Esfuerzos que serían capitalizados para asegurar su incorporación a carreras profesionales “muy prestigiadas y reconocidas socialmente”: ingeniería, medicina y contaduría.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Como argumentación, retomamos el planteamiento de Susana García (1998: 104), quien señala que “el mensaje del escenario del espacio social mexicano a lo largo de la década de los 40 indicaba la ausencia de otros caminos, diferentes al del profesional liberal, catedrático universitario o funcionario político, que legitimados socialmente, condujeran a la prosperidad económica y al prestigio social. El mensaje decía

## 2. Un origen social en Raúl

En el caso de Raúl, su historia también se inscribe al otro lado de las zonas urbanas. Oriundo de un pueblo pobre y pequeño del Estado de Guerrero, Raúl crecerá en una familia sin nombre distinguido, sin patrimonio y con la experiencia amarga de la desestructuración de los vínculos afectivos y de comunicación de la familia extensa -por ambas ramas-, así como al interior de la familia nuclear con motivo de la separación de sus padres siendo él muy pequeño. La relación con su padre y en general con toda la rama familiar paterna fue muy difícil o, quizás, hasta nula, “no tuve conocimiento, lo traté pero muy a distancia siempre”.

Aunque los recuerdos de Raúl en relación a lo vivido con sus abuelos son escasos, de lo que sí está seguro es que el abuelo paterno, de origen español, era un gran hacendado, pero que su condición se vio afectada por las circunstancias de la Revolución de 1910, donde perdería todos sus bienes:

*No teníamos grandes propiedades, el abuelo paterno había sido hacendado, pero a principios del siglo pasado lo mataron, entonces las propiedades que poseía se perdieron por la Revolución; llegaron los zapatistas y ¡le robaron todo lo que tenía a la abuela! (E02R: 01).*

Por el lado de la rama familiar materna, los tíos (los varones), tuvieron que ingresar a trabajar desde temprana edad en actividades tales como: telefonía y contabilidad (quizás en calidad de ayudantía por falta de una formación específica). Por su parte, la tía se convertiría en ama de casa y su mamá trabajaría como maestra rural en el nivel de educación primaria, aún cuando no tuviera la formación específica.

La fuente de ingreso económico en la familia de Raúl, estará a cargo de su mamá. Con un ingreso económico mínimo, propio del maestro rural de la época de los

---

también que para acceder a esos caminos era necesario producir algunas “metamorfosis” del ser social de origen”.

cuarenta -derivado de la falta del título de maestro normalista-,<sup>22</sup> la familia de Raúl vivirá un fuerte estrechamiento en sus condiciones de vida:

*Vivíamos en una casa muy grande por ser descendientes de aquel abuelo español, donde podías ver todavía las caballerizas, pero éstas estaban casi destruidas. La riqueza no nos tocó, al contrario, nos tocó la pobreza casi extrema (E02R: 02).*

Raúl, junto con dos de sus hermanos (el hermano menor y una hermana), será la primera generación de la rama familiar –en particular del lado materno (en el lado paterno se desconoce por falta de información)- que realizará estudios de carácter profesional. Sólo el hermano mayor no accedería a una escolarización por asumir la responsabilidad de trabajar y así contribuir al gasto familiar. La formación inicial de Raúl y sus hermanos se realizaría en el ámbito magisterial, los tres se convertirían en maestros normalistas. Posteriormente (en los sesenta), Raúl y su hermano menor, se incorporarían a realizar estudios del nivel superior en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad Autónoma de Guerrero respectivamente. Mientras su hermana, continuaría su trayectoria profesional dentro de las redes magisteriales.

### **La búsqueda de un camino en Raúl**

Raúl iniciará sus primeras experiencias formativas en los andares de la educación rural. Acompañando a su madre en el difícil trabajo de la docencia en medios totalmente adversos, Raúl observará, vivirá y será interpelado en las prácticas de ese caminar. Una forma de escolarización en compañía de su madre que sólo duraría hasta el cuarto grado de primaria, porque “en los pequeños poblados un solo maestro cubría solamente hasta el cuarto grado, entonces ya no había cabida para mí, tuve que regresarme y quedarme sólo en el pueblo a continuar mis estudios de quinto y sexto grado” (E02R:01). Haber nacido en la década de los treinta y cuarenta en un medio rural, significaba, generalmente, un horizonte escolar reducido casi a los estudios elementales del nivel básico o, a veces, ni en la posibilidad de lograr culminarlos y hasta en el peor de los casos, ni tener acceso

---

<sup>22</sup> En 1940 el sueldo mensual de los maestros rurales, según los rangos escalafonarios establecidos, oscilaba entre 80 y 100 pesos. Mientras que entre los maestros normalistas titulados urbanos, su sueldo mensual alcanzaba los 194 pesos mensuales (Arnaut, 1998: 96).

a ellos.<sup>23</sup> Recordemos que a pesar de que se ampliaba la cobertura de educación básica ante la federalización de la educación, las posibilidades educativas aún eran escasas por la falta de escuelas y maestros en los sectores no urbanizados.

En el intersticio caminar junto a su madre, Raúl recuerda y narra momentos lúdicos de intensa lectura: “mi madre era una asidua lectora. Ella nos relataba y cantaba poesía. Nos hablaba de representaciones teatrales”. Actividades que paralelamente desarrollaría satisfactoriamente en su tránsito por la educación primaria: “siempre me distinguí en la escuela. Participaba en muchas cosas interesantes: en teatro, danza, declamaba poesía. ¡Me gustaba actuar, ser líder!” (E02R:02). Recorrido, refiere el maestro Raúl, siempre acompañado de una significativa presencia de sus maestros: “mis maestros conocían mucho de su materia, sabían enseñar y eran personas muy cálidas”.

Aún cuando ya había iniciado su educación secundaria en su pueblo natal, a la temprana edad de los trece años, Raúl es impulsado a lograr un sueño, a buscar “mejores horizontes de escolarización”. En su tránsito cotidiano por la educación primaria, el papel que desempeñarían sus maestros sería fundamental en la búsqueda de tal incursión: “mis maestros me impulsaban a estudiar, siempre fui un alumno distinguido, todos ellos me decían que yo tenía que salir del pueblo y continuar estudiando, que tenía que estudiar, lo clásico: ingeniería, porque yo era bueno en matemáticas” (E02R: 03). Para Raúl, así lo recuerda, alcanzar este tipo de estudios era inimaginable. En la representación social construida, quizás al seno de su familia y de su comunidad pueblerina –salvo la de sus maestros-, lograr una carrera profesional, como la de ingeniería, sólo era posible para “la gente pudiente del pueblo. Eran los ricos los que se iban a estudiar a la ciudad ya sea en el Politécnico o en la Universidad” (E02R: 04).

---

<sup>23</sup> A principios de siglo las oportunidades de escolaridad eran muy reducidas, sobre todo en el contexto rural. Los estudios de educación primaria estaban divididos en elemental, de primero a cuarto grado, y superior de quinto a sexto. Ante la falta de escuelas y maestros en el medio rural, muchos niños sólo lograban concretar su cuarto grado. Si las condiciones políticas, sociales y económicas así lo permitían, algunos niños lograban terminar su ciclo escolar.

En cambio, el horizonte posible, para Raúl era el siguiente:

*Para la gente pobre como nosotros, para los que no podíamos ir a esas escuelas, que era la gran mayoría, era entrar a la carrera de maestro, porque ofrecía muchas facilidades. Era la única salida que teníamos. Me daban internado, comida y, consecuentemente, la educación, entonces me vine a la aventura, me vine al Distrito Federal y entré a la Nacional de Maestros a terminar mis estudios de secundaria e iniciar la carrera de maestro (E02R:04).*

En una mirada retrospectiva,<sup>24</sup> las múltiples representaciones construidas en relación a las posibilidades de realizar estudios superiores, particularmente en la Universidad, tienen su origen, a nuestro parecer, en el marco de la disputa –como ya antes fue señalado- que se venía dando entre diferentes grupos sociales que aspiraban al control de la instrucción pública desde principios de siglo XIX, al buscar acceder a diferentes puestos estratégicos y de poder al interior de la propia Universidad, y, sobre todo, como consecuencia del interés por obtener ciertos beneficios por parte del Estado. Al seno de tal disputa, las críticas y ola de comentarios para desprestigiar a la universidad no tardaron en aparecer. Con la idea, “¡La Universidad un lugar del privilegio!”, se generó tal imaginario social que, las consecuencias sociales serían inimaginables. El problema radica, como así lo reporta García Salord (1998: 160-163), en asegurar que realmente la composición de la matrícula universitaria, por lo menos desde sus inicios hasta la década de los setenta, era la de los “privilegiados”. Apreciaciones de la época, también nos hablan de otro sentir. Ignacio García Tellez, rector de la Universidad en 1930, señalaba, como una forma de refutar el carácter elitista asignado a la Universidad, que la construcción de una ciudad universitaria obedecía más a “una necesidad que a un lujo”:

*La numerosa población escolar compuesta en una gran mayoría de hijos de provincia, de la clase media y de las clases más humildes, más pobres de la sociedad, pues si acaso un diez por ciento de la totalidad de estudiantes son salidos de las clases acomodadas, que presente por la insuficiente capacidad de las instituciones universitarias y por el concepto que se tenía de la cultura superior,*

---

<sup>24</sup> Consideramos necesario presentar un breve marco analítico al respecto ya que las formas de representación construidas en torno a la posibilidad de estudiar en la Universidad, en los tres protagonistas de nuestra historia aquí considerados, se reiteran y cobran un sentido singular.



*acostumbraban a mandar a las universidades extranjeras a sus hijos, los que al regresar se sienten más vinculados al medio en que se educaron que al país en que nacieron (García Salord, 1998: 161).*

Tal percepción también sería compartida por Carlos Zapata Vela, acerca de que no todos los estudiantes de la Universidad pertenecían a las “clases acomodadas” de la época:

*No sólo de la Facultad de Derecho, sino de la Facultad de Medicina, de la preparatoria, inclusive, muchos como hoy, quizás hoy más que entonces, necesitábamos trabajar y estudiar. Los exámenes trimestrales exigían una asistencia constante de todos los estudiantes y ésta se comprobaba en los exámenes. Había muchos estudiantes que comían en los otros Hospitales, otros comían en las cárceles, otros andaban buscando trabajo. El país apenas comenzaba a organizarse, había pasado la revolución delahuertista, venía el intento de la reacción de tomar el poder, no había fuentes de empleo como no fuera solamente las que el gobierno pudiera dar (...) los estudiantes vivíamos pues esa situación de penuria, de necesidad de estudiar y trabajar en donde fuera y como fuera (Zapata Vela, citado en García Salord, 1998: 160).*

Aunque las posibilidades para acceder no solamente a un nivel superior, sino inclusive al nivel de educación elemental aún eran muy difíciles en este periodo, lo que si es cierto, agrega García Salord, es que la matrícula de la Universidad se había incrementado significativamente en el transcurso de sus primeros 19 años de vida. En 1910 la Universidad contaba con un total de 1926 alumnos, en 1929 el total de alumnos ascendía a 8154. Pero quizás lo más sorprendente, es que aún cuando persistía el debate sobre el carácter elitista de la Universidad, veinte años después la matrícula estudiantil ascendía a un total de 23, 527 alumnos (García Salord, 1998:204). Una composición de orígenes diversos, puesto que “había muchos estudiantes de los Estados”, continúa la autora.

Asimismo, es importante dejar claro que en la década de los cincuenta, la Universidad Nacional sola tenía más alumnos que todas las instituciones de

educación superior ubicadas en los Estados de la República,<sup>25</sup> cuyo total ascendía a 23,247 estudiantes (García Salord, 1998:160).

De esta manera, mientras hacia la década de los cincuenta, muchos mexicanos, independientemente de su origen, condición y posición social, compartirían el sueño dorado de que sus hijos ingresaran a la UNAM y llegaran a “ser alguien, dejando de ser lo que eran” (1998:184);<sup>26</sup> otros muchos dirigirían y construirían sus aspiraciones hacia otros horizontes profesionales, sustentados en el tipo de prácticas y representaciones implicadas en el itinerario cotidiano de su historia de vida.

Considerando lo anterior y explorando el campo de lo posible, la lógica de las prácticas ofrece algunas pistas que nos conducen a otra explicación del por qué Raúl direccionaría su camino hacia la carrera de maestro. En el proceso de socialización con su madre, y en la manera en que protagonizó su recorrido escolar, Raúl puso en juego lo aprendido, porque estaba “habitado a ello” (Bourdieu, 1990), pero aún más, se constituyó en un referente importante con el cual trazaría su trayectoria profesional. Con esto no intentamos asegurar que la actividad docente que venía desarrollando su madre se transmitiría tal cual, haciendo alusión a una especie de “tradición de vocación normalista”, por efecto, casi mecánico, de un aprendizaje de ciertas prácticas. Sólo serán transmitidos los elementos que componen tal ejercicio: relacionales, lingüísticos, cognitivos, valorativos, actitudinales, etcétera. De hecho, de acuerdo a las condiciones de posibilidad estructuradas conforme a su realidad social, y a la manera en que Raúl fue resolviendo la manera de insertarse y disputarse su posición en el campo educativo, finalmente le imprimiría su propia marca a su trayectoria profesional.

---

<sup>25</sup> Hacia 1940 la población de educación superior, en la modalidad pública, se encontraba solamente en la Universidad Nacional, en el Instituto Politécnico Nacional y en cuatro universidades de los Estados de Puebla, Michoacán, Guadalajara y Nuevo León. De 1950 a 1960 se establecen trece universidades públicas más en los estados sumando veinticuatro instituciones públicas. (Gil Antón, et. al., 1992: 26).

<sup>26</sup> Tal aseveración se sustenta en un cuerpo argumentativo amplio y complejo. Para mayor detalle al respecto, se recomienda al lector ver el interesante trabajo de investigación que realiza Susana García Salord, Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales, Tesis de Doctorado, México, 1998, FFyL/UNAM.

Raúl crecería en un ambiente impregnado de una ideología magisterial, donde vivenciaría momentos plenos de emotividad y de construcción de un sistema de preferencias que lo llevarían a privilegiar y orientar sus elecciones escolares y sociales hacia un campo determinado: “había constantemente reuniones técnicas en casa, donde escuchaba a mi mamá platicar con sus compañeros. Discutían y trataban temas relacionados con su trabajo. En alguna ocasión escuché que los maestros hablaban sobre psicología... ¡Me pareció maravilloso!, y pensé que alguna vez estudiaría psicología” (E02R: 02).

Por otro lado, coyunturalmente lo que ciertos grupos estudiantiles de la Escuela Nacional de Maestros –entre ellos muchos provenientes del interior de la República- lograban, como resultado de la disputa político-sindical por la distribución interna del poder en la institución y de su lucha frente al Estado, en apoyo a la demanda de los egresados por obtener mejores condiciones de trabajo, se planteaba como una vía segura para garantizar el acceso a realizar estudios, bajo la modalidad de internado (ofreciendo alimentación, vestido y hasta una beca), a todo aquel “fuereño” que así lo deseara.<sup>27</sup> Así es como la intervención de las sociedades de alumnos en los asuntos administrativos y técnicos de las escuelas normales era decisiva (Arnaut, 1998: 106). En este sentido, la influencia de estos estudiantes normalistas en la elección de la carrera de Raúl, así como en la posibilidad de ser aceptado en la modalidad de internado y obtener todas las prerrogativas para mantener sus estudios, considero, fueron importantes:

*Cuando al pueblo llegaban estudiantes de la Normal de México, me platicaban las posibilidades de estudiar en la ciudad. Pero cuando me voy a la aventura no fui aceptado, entonces, en ese tiempo en la Nacional de Maestros dominaba o tenía una gran presencia el grupo guerrerense, pues, finalmente me lograron inscribir, y luego conseguir el internado. El tener un buen promedio hizo que me otorgaran,*

---

<sup>27</sup> Para la década de los cincuenta los conflictos como resultado de la demanda de mejores condiciones de trabajo y de salarios de los maestros se intensificarán. De acuerdo a Arnaut (1998: 101), alumnos de la Escuela Normal Superior y de la Escuela Nacional de Maestros le demandarán a la SEP mejores condiciones iniciales de trabajo. La demanda central era que los pasantes de estas escuelas iniciaran su servicio social en el Distrito Federal y que los egresados de la ENSM lo hicieran con un mínimo inicial de 12-horas semana-mes. En apoyo de sus demandas, los estudiantes paralizan las actividades de estas escuelas en diversas ocasiones, pero el conflicto no se resolvería en ese momento.

*también, en muy poco tiempo una beca. Con todo esto mantuve mis estudios (E02R: 2-3).*

En la reconstrucción analítica de su trayectoria familiar, podemos decir que su madre y las condiciones de existencia de su lugar de origen, crearon una condición de posibilidad para que Raúl accediera a realizar estudios en la Normal –quizás esto también explicaría el por qué también sus hermanos acceden en su formación inicial a estudiar en el magisterio- y no en otro tipo de estudios. Estudiar en la Normal se convertía en un destino esperado y deseable en el contexto social en el que se desarrollaría Raúl, fue asumido por él y se constituyó en el punto de partida para, tras un largo y sinuoso camino, enfrentar y vencer obstáculos hasta alcanzar una cima profesional exitosa.

Advertimos la necesidad de dar cuenta de cómo la posibilidad de acceder a realizar estudios, más allá del horizonte posible en una condición pueblerina de los años cuarenta, se estructura a partir de cómo operan los principios de visión y división androcéntricos. A diferencia de Sofía, Raúl no experimentará la “duda” ni la esperada aprobación, al seno de su familia y desde la figura-autoridad del pueblo: el maestro, de poder continuar sus estudios. Sólo bastó con aprovechar las condiciones de realización dadas por efecto acumulado de varias situaciones: la naturalización del dominio masculino, que se traducía en la incuestionable posibilidad de seguir estudiando para el caso de los varones; una función culturalmente establecida, “estudiar era mi objetivo, prepararme y superarme”; y ciertas estrategias construidas y alcanzadas como resultado de la lucha en la definición de los roles y relaciones de poder entre hombres y mujeres, “mi madre siempre me apoyó, siempre me impulsaba, confiaba mucho en mí, bromeando decía que yo tenía que llegar a ser presidente”.

En conclusión, para Sofía y Raúl el camino a seguir para acceder a estudios de educación superior era intransitable e imposible de soñar, pero la posibilidad de abandonar una condición de existencia sumamente precaria dada en el estilo de vida del pueblo, forjaría una clara y profunda aspiración: desplazarse a las

grandes ciudades e incorporarse a los estudios normalistas, considerado por ellos mismos como el camino más viable, e inclusive, el camino “natural” a seguir.

### **3. Un origen social en Leticia**

A diferencia de Sofía y Raúl, a Leticia le tocó ser parte de ese otro mundo, del mundo de la gran urbe en plena construcción, el Distrito Federal. La primera generación –por el lado materno- de Leticia, originaria de Guanajuato, sufrirá los efectos de una condición de escasos recursos económicos. Los abuelos sólo accederán a una formación escolar del nivel primaria. Por el lado paterno, por “falta de información”, no existe para Leticia una historia familiar. Leticia recuerda emotivamente sus primeros ocho años de vida al lado de la abuela materna. La ausencia de su madre con motivo de haberse convertido en la “jefa de la familia” propiciaría que la abuela se responsabilizara de sus cuidados y su atención educativa. Además, las primeras experiencias formativas se dieron en los significativos y pequeños momentos de interacción con la abuela: “ella era muy dada a narrarnos historias, que aunque limitada en su formación, recurría a esa cuestión imaginativa, eso permaneció en nosotros”. Ante el temprano dolor que significó el fallecimiento de la abuela, la “vigilancia y compañía” ahora estará a cargo de una empleada doméstica, “la sirvienta por más de 15 años siempre se encargará de recordarme, ¡haz tu tarea, revisa tus cosas!”. De esta manera, en la primera fase de socialización, vivida por Leticia, los vínculos afectivos y los procesos de transmisión, pese a la ausencia de sus padres, serán cubiertos por otras figuras de identificación: la abuela y la “nana”.<sup>28</sup> Ambas figuras, lograrán influir significativa y sensiblemente en su vida dejando las huellas que marcarán su caminar cotidiano. Leticia lograría incorporar el hábito básico de la perseverancia y una actitud férrea y decisiva de consolidar sus condiciones de realización, lo que le permite culminar, aún cuando sin una caracterización brillante y exitosa de su historia escolar, su ciclo de educación primaria y de secundaria hasta llegar a los estudios profesionales, condición nunca antes vista en su historia familiar.

---

<sup>28</sup> En nuestro medio sociocultural, cuando la “sirvienta” suple muchas de las funciones otorgadas al cuidado materno, convirtiéndola en una figura con tales atribuciones, adquiriendo el sentido de “nana”, esto es, haciendo las veces de “madre sustituta”.

Leticia narra que su historia familiar “fue un tanto conflictiva” por los continuos desplazamientos geográficos de los que fue objeto su familia. Ante la evidente inestabilidad económica y social en el México revolucionario y posrevolucionario, la familia materna cambiará continuamente su lugar de residencia. Vivirán durante un tiempo en los Estados Unidos y ahí, su mamá y sus tíos, lograrán realizar estudios únicamente relativos a educación primaria. Haber aprendido “bien” el idioma inglés, permitirá a su mamá, posteriormente, trabajar como telefonista internacional. Será con esta actividad laboral, ya radicando en el Distrito Federal, como “sostendrá totalmente”, a sus dos hijos: Leticia y su hermano menor.

En la historia trigeneracional de Leticia, serán ella y su hermano, la primera generación –en particular del lado materno- en realizar estudios posteriores al nivel elemental y alcanzar estudios de carácter profesional. Su hermano culminará, “después de varios tropiezos escolares”, la carrera profesional de Ingeniería en el Instituto Politécnico Nacional.

### **La apuesta para un camino en Leticia**

Leticia iniciará la experiencia de su formación escolarizada gracias a las expectativas e impulso de su abuela. Propio de su época y bajo las limitaciones de su lugar de origen, la abuela verá frustradas sus posibilidades de estudio, situación que se repetirá en el caso de su hija al lograr sólo estudios del nivel elemental. Con clara intención, la abuela depositará en su nieta el firme propósito de crear las condiciones de posibilidad para iniciar y continuar sus estudios:

*Fue una preocupación constante de la abuela, porque ella quería que yo empezara a estudiar. Ella confiaba plenamente en mí, decía que yo era muy inteligente y que tenía que estudiar cuanto antes la primaria. Falseando datos, me inscribiría en la primaria a la edad de cinco años (E03L: 02).*

Inscrita en una escuela primaria pública en la zona de Clavería, Leticia considera que su “rendimiento” fue un tanto “regular”: “fui una muy mala estudiante, hacía lo que era posible, no me preocupaba por las tareas”. Refiere que gracias a la exigencia de sus maestras ella logrará terminar sus estudios: “tuve buenas maestras, muy al estilo de los cuarenta, cincuenta, muy tradicional la educación,

inclusive hasta una maestra muy castigadora”. Desarrollará un gusto por las matemáticas y el área de español, no dificultándose su aprendizaje en estas áreas por considerar “que era inteligente y porque de alguna manera encontraba la forma de resolver cualquier tipo de problema”. A diferencia de asignaturas como Geografía e Historia, “siempre se me dificultaron porque favorecían un tipo de memorización mecánica. Para mí las fechas, los lugares no tenían sentido”. Las experiencias de socialización en su familia y durante esta primera etapa de escolarización, permitieron construir en Leticia un sistema de preferencias que la estimularían a orientar su elección profesional hacia el polo de lo cognitivo – procesos preferentes en el trabajo de enseñanza-aprendizaje- en detrimento de los asuntos del poder.

Al igual que en el caso de Sofía y Raúl, las representaciones construidas al seno de la familia y de la comunidad en particular, planteaban una condición de posibilidad para que Leticia, como mujer, continuara estudiando y se incorporara a desarrollar alguna actividad laboral:<sup>29</sup> “había que formarse hasta la secundaria para incorporarse inmediatamente al trabajo. Yo que recuerde, de entre los múltiples chiquillos que había ahí, donde yo vivía, sólo una chica fue a la Universidad, otra chica que fue secretaria y yo como maestra, o sea en cuanto a estudios fue lo único” (E03L:04). Las condiciones de existencia limitadas producto de las dificultades económicas, significaban, así lo recuerda Leticia, la causa principal para impedir realizar estudios de nivel superior. Además, continúa Leticia, esta situación se convertía en un obstáculo para aventurarse en un recorrido “muy largo” para llegar a la Universidad:

*La Universidad era como para la élite en ese momento, había pocas carreras, pocas instituciones, por lo tanto las condiciones de ingreso eran muy limitadas. Y, bueno, había que terminar la secundaria, lograr el acceso a la preparatoria y después a la Universidad (E03L: 07).*

En nuestra interpretación, consideramos que pese a las múltiples posibilidades de continuar estudiando los niveles de educación media superior y el de educación

---

<sup>29</sup> Conforme se acentuaban los procesos de industrialización en nuestro país las relaciones sociales también se modificaban. La mujer participaría paulatinamente en diferentes espacios anteriormente vedados para ella y, ante sus demandas, se abrirían nuevos campos laborales y se generarían nuevas necesidades de escolaridad.

superior dentro de la capital de la república, dada la existencia de una variedad de instituciones y la flexibilidad de criterios de admisión –recordemos que ya iniciada la década de los cincuenta se plantea una importante expansión de la matrícula en estas instituciones-; y que inclusive, con el registro de que la misma Universidad Nacional mantenía un bajo monto en sus colegiaturas como lo podemos ver en la declaración que hacía el rector Carrillo:

*Actualmente la Universidad ha procurado mantener la educación profesional a los precios más bajos, en relación con otros países. La colegiatura mensual, desde hace cinco años es de 15 pesos, cifra que no ha sido alterada a pesar de la difícil situación económica. Es más la UNAM dará mayores facilidades y estímulos a los estudiantes pobres y a los que trabajan estableciendo becas totales y complementarias (García Salord, 1998: 204).*

El efecto simbólico del imaginario social “la Universidad para una élite”, seguía presente en el pensamiento social de ciertos sectores sociales como un fantasma que continuaba sucumbiendo sus expectativas y aspiraciones no sólo educativas, sino también laborales. Leticia será impulsada a incorporarse a las redes normalistas para realizar así sus estudios de secundaria –en la Escuela Nacional de Maestros-, así como su carrera profesional. Además, dentro de las posibilidades de acceder al mercado ocupacional, “sin que representara mayor dificultad”, el magisterio se constituía en una gran oportunidad.<sup>30</sup>

En la reconstrucción analítica de este primer tramo en la trayectoria de Leticia, podemos dar cuenta de cómo los principios de visión y división androcéntricos

---

<sup>30</sup> La incorporación al ejercicio profesional después de haber cursado solamente la educación primaria y la carrera de docente en la escuela normal, suscitaría una candente discusión que se prolongaría por muchos años. Inclusive, hoy en día, a pesar de las reestructuraciones que se han realizado al sistema de formación docente, las críticas aún persisten. La valoración y legitimación social de la carrera magisterial se convertiría en un asunto de disputa entre diferentes grupos sociales, tanto al interior de las filas magisteriales (participando principalmente agrupaciones sindicales), como fuera de ellas (representantes del Estado y otros grupos profesionales). El efecto de esta intensa disputa se ha expresado en diversas acciones político-sindicales por profesionalizar los estudios normalistas. Así, a lo largo de su historia, la formación docente ha estado sujeta a una serie de cambios. Para Patricia Medina (2000: 148), éstos se han centrado básicamente en los siguientes aspectos: requerimientos de ingreso, los años de formación, el número de materias contenidas en el plan de estudios, las concepciones en torno a su equivalencia en tanto formación profesional y las nuevas demandas que se le exigen constantemente al maestro. Como un ejemplo de las constantes demandas por profesionalizar la Educación Normal, así como los argumentos presentados para tal interés, véase *La profesionalización de la Educación Normal en México, 1944-1984*, Cuadernos/SEP, Documentos 1944-1984, México, 1984.



influyeron en la estructuración de las condiciones de posibilidad y de realización personal y profesional de la maestra.<sup>31</sup> A pesar de que la familia creaba las condiciones para que Leticia continuara sus estudios más allá del nivel elemental, éstas eran dirigidas a un horizonte posible: la profesión normalista.

*No era usual que una chica fuera universitaria, no era como una meta muy cercana a nuestras realidades. Yo entré a la Normal desde la secundaria. Tenía once años cuando mi mamá me habló por teléfono para decirme “¡hoy es el último día para inscribirte en la Normal!”. Creo que la Normal daba oportunidades a muchos chicos, sobre todo de nivel social medio, medio-bajo, que somos los que asistimos básicamente a este tipo de escuelas, y así concluir una profesión (E03L: 05).*

Por el contrario, para su hermano, las expectativas de una trayectoria posible fueron construidas y dirigidas hacia otro escenario, el de la educación superior. Una inversión que garantizaría el acceso a una condición y posición diferente (un profesional liberal), lo que implicaba, como bien señala García Salord (1998: 110), adquirir ciertos atributos y propiedades de ese otro lugar de pertenencia (tener estudios universitarios, buenos ingresos, gozar del respeto y del privilegio social, etc.).

Podemos señalar entonces, que la “decisión” de Leticia de ingresar a las filas magisteriales fue el resultado de la articulación de varios factores: las condiciones de posibilidad creadas por su abuela y su madre, las representaciones construidas al seno de la familia y en el espacio social particular en el que construiría la primera parte de su itinerario biográfico, así como los efectos propios de su condición de mujer.

### **Configurando futuros procesos identitarios**

Podemos señalar que los hallazgos encontrados en la reconstrucción de la historia trigeracional de nuestros tres primeros protagonistas nos permite aseverar, que las condiciones de posibilidad estructuradas desde la familia fueron orientadas a

---

<sup>31</sup> Para la época de los cuarenta y los cincuenta, las posibilidades de escolarización de la mujer aún eran muy difíciles, más aún, lo era acceder a los estudios superiores. La Universidad –encubierta bajo el mito de: espacio para el hombre de ciencia- era pensada como un espacio propio para los “chicos”.

construir un porvenir “diferente y próspero” para los integrantes de la tercera generación. Capitalizar los esfuerzos hasta lograr su inserción en una carrera profesional, representó la estrategia que garantizó trazar el camino hacia la mejora de sus condiciones de vida.

Asimismo, la inserción en redes sociales ajenas a las de origen, así como la experiencia de haber conocido otros medios sociales -como resultado de los desplazamientos geográficos realizados-, plantearon la oportunidad de acercarse a otras formas de vida, pero mejor aún, favorecerían la ampliación de su horizonte de posibilidades.

Por otro lado, podemos asegurar que este primer momento de socialización propició procesos de inculcación de disposiciones (el hábito del estudio, de la lectura, del desarrollo de recursos lingüísticos, cognitivos y comunicacionales, del desarrollo de un gusto por las artes y la cultura, de un sentido de la perseverancia) que coadyuvarían a realizar diferentes recorridos hasta alcanzar un próspero futuro en nuestros maestros. Todos ellos no sólo terminarían satisfactoriamente una carrera profesional (y hasta dos carreras como será el caso de Raúl y Leticia), sino que se sumarían a la carrera emprendida por los pioneros-fundacionales por instituir y extender a nivel nacional el proyecto iniciático de la educación especial, lo que les otorgaría un “digno” status y reconocimiento al interior de la comunidad perteneciente a este campo. Cada uno de ellos accedería a puestos estratégicos de la administración del campo de la educación especial y se convertirían en “férreos” transmisores del ser y hacer profesional según lo dictado por el grupo hegemónico: los médicos.

La mística con la que iniciarían su trayectoria profesional encontraría su anclaje en las primeras experiencias de socialización que vivenciarían en la familia y en la escuela primaria. La manera en que desarrollaban y expresaban el trabajo pedagógico, siempre imbuido de un fuerte componente afectivo, tanto las figuras maternas (la abuela y la “nana” para Leticia) como los maestros de nuestros tres maestros protagonistas, se constituía en un importante referente de identificación y de transmisión de valores, normas y comportamientos. Se afianzaba el

desarrollo de una actitud de completa entrega y de compromiso desinteresado. Además, haberse constituido en los “depositarios” de un conjunto de expectativas forjadas por sus padres –y hasta por sus maestros-, los impulsaría a seguir los senderos de un camino diferente y lleno de posibilidades.

#### **4. Los estudios en la Escuela Nacional de Maestros: una experiencia emotiva y significativa**

A pesar de ser evidentes las diferencias en los recorridos de nuestros tres maestros protagonistas, producto de los estilos de vida del lugar de origen, la forma en que se resolvían las condiciones de posibilidad de acuerdo a sus condiciones de existencia, configurarían un destino común: el acceso a los estudios normalistas.

Haber ingresado a la Escuela Normal en un momento de álgido debate en torno a la búsqueda de nuevos sentidos de la profesión normalista (en lo curricular, lo laboral, lo pedagógico, lo profesional, etc.), significaría haber vivenciado ciertos momentos y experiencias que dejarían como efecto una “marca identitaria” permanente.

Aunque no es nuestro objetivo realizar una explicación profunda y detallada –la cual estaríamos imposibilitados de hacerla por falta de información- sobre cómo nuestros protagonistas fueron adquiriendo una identidad como maestros normalistas, en los niveles de educación preescolar y primaria, sí nos interesa señalar, a manera de hipótesis, dos aspectos que quizás contribuyeron a configurar ese sentido identitario. Por un lado, aún cuando las escuelas Normales se ubicaban en distintos escenarios, y su estructura y organización no fuera similar –como es el caso de la Normal a la que ingresaría Sofía-, el componente simbólico que daría pie a la estructuración del “mito fundacional”<sup>32</sup> del normalismo, se

---

<sup>32</sup> El presente concepto está fundamentado en los planteamientos que realiza Enriquez (1996) sobre el carácter simbólico-cultural que envuelve y le da vida a toda institución, cuya función central radica en forjar el sentido de pertenencia y cohesión en los grupos sociales presentes en la misma. Asimismo, hemos recuperado la interpretación que desarrolló Adela Coria en su investigación intitulada: Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966. Tesis de Doctorado, México, 2000, DIE-CINVESTAV.

convertiría en el eje articulador de sus significaciones.<sup>33</sup> De aquí que la fuerza de su sentido de unificación simbólica se dejara ver continuamente en la evocación de sus significaciones:

*Para mí la Normal es una maravilla... ¡una maravilla!... Aunque son instituciones un tanto paternalistas siempre están preocupadas por las personas (E03L: 06).*

*Sí uno quiere ser maestro, tiene que encontrar las satisfacciones bellísimas que la carrera ofrece (...) el dinero no lo es todo, sino que hay algo más, el logro espiritual (E02R: 07).*

*Es un trabajo arduo y difícil, de mucho compromiso, sin esperar gran remuneración económica (E01S: 21).*

Y, por otro lado, la labor desarrollada por los maestros durante su proceso de formación en la Normal, se convertiría en un importante referente de identificación. A medida que nuestros protagonistas aprendían las tareas propias de un maestro de educación primaria, no sólo se les transmitía los saberes teóricos, así como las técnicas y metodologías necesarias para su función, sino también se les transmitía las normas, los valores, y las actitudes que integran el perfil esperado de un maestro normalista. Por ejemplo, en la labor cotidiana de la labor de enseñanza, los maestros transmitían el mensaje sobre lo difícil, laborioso, y “entregada” que es la labor docente.

*Los maestros organizaban muchas actividades de tipo artística, deportiva, pedagógica. Se veía en ellos una vida académica de tiempo completo y de mucho compromiso (E01S: 19).*

*Mis maestros eran totalmente entregados al trabajo, se notaba el trabajo en equipo entre los profesores, sobre todo del área de español. Siempre se reunían a trabajar no importando el horario de trabajo... ¡Eran excelentes maestros! (E03L: 10).*

---

<sup>33</sup> Son varias las investigaciones que dan cuenta de como la Escuela Normal para profesores de educación primaria se edificó bajo un ingrediente simbólico-cultural de carácter místico, universalista y envolvente (Güemes, 2002; Mercado, 2002; López, 1999; Zúñiga, 1993). Con la “digna misión” que se le asignaba al maestro en el proceso de homogeneización de los individuos, de formar al ciudadano de la nueva Nación, y de promover el culto a la nación, su imagen fue construida en términos míticos y epopéyicos. Además, como atribuciones encaminadas a forjar un sentido de pertenencia y un sentimiento de lealtad eficaz, la figura del maestro fue revestida con dotes de una carga imprescindible de heroísmo, apostolado, abnegación, y compromiso desinteresado.

De la misma manera, la estrategia metodológica utilizada para la consecución y éxito de las prácticas pedagógicas, suponía toda una serie de condiciones de trabajo destinadas a inculcar las disposiciones propias de la función docente: elaboración exhaustiva de planes de trabajo y de material didáctico, diseño de estrategias didácticas, identificación e implementación de técnicas que respondieran a las necesidades escolares, instrumentación de formas de evaluar los resultados esperados, etcétera. Además, muchos de los maestros que se ubicaban en las Normales en ese momento, participaron de una o de otra manera en actividades dentro de la administración pública o en las gestiones necesarias para consolidar las demandas de los grupos sindicales, lo que les daría un gran reconocimiento y prestigio, por considerar, al menos en el campo de las representaciones, su gran contribución a favorecer el desarrollo del gremio. Por tanto, la consideración y respeto por parte de los alumnos era de esperarse.

De esta manera consideramos que el camino seguido por las escuelas Normales para anclar el sentido y orgullo de pertenencia cobraría tal eficacia, que cada uno de nuestros protagonistas evocaría con singular emotividad su condición de “ser maestro normalista”.

Pero una duda nos asalta, aún bajo el efecto de este marcaje formativo, ¿por qué continuar sus estudios profesionales en la Escuela Normal de Especialización y no en la Escuela Normal Superior? De acuerdo a las vías instituidas y practicadas por el gremio, el camino más “natural” a seguir después de terminar la Normal, estaba en ingresar a la Normal Superior. Hacerlo así, equivalía a alcanzar un prestigio social y el ascenso casi seguro en el escalafón al interior del gremio. Sin embargo, nuestros maestros decidieron caminar por otros senderos. Consideramos que sus motivos fueron más circunstanciales –como así lo explicaremos a continuación– que impulsados por una clara convicción de su elección.

Aunque en dos de nuestros maestros, Raúl y Sofía, existieron algunas referencias por parte de sus maestros de la Normal de maestros para acercarlos al conocimiento del discapacitado:

*En el último año de la Normal, un excelente maestro nos dijo “a quien de ustedes no le gusta la educación especial, ¡miren, que estos niños...! Nos habló tan bonito, pero nosotros no sabíamos de su existencia (E01S:13).*

*En la Nacional de Maestros tuve un curso de Paidología en cual se abordó ¡un poquito! Sobre temas de educación especial (E02R:8).*

Podemos señalar que su acercamiento a la educación especial fue inducido, también, por otras razones, por un lado la posibilidad de estudiar simultáneamente dos carreras “no había ese problema de que mientras no terminaras la Normal de maestros no podías ingresar a la ENE” (E03L:11), y por otro lado, el apoyo económico (becas) que ofrecía la ENE, en particular a estudiantes del interior de la República para estudiar en las carreras que ofrecía, “un maestro nos dijo que iba a haber becas, me dieron una y entonces me vine a estudiar a México” (E01S:12).

O, tal vez, impulsados por la férrea convicción de continuar sus estudios profesionales, orientarían sus trayectorias profesionales hacia espacios que representaban no sólo una oportunidad de “mejorar” su situación profesional, sino en adentrarse y afrontar el desafío de lo “desconocido”: “ni siquiera sabíamos de su existencia” (E03L:11); “no tenía claro lo que era la educación especial en ese momento” (E01S:13); “en mi tierra natal alguien me había hablado de la Escuela Normal de Especialización como algo que había en México y que era muy importante, y, no sé, pero, se me quedó grabado” (E02R:8).

Quizás los motivos fueron múltiples, sin embargo, de algo sí estamos seguros, sobre la base de una estructura identitaria, nuestros protagonistas incorporaron otros referentes de identificación que complementarían y enriquecerían su orgullo de pertenencia como maestros “normalistas”. Ahora, además de maestros normalistas, se convertirían, como así ellos lo interpretaron, en maestros con estudios de “posgrado”. Una práctica formativa que les permitiría, por un lado, generar “modos de hacer” vinculados a una práctica profesional totalmente consagrada y reconocida en el terreno profesional como en lo social: la práctica clínico-terapéutica; y por otro lado, por efecto simbólico, construir una valoración

altamente positiva de su identidad. De esta manera, llegaron como maestros normalistas pero mejor aún, se convertirían en maestros especialistas.

*Nuestra formación profesional que es esencial yo creo que es más universal, hay mejor preparación, conocer algo de neurología, algo de psicología, manejar un lenguaje especializado, todo esto nos va identificando como algo diferente a los otros normalistas, y además tienes estatus. Inicialmente (se refiere al periodo comprendido entre los cincuenta y los sesenta) había una diferencia sustancial en lo económico. El comenzar a trabajar en educación especial nos ubicaba en una plaza de director de escuela primaria. Se valoraban nuestros estudios al ser considerados como de posgrado, es decir, nuestros estudios eran después de ser maestros normalistas, aunque normativamente y académicamente sabemos que esto no era real, pero se sentía ¡esa vinculación, esa diferencia!, y bueno, el tener esa responsabilidad en la educación del discapacitado pues era algo que nos hacía crecer como seres humanos (E02R:20).*

## CONSTITUCIÓN DE UNA GENERACIÓN DE HEREDEROS-FORMADORES. EL PROCESO DE CONSAGRACIÓN Y REPRODUCCIÓN DEL ENFOQUE MÉDICO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En el corazón de una zona boscosa, alejado del bullicio de la vida urbana, con grandes extensiones de terreno y una infraestructura física suficiente y adecuada para albergar, alimentar y ofrecer tratamiento médico-pedagógico a 150 niños, el Instituto Médico Pedagógico (con domicilio en “Parque Lira” 128 de Tacubaya, en la ciudad de México), no sólo iniciaría –formalmente-, desde 1935, una práctica educativa diferente para niños clasificados también como “diferentes”, sino que iniciaría también –labor asumida por los pioneros-fundadores- una ardua labor de unificación simbólica para construir el principio de identidad institucional y así anclar el sentido de pertenencia de un grupo profesional en franco proceso de desarrollo.<sup>34</sup> Con un “andar”<sup>35</sup> relativamente corto pero intenso en elaboración simbólica –aún con sus escasos ocho años de experiencia vivida-, el Instituto Médico Pedagógico daría cabida al establecimiento de la Escuela Normal de Especialización en sus mismas instalaciones. El primero, ahora convertido en Escuela Anexa de la nueva institución, continuaría realizando sus labores de diagnóstico, selección y tratamiento médico-pedagógico a niños clasificados como anormales mentales, pero en palabras más precisas de Solís Quiroga, su objetivo más importante tenía que ver efectivamente con la relación que tendría con la propia ENE:

*Es algo más que un centro destinado a educar niños anormales mentales, más que un centro de prácticas de conocimientos para alumnos de la Escuela Normal de Especialización; es un centro de estudio y demostración, es un laboratorio donde se están ensayando nuevos procedimientos de educación que esperamos pasen a ser objeto de atención en las escuelas de niños normales.*<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Recordemos que ese gran complejo simbólico materializado en las instituciones será conservado como “tradición” dentro de las redes de sociabilidad de la vida cotidiana, incorporándose en los individuos tras un proceso de transmisión y apropiación. Esta red de significados se constituirá en el referente de identificación que los individuos y grupos sociales usarán para definir el ritmo de sus prácticas colectivas y, para marcar las fronteras de un “nosotros” relativamente homogéneo frente a esos “otros”.

<sup>35</sup> Recuperamos la noción “andar” que De Certeau (2000) construye para hacer referencia a las diferentes maneras de transitar, vivir, y construir un espacio.

<sup>36</sup> Roberto Solís Quiroga. Escuela para Débiles Mentales anexa a la Escuela Normal de Especialización. Carta al C. Prof. Alejandro Meza. 24 julio de 1944.



De este modo, podemos afirmar que la ENE y su anexa centrarían sus labores, durante casi aproximadamente sus primeros 20 años de vida –a la manera que lo hicieron la Escuela Normal Superior y su anexo, la Escuela de Demostración Pedagógica “Galación Gómez”- en la formación científica y pedagógica de los maestros normalistas, y en la investigación y experimentación pedagógica de métodos y procedimientos de enseñanza según las características y condiciones de los niños objeto de estudio –especialmente los niños llamados “anormales mentales”-.

Pasemos pues a iniciar nuestro recorrido en la reconstrucción de la trayectoria de tres de nuestros protagonistas: Sofía, Raúl y Leticia. Una mirada en retrospectiva que permitirá ir tejiendo la trama sobre la cual se constituyó la identidad profesional de una generación que encontró, a su ingreso en la ENE, un núcleo básico de docentes (pioneros-fundadores) ya consagrados y encubiertos simbólicamente con el dote de “eruditos”; una propuesta curricular enraizada en la base de la experiencia y con una trayectoria prometedora (obviamente remitiéndonos a lo vivido desde la creación del Instituto Médico Pedagógico); y un proyecto académico-pedagógico en franco proceso de su legitimación social y prestigio institucional.

Tres actores pertenecientes a la generación<sup>37</sup> de los cincuenta, pero con configuraciones identitarias diferenciadas como efecto no sólo de su trayectoria profesional formativa, sino de acuerdo, también, a los referentes construidos en relación al status de la especialidad a la cual se incorporarían.

---

<sup>37</sup> En este caso no estamos aludiendo a una significación de tipo administrativa para entender la noción de generación. Más allá de circunscribirnos al año de ingreso, estamos considerando las condiciones sociohistóricas que mediarán lo vivido por los individuos y grupos en un momento específico del devenir histórico de la institución en cuestión.

Ingreso 1955	Ingreso 1956	Ingreso 1959
Maestra en la educación de sordomudos	Maestra en la educación de ciegos	Maestro en la educación de anormales mentales y menores infractores
Sofía	Leticia	Raúl

Nos interesa realizar una mirada analítica de la propuesta curricular para conocer los elementos constitutivos del enfoque que sobre el sujeto de atención se construía, y las formas de intervención que se proponían; dilucidar e interpretar las formas de sociabilidad del transcurrir escolar cotidiano; la manera en que se caracterizaron los procesos de transmisión e interacción con los maestros pioneros-fundacionales; así como en develar aquellas significaciones construidas en torno a su ser y hacer profesional. El orden de exposición se realizará por especialidad: maestros en la educación de anormales mentales; en la educación de ciegos; y en la educación de sordomudos, considerando que los procesos identitarios se fueron diferenciando de acuerdo a la manera en que se instituyó y posicionó cada especialidad.

### **1. La generación de los 50. Configurando un rostro identitario “diferente y con otro status”: el maestro en la educación de los anormales mentales**

A pesar de los logros del grupo pionero-fundacional por institucionalizar y obtener el reconocimiento de la formación del maestro para el campo de la educación especial, todavía hacia la década de los cincuenta se observaban fuertes problemas en relación a la escasez de alumnos.<sup>38</sup> La baja demanda de inscripción, así como el problema de la deserción escolar, se constituían en dos de los grandes problemas a afrontar en la Escuela Normal de Especialización. En términos comparativos, la especialidad para la educación especial de los anormales mentales y menores infractores no tendría los mismos problemas que venían presentándose en las carreras de ciegos y sordo-mudos (véase anexo 3).

---

<sup>38</sup> Quizás esto tuvo que ver, por un lado, por el desconocimiento de la existencia de esta Normal dado que no pertenecía, como así lo señaló Solís Quiroga, al “pentágono del normalismo” y, por otro lado, porque el camino más seguro para continuar los estudios profesionales tenía que ver con lo ya instituido por el gremio magisterial: ingresar a la Escuela Normal Superior

Sin embargo, la baja matrícula escolar llevó a la institución a buscar alternativas. Una de las acciones emprendidas, y que en mucho favoreció la inscripción y permanencia de los alumnos, consistió en hacer la invitación a la propia Escuela Nacional de Maestros del D. F., para que sus estudiantes (aún cuando no habían egresado ni estaban en servicio) se incorporaran a realizar estudios en la ENE, planteándose la posibilidad de apoyarlos con una beca. Otra alternativa que aseguró el crecimiento de la matrícula tuvo que ver con la invitación que se hiciera a los Gobiernos de los Estados, a través del Secretario de Educación, para que enviaran –con el apoyo de una beca- maestros en servicio a realizar estudios en la Normal de Especialización. Fue tal la importancia de esta convocatoria, que gran parte de los estudiantes de la ENE, por lo menos en sus primeros 20 años de vida, provenían del interior de la República, y de otros países de Latinoamérica y el Caribe.<sup>39</sup> Este hecho no sólo mejoraba las estadísticas sobre matrícula escolar, sino se convertía en el camino que propiciaría la extensión del proyecto fundacional del emergente campo de la educación especial, hacia latitudes difíciles de alcanzar. Los maestros egresados, como herederos legítimos, a su vez se encargaron de iniciar la labor de formación y atención para la educación especial en sus respectivas entidades.

De hecho, los primeros egresados pertenecerán a esta importante afluencia de maestros provenientes de otros estados de la República y del extranjero:

*Los maestros que permanecieron inscritos en nuestra escuela fueron de Jalisco, señorita profesora Aurora Luévano del Río y Altagracia Martínez Pérez; de Veracruz, la señorita profesora Judith Gainza y Aurora Ruiz Vázquez; de Nuevo León, señorita profesora Margarita Garza Tijerina; de Chihuahua, la señorita Odalmira Mayagoitia. De Yucatán las señoritas Nelia Osalde y Elsa Rivera; de Zacatecas, la señorita María de Jesús Hernández; de Sinaloa, Angelina V. Gómez. El profesor y doctor en Letras, Hildebrando Sotelo, enviado por el gobierno de Perú. Por el gobierno de Cuba fue enviada la señorita doctora en Letras, María Teresa del Valle.<sup>40</sup>*

---

<sup>39</sup> Para mayor información al respecto ver Roberto Solís Quiroga. Relación de los problemas que se plantean al iniciarse las labores en la ENE. Tacubaya, D.F. 24 de enero de 1944. Doc. Interno. p. 1-2; y Odalmira Mayagoitia. Escuelas de Perfeccionamiento, 1960, p. 15.

<sup>40</sup> Roberto Solís Quiroga. Informe de Labores. 1944, op. cit. p. 2

Será en esta coyuntura cuando el maestro Raúl, aún sin terminar sus estudios normalistas en la Escuela Nacional de Maestros del D.F., decidirá incorporarse a estudiar la especialidad para la educación de los anormales mentales

*Mi intención era entrar a la Facultad de Filosofía (para estudiar psicología concretamente), pero yo no hice la prepa, entonces había que terminar la carrera de maestro y luego entrar a la facultad, estaba en el último año en la Nacional de Maestros y dije bueno, este año entro a la ENE y así curso esas materias de psicología (E02R:8).*

Raúl iniciará sus estudios de maestro especialista en uno de los momentos más trascendentales en la vida de la ENE.<sup>41</sup> La lucha por instituir nuevos campos de ejercicio profesional para el maestro en la educación de los anormales mentales, y así ampliar y asegurar un mercado profesional propio, se convertía en el objetivo central que impulsaría el trabajo académico y pedagógico de la institución durante los cincuenta y los sesenta. Por convenios interinstitucionales se aseguraba la participación profesional –creándose plazas específicas para su labor profesional– del maestro especialista en diversas entidades del sector salud.

*La Secretaría de Salubridad y Asistencia ha hecho a la Secretaría de Educación, mediante la Dirección de Rehabilitación, la proposición formal de hacer que la preparación de los maestros que necesite para sus diferentes servicios se haga dentro de la Escuela Normal de Especialización...sugerimos la aceptación inmediata de esta cooperación intersecretarial (Solís Quiroga, 1954: 135 y 136).*

Y no sólo esto, se auguraba ya la creación de las escuelas de educación especial o mejor denominadas, “Escuelas de Perfeccionamiento”.<sup>42</sup> Durante el periodo de

---

<sup>41</sup> Para este entonces –a partir de 1956– el “Parque Lira” sería convertido en parque público, por tanto el Instituto Médico Pedagógico como la Escuela Normal de Especialización se reubicarían, en un primer momento, en una pequeña casa de las Avenidas de Nuevo León. En 1958 iniciarían sus labores en un nuevo local en Arteaga No. 35, colonia Villa A. Obregón, igualmente con un grave problema de espacio. Se gestionaría en 1962 un nuevo edificio propio para la Escuela Normal de Especialización; se aprueba su separación del Instituto Médico Pedagógico y se traslada la ENE a las calles de Castañeda No. 27. Finalmente, en 1964, es inaugurado su nuevo edificio en Bernard Shaw y Campos Eliseos No. 467, en Polanco. En todos ellos, el espacio siempre se constituyó en un gran problema. Nada sería comparable a la majestuosidad del primer espacio físico que daría lugar al proyecto iniciático de la educación especial: el “Parque Lira”.

<sup>42</sup> Estas escuelas continuarían la labor médico-pedagógica instituida en el Instituto Médico Pedagógico con aquellos niños que fueran clasificados como anormales mentales al brindárseles una “pedagogía especial”. Ésta sería conceptualizada como “una educación terapéutica somato-psíquica que da habilidad mental, mayor

1944 a 1960 las primeras generaciones de maestros especialistas se convertirían no sólo en el grupo de herederos que compartirían prácticas formativas al lado del grupo de los pioneros-fundacionales, sino que también lucharían, pero siempre siguiendo los lineamientos del proyecto fundacional, por instituir nuevos campos de ejercicio profesional para el maestro especialista, así como por su interés en legitimar y extender a nivel nacional –y nos atreveríamos a señalar que inclusive también a nivel de Centroamérica y Sudamérica- el proyecto del grupo fundacional para el campo de la “educación especial”. Tal sería el caso de la maestra especialista en la educación de los anormales mentales, Odalmira Mayagoitia, quien coadyuvaría a instituir la Coordinación de Educación Especial, y las Escuelas de Perfeccionamiento hacia fines de 1959. Con la creación de una instancia administrativa que centralizara y regulara a nivel nacional todo esfuerzo en materia de detección y tratamiento de los niños categorizados como débiles mentales, los ciegos y sordomudos, así como el establecimiento de centros educativos con una organización y funcionamiento equivalente a la del Instituto Médico Pedagógico,<sup>43</sup> la labor iniciada por el grupo pionero-fundacional lograría extenderse e instituirse como la única acción válida para ofrecer una “educación especial”. Al respecto, veamos las palabras de Odalmira Mayagoitia cuando refiere el tipo de organización y funcionamiento de las Escuelas de Perfeccionamiento:

*Nuestras escuelas fueron organizadas de acuerdo con los lineamientos generales de la valiosa experiencia del Dr. Roberto Solís Quiroga y las modificaciones que propuse siempre las hice de su conocimiento, ya que nadie como él tiene tanta autoridad en esta materia (1960: 88).*

Fue tal la apertura y legitimación del campo, que las posibilidades de incorporarse no solamente a un mercado fértil y novedoso fueron prometedoras para las generaciones que egresarían de la ENE en estos momentos, sino que el efecto simbólico que produciría en la consecuente valoración de su identidad, sería

---

coordinación a los movimientos, que mejora el lenguaje, y ofrece mayores posibilidades de intercambio con el ambiente para una efectiva rehabilitación” (Mayagoitia, 1960: 125).

<sup>43</sup> Tal similitud logramos observarla a partir de la revisión detallada del documento que Odalmira Mayagoitia (1960) presentó con motivo de la creación de las Escuelas de Perfeccionamiento. En dicho documento se puede apreciar detenidamente la estructura y organización de estas instituciones.

sumamente eficaz. Así lo manifiesta Raúl, como protagonista de esta apertura profesional, cuando apela a sus significaciones construidas:

*Yo creo que la valoración de la formación de maestro en educación especial en esa época era muy restringida, no había hasta 1959 oportunidades de trabajo, que fue cuando yo ingresé a la Normal de Especialización. No había entonces gran demanda ni conocimiento de lo que era la Normal (...) Si nadie quería saber de los discapacitados, menos de sus maestros. Pero al crearse las Escuelas de Perfeccionamiento –lugar donde yo conocería la educación especial- a principios de los sesenta comenzó el reconocimiento social y el reconocimiento a nuestros conocimientos (E02R:09).*

Es importante señalar, que a pesar de que al frente de estas instituciones se encontrarían muchos de los primeros herederos legítimos (maestros especialistas de las primeras generaciones) de la Normal de Especialización,<sup>44</sup> la manera en que se estructuraba, organizaba, y funcionaba el campo, los colocaba en un lugar secundario en relación a la posición que mantenía el grupo pionero-fundacional. Recordemos que este grupo estaba representado principalmente por los médicos.

### **1.1 Hacerse maestro en la educación de los “anormales mentales”: la organización curricular y la transmisión de los saberes**

Después de 16 años de haberse establecido el primer Plan de Estudios para la carrera de maestros especialistas en la educación de anormales mentales y menores infractores, Raúl ingresará a la ENE bajo el efecto de este mismo Plan de Estudios. Sólo tres cambios se habían realizado durante el año de 1950, pero los cuales no modificaban en esencia la estructura.<sup>45</sup> Se agregaba al nombre de la carrera la noción “Inadaptado”, por lo que ahora se denominaría “Maestro Especialista en la Educación de Niños Anormales Mentales, Inadaptados y Menores Infractores”. Se cambiarían de orden las materias que hacían referencia a generalidades, organización y fundamentación de la educación especial: Organización de la Educación Especial y Principios de la Educación Especial. La

---

<sup>44</sup> Ver al respecto Odalmira Mayagoitia, Escuelas de Perfeccionamiento, op. cit. p. 83 y 84

<sup>45</sup> La modificación más importante de la estructura curricular la encontramos hacia 1964, cuando se ampliaba el tiempo de formación a 3 años y se planteaba la necesidad de crear otra carrera específica para la atención de los sujetos clasificados como Inadaptados e Infractores.

primera pasaría al segundo año y la segunda se ubicaría en el primer año (véase anexo 6). Y se incorporaba un espacio curricular de gran importancia para el desempeño adecuado de la labor docente: la Supervisión Escolar.

El Plan incluía dos materias que en opinión del Dr. Solís Quiroga (1954: 136) eran “los conocimientos de importancia inmediata para el maestro”: Etiología de la Delincuencia y Somatología. Su estudio se orientaba específicamente hacia aquellos saberes propios de la medicina, como es el caso de los referidos a la neurología y su relación con el cuerpo.<sup>46</sup>

Por otro lado, la estructura curricular incluía dos materias que hemos querido ubicarlas en el área psicológica: Psicopatología y Psicotécnica Aplicada, cuyos contenidos se dirigían a comprender los “males” de los niños de acuerdo al criterio salud/enfermedad, y a conocer y aplicar adecuadamente aquellos instrumentos estandarizados que permitían el diagnóstico y clasificación de los niños (recordemos que estos eran diseñados, aprobados e interpretados por los médicos).

Observando la distribución del peso relativo de materias según el área de conocimiento, podemos señalar que existía un peso curricular considerable para aquellas materias correspondientes al campo pedagógico-terapéutico (ver anexo 7). De un total de 14 materias, 5 se referían a los saberes técnicos específicos para el trabajo terapéutico: Técnica de la Construcción del Material Didáctico Especial, Técnica de la Educación Fisiológica, Técnica de la Ortopedia Mental, Técnica del Adiestramiento Manual y Coordinación Motriz, y Técnica de la Enseñanza del Cálculo y del Lenguaje. Cabe aclarar que si bien no se incluye la materia de Ortografía en este enlistado, gran parte de sus contenidos eran orientados a proporcionar las técnicas necesarias para el tratamiento de los trastornos del lenguaje. En este sentido, un peso curricular importante era privilegiado hacia una formación técnico-instrumental en el maestro. Tal

---

<sup>46</sup> Además de algunos documentos encontrados en el archivo de la institución que dieran cuenta de los contenidos trabajados en el Plan de Estudios de 1950 (ya que no se elaboraban estrictamente programas de estudio), la información obtenida en las entrevistas contribuyó en gran medida a conocer la estructura y orientación de la curricula de entonces.

orientación correspondía adecuadamente a las necesidades requeridas en las principales instituciones donde se realizaban las prácticas pedagógicas, y donde el egresado se insertaba posteriormente a laborar profesionalmente. Tanto el Instituto Médico Pedagógico como las Escuelas de Perfeccionamiento centraban sus actividades pedagógico-terapéuticas en cinco ramas (Mayagoitia, 1960: 147):

- La Educación Fisiológica
- La Ortopedia Mental
- La Ortolalia
- Enseñanza de Materias Sistematizadas (cálculo, escritura y ciencias naturales)
- Formación de Hábitos Sociales

Recordemos que tales actividades tendrían como objetivo central favorecer la capacitación de los “anormales mentales” para el desempeño de algunos oficios. Por ende, estas instituciones desarrollarían el trabajo pedagógico dentro de los siguientes talleres: corte y confección, juguetería en tela, juguetería en pasta, encuadernación, zapatería, carpintería, telares, hortaliza y jardinería, y cultivo del gusano de seda.

Los saberes técnicos específicos para la labor de rehabilitación<sup>47</sup> se sustentaban en el campo disciplinar de la medicina. Aunque se observaba una incipiente incursión de la psicología para hablar de la actividad mental, finalmente ésta se orientaba hacia explicaciones de carácter biologicistas. Así, el sujeto de atención sería conceptualizado como “un todo indivisible en que lo somático y lo psíquico no son sino aspectos de un conjunto único” (1960:149). Por ende, todas las actividades educativas, reiteraba Mayagoitia, eran dirigidas hacia cultivar y

---

<sup>47</sup> Será hacia fines de los cincuenta cuando aparecerá uno de los conceptos más representativos del enfoque médico en la educación especial, la rehabilitación. Anteriormente se hablaba de que la función del maestro especialista radicaba en la transformación de los menores que presentaran alguna dificultad física o mental (anormales) en individuos capaces de actuar en la vida social, esto es, en lograr su “adaptación social”. Ante las resoluciones de la UNESCO en la década de los 50, se consideró mejorar la situación de estos sujetos y disminuir en lo posible su estigmatización. Ahora el maestro de educación especial debía buscar la “restauración del individuo inválido o impedido a su máxima utilidad física, psicológica, social, vocacional y económica de la que puede ser capaz a través de la rehabilitación” (Mayagoitia, 1971: 6). Sin embargo, como podemos observar, en ambos conceptos aún prevalece una interpretación individualista y médica, donde todavía encontramos sesgos de una actitud tendiente hacia la discriminación y estigmatización.



estimular el cuerpo, ya que esto tenía una influencia directa en la actividad mental (incidiendo directamente en puntos fundamentales del sistema nervioso central) del niño oligofrénico. En palabras más sencillas, a través del movimiento y de una actividad sensorio-perceptiva se aumentaría el rendimiento de la mente del niño “débil mental”.

En síntesis, los principios fundamentales bajo los cuales se anudaba en estos momentos la propuesta de la formación del maestro especialista para la educación de los anormales mentales, eran los siguientes: concebir el “problema” como parte de un “déficit individual”; realizar una educación de tipo compensatoria (sustitución de los órganos enfermos por los sanos); impulsar una estimulación sistemática y dirigida a través de la gimnástica mental; ofrecer una atención individualizada; y promover una enseñanza de tipo utilitaria y funcional, esto es, sólo aquello que fuera de aplicación inmediata en la vida práctica del niño (Mayagoitia, 1960:125 y 126).

Como resultado de esta revisión curricular, podemos afirmar, que tanto los saberes teóricos como los saberes técnicos fueron matizados bajo el enfoque médico. Expresando una legitimidad ganada por esta disciplina en el terreno de una educación “especial” instituida en nuestro país, así como la continuidad de una tradición dominante impuesta ya hace más de un siglo en el mundo europeo – y ahora en Latinoamérica- por médicos y psiquiatras franceses.

Por otro lado, es importante señalar que la transmisión de los conocimientos referidos al área pedagógica-terapéutica la asumirían, ya en esta etapa de los cincuenta, los primeros maestros ya formados como especialistas, o mejor dicho, los herederos legítimos. En el caso de las materias pertenecientes al área médica, los contenidos eran transmitidos directamente por los representantes del proyecto fundacional. Debe mencionarse, que tanto esta estructura curricular como los profesores encargados de la labor de transmisión, se mantendrían todavía hacia la década de los sesenta o, todavía unos años más, como así lo testimonia el maestro Raúl cuando apela a sus recuerdos:

*No había discrepancias entre los maestros porque había una persona que era el líder, que era el que sabía. Su propia personalidad era imponente e impositiva, me refiero al Dr. Roberto Solís Quiroga. Indudablemente existían otros expertos, básicamente médicos, pero él era el centro de todo. Él formó a un grupo de profesores (médicos y normalistas) bajo su concepción de educación especial, porque él fue quien los invitó a trabajar, entonces yo creo que no había discrepancias, inclusive, existía como...yo lo llamaría una adoración hacia él. Éste tipo de profesores perduró mucho tiempo, inclusive después de que el Dr. Solís se retirara de la institución (1959), pero de todas maneras quienes siguieron dirigiendo la Normal eran alumnos de ese grupo especial del doctor, así que todavía tenía una influencia fuerte (E02R:19).*

El proyecto fundacional se consolidaba tras un largo –casi 17 años- liderazgo de los médicos al asumir directamente la dirección de la ENE, pero no sólo esto, el proyecto lograría continuarse cuando los propios herederos legítimos (maestros especialistas de las primeras generaciones, y en particular, por razones que a continuación se explicarán, los especialistas en anormales mentales), accederían a los puestos de dirección –a partir de 1966-; siempre siguiendo la misma lógica en la estructura y organización de la matriz formativa para el ejercicio profesional de la educación especial. Cabe aclarar –asunto del que hablaremos más adelante- que aún cuando hacia los setenta se incorporaba un nuevo concepto clasificatorio, “los problemas de aprendizaje”, así como un nuevo servicio de educación especial, “Los Grupos Integrados”, producto de la incursión de otro grupo profesional en el terreno de la educación especial: los psicólogos, el criterio médico continuaba predominando en las reglas, normas y valores del ejercicio profesional.

## EVOLUCIÓN DE LOS DIRECTORES DE LA ENE

Director	Periodo	Formación
Dr. Roberto Solís Quiroga	1943-1958	Médico
Dr. Héctor Cabildo y Arellano	1959-1961	Médico
Dr. Donaciano Gaytán Rivas	1961-1963	Médico
Lic. Héctor Solís Quiroga	1963-1965	Abogado
Profa. Odalmira Mayagoitia de Toulet	1966-1970	Especialista en Anormales Mentales
Prof. Salvador Valdés Cárdenas	1970-1978	Especialista en Ceguera
Profa. Ma. Guadalupe Méndez Gracida	1979-1981	Especialista en Anormales Mentales
Mtro. Humberto Galeana Romano	1981-1989	Especialista en Anormales Mentales
Profa. Silvia Ma. Teresa Vieyra	1989-1995	Especialista en Ceguera
Mtro. Humberto Galeana Romano	1995-1998	Especialista en Anormales Mentales
Prof. Mariano Díaz Gutiérrez	1998-2000	Especialista en Anormales Mentales
Profa. Dolores Mendoza y Cornejo	2000 a la fecha	Especialista en Inadaptados e Infraactores

De esta manera, bajo el efecto de una dominancia médico-terapéutica en los espacios curriculares, veamos ahora cómo atravesaría los canales de la enseñanza, incidiría en la relación entre maestros y alumnos, y definiría formas concretas de aprender el oficio de “ser maestro especialista”. En suma, cómo orientaría el proceso de socialización y la acción pedagógica para lograr la eficacia de ese efecto mágico de consagración.

### **1.2 El itinerario de la formación profesional: algunas experiencias de socialización**

El colectivo generacional que ingresaría a la ENE durante el periodo del 43 al 60 tendría ciertas particularidades –de acuerdo no sólo a su origen sociocultural, sino a la manera en que enfrentaron y resolvieron dificultades y posibilidades en sus diferentes trayectorias- que favorecerían los procesos de incorporación no únicamente de los conocimientos y técnicas requeridas para su posterior ejercicio profesional, sino de aquellos valores y formas de comportamiento construidos y compartidos por la naciente comunidad del campo de la educación especial

Con una población de estudiantes -donde gran parte de la población eran provenientes de pequeños pueblos del interior de la República Mexicana y, además, en su mayoría mujeres-<sup>48</sup> que para esta época las posibilidades para realizar estudios profesionales y mejorar su condición de existencia y status social se convertía en un difícil desafío a lograr, los procesos de socialización que conducirían a la asimilación de su auto-representación como maestros especialistas se realizarían sobre la base de un principio fundamental: considerar que éste sería uno de los caminos que resolvería sus expectativas y aspiraciones forjadas desde su infancia, “lograr superarse”. Además, acompañando a esta férrea convicción, la oportunidad de autovalorarse profesionalmente con gran orgullo de pertenencia pronto sería posible ante el tipo de práctica profesional que desarrollarían.

La socialización se llevaría a cabo a través de diversos canales: la relación entre maestros y alumnos en el proceso de transmisión; la relación con maestros especialistas en servicio dentro de las instituciones donde desarrollaban sus prácticas pedagógicas; en un temprano y riguroso desempeño en las prácticas pedagógicas; en la celebración de actividades académicas (seminarios, foros, congresos, demostraciones pedagógicas); y en su pertenencia a un grupo de trabajo estudiantil.

### **1.2.1 La relación maestro-alumno y una transmisión de “modos de hacer”**

No todos los maestros serían recordados tan significativamente como aquellos que otorgaban ciertos referentes de identificación simbolizando y representando la existencia, permanencia y cohesión de su grupo de pertenencia. Los maestros encargados de impartir los conocimientos del área médica (que en estos momentos serían los representantes del proyecto fundacional) representaban para los alumnos la base de su formación, aún y cuando la parte del trabajo

---

<sup>48</sup> Se ha señalado que a partir de la década de los treinta la participación femenina en las escuelas Normales se fue incrementando hasta constituirse no sólo en una importante opción profesional, sino laboral, condición hasta entonces vedada para las mujeres. Esta tendencia hacia la feminización de la carrera magisterial –como ya lo hemos explicado en el apartado referente al Origen Sociocultural y la Elección Profesional- se vinculará a un conjunto de condiciones objetivas y estructurales, así como simbólico-culturales mediadas no sólo por la posición social que estas mujeres vivían, sino por su condición de “ser mujeres” en el marco de las relaciones de dominación del cual eran partícipes.

pedagógico-terapéutico –labor en particular a desempeñar tanto por alumnos en formación como por los egresados- con los niños “anormales mentales” no era resuelto en este proceso de transmisión, esto no era un mayor problema, éstas “deficiencias” serían mitigadas con la experiencia formativa que ya poseían los que ingresaban a estudiar a la ENE. Recordemos que un requisito básico para ingresar a los estudios en la carrera de maestro especialista, sería el tener dos años de experiencia docente, claro está que en esta etapa de la vida de la institución este requisito no fue considerado del todo.

*Teníamos muy buenos neurólogos, muy buenos psicoanalistas, yo sentía deficiencias en la preparación técnica, en la metodológica, porque nos daban información pero ya a la hora de enfrentarse a la práctica de trabajo no me sentía muy competente. Cuando tuve a mi primer grupo en mis manos, yo decía, y bueno, ahora que hago con el psicoanálisis, con mis conocimientos de neurología, de que manera los recupero para enseñar a leer, a escribir a mis niños. Es cierto que había mucha preparación teórica, los catedráticos eran muy buenos, yo recuerdo en particular al Dr. Amador Pereyra, quien nos explicaba con mucha facilidad todo lo que era la parte neurológica para comprender la etiología de la deficiencia mental. También recuerdo al Dr. Ramos Palacios, también brillante para enseñarnos la parte neurológica, pero esos eran fundamentos. Ya para la práctica sentíamos las deficiencias, pero con nuestra experiencia de ser maestros (de educación primaria) que ¡era lo fundamental! Más lo que ¡ya sabíamos en materia de neurología! Podíamos hacer las adecuaciones, podíamos pensar en técnicas que pudieran ajustarse a este tipo de problemas (E02R:15-16).*

Podemos señalar que el perfil identitario de un maestro especialista se configuraba a partir de referentes tales como: la incorporación de un lenguaje propio del trabajo clínico-terapéutico; del aprendizaje de un conjunto de “modos de hacer” propios del hacer profesional de una figura profesional ubicada en las esferas dominantes del campo profesional, a saber: el médico; el hecho de asumir que su actividad profesional dependía totalmente de la relación que se estableciera con esta figura profesional; y de la adquisición de ciertos saberes propios del área de la salud. En suma, de la asunción del criterio médico en su labor profesional. Esta condición sería percibida por el maestro especialista como un signo de distinción en relación a otros profesionales de la educación, y como un

referente simbólico fundamental que marcaba las fronteras de un “nosotros” frente a esos “otros”. El maestro no sólo aprendería las reglas y normas del oficio, sino que el efecto simbólico que traería consigo tal aprendizaje, sería fundamental en la construcción de su valoración identitaria. El haber aprendido de alguna manera formas de pensamiento, un lenguaje, modos de hacer al lado, aún cumpliendo funciones secundarias, de una figura profesional altamente reconocida y legitimada socialmente: el médico, lo ubicaría como miembro de un grupo que, en su parecer, compartiría y tendría mucho de ese otro grupo con el cual se identificaría: el de los médicos, otorgándole un importante sentido de pertenencia.

Así Raúl decía:

*Los estudios que se hacían sobre el discapacitado, la concepción que se tenía de ellos, de la rehabilitación y de cómo hacerla, era idea de los médicos, entonces nosotros trabajábamos bajo ese enfoque, trabajábamos junto con ellos. Esto nos creaba un lenguaje especializado que nos diferenciaba de los demás profesionales de la educación, nos especificaba mucho. Conocer algo de neurología, algo de psicología nos daba una mejor preparación, ¡éramos diferentes!, teníamos otro estatus (E02R:16-20).*

Al respecto, en un testimonio escrito, el Dr. Luis Hiroishi, quien fungía como médico de una de las escuelas de educación especial y a su vez como catedrático de la ENE en los sesenta, narra la manera en que se concebía y estructuraba el trabajo en el campo de la educación especial.

*Para lograr un trabajo adecuado en el área de educación especial, todos debemos aceptar que cuando un niño ha sufrido un importante padecimiento cerebral...y naturalmente que cualquiera que sea el grado de alteración patológica siempre será esencial un estudio clínico cuidadoso de las características funcionales neurológicas, muy en especial las funciones cerebrales superiores. Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, debemos hacer notar que sin ser privativo de la medicina el abordar este tipo de problemas, es obvio para los que tienen criterio médico-pedagógico en la educación especial, que para poder adaptar un método de trabajo pedagógico es fundamental operar en base a un diagnóstico médico integral. Dicho diagnóstico permite trabajar a los maestros especialistas con previo conocimiento no sólo de la etiología y lugar de lesión, sino fundamentalmente de la*

*capacidad funcional, su pronóstico y terapéutica médica. Sin este criterio, lo que sucede corrientemente es que el maestro que trabaja sin colaboración del médico, frecuentemente varios meses o años después llega a la conclusión de que el alumno tiene una capacidad limitada e irreversible en cuanto a la alteración funcional; esta pérdida de tiempo, dinero y energía puede evitarse con el criterio médico-pedagógico antes mencionado. Igualmente, el trabajo desarrollado bajo el criterio médico-pedagógico tendrá que hacerse constantemente por dichos especialistas para rectificar o ratificar el diagnóstico integral; con base en este tipo de actividad se da lugar al perfeccionamiento de la relación de este binomio maestro-médico. Asimismo, dicha unión va a permitir la creación de nuevos puntos de vista pedagógicos que serán de mucho mayor alcance que los dados por cada especialista en forma unilateral. De ahí que la participación de diversos especialistas médicos como son los genetólogos, endocrinólogos, kinesiólogos, etc., pero muy en particular los neurólogos, tendrán que aportar su información siempre tendiente a dar una ayuda efectiva en la labor del maestro especialista que necesita de esa información para adecuar con precisión y en forma personal el método con que debe trabajar determinado niño con lesión cerebral (1971:33-34).*

En las labores de la enseñanza, se transmitían mensajes que tenían que ver con lo difícil y laborioso que implicaba realizar el trabajo de la educación especial. En lo particular, una actitud desinteresada y de completa entrega al trabajo, serían los ejes fundamentales en la formación. Cabe agregar que la eficacia en forjar en los estudiantes estas actitudes tendría que ver con la imagen que mostraba el propio profesor. Como referente de identificación importante se constituía el hecho de que aquel quien fuese responsable de los procesos formativos se vinculara directamente a la práctica profesional. Es decir, de generar la eficacia simbólica de una investidura de incuestionable autoridad que da la experiencia. Por ende, el trabajo docente no sólo versaba en relación a transmitir un saber determinado, sino en la posibilidad de lograr articularlo a un caso práctico específico. Veamos el testimonio de Raúl:

*Cuando egresamos y nos incorporamos a trabajar a las Escuelas de Perfeccionamiento, escuelas donde generalmente desarrollamos nuestras prácticas pedagógicas, nos enfrentamos a una labor difícil, era un trabajo ¡grotesco!, había mucho trabajo, sin embargo había mucha entrega, mística entre*

*nosotros. Aún cuando teníamos problemas para el pago, se nos pagaba a los seis meses o más, era poca la queja, asumíamos con gran responsabilidad la educación del discapacitado. Pero así nos formamos, básicamente esto era lo importante. Todos nuestros maestros hacían lo mismo porque muchos de ellos trabajaban directamente en las escuelas. Ellos tenían una gran experiencia profesional (E02R:19-20).*

Para favorecer el desarrollo de estas actitudes, e inclusive formulada como una de las metas prioritarias en el proceso de formación, el aprendizaje sería sometido a la urgencia de inculcar un conjunto de disposiciones indispensables dirigidas a establecer una relación instrumental, pragmática en el hacer del maestro especialista. Además de los saberes técnicos a transmitir en el proceso formativo, por medio de su acción pedagógica, los profesores inculcaban “modos de hacer” propios del perfil esperado de un maestro especialista. Tras actitudes de alta exigencia, los profesores demandaban un gran compromiso para con las tareas a desempeñar en las prácticas pedagógicas las que cubrían.

*Todos los sábados ya sea en el Instituto Médico Pedagógico donde básicamente hacíamos las prácticas, en las Escuelas de Orientación para Varones o en el Tribunal para Menores, y en las Escuelas de Perfeccionamiento, aquí (en éstas últimas) fue donde comenzó a gustarme mucho el trabajo con los deficientes mentales, ¡era muy duro! Pero me abrió el camino, fue así como empecé a adentrarme en la educación especial (E02R:15).*

Las tareas propias del oficio implicaban: revisión e interpretación del diagnóstico médico (principalmente) para dar lugar a la elaboración del programa pedagógico-terapéutico, y aplicación del mismo bajo una cuidadosa supervisión y seguimiento de las actividades por parte de los profesores, tanto del área médica como del área pedagógico-terapéutica. Los profesores revisaban detenidamente los programas terapéuticos siguiendo una organización general de la terapia pedagógica instituida y reconocida por el Instituto Médico Pedagógico; observaban el desempeño de los estudiantes conforme las líneas señaladas en el plan terapéutico; revisaban la elaboración del material didáctico y su utilización en el trabajo terapéutico; vigilaban la actitud del estudiante en su desempeño con los niños; supervisaban la manera en que el estudiante lograba controlar las



condiciones de trabajo. De esta manera, los estudiantes iniciaban y afrontaban tempranamente la práctica del ejercicio profesional, lo que coadyuvaría a generar, así nos parece, una actitud “más segura y más precisa de la labor a realizar” al momento de egresar e incorporarse a un mercado fértil (porque recordemos que se extendía la creación de las Escuelas de Perfeccionamiento) que en esos momentos se les planteaba. Además, no olvidemos que estos “modos de hacer” propios de una práctica clínico-terapéutica, les garantizaba la oportunidad de desarrollar una actividad laboral de carácter liberal, “con lo que cursé de Ortolalia en la Normal me permitió trabajar un poquito en forma particular los sábados en actividades de corrección del lenguaje” (E02R:9).

Consideramos que esta labor de acompañamiento con fuertes niveles de exigencia por parte de los profesores sería de vital importancia durante la trayectoria de la formación profesional de los estudiantes. No sólo se transmitía una imagen “ideal” del maestro especialista, sino se establecería un componente de tipo personal y emocional en la relación, lo que contribuiría a favorecer los procesos de identificación y, por tanto, apropiación de los gestos propios del oficio de “ser maestro especialista”. El testimonio –escrito- de Odalmira Mayagoitia (en ocasión a la creación de las Escuelas de Perfeccionamiento en 1960) ilustra la importancia de la relación maestro-alumno que se establecía en ese entonces, así como la eficacia de los mensajes transmitidos (entrega, mística, una actitud desinteresada) en el trabajo de la enseñanza.

*Afortunadamente mi trabajo por más de diez años como catedrática de la Escuela Normal de Especialización, me daba el privilegio de conocer a todas las generaciones de maestros especialistas que habían desfilado por sus aulas. Logré reunir, no sin grandes dificultades, a muchos que se habían destacado en sus estudios o distinguido por su vocación y cariño a la causa de la niñez desvalida. Hablé con ellos, casi todos nos siguieron con fe y entusiasmo. Por fin nos reunimos una mañana en mi casa, pues aún no contábamos con los locales para las escuelas. Todos supimos desde el principio lo que esa lucha iba a significar: muchos esfuerzos y la decisión inquebrantable de no abandonar la tarea por dura que fuese, y el anhelo infinito de sentar las bases firmes de una obra que debería proseguir cada vez más pujante, sin retroceder nunca. En el curso de este año*

*comprobé, con gran alegría, que las promesas de aquella mañana se cumplieron con creces. Los maestros no fallaron nunca en el cumplimiento de su deber, trabajaron horas extras, las que fueron necesarias sin quejarse, compraron el material didáctico necesario de su propio peculio, donaron todos y cada uno de los 16 equipos de pruebas Binet, equipos de Rey, de Raven y de Khoss, para el trabajo de selección. Es alentador comprobar que ninguno, absolutamente ninguno, durante el presente año, pidió licencia ni por enfermedad, o se ausentó de sus labores, animados siempre del gran sentido de responsabilidad que habían contraído con las nacientes escuelas (1960:79).*

### **1.3 Una red de relaciones y la construcción del sentido de pertenencia**

La importancia otorgada al trabajo de las prácticas pedagógicas dentro de las instituciones creadas, en su mayoría, por el propio grupo pionero-fundacional, no sólo garantizaba la congruencia entre los procesos formativos y los requerimientos del ejercicio profesional, sino permitiría iniciar a los estudiantes en un contacto temprano con un grupo de maestros especialistas -reconocidos y ya consagrados por haberse constituido en los iniciadores de la práctica formal y legítima de la educación especial- lo que plantearía, por añadidura, otro referente de identificación. Los estudiantes podían observar el trabajo de los maestros en servicio, podían interactuar con ellos, recibir de estos mismos sus observaciones, comentarios, inclusive el reconocimiento del desempeño de su práctica pedagógica, lo que propiciaría niveles de seguridad importantes en la construcción de su devenir profesional.

*Cuando pasé al segundo año de la carrera Odalmira Mayagoitia sería mi maestra, ella dirigía las Escuelas de Perfeccionamiento. Yo iniciaría mis prácticas en estas escuelas, y aunque fuera ¡durísimo! me gustó mucho el trabajo con los niños deficientes mentales. Pues al terminar la carrera, Mayagoitia nos contrató inmediatamente, y así fue como me ubiqué a trabajar en educación especial (E02R:8).*

Además, los estudiantes tenían la oportunidad de trabajar conjuntamente, ya sea intercambiando sus experiencias, ya sea planteando sus problemáticas, ya sea discutiendo sus programas de trabajo, o hasta en su caso, para apoyarse mutuamente. En síntesis, un conjunto de formas de relacionarse persiguiendo un

objetivo particular: la consecución satisfactoria de sus procesos formativos. De esta manera la sensación de realizar una tarea en común los cohesionaba y definía como parte de una comunidad de referencia.

En particular, debemos resaltar la función de la Escuela Anexa de la ENE, antes el Instituto Médico Pedagógico, que en palabras de su fundador el Dr. Solís Quiroga hacía más las veces de un laboratorio de experimentación que un centro de prácticas para los alumnos.<sup>49</sup> Al fomentar el ejercicio de su función profesional, favorecer los vínculos entre los mismos alumnos y con los profesores, poner a prueba sus competencias, el solicitarles que expusieran una y otra vez el descubrimiento de nuevos procedimientos pedagógicos, etc., representaba para los alumnos la iniciación y pertenencia a un grupo de trabajo. Esto los llevaría a continuar reforzando el aprendizaje de las reglas del oficio.

*La Escuela de Especialistas en la educación de anormales mentales debe funcionar en el mismo establecimiento, a fin de que el especialista futuro esté en contacto directo con todos los problemas que entrañan la selección y educación de los niños anormales.*<sup>50</sup>

Con lo que se estipulaba que el alumno:

*Tenía que practicar durante cuatro horas, dos sábados de cada mes, extras a las horas especiales de prácticas que tenían fuera ese tiempo. Estas prácticas serían dirigidas por el subdirector, la secretaria y el director del establecimiento.*<sup>51</sup>

Por otro lado, no podemos soslayar la importancia en el proceso de socialización del estudiante en formación de algunas prácticas académicas desarrolladas al interior de la institución. Éstas, también, estimularían el sentido y orgullo de pertenencia. Desde las actividades iniciadas en 1935 en el Instituto Médico Pedagógico y todavía hacia las décadas de los cincuenta y sesenta en la Escuela Normal de Especialización, el grupo pionero-fundacional se preocuparía por establecer una intensa vida académica. Un modo propio del hacer profesional que ya venían desarrollando -como fue señalado en el capítulo dos-, en particular, el

---

<sup>49</sup> Para una mayor claridad del significado de esta aseveración pueden consultarse los Informes de Labores de 1941 a 1945 del Dr. Roberto Solís Quiroga.

<sup>50</sup> Plan de Organización y trabajo para 1943. op. cit. p. 17

<sup>51</sup> Plan de trabajo para el año 1949. Dr. Roberto Solís Quiroga. Parque Lira. p. 4

Dr. Roberto Solís Quiroga y algunos de sus colaboradores, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, antes Escuela de Altos Estudios, de la Universidad Nacional de México.

Recordemos que en el proceso de institucionalización y legitimación del campo de la formación docente en educación especial, actividades tales como la producción y publicación del trabajo investigativo, así como la realización de eventos académicos (foros, congresos, seminarios, demostraciones pedagógicas, etc.), se plantearían como algunas de las vías que favorecerían tal proceso. Pero no sólo esto, los efectos en la formación de los estudiantes sería fundamental. Como señalan Fortes y Lomnitz (1991:114), la celebración de estos espacios académicos se constituyen en “situaciones vivenciales en las que los estudiantes ven interactuar –y pensar- a los profesores, ven diferentes estilos de presentación y formas de transmitir verbalmente una ideología científica y/o un trabajo ejemplar por figuras reconocidas de la comunidad científica nacional e internacional, quienes pueden convertirse en modelos”.

Al respecto Raúl recuerda:

*El Dr. Solís Quiroga hacía invitaciones a figuras reconocidas. Se hacían congresos y otros eventos de importancia. Se trabajó bastante para que la institución (ENE) alcanzara esa hegemonía no sólo aquí en México, sino en casi toda Centroamérica y Sudamérica (E02R: 19).*

En conclusión, podemos aseverar que los procesos de socialización, y la acción pedagógica desplegada por el propio grupo pionero fundacional para la carrera de maestro especialista en la educación de los anormales mentales, la llevarían a posicionarse en una situación de dominancia frente a las otras carreras que surgían casi paralelamente: las carreras de maestros especialistas en la educación de sordos y en la educación de ciegos. Además, podemos asegurar, siguiendo a Bourdieu (1981), que fue tal la eficacia de la acción formativa al dotar a los alumnos de las disposiciones requeridas por la institución: disposición para reconocer la tarea emprendida por la institución; para invertir en la postura que ella propone; para creer en el conjunto de valores que la envisten; y, particularmente,

con la inculcación de aquellas disposiciones necesarias para el ejercicio de una función profesional inaugurada por la propia institución (obviamente, nos referimos al proyecto fundacional establecido desde la génesis de la ENE), el milagro del efecto mágico de consagración sería posible; lo que redundaría en la construcción de una valoración positiva de su identidad como maestros especialistas en la educación de anormales mentales.

## **2. La generación de los 50. Configurando otro rostro identitario “los del chipote”: los maestros en la educación de sordos y en la educación de ciegos**

Hemos señalado que desde la creación de las carreras de maestros especialistas en la educación de ciegos y en la educación de sordos, una serie de obstáculos y vicisitudes impedirían su desarrollo, en términos estructurales y simbólicos, equivalente al seguido por la carrera de maestros especialistas en la educación de los anormales mentales. Para el momento en que se inscribían Sofía (1955) en la carrera de sordos y Leticia (1956), en la carrera de ciegos en la Escuela Normal de Especialización, aún prevalecía la dificultad de contar con catedráticos, que en palabras de Solís Quiroga, “pudieran satisfacer el mínimo de exigencias requeridas para la preparación especial de maestros”. Gran parte de estos maestros, sustentaban su labor educativa de niños ciegos y de niños sordos en las enseñanzas de la práctica misma (maestros empíricos). De hecho, su situación laboral, así como su condición y posición dentro de esos espacios educativos en particular (Escuela Nacional de Ciegos y la Escuela Nacional de Sordos), era lo bastante estable como para incursionar en un “andar” (formarse en la Normal de Especialización y así obtener el título correspondiente) diferente y, quizás, “poco prometedor”. En este sentido, en el terreno profesional, aún imperaba una práctica empírica. Tal situación ocasionaría, además de la escasez de instituciones oficiales donde los egresados de la ENE pudieran ejercer su labor profesional, pocas posibilidades de desarrollar un mercado profesional propio y asegurar, así, una relativa autonomía en la definición de los criterios, reglas y normas del ejercicio profesional. Afectando, en consecuencia, la oportunidad de que la propuesta curricular y, por ende, la matriz formativa, de ambas carreras,

propuestas por el grupo pionero-fundacional, alcanzaran –por lo menos hasta antes de los setenta- su reconocimiento y legitimación social.

En el caso de los egresados en la especialidad de educación de sordos, las oportunidades laborales mejorarían relativamente al crearse el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH en adelante) en 1962, institución que marcaría un parteaguas en la atención del sujeto sordo ante el establecimiento y formalización de una práctica de la rehabilitación sustentada en bases científicas. En este caso, el grupo pionero-fundacional del campo de la educación especial no tendría posibilidad de participar en la realización del proyecto que daría pie a la creación de esta institución, por lo que la matriz formativa propuesta en la ENE no cubría las necesidades y requerimientos del desempeño profesional ahora definido por este otro grupo profesional perteneciente al INCH. Según nuestra interpretación y de acuerdo a lo narrado por nuestra maestra protagonista (Sofía), quien se incorporará a laborar inmediatamente en esta institución al egresar de la ENE, el trabajo que se desarrollaba en el Instituto ofrecía la oportunidad de que el egresado de la ENE continuara su proceso formativo, esto es, adquiriera un conjunto de disposiciones según los nuevos criterios, reglas y normas establecidas en el terreno profesional. De hecho, la acción pedagógica y los procesos de socialización que emprendería el INCH tendrían un efecto eficaz no sólo en la formación de sus propios recursos humanos, sino que tendría un efecto social importante:

*Mi paso por la Normal puedo decir que no fue un éxito, fue después. Cuando entré a trabajar al INCH me puse a estudiar, fue ahí donde yo levanté. En la ENE vi muchas carencias pues no había maestros especialistas, no había prácticas, no había espacios para trabajar, no había niños, es que ¡no había nada! A diferencia del INCH ¡no sabes que maravilla! allí empecé a preguntar, empecé a estudiar, empecé a conocer conceptos, empecé a conocer los diferentes problemas, empecé a elaborar mi material, de ahí ¡jarranqué! mi carrera profesional. Tenía la posibilidad de trabajar con diferentes patologías, trabajé tanto con sordos y con problemas de lenguaje, era un trabajo muy ¡bonito! Estabas en la institución y ahí estaba el laboratorio, estaban los niños. Además, teníamos el apoyo del departamento de psicología, del departamento de neurología, del departamento de*

*audiología, todo estaba integrado ahí mismo, había una gran comunicación y apoyo entre los diferentes especialistas de estas áreas, por ende, pues era muy fácil. Y algo muy importante, periódicamente había ciclos de conferencias, de cursos, de todo. Nos codeábamos con gente importante, muy valiosa, teníamos la posibilidad de estar al día. Recuerdo que en una ocasión nos invitaron a participar en una sesión de trabajo, y ¡temblábamos! Frente a los médicos, era foguearse con ellos, entonces se nos ¡exigía mucho!, teníamos que estudiar, había participación de nuestra parte, había apertura (E01S:22-26)*

Por otra parte, debe mencionarse que continuaba el grave problema de la escasez de alumnos para estas carreras. De hecho, en la especialidad de ciegos, para 1950, “no había un sólo alumno inscrito...”.<sup>52</sup> Al respecto, podemos señalar, que una posición diferenciada en el campo de la educación especial, llevaría a estas dos profesiones a sufrir los estragos de la falta de su legitimación social.

Así, en el marco de este escenario “problemático” para estas dos carreras, Sofía y Leticia iniciarán sus estudios en la única institución –a nivel nacional, Latinoamérica y, quizás, el Caribe- que para este periodo ofrecía la formación de maestro de educación especial. Sofía pertenecerá a esa importante afluencia de maestros provenientes de otros estados de la República a quienes se les otorgó una beca para continuar sus estudios en la ENE. Por su parte, Leticia llegará a la ENE como resultado de la invitación que le hiciera “un maestro de la propia escuela, quien nos comentó que se podían realizar los estudios simultáneamente en ambas normales”. Al igual que Raúl, Leticia realizaba sus estudios en la Nacional de Maestros cuando encontraría la posibilidad de “terminar otra carrera”.

## **2.1 Hacerse maestro en la educación de “ciegos” y en la educación de “sordos”: la organización curricular y la transmisión de los saberes**

- La especialidad en la educación de sordos

Después de transcurridos 10 años después del establecimiento del primer Plan de Estudios en la carrera de maestro especialista en la educación de sordos, Sofía

---

<sup>52</sup> Informe de Labores. Roberto Solís Quiroga. Escuela Normal de Especialización. 1950, p.7

ingresará a la ENE, en 1955, sin haberse realizado modificación alguna a la propuesta curricular.<sup>53</sup>

La estructura curricular incluía un total de 13 materias distribuidas en dos años (ver anexo 4). Tres materias: Medicina Social; Etiología de la Sordera; y Anatomía, fisiología y patología de los órganos de la audición y de la palabra, que serían, según Solís Quiroga,<sup>54</sup> “el soporte de la formación del maestro”. Sus contenidos se orientaban hacia aquellos saberes propios de la medicina que permitieran el conocimiento de la composición anatomofisiológico de los órganos de la audición y del lenguaje, así como la etiología del déficit auditivo y de la palabra. Los médicos que se encargarían de asumir las materias del área médica no serían aquellos que representarían al proyecto fundacional, éstos se ubicarían en la especialidad para la atención de los anormales mentales.

También incluía tres materias ubicadas en el área psicológica: Psicología aplicada al sordo; Estudio de las grandes corrientes de la psicología contemporánea; y Psicotécnica y Orientación Profesional aplicada al sordo, cuyos contenidos se dirigían a resolver algunos “trastornos psicológicos” que pudieran presentar los sujetos sordos; así como a conocer y aplicar adecuadamente los instrumentos estandarizados que permitían el diagnóstico de las capacidades de estos sujetos y, por tanto, la orientación del trabajo pedagógico-terapéutico hacia las actividades ocupacionales más adecuadas a sus características. En este caso, serían profesores normalistas con ciertos conocimientos de psicología –aquellos que accederían a realizar estudios en la Escuela Normal Superior de la Universidad- quienes asumirían la transmisión de los conocimientos de esta área. Aunque, ya hemos aclarado, el trabajo terapéutico del egresado siempre estaría sustentado y supervisado por los médicos.

---

<sup>53</sup> La propuesta curricular se modificaría hasta el año de 1962 con cambios más de orden cuantitativo que cualitativo. Para estos momentos el Plan de Estudios se estructuraría con 32 materias (muchas de estas materias se continuarían de un semestre a otro), pero todas ellas continuarían el criterio que dio pie al proyecto fundacional.

<sup>54</sup> Informe de Labores. Roberto Solís Quiroga. op. cit. 1945



Al igual que en la carrera de maestro especialista para la educación de anormales mentales, al observar la distribución del peso relativo de materias según el área de conocimiento, podemos señalar que existía un peso curricular considerable para aquellas materias correspondientes al campo pedagógico-terapéutico (ver anexo 8). De un total de 13 materias, 6 se referían a los saberes técnicos específicos para el trabajo terapéutico: Técnica del Método Acústico y Audiometría, Técnica de la Ortopedia Mental Aplicada al Sordo, Técnica del Adiestramiento Manual y Coordinación Motriz, Técnica de la Enseñanza del Cálculo y del Lenguaje, Técnica de la Desmutización y Lectura Labial, así como las técnicas necesarias para el tratamiento de los trastornos del lenguaje por medio de la Ortolalia. En este sentido, un peso curricular importante era privilegiado hacia una formación técnico-instrumental en el maestro para que “mediante sencillos procedimientos diarios lograra suplir deficiencias y mejorar el rendimiento general en beneficio de la personalidad del sujeto en tratamiento” (Mayagoitia, 1960:173). Tal orientación en la currícula tendría como base estructural el tipo de actividades que se desarrollaban en el Instituto Médico Pedagógico, esto es, siempre siguiendo el criterio médico y el proyecto iniciático planteado por los pioneros-fundacionales del campo. Pero, ¿quiénes serían los encargados de transmitir estos saberes en particular? Contrariamente a lo que sucedía en la especialidad de educación de los anormales mentales, para este periodo, difícilmente la ENE contaría con una planta docente “debidamente formada” y con el título correspondiente que certificara sus estudios como maestros especialistas en la educación de sordos. Muchos de estos profesores pertenecían a la Escuela Nacional de Sordos. Los cuales, aún atendían a los sujetos sordos sustentándose en el conocimiento empírico, por tanto, existían serias contradicciones entre los conocimientos que cotidianamente utilizaban en su práctica profesional y los conocimientos que tenían que impartir.

Sofía así interpretaría su experiencia en el marco de sus recuerdos durante su etapa formativa en la ENE; una interpretación que tendrá como referente, así nos parece, la práctica formal y científica que viviría durante su formación en la Normal de Oaxaca y en su estancia profesional, “de casi 23 años”, en el INCH.

*Jamás podré comparar a los maestros que tuve en la Normal de Oaxaca con los de aquí (los de la ENE) ¡Fueron mejores los de Oaxaca! A los maestros de la ENE no los vi muy comprometidos, eran muy superficiales, lo quiero decir así...me duele, pero la realidad es esa. Yo encontré muchas carencias en los maestros de aquí porque siento que andaban haciendo muchas cosas a la vez. Además, no tenían un buen programa de trabajo, llegaban tarde, faltaban mucho. Tuve un buen maestro de sordos, pero sólo digo buen maestro, aunque como persona era excelente. Siento que a veces improvisaba mucho. No veía yo una formación bien cimentada en estos maestros. Luego, los médicos, bueno los médicos son médicos, sin muchos recursos didácticos, a mí me costó mucho trabajo todas esas clases de anatomía, eran clases muy descriptivas, sin ningún apoyo, ninguna visita. Me hubiera gustado que nos llevaran a un hospital, ver un niño, ver un oído, ver una proyección por lo menos. Realmente no eran pues maestros especialistas. Puede darse una explicación a esto, la carrera empezaba a levantarse (E01S:14-15).*

Finalmente, podemos constatar, que los principios fundamentales que articulaban el proyecto curricular y la matriz formativa para la figura del maestro de educación especial, se expresaban en el concepto que nuestra maestra construiría en torno a su labor profesional –lo que actualmente continúa haciendo- con un sujeto en particular, “el sordo”: concebir el “problema” como parte de un “déficit individual”; realizar una educación de tipo compensatoria (sustitución de los órganos enfermos por los sanos); ofrecer una atención individualizada; y promover una enseñanza de tipo funcional, esto es, sólo aquello que fuera de aplicación inmediata en la vida práctica del sujeto con una “pérdida auditiva” y así hacerlo “útil” socialmente. En suma, la labor profesional de Sofía, revelaría una forma particular de entender el modo en que debe darse esa “ayuda” al sujeto categorizado con un “problema o deficiencia”.

*Toda la vida he pensado que siempre hay que decir...aunque un niño esté mal ¡algo debe tener bueno! Y hay que explotar esa partecita, que hay que darle una oportunidad. Por muy mal que esté el niño, algo tiene que podamos explotarle. Si nosotros tomamos al niño a buena edad, con una excelente cooperación familiar, con un buen programa y un maestro comprometido, lograremos que esa pérdida sea menos evidente, inclusive, de que pueda tener una vida aceptable*

*socialmente. El sordo puede desarrollar ¡tantas habilidades, tantas capacidades!  
Tan sensibles que a nosotros se nos pierden, el sordo es un ser muy sensible  
(E01S:16).*

➤ La especialidad en la educación de ciegos

En el caso de Leticia, ingresará a la especialidad de maestro en la educación de ciegos 11 años después del establecimiento del primer Plan de Estudios, en 1956. De acuerdo a la revisión curricular de los primeros 10 años, encontramos mínimas modificaciones, las cuales más se referían al título de la materia que a cambios sustanciales en los contenidos de las mismas. Será hasta 1955 cuando se realizarán cambios sustanciales al Plan de Estudios inicial. Anteriormente la formación del maestro contemplaba únicamente la atención del adulto ciego, ahora se planteaba la importancia de trabajar también con los niños ciegos, considerando las múltiples posibilidades de estimular el desarrollo desde edades tempranas. La especialidad cambiaría entonces su denominación: “Maestro Especialista en la Educación de Niños y Adultos Ciegos”. Asimismo, el número de materias se incrementaría. Ahora se contemplarían 17 espacios curriculares para trabajarse en los mismos dos años planteados anteriormente (ver anexo 9). Es importante señalar que además de que se agregaban dos materias específicas para el trabajo terapéutico con los niños ciegos, se incorporaba un espacio específico para abordar contenidos que permitieran acercarse al conocimiento de la composición anatomofisiológico del órgano de la visión, así como a conocer las posibles patologías e higiene del mismo. Hecho relevante en la historia de esta especialidad. Recordemos que en todos estos años, la valoración del problema se reducía a lo físico únicamente, de aquí que no fuera un objeto de estudio de interés para los médicos.

En la estructura curricular encontramos tres materias pertenecientes al área psicológica: Higiene Mental y Adaptación Social del Niño Ciego, Psicotécnica Aplicada a los Ciegos, y Estudio de la Psicología y de la Personalidad del Ciego, cuyos contenidos se dirigían, al igual que en las otras especialidades, a “apoyar” el desarrollo de la personalidad; así como a conocer y aplicar adecuadamente los instrumentos estandarizados que permitían el diagnóstico de las capacidades de

estos sujetos y, por tanto, la orientación del trabajo pedagógico-terapéutico hacia las actividades ocupacionales más adecuadas a estas características. De la misma manera que en las otras especialidades, los profesores encargados de transmitir los conocimientos de esta área, serían profesores normalistas con ciertos conocimientos de psicología.

Desde la formulación del primer Plan de Estudios se planteó la importancia de lograr en los estudiantes el conocimiento y reflexión de la situación social de los sujetos ciegos. Tal espacio curricular, *Historia de la Educación de los Ciegos y sus Problemas Sociales*, debía desarrollar en los estudiantes la sensibilidad y responsabilidad requerida en el trabajo profesional con estos sujetos. Para estos momentos, el profesor normalista (a veces con alguna formación en materia de abogacía) sería el encargado de asumir el trabajo de esta materia.

Siguiendo la línea del proyecto iniciático, el mayor peso curricular se orientaría hacia aquellas materias correspondientes al campo pedagógico-terapéutico (ver anexo 10). Nueve materias se referían a los saberes técnicos específicos para este trabajo. El maestro en formación aprendería la importancia de aplicar un programa compensatorio, así como a desarrollar ciertas habilidades y destrezas en los sujetos de atención según los requerimientos de los oficios para los cuales estaban determinados (canto y utilización de instrumentos musicales, modelado, juguetería, tejidos, mecanografía). Un tipo de trabajo que venía desarrollando la única institución que ofrecía educación a los sujetos ciegos para estos momentos, la Escuela Nacional de Ciegos. Además, debe aclararse, muchos de los maestros que asumirían la responsabilidad de transmitir los saberes técnicos, provenían de esta escuela. Por ende, el quehacer cotidiano de la enseñanza en el proceso formativo del maestro especialista en la educación de ciegos, se permearía de una práctica aún predominante entre estos maestros: la práctica empírica. Una práctica sustentada básicamente en la educación psicomotriz y en la educación perceptual diría Leticia.

*Tuvimos maestros que eran muy prácticos, ellos no tenían una formación científica, teórica, pero sí tenían muchos elementos de la experiencia, nada más que creo que sí abusaban del aspecto sensoperceptual en cuanto a la educación*

*de los ciegos, y entonces muchas veces el egresado se perdía. Decía una compañera muy destacada que fue coordinadora de educación especial en Durango, que el día que se acabara el engrudo, el papel y la sopa de letras se acababa la educación especial, porque ahí se iba todo, y es que no se trabajaba mucho el razonamiento, además no se trabajaba tampoco la incorporación al medio social, entonces yo creo que esas eran las principales limitantes que se tuvieron durante mucho tiempo (E03L:14).*

Pasemos ahora a dar cuenta de algunas experiencias que develan la manera en que operaría la acción pedagógica y se efectuarían los procesos de socialización en la formación del maestro en la educación de sordos y del maestro en la educación de ciegos en los núcleos generacionales a los que pertenecerían Sofía y Leticia.

## **2.2 El itinerario de la formación profesional: algunas experiencias de socialización y los avatares de una acción pedagógica**

Aunque ambas especialidades seguirían la misma línea del proyecto iniciático formulado por los pioneros-fundacionales, ¿la acción pedagógica emprendida en estas dos especialidades tendría el mismo efecto simbólico que en el caso de la especialidad en la educación de anormales mentales e inadaptados e infractores?, ¿cómo se caracterizaría el proceso de socialización en estas especialidades? Sin el afán de minimizar el ejercicio analítico que permita ofrecer una respuesta amplia y profunda a estas interrogantes, debemos señalar que las experiencias vividas por nuestras maestras protagonistas, Sofía y Leticia, reconstruidas y evocadas en su narrativa, indican a todas luces los múltiples problemas de organización y estructuración que ambas especialidades experimentaban. A pesar de tener 10 años de haberse iniciado formalmente la formación de este tipo de maestros especialistas, la acción pedagógica emprendida por la ENE no favorecería el alcance de su consolidación y legitimación social. De hecho, podríamos asegurar, que las experiencias vividas por cada una de nuestras maestras tienen un punto de convergencia, una valoración poco satisfactoria de su “ser y hacer profesional” construido durante su proceso formativo en la Escuela Normal de Especialización. Sin embargo, a pesar de tales dificultades, podemos asegurar que las

disposiciones previamente construidas durante los diferentes recorridos de su itinerario biográfico, las impulsarán a imprimirle un toque particular al desarrollo de su carrera profesional. Sofía alcanzaría una vida profesional próspera y exitosa tras haber ingresado al INCH. En el caso de Leticia, la reconstrucción de su narrativa devela, la evocación muy emotiva, de otra experiencia formativa y, por ende, otra forma de ejercicio profesional: se convertiría, también, en maestra especialista en problemas de aprendizaje<sup>55</sup> (estudios que realizará 14 años después de terminada la carrera en la educación de ciegos en la propia ENE); una experiencia que le permitirá diferenciarse respecto a los “otros” maestros especialistas, esto es, será hasta este momento donde construirá una valoración positiva de su identidad profesional, otorgándole, en este caso, un gran orgullo de pertenencia.

### **Ellos tenían todo y nosotros nada**

Ante una labor docente imbuida entre múltiples contradicciones –como ya se ha venido describiendo- los procesos de identificación para la construcción de un perfil identitario “esperado” no serían, a nuestro parecer, satisfactorios. Inclusive, al no proporcionar una ventaja y gratificación social en el hecho de reconocerse, juicios de valor, expresando insatisfacción, frustración, enojo, revelarían una forma de valorar su propia identidad.

Sofía recuerda así lo vivido en su proceso formativo, un proceso vivido con múltiples carencias, en particular, la ausencia de un trabajo de tipo práctico:

*Vi muchas carencias, a veces siento que improvisaban. Una maestra nos dio un poquitín por ahí de otras alternativas, pero muy pobres en realidad, sin un sustento teórico importante. Considero que en mi formación faltó mucha práctica, mucha práctica, y también faltaron fuertes fundamentos teóricos, quedó incompleta para mi gusto (E01S:17).*

---

<sup>55</sup> Aunque más adelante se explicará brevemente las razones que darán origen a esta categorización, así como su significado de la misma, sólo deseamos señalar que su aparición dará pie a la constitución de otra carrera profesional en la propia ENE. Carrera que logrará trascender en el terreno de la educación especial, durante casi tres décadas: los 70, los 80, y los 90, por diversas circunstancias que en su momento explicaremos.

Y Leticia así interpretaría lo construido en su formación:

*Antes de los ochenta se venían formando con un criterio más de tipo místico, de que fuese un apostolado, de una entrega total al que te necesitaba, de apoyo al que tenía una discapacidad. Y es que, yo creo que cuando inicié mis estudios todavía prevalecía una concepción antigua de la idea de discapacidad y de la idea de la formación de docentes, era una concepción de ¡lástima! Creo que después de los ochenta es una profesión (E03L:24).*

El problema de la falta de un ejercicio práctico durante su proceso formativo tenía que ver, durante el periodo previo al año de 1955, con el hecho de que a pesar de que en la Escuela Nacional de Sordos y en la Escuela Nacional de Ciegos se realizaban los estudios para la carrera de maestro especialista en la educación de sordos y la educación de ciegos respectivamente, los estudiantes

*No pudieron hacer sus prácticas los sábados en vista de que la SSA no tiene labores los sábados, y no es posible contar con la colaboración del personal docente del establecimiento.<sup>56</sup>*

Y en el periodo posterior a 1955, cuando los aspirantes a estas especialidades realizaban sus estudios en el “Parque Lira”, tampoco tenían la oportunidad de poseer un laboratorio de prácticas a la manera de la carrera de los “vecinos”, puesto que éste era exclusivo para la investigación y experimentación de técnicas pedagógicas con niños anormales mentales.

Debe resaltarse que a pesar de tales vicisitudes, en las labores de la enseñanza se reforzaba la transmisión de mensajes -ya adquiridos durante su formación como maestros normalistas- que tenían que ver con lo difícil y laborioso que implicaba realizar el trabajo de la educación especial. En lo particular, una actitud desinteresada y de completa entrega al trabajo, considerando, sobre todo, las “características” del sujeto de atención,<sup>57</sup> serían, también, los ejes fundamentales en la formación. Y aún más, estas atribuciones a asumir, se traducirían en una

---

<sup>56</sup> Informe de Labores. Roberto Solís Quiroga, op. cit. 1949

<sup>57</sup> No olvidemos que tales “características” responden a un criterio clasificatorio, discriminatorio y de exclusión social, sin embargo, dentro del campo de las representaciones, tales características responden a una tragedia, a un “problema” propio del individuo, de aquí la idea de magnificar y sobrevalorar toda “ayuda” o todo esfuerzo a realizar con estos sujetos

condición que sería percibida por el maestro especialista como un signo de distinción, en particular, en relación a esas otras figuras del gremio magisterial: el maestro de educación preescolar y el maestro de educación primaria; lo que le permitiría marcar simbólicamente las fronteras de un “nosotros” frente a esos “otros”, así como generar un sentido de pertenencia. Aunque, en el terreno de la educación especial, su hacer profesional no tendría aún el reconocimiento social.

Al respecto Sofía decía:

*Al igual que los maestros normalistas, tenemos un sello: nos gusta lo difícil, nos gusta lo arduo sin esperar mucha remuneración económica. No trabajamos con niños normales pero me dediqué a estos niños (sordos), lo que quiero decir que está muy relacionado. Pero yo pienso que el maestro en educación especial tiene una característica ¡muy especial!; primero, que va a trabajar más y va a ganar lo mismo o menos generalmente, porque va a trabajar con un grupo que sale, entre comillas, de lo normal, que va a trabajar más, que va a elaborar más material, o que va a comprar y tener que leer, y sin embargo no va a tener un estímulo económico mayor. Yo pienso que allí está la diferencia ¡somos un grupo especial! Para empezar, no sé por qué estamos en esto, si nos han dicho “qué quiere maestra, que hace ahí, por qué con esos niños”, entonces yo siento que a pesar de lo malo y a pesar de todo lo que he dicho, hay un sello del maestro de educación especial ¡compromiso! No sé cuanto pero si hay compromiso, yo siento que quienes andamos aquí tenemos una característica: trabajar más, trabaja usted más que con niños normales, ¡es un trabajo duro! (E01S:20-21).*

Y Leticia, así lo manifestaba:

*Nosotros vemos al alumno de manera integral. Otra situación, es que educación especial trabaja desde el nacimiento hasta la edad adulta, a diferencia de lo que es educación básica que lo trabaja por sectores. Esto es una enorme ventaja porque quiénes nos hemos formado en educación especial siempre hemos tenido una visión mucho más amplia y mucho más completa de lo que es la educación. La formación de los maestros (de educación primaria) iba solamente al área pedagógica, aquí no, aquí lo vemos como un ser biológico, como un ser social, y como un ente al que vas a educar, aquí tomamos todas sus facetas (E03L:17).*



En conclusión, podemos señalar que el punto de referencia para construir la valoración identitaria en los maestros especialistas en la educación de sordos y en la educación de ciegos se centró básicamente en lo que “no pudieron obtener durante su formación”, al considerar constantemente como referentes de comparación la manera en que se organizaba y estructuraba la formación de esos “otros” compañeros estudiantes de la carrera “vecina” (la formación de los especialistas en la educación de anormales mentales). El grupo pionero-fundacional buscaría la consolidación y extensión de su dominio en el campo de la educación especial tras seguir una serie de estrategias en torno al desarrollo y fortalecimiento académico de la especialidad en la educación de los anormales mentales. En tanto, para las otras especialidades, aunque se seguiría la misma línea del proyecto fundacional, su preocupación por buscar su desarrollo y legitimación social, sería secundaria.

Veamos lo que Sofía nos decía:

*Cuando estábamos en Parque Lira y al frente estaba el Dr. Solís Quiroga, nosotros éramos como un ¡chipote! Allí la especialidad que tronaba fuerte, que sonaba, era la de los anormales mentales, nosotros no, nosotros éramos algo así como un anexo. Realmente el Dr. Solís Quiroga se interesó por esa otra especialidad. Yo recuerdo que llegaban gentes connotadas a las pláticas, pero todo en relación a los anormales mentales, con nosotros no. Entonces yo en algún momento llegué a pensar ¡bueno, pues que tan importantes son sólo ellos! ¿Y nosotros qué? Yo sentía que se estaba dando un ochenta por ciento de atención a esos alumnos, inclusive eran grupos muy numerosos, y nosotros éramos grupos muy pequeños (E01S:16).*

Por lo que podríamos asegurar que la acción formativa no dotaría a los alumnos de las disposiciones requeridas para, primero, desempeñarse profesionalmente de acuerdo a una lógica planteada en el terreno profesional de estas especialidades en particular y, segundo, para lograr un orgullo de pertenencia de su grupo de adscripción. En este sentido, el milagro del efecto mágico de consagración no sería posible, lo que redundaría en una valoración identitaria como maestros especialistas en la educación de sordos y en la educación de ciegos sin el mínimo de ventajas y gratificaciones para expresarse con éxito en lo social. Sin embargo,

como podremos observar comparativamente con la construcción identitaria de los maestros especialistas en ciegos pertenecientes a la generación de los noventa, a pesar de su posición secundaria frente a los maestros especialistas en la educación de los anormales mentales –por lo menos durante este periodo-, el trabajo clínico-terapéutico se constituía en un importante referente de identificación, y a su vez, en un importante signo de “distinción”.

## **UN PERIODO DE TRANSICIÓN. EL CAMINO HACIA EL REPLANTEAMIENTO DEL PROYECTO FUNDACIONAL**

Después de los sesenta, el dominio del movimiento médico-pedagógico en el campo de la educación especial entrará en un importante declive no sólo en el ámbito nacional, sino, también, en el ámbito internacional. Los procedimientos para la clasificación y categorización de los sujetos bajo el supuesto de la existencia de un problema o déficit en el niño, la definición de un pronóstico posible, así como la determinación del tratamiento más conveniente -ubicándolos para esto dentro de escuelas "diferentes"-, ahora serán motivo de fuertes cuestionamientos ante el argumento de constituirse en prácticas discriminatorias al impedir el ejercicio del derecho de la igualdad en el acceso a la educación formal. La función social que venía desempeñando la escuela se convertirá en un asunto de discusión ante la presencia de problemáticas generadas al seno de la misma como: la desigualdad, la marginación, la exclusión, la segregación. De la misma manera, estas prácticas del quehacer educativo, se convertirán en las principales razones para que diferentes sectores sociales de la sociedad civil se propusieran organizar diferentes movimientos de protesta y demanda de posibles soluciones.

Será en el marco de este escenario caracterizado por la irrupción del desarrollo disciplinario, principalmente desde una psicología cognoscitivista y la sociología, y de la emergencia de los movimientos sociales sobre la discapacidad, como los representantes del proyecto fundacional de la educación especial, en el caso específico de nuestro país, tendrán que enfrentar una enconada disputa por mantener su posición dominante en el campo a partir de la década de los setenta. Pero no sólo tendrán que enfrentar esta situación, coyunturalmente, en el terreno de la administración educativa de la educación especial, los psicólogos, y posteriormente, otros profesionales, detentarán y ocuparán los puestos de mayor jerarquía.

En el campo de la formación del maestro de educación especial, las consecuencias no tardarían en presentarse. No sólo se iniciará un proceso de

reestructuración curricular y de la matriz formativa, sino que la orientación, que en adelante, fundamentará el ejercicio profesional de la educación especial, también, se replanteará. Cambios, que en el devenir histórico de la institución, no estarán al margen de luchas y conflictos. Lo que aquí se jugaba no era sólo la reivindicación social del sujeto catalogado con una “deficiencia física o mental”, era la lucha por hegemonizar la organización y administración del terreno institucional, la orientación de la propuesta curricular y la matriz formativa, así como la definición de las reglas del ejercicio profesional en el campo de la educación especial. Veamos pues, en una descripción muy sintética, los diferentes momentos que marcarán el proceso de reestructuración del proyecto fundacional hasta llegar a la década de los noventa, periodo en el cual nos detendremos para dar cuenta de cómo estos cambios avizoraban los tiempos de un proyecto “diferente”, los cuales tendrán un efecto importante en la construcción de los procesos identitarios del maestro de educación especial.

### **1. Una intromisión en el campo de la educación especial: la lucha de los psicólogos por su legitimación. La irrupción de una nueva categoría: “los problemas de aprendizaje”**

El objetivo de uniformar y estandarizar una práctica de la enseñanza-aprendizaje en el sistema de educación formal en nuestro país, sólo provocaría la búsqueda de soluciones segregacionistas y excluyentes durante la primera mitad del siglo XX. Un gran número de niños considerados con un “retraso escolar” pasarían de sus clases en la escuela regular a clases especiales, con maestros especiales, y en escuelas especiales. Tal situación comenzaría a preocupar a diferentes sectores, tanto de la sociedad civil como en el campo de la academia.

En el marco del desarrollo de la disciplina psicológica, y ante la autodeterminación de los psicólogos en el campo profesional, ahora un nuevo discurso arremeterá para disputarse los espacios de poder del campo de la educación especial, hasta ahora dominados por el grupo de los médicos. Una posición hegemónica sustentada bajo el criterio clínico-terapéutico y una psicología de corte experimental.

El criterio dominante de ordenar homogéneamente en la categoría de “anormales mentales” a los sujetos supuestamente afectados en su capacidad intelectual a partir del diagnóstico médico y de la medición de su cociente intelectual, no tardaría en desmoronarse al recibir serios cuestionamientos. Ante las experiencias y resultados de más de 30 años, era evidente que en dicha categoría era ubicada una población de lo más heterogénea que pudiera imaginarse. Parecía que nos encontrábamos frente a un cesto donde cabía y había de todo: casos clínicos en los que existía un trastorno genético, neurológico o de otra especie; casos claramente ajenos a cualquier dato clínico y donde los sujetos eran capaces de desenvolverse sin mayor problema en su vida cotidiana, excepto en su experiencia escolar; casos considerados con graves alteraciones en su conducta (autismo, hiperagresividad, epilepsia); y hasta casos sin mayor problema para socializar y desarrollar una vida en comunidad.

Esas prácticas tendientes a clasificar, estigmatizar y excluir a un número importante de escolares, intentaron relativizarse al señalar que:

*Tendrá que realizarse una pre-selección por los maestros (de escuelas regulares), cuidadosamente elaborada teniendo en cuenta las instrucciones que debían seguir al llenar los cuestionarios previamente elaborados y sobre todo apegados a las orientaciones sistemáticas de especialistas, con objeto de eliminar, hasta donde fuera posible otras causas de bajo rendimiento escolar, tales como: problemas sensoriales, físicos, económicos, sociales, familiares, emocionales y hasta deficiencia de organización escolar (Mayagoitia, 1971:11).*

Sobre estas argumentaciones la práctica de la educación especial sufriría importantes modificaciones a fines de los sesenta. Estábamos frente a la emergencia de otra categoría: la de los “problemas de aprendizaje”.

Cambios estructurales favorecieron la consolidación de esta nueva manera de clasificar y diferenciar a las personas que requerían del servicio de educación especial por presentar algún problema escolar. Se centralizaban los servicios de educación especial con la creación de la Dirección General de Educación Especial

(DGEE en adelante)<sup>1</sup> en 1970 y se planteaban programas sustentados en el principio de la integración de la educación especial y la educación regular ante la presencia de ésta nueva categorización. Particularmente se incorporaba el servicio de educación especial “Los Grupos Integrados”, y con éste un grupo de profesionales que irrumpirían y atenderían contra el dominio largamente detentado y conservado por los médicos: los psicólogos.

A pesar de que se diversificaban los servicios de educación especial (surgían los Centros Psicopedagógicos, los Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar, y los Centros de Rehabilitación y Educación Especial), la atención de niños -ahora denominados genéricamente como “atípicos”- lisiados del aparato locomotor, y deficiencia mental (antes anormales mentales), continuó operando bajo una modalidad clínico-terapéutica en Escuelas de Educación Especial -escuelas que operaban bajo un sistema paralelo al de educación regular-, las cuales se extendían para este periodo. Por otro lado, para los problemas de audición y visión, también se diversificaban los servicios. Ya no sólo serían atendidos en las tradicionales instituciones que venían operando años atrás: Escuela Nacional de Ciegos y Escuela Nacional de Sordos, sino que ahora también serían atendidos en las Escuelas de Educación Especial. Aunque, cabe aclarar, que hasta el año de 1978 sólo existían 11 instituciones públicas en toda la República Mexicana que atendían las alteraciones de la visión (Uribe Torres, s/f: 119).

Más bien la novedad en estos momentos consistía en *“ofrecer a la escuela primaria servicios especiales para la detección, diagnóstico y tratamiento psicopedagógico de algunos problemas de aprendizaje fundamentalmente a nivel de primer grado de primaria a través de los Grupos Integrados”* (Grupos Integrados, 1971: 25). Este nuevo servicio se establecía dentro de las propias escuelas primarias para de esta manera *“evitar la marginación del niño del medio*

---

<sup>1</sup> En el Decreto Presidencial con fecha 18 de diciembre de 1970 se ordenó la creación de la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, cuya función sería organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de alumnos “atípicos” y la formación de maestros especialistas para su atención.

*escolar, promoviendo, así, la participación continua en las actividades regulares de la escuela” (Los Grupos Integrados, 1984:11).* De este modo, el discurso de la educación especial, a partir de esta etapa, se regirá bajo los principios de “normalización e integración”, obviamente sólo para aquellos casos no considerados como “graves” o “severos”:

*No todos los alumnos pueden ser integrados en el aula regular. Existen algunos que presentan serias perturbaciones emocionales, con conductas hiperactivas o antisociales, otros con defectos corporales, sensoriales o mentales graves o con deficiencias múltiples que requieren cuidado y atención intensiva y continua de su salud física y psicoafectiva. Para cada caso se debe elegir el medio que ofrezca los estímulos más ricos y apropiados para su desarrollo y educación (Bases para una Política de Educación Especial, 1980:26).*

Pero, ¿cuál fue el origen de este nuevo discurso en relación a la “normalización e integración”? La crítica a las prácticas tendientes a la desigualdad, marginación y segregación atribuidas a la educación especial, permitieron el desarrollo de otros discursos, particularmente en países como Dinamarca y Suecia. Se planteará la necesidad de buscar la normalización de los sujetos que sufren deficiencias tras ofrecerles “posibilidades para hacer cosas normales” (Nirje, 1969). Este concepto se trasladaría al ámbito educativo y se aplicaría a otros sujetos que presentaran “deficiencias”, argumentando que: “Mientras más oportunidades tenga el excepcional de convivir con sus semejantes en clases regulares, mejores serán los resultados integradores, supuesto que esta convivencia sea gradual y deliberadamente preparada” (García, 1991:31). En 1968, la UNESCO plantea el objetivo de definir y delimitar mejor el dominio de la educación especial y hace un llamado a los gobiernos sobre la necesidad de hacer una dotación suficiente de servicios para los niños minusválidos: “Las políticas nacionales, en materia de educación especial, deberían orientarse a asegurar la igualdad de acceso a la educación y a integrar a todos los ciudadanos en la vida económica y social de la comunidad” (Recomendaciones, 1979:379). Como consecuencia, se empieza a cuestionar si el medio ambiente en el que los niños deficientes se encontraban en las instituciones especiales o en las clases especiales era el más adecuado para

responder a los objetivos fundamentales de la educación especial (UNESCO, 1977:17). De esta manera, con evidente influencia de estas ideas, en los años setenta, en países del Continente Americano, como será el caso de nuestro país, el tema de la normalización e integración se convertiría en un asunto a considerar en las escuelas regulares.

Continuando, igual que en el pasado, la posibilidad de definir con certeza a quien categorizar como sujeto con “problemas de aprendizaje”, de precisar la conceptualización del término “problemas de aprendizaje”, de especificar los factores causales, así como de definir los procedimientos para determinar el diagnóstico y tratamiento de estos “problemas”, suscitaría un largo e interminable debate. Sin embargo, algo si quedó muy claro, ahora les correspondería a los psicólogos definir los criterios para normar el ejercicio de esta nueva modalidad de la educación especial. De este modo, el preocupante problema del “fracaso escolar”, ahora sería un atractivo y prometedor objeto de estudio para el campo de la psicología.

Podemos señalar, que a pesar de que los psicólogos ya participaban activamente en el campo de la educación especial, todavía, con una evidente influencia del enfoque propuesto por los pioneros, en el periodo comprendido entre 1970 a 1974, se procedía a determinar el “diagnóstico” de un posible “problema de aprendizaje” a partir de la aplicación de una serie de pruebas estandarizadas para medir el cociente intelectual, y de esta manera determinar quien sería catalogado como candidato a recibir un “tratamiento” en Grupo Integrado. De hecho, se llegó a estimar que la génesis de las “dificultades para el aprendizaje” de los niños estudiados tenía que ver con una deficiencia mental: “La prueba colectiva Detroit, Engel, aplicada por especialistas, arrojó 2,790 niños con probable deficiencia mental” (Mayagoitia, 1971:11). Esta situación es comprensible si consideramos que a lo largo de los setenta, específicamente hasta 1978, los maestros especialistas herederos (egresados de las primeras generaciones de la ENE) del proyecto hegemónico ocupaban los principales puestos de la administración del campo de la educación especial, esto es, tanto de las escuelas especiales como



de la recién creada DGEE. Así, de manera particular, en la DGEE funcionarían como directoras la maestra especialista en anormales mentales Odalmira Mayagoitia de 1970 a inicios de 1977, y la maestra, también en la misma especialidad, Guadalupe Méndez Gracida de 1977 a finales de 1978.

Cabe agregar, que esta labor de detección de escolares tendientes al fracaso escolar igualmente devino en una preocupante y arbitraria clasificación y etiquetación masiva de niños. Cualquier tropiezo en el aprendizaje escolar o conducta que preocupara al maestro del aula regular, era interpretado como un “problema de aprendizaje”. Según cifras presentadas por la Dirección General de Educación Especial, se planteaba que en el Ejercicio Escolar lectivo de 1970-1971, de 265,119 alumnos de primer grado de primaria del D. F., fueron detectados 15,907 (6%) con problemas de aprendizaje cuya etiología supuestamente oscilaba entre casos de deficiencia mental, trastornos de personalidad, problemas emocionales y familiares, etc.; y 7,953 (3%), con problemas de audición y lenguaje del tipo de hipoacusias, dislalias, disartrias, afasias, dislexias, etcétera, comprendidos los casos desde ligeros hasta los muy severos.<sup>2</sup> Estos datos permiten observar que las nuevas formas de clasificar y estigmatizar al niño escolar coexistieron con aquellas otras formas de catalogar la existencia de una deficiencia mental. Por tanto, con tal heterogeneidad de casos, finalmente persistían interrogantes como éstas: ¿qué era un problema de aprendizaje?, ¿qué tipo de niños debía atender el Grupo Integrado?

Cabe aclarar que el replanteamiento de los fundamentos en la detección y atención de la población infantil tendiente al “fracaso escolar”, será posible ante los avances de la psicología, pero, sobre todo, ante una sólida presencia de esta disciplina ya como carrera profesional –status que se alcanzará en nuestro país a partir de 1973-. Los psicólogos vieron en el campo de la educación especial un terreno propicio para continuar luchando por su autodeterminación académica y su desarrollo profesional, así como por alcanzar un digno status dentro del contexto profesional. Habría que entablar una lucha decidida frente a la profunda influencia

---

<sup>2</sup> Fuente: Grupos Integrados. Dirección General de Educación Especial. SEP, México, 1971. p. 9

clínico-terapéutica impuesta por los médicos. Como hecho significativo, los psicólogos lograrían, en primer lugar, según testimonios de Uribe Torres (s/f: 123), su nivelación presupuestal y, paulatinamente, participar más ampliamente en los órganos de decisión del campo de la educación especial. Inclusive, alcanzarían a ocupar los puestos más altos de DGEE hacia finales de la década de los setenta. Los Grupos Integrados sustentaban sus actividades en programas que promovían el desarrollo de habilidades para facilitar el acceso a los procesos de lecto-escritura y matemáticas. Con una organización similar a la del Instituto Médico Pedagógico, le tocaba a los maestros especialistas realizar el “tratamiento psicopedagógico”, generalmente sustentado en una base sensoperceptual, en actividades de coordinación visomotora, en movimientos dirigidos, y en el desarrollo de habilidades para facilitar la expresión oral y escrita (Grupos Integrados, 1971:52); pero siempre bajo la supervisión del psicólogo. A pesar de que la modalidad de los Grupos Integrados se proyectaba como una labor especializada para desarrollarse dentro del contexto general de la labor pedagógica, la atención finalmente era individualizada. Para Mayagoitia, quien impulsaría el establecimiento, organización y funcionamiento de este nuevo servicio de educación especial, los argumentos eran los siguientes:

*Se desarrollaban programas especiales para cada niño acorde con sus necesidades, motivaciones y procesos evolutivos de la enseñanza en forma graduada. La situación del niño deficiente está definida por la insuficiencia de los aspectos intelectuales de la personalidad y de la capacidad escolar, torpeza, incoordinación, inestabilidad. Lo que le caracteriza son las lagunas, la suma de dificultades, los diferentes progresos en todas las áreas de su personalidad que no sigue un ritmo uniforme...de aquí la necesidad de la individualización, aún dentro de los grupos y escuelas especiales (Grupos Integrados, 1971:52-55)*

Este tipo de argumentos nos permiten aseverar la persistencia de algunas prácticas y significados propios de la tendencia clínico-terapéutica inaugurada por los pioneros. Aunque se incorporaban prácticas y discursos novedosos, se hacían sobre la base de usos y costumbres del pasado. Así, por ejemplo, aunque se

hablaba de una educación integral, la práctica pedagógica era dirigida fundamentalmente a:

*Elaborar programas compensatorios que favorecieran la adaptación escolar, familiar y social, así como una preparación para la vida productiva a través de un entrenamiento de la coordinación manual y manejo de herramientas y útiles de trabajo (Grupos Integrados, 1971:28).*

Para esto, el énfasis consistía en:

*Buscar actividades para el ejercicio de aptitudes particulares o menos afectadas con una estimulación perceptivo-motora y una gimnasia mental” (1971:28).*

Además, al igual que en el proyecto fundacional, preocupaba lograr el “entrenamiento” adecuado para insertarlos al trabajo y lograr su “adaptación social” (Mayagoitia, 1970:12). Sólo se agregaba el interés porque alcanzaran (toda esa población heterogénea que cabía en la categoría de “problemas de aprendizaje”: deficientes mentales y débiles visuales de “niveles ligeros”, problemas de lenguaje y hasta sordos, niños con trastornos emocionales, etc.) el aprendizaje de la lecto-escritura y las matemáticas en un mínimo de tiempo.

### **1.1 El boom de la psicogénesis en la práctica de la educación especial**

Para 1974 se creaba el “Plan Nuevo León” cuyo objetivo consistió en estudiar y atender las dificultades que afectaban el rendimiento escolar de niños repetidores de 1° año de primaria y aquellos de 2° año que no habían adquirido los aprendizajes básicos (lecto-escritura y matemáticas) de primero. Fue tal la importancia de estas acciones que se logró desprender los instrumentos psicopedagógicos para la selección de los alumnos de Grupo Integrado, así como los instrumentos psicopedagógicos para la atención en los Grupos Integrados, lo que daría lugar al establecimiento de un Plan Nacional de Grupos Integrados. Conjuntamente al crecimiento de los Grupos Integrados a nivel nacional y de la cantidad de alumnos atendidos por estado, las actividades de este Plan se centraron en torno a tres objetivos (Grupos Integrados, 1984:11): a) Detección,

para lo cual se diseñó el instrumento denominado “Prueba Monterrey”, b) Diagnóstico, con la participación de un equipo multidisciplinario, y c) Reeducación, a través de los Grupos Integrados atendidos por los maestros especialistas, tanto de problemas de aprendizaje como los maestros de lenguaje. Es importante señalar que a pesar de que los maestros colaboraban en las labores de detección y participaban activamente en las juntas del equipo interdisciplinario, la responsabilidad de la detección, la evaluación y el diagnóstico, así como la observación y el registro del funcionamiento psicopedagógico de los alumnos, les correspondía a los psicólogos. Asimismo, estos últimos asesoraban al maestro en los aspectos psicopedagógicos de su grupo y/o de casos individuales (Grupos Integrados, 1984:17). Por tanto, la manera en que se estructuraba y organizaba este nuevo servicio de educación especial, colocaba al maestro especialista en un lugar secundario en relación con los psicólogos, al asignársele el cumplimiento de funciones de operación y colaboración, más que en la posibilidad de definir las reglas del ejercicio. Veamos el testimonio de una psicóloga en su experiencia en Grupos Integrados:

*Mira el área psicológica era muy importante, era como uno de los ejes porque de alguna manera se partía siempre, para atender a los niños en educación especial, de un diagnóstico, el diagnóstico era multidisciplinario, y entonces las alumnas sabían perfectamente bien elaborar un diagnóstico, interpretar un diagnóstico, y en base a ese perfil poder programar. Yo siempre trabajé con problemas de aprendizaje, ahí donde empezaron los Grupos Integrados, en estos Grupos forzosamente los niños tenían que tener de base un diagnóstico para poder saber sus áreas altas y bajas, entonces, el área psicológica tenía un peso casi del cincuenta por ciento del diagnóstico (E06P:1-2).<sup>3</sup>*

Debe señalarse que la expansión y diversificación de la educación especial que se venía planteando desde los inicios de los setenta, particularmente para la atención de los llamados “problemas de aprendizaje”, derivó una intensa disputa por imponer el enfoque que sustentarían las prácticas a desarrollar. Si bien el grupo de los psicólogos, comenzaba a tener una intervención importante tras sugerir y

---

<sup>3</sup> Entrevista realizada a una maestra con formación en psicóloga, quien realizaría labores docentes de 1978 a 1993 en la Escuela Normal de Especialización, y también trabajaría directamente en Grupos Integrados.

lograr que la orientación psicopedagógica permeara la práctica de la educación especial de uno de los servicios que para estos momentos se había constituido en el más importante: los Grupos Integrados, médicos y maestros especialistas simpatizantes de la orientación clínico-terapéutica propuesta por los pioneros-fundacionales, arremetían fuertemente contra el establecimiento de esa otra tendencia. Principalmente tal inconformidad se manifestó cuando los maestros especialistas dejaron de asumir la titularidad de la Dirección General de Educación Especial a partir del 17 de diciembre de 1978. Momento en el cual la Escuela Normal de Especialización dejaría de depender de la Dirección General de Educación Especial y se adscribiría a la Dirección General de Educación Normal con fecha del 13 de diciembre del mismo año.

Al respecto, veamos las palabras de Ana María Uribe Torres, quien se formó en la ENE como maestra especialista, y quien colaboraría con el Dr. Roberto Solís Quiroga por muchos años:

*Actualmente al frente de la Dirección General de Educación Especial se encuentra la Lic. Margarita Gómez Palacios, persona muy conocedora de las técnicas de Piaget, mismas que muchos de nosotros hemos aplicado de años atrás en educación especial. Por desgracia desconoce el problema del país en lo que a esta rama de la educación se refiere, y además, sus colaboradores, salvo honrosas excepciones, no están capacitados para los puestos que ocupan. En educación especial los técnicos de escritorio no caben. Para hablar con autoridad se requiere no sólo de conocimientos, sino de haber trabajado con niños atípicos un mínimo de diez años, y aún así hay quienes no deben considerarse especialistas. Actualmente (se refiere al periodo comprendido entre 1979 y 1980) la educación especial ha retorcido en nuestro país. Se han cometido muchos errores, entre ellos introducir el PAC, cuando en México tenemos programas para niños de edad preescolar perfectamente investigados y experimentados por maestros especialistas en educación especial dentro del Departamento de Psicología y Psicopedagogía de la Dirección de Educación Preescolar, al frente del cual estuvo la Dra. En Psicología y Maestra Especialista en educación especial Laura Rotter. Además, los Grupos Integrados no cumplen la misión para la que fueron creados (S/f: 125-126).*

Además, debe aclararse que no sólo se trataba de la expresión de un conjunto de inconformidades, sino que en diversas instituciones de carácter público y privadas que brindaban el servicio de educación especial, todavía prevalecía el enfoque clínico-terapéutico. Ante esta situación, la DGEE, con una fuerte presencia de psicólogos, y sobre todo, con la psicóloga Margarita Gómez Palacios al frente de esta unidad administrativa, radicaliza sus acciones al plantear un nuevo proyecto a partir de 1979. Se modificaba su organización con objeto de sistematizar y regular el subsistema para hacerlo compatible con la normatividad técnica, operativa y administrativa de la SEP, y así contar con las bases para su expansión (Plan de Estudios 2004:17), pero, ante todo, con la finalidad de justificar y arraigar los nuevos fundamentos de una práctica psicopedagógica, que ya se había puesto en marcha casi diez años atrás.

Con una serie de investigaciones orientadas a conocer las características de los escolares del nivel de educación básica, se formularon modelos de atención educativa sustentados fundamentalmente en el enfoque psicogenético (centrados en programas para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática), los cuales se generalizarían a nivel nacional. Particularmente, se intentó favorecer una intervención que considerara básicamente los procesos de desarrollo de los educandos con requerimientos especiales. Puesto que se argumentaba que en el caso del escolar con problemas de aprendizaje,

*Es un niño con plenas capacidades cognoscitivas, o de inteligencia normal, pero que por razones particulares posee dificultades en torno a la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo, pudiendo aún manifestarse brillante en otras áreas de conocimiento. Por tanto, no podemos decir que este niño posee una determinada patología, a la cual adscribirle las causas del problema, la realidad es otra: las razones particulares de su dificultad en el proceso de aprendizaje de determinadas áreas de conocimiento, radican por un lado en un bloqueo o falta de desarrollo en el proceso psicogenético de las nociones del número natural y de la lengua escrita; y por otro lado, en el método pedagógico tradicional de la enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo... habría que tomar en consideración las necesidades y diferencias específicas de cada alumno, por ejemplo, el nivel de desarrollo de las*

*estructuras psicogenéticas necesarias para el abordaje de un nuevo conocimiento (Los Grupos Integrados, 1984:24).*

Obviamente, los médicos no tardarían en criticar fuertemente este tipo de argumentos. Al no precisarse las posibles causas, la intervención, según los médicos, “sería incierta y poco prometedora”. Desde la medicina se insistía en encontrar la etiología de acuerdo al déficit del individuo. Se aducía que el factor causal tiene que ver con trastornos, aún cuando fueran mínimos, del cerebro. Con este tipo de aseveraciones, surgían otro tipo de denominaciones para las dificultades en el aprendizaje: Disfunción Cerebral Mínima, Inmadurez Neurofisiológica, Incapacidades de Aprendizaje, etc. Inclusive, en el seno del debate por la definición de la etiología y posible tratamiento de aquellos que presentaran problemas en su aprendizaje escolar, surgieron conceptos que hoy todavía son motivo de interminables discusiones, a saber: Niño Hiperquinético, Niño Hiperactivo, Niño con Dislexia, el Síndrome Disfasia-Dislexia, etcétera.

Veamos el argumento que el Dr. Rigoberto Villanueva Galván, Director Técnico del Centro Experimental de Pedagogía Especial de la Dirección General de Educación Especial presentaba en 1971 sobre los factores relacionados con las dificultades en el aprendizaje, el cual representa una visión particular del enconado debate que se desencadenaría posteriormente, y que quizás, consideramos, continúa a la fecha:

*Quando se presentan problemas en el aprendizaje en sujetos que están calificados como inteligentes, generalmente se deben a deficiencias mentales específicas. Hay evidencias de correlación entre la lectura deficiente y la dificultad y para la integración perceptivo visual de las palabras, la descomposición de las mismas y la persistencia del mismo esquema de la palabra descompuesta, alteraciones del tiempo (ritmo), dificultad para distinguir las partes dentro del todo, etcétera. La aparición y el desarrollo de algunos problemas de aprendizaje pueden deberse a algún defecto del sistema nervioso central, y como efecto de estos últimos, el individuo pierde sus aptitudes lectoras, ortográficas o bien algunas otras funciones, limitando al sujeto que en otros aspectos da la impresión de ser inteligente. Algunos autores connotan estos problemas de aprendizaje a la dificultad que el*

*alumno tiene para aprender la progresión sistemática y ordenada de la escritura y la numeración, más que el efecto de la falta de predominio de algunos de los hemisferios cerebrales (Villanueva, 1971:30).*

Otro argumento, el de la Dra. Cristina García Sancho de Peniche, catedrática de la Normal durante los setenta:

*No todos los niños que padecen dislexia tienen una sintomatología neurológica precisa, ni podemos hablar de modificaciones electroencefalográficas demostrables; solamente podemos sintetizar algunos rasgos neurológicos que nos hacen pensar en una lesión anatómica: hiperactividad y distracción; perturbaciones de la percepción; perturbaciones de imagen corporal; perseveraciones (terquedad); problemas en la motricidad... Todo niño que presenta dificultad para el aprendizaje debe ser sometido a un estudio neurológico y a pruebas psicológicas e iniciar la rehabilitación temprana (García, 1971:36).*

Aunque la discusión fue creciendo sin lograr concretar algún acuerdo o conclusión al respecto, podemos asegurar que el tema de los “problemas de aprendizaje” se constituyó en un asunto de prioridad nacional en el sistema de educación preescolar y primaria, lo que marcaría y diferenciaría su situación con respecto a esos otros, catalogados como “atípicos” o con problemas “graves” (deficientes mentales, lisiados del aparato locomotor, y aquellos con deficiencias auditivas y visuales). Inclusive, el hecho de magnificar la posible solución de los problemas que algunos sujetos presentaban en su aprendizaje con la creación de los Grupos Integrados, pronto también magnificaría y revestiría simbólicamente a los profesionales encargados de la atención de estos sujetos con un gran reconocimiento y prestigio social. En concreto, nos referimos a los psicólogos y a un nuevo actor profesional dentro del campo de la educación especial: el maestro especialista en problemas de aprendizaje. Veamos la percepción que en relación al maestro especialista en problemas de aprendizaje tenía la maestra con formación en psicóloga que trabajó mucho tiempo para Grupos Integrados:

*Para nosotros que trabajábamos en educación primaria, el maestro que era egresado de problemas de aprendizaje como que tenía todo el conocimiento como para poder estar en un grupo con muchísimo éxito y sacar adelante al niño, porque*



*él sabía todas las estrategias que había para problemas de comunicación, de percepción, para mí era una de las especialidades ¡más completas! (E06P:8).*

Los cambios antes señalados pronto impactarían en la organización y funcionamiento de la Escuela Normal de Especialización. De hecho, el grado de autonomía que había ganado la institución tras la importante participación de los pioneros fundacionales en la institucionalización y legitimación no sólo de la formación docente de la educación especial, sino de todo lo que implicaba la práctica de la educación especial, se vería amenazada al decretarse su adscripción a la Dirección General de Educación Especial en el año de 1973. Estábamos frente a una nueva etapa en la vida política y académica de la Normal. A partir de este momento las decisiones tendrían que acordarse directamente con las instancias administrativas del Estado.

## **1.2. La orientación psicopedagógica y su impacto en la estructura curricular de la Escuela Normal de Especialización**

Durante 21 años, para el caso de la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Deficientes Mentales, 19 años para el caso de las carreras de Maestro Especialista en la Educación de Personas con Trastornos de la Audición y el Lenguaje y Maestro Especialista en la Educación de Ciegos, y 9 años para la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Lisiados, la orientación clínico-terapéutica, propuesta por los pioneros-fundacionales, hegemonizaría la estructura curricular de estas carreras. Pero su largo dominio no estaría al margen de planteamientos que detentarían ese poder. Iniciando la década de los sesenta, se incorporará un importante debate sobre las formas de interpretar el desarrollo del niño y del adulto y sus posibles “patologías” como resultado del desarrollo de la psicología como disciplina científica en nuestro país. Además, la emergencia de estos planteamientos, paulatinamente serían respaldados y legitimados socialmente tras el establecimiento, en 1973, de la disciplina psicológica como carrera profesional en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Estas nuevas ideas no tardarían en impactar en el campo de la formación docente en educación especial. Desde 1964 la ENE iniciará cambios sustanciales en la estructura curricular de todas sus carreras que hasta este momento ya se habían establecido: en Deficientes Mentales, en Inadaptados e Infractores, en Lisiados, en Deficientes de la Audición y Lenguaje, y en Ciegos –excepto la carrera de maestro especialista en problemas de aprendizaje-. Los principales cambios se centrarían en: la ampliación del tiempo de formación a 3 años; la ampliación de los requisitos de inscripción a aquellos que hubiesen terminado el bachillerato o una carrera profesional de nivel medio; la aplicación de “rigurosos exámenes de admisión” tras el incremento de la matrícula escolar; la inclusión de un año común (mismo que se consideraba propedéutico, y en donde el alumno pudiera prepararse para escoger más tarde la carrera de su elección) para todas las especialidades; y la apertura de cursos intensivos impartidos durante el verano – los meses de julio y agosto-, dirigidos a maestros de todas las entidades del país.<sup>4</sup>

Considerando la necesidad de profundizar en la transmisión de los saberes teóricos y técnicos, todavía, bajo una fuerte orientación clínico-terapéutica, algunas asignaturas que compactaban contenidos como Anatomía y Fisiología del Sistema Músculo Esquelético, en el marco de estas modificaciones, ahora se dividiría en dos espacios curriculares y se ubicarían en dos semestres. Asimismo, algunas otras asignaturas se trabajarían en dos semestres como es el caso de Principios de la Educación Especial (donde se presentaban los fundamentos de una práctica de la educación especial bajo la orientación clínico-terapéutica). Y, finalmente, un cambio fundamental. Iniciaría su incursión en el plano curricular la orientación que arremetería contra el dominio del enfoque médico: la orientación

---

<sup>4</sup> De 1943 a 1969 la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal fue la única institución normalista que formó maestros de educación especial en México. Entre 1969 y 1970 sólo dos entidades más, Nuevo León y Coahuila, creaban su Escuela Normal de Especialización. Será hasta 1980 cuando se inicia a nivel nacional el proceso de expansión de las escuelas formadoras de docentes en educación especial (Plan de Estudios 2004, 2004:19). Por tanto, podemos afirmar que la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal se convirtió en la institución más importante en la formación de docentes para este campo durante el periodo comprendido entre 1943 a 1980 en todo el país. Como consecuencia, mientras el proyecto clínico-terapéutico hegemonizaba el campo de la educación especial, los maestros que se formarían, por lo menos entre 1943 y 1970, bajo esta orientación, se encargarían de impulsar la formación de maestros de educación especial en sus respectivas entidades, lo que extendería no sólo el campo, sino el dominio del enfoque médico.

psicopedagógica. Todavía bajo una base psicométrica se incorporaba la asignatura Psicología General y Evolutiva -en dos semestres- donde se abordaba el conocimiento y aplicación de escalas evaluativas para determinar el desarrollo evolutivo del niño.

Por otro lado, aunque se incorporaba la asignatura Sociología Aplicada –también en dos semestres-, ésta iba dirigida a considerar los factores sociales (familia desintegrada, problemas de comunicación en la familia, problemas relacionados con alcoholismo, delincuencia, etc.) que inciden en el aprendizaje del sujeto, más no aludía a la transmisión de elementos teórico-metodológicos propios de la disciplina, y así permitir, el análisis de la influencia de esos factores sociales en el aprendizaje.

De esta manera, si bien se realizaban reformas a la estructura curricular, éstas no modificaban sustancialmente la orientación del proyecto fundacional –véase a manera de ejemplo en el anexo 11, el caso del Plan de Estudios de 1964 de la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Deficientes Mentales-. Al contrario, se hacían las adaptaciones convenientes para “ofrecer al maestro una formación científica básica que le permitiera entender plenamente el sentido de las técnicas especializadas” (Escuela Normal de Especialización, 1965:9). Además, en tales reformas, sólo se pretendía una “organización en secuencias científicas y académicas mucho más sistemáticas de las técnicas especializadas que se impartían” (1965:9). En esta reestructuración curricular el aprendizaje de las técnicas especializadas se complementaría

*Con las prácticas, las cuales ahora serán mucho más intensas. Con este fin, se ha puesto en vigor un programa coordinado de prácticas al que han prestado su colaboración la Secretaría de Salubridad y Asistencia, la Secretaría de Gobernación, el Instituto Nacional de Protección a la Infancia y el Hospital Infantil (1965:10).*

Las prácticas pedagógicas abarcaban de una o de otra manera los seis semestres de formación. Quizás, ésta sería la mejor medida ante la separación del Instituto Médico Pedagógico o Escuela Anexa de la ENE en 1962, lo que obligaría a los

alumnos a desplazarse hacia otras instituciones. Tal medida tendría también sus ventajas: continuaría ampliándose el campo del ejercicio profesional para los maestros especialistas.

Cabe agregar que la Comisión que se encargaría de realizar estos cambios estaría conformada por miembros del grupo fundacional como: el Dr. Donaciano Gaytán Rivas y la Profa. Eugenia Cortés, así como por las maestras especialistas del grupo de los herederos legítimos, la Profa. Odalmira Mayagoitia y la Profa. María de Jesús Hernández, lo que permitiría continuar la línea del proyecto iniciático, claro está, haciendo algunas adaptaciones necesarias de acuerdo a los cambios científicos y tecnológicos de la época.

### **1.3 La necesidad de crear una carrera más para otra categoría: “los problemas de aprendizaje”**

A pesar de que en las diferentes carreras ya establecidas en la ENE se hacían las modificaciones pertinentes en relación a considerar la discusión de los procesos del desarrollo evolutivo del niño (antes que la propia atipicidad en sí), y su influencia en el aprendizaje, para 1972, se planteó la necesidad de formar, formalmente, a un maestro que atendiera a aquellos niños catalogados con “problemas de aprendizaje”. Coyunturalmente, se hacía necesario proveer de personal docente a los recién creados Grupos Integrados. De esta manera, y con el objetivo de resolver inmediatamente la falta de maestros para la atención de este nuevo servicio de educación especial, la ENE iniciaría, todavía con una fuerte tendencia hacia la orientación clínico-terapéutica, un Curso de Técnicos en Problemas de Aprendizaje con un total de 15 asignaturas, a desarrollarse durante un año (ver anexo 12). En el mismo año, se creaba la carrera de Maestro Especialista en Problemas de Aprendizaje a cubrirse en tres años. Los saberes teóricos y los técnicos del Plan de Estudios, al igual que el Curso, dejaban claro que los problemas de la lecto-escritura y las matemáticas se relacionaban directamente con una “patología”, de aquí la necesidad de que el “tratamiento”, después de un diagnóstico del déficit, principalmente neurológico, se centrara en un trabajo “correctivo”. A pesar de la fuerza de esta orientación, algunas

asignaturas ya denotaban la presencia psicopedagógica (ver anexo 13) y, por ende, otra interpretación acerca de la etiología de los llamados “problemas de aprendizaje”: las dificultades de la lectura y de la escritura en los niños son probablemente el “resultado de unos currícula y unos métodos docentes inadecuados, más que de los problemas particulares del niño” (Grupos Integrados, 1984).

Ésta otra forma de conceptualizar y explicar el por qué de los “fracasos escolares”, continuaría evolucionando ante la Recomendación No. 65 que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1968 y bajo la dirección de Jean Piaget, hiciera a los Ministerios de Instrucción Pública de los países miembros. Ahora no sólo tendría que considerarse los procesos del desarrollo de la inteligencia del niño y su relación con el aprendizaje a partir de considerar el entorno escolar, también sería indispensable el estudio del medio (social), un agregado que consolidaría la influencia del pensamiento psicogenético en el campo educativo, y en particular en la educación especial, de nuestro país:

*Considerando que los niños y los adolescentes crecen y se desarrollan en una zona geográfica determinada, en una época dada de la historia y en colectividades que tienen sus características propias, y que esos factores ejercen necesariamente una influencia en su formación, su educación y su comportamiento social...Somete a los Ministerios de Instrucción Pública de los diferentes países a realizar el estudio del medio, entendiendo por éste todo lo que es exterior al ser humano. Actualmente, el medio no se limita ya a la experiencia personal y a la vida cotidiana, comprende también el patrimonio legado del pasado; los usos, las costumbres y las tradiciones. El patrimonio religioso y ético de un pueblo o de un país. Abarca también los objetivos de la sociedad cuya evolución trata de dirigir al hombre. El conocimiento del medio es pues un estudio importante, necesario y complejo. En el plano de la enseñanza, su estudio proporciona una base concreta para las diversas etapas de la adquisición de los conocimientos y un mejor conocimiento del hábitat humano y de la interacción entre el hombre y el medio físico. De esta manera, un buen conocimiento del*

*medio y de la relación entre éste y el hombre debe ser el criterio básico para establecer los programas educativos (Recomendaciones, 1979:379-383).*

Debe señalarse que fue tal la importancia de esta especialidad –por razones que ya arriba se explicaron- que la demanda de estudiantes para realizar estos estudios creció considerablemente en la década de los ochenta y los noventa:

*La oferta en cuanto a las especialidades se orientó en primer lugar a Problemas de Aprendizaje, en segundo lugar a Audición y Lenguaje y en tercer lugar a Deficiencia Mental; dejando de lado la formación en Trastornos Neuromotores, Ceguera y Debilidad Visual, e Infracción e Inadaptación Social. A pesar de la diversificación e incremento de servicios para atender a los alumnos de educación especial, la formación docente se inclinó preponderantemente hacia una especialidad: Problemas de Aprendizaje (Plan de Estudios 2004:20).*

Inclusive, existieron grandes posibilidades de laborar profesionalmente al egresar –por lo menos en comparación con las carreras para la educación de los trastornos de la visión, y de los trastornos neuromotores-, tanto en el sector público como en el sector privado.

Asimismo, esta especialidad adquirió gran relevancia cuando el grupo de los psicólogos, con Margarita Gómez Palacios al frente, arriba a la DGEE con la propuesta, más consolidada, de aplicar el pensamiento psicogenético en la atención que brindarían los Grupos Integrados. Ante el boom del pensamiento piagetiano en nuestro contexto educativo, el efecto simbólico para el campo de la educación especial sería inmediato. Consagraría en el campo a los profesionales que se encargarían de realizar tal labor. Al respecto cabe señalar lo que Leticia - una de nuestras maestras protagonistas-, ya formada como maestra en la atención de los problemas de aprendizaje, evocará con respecto a la experiencia que protagonizaría hacia fines de los setenta como supervisora a nivel nacional de los Grupos Integrados:

*Hubo una época de gran prestigio para la educación especial en México, la de la Dra. Margarita Gómez Palacios. En ese momento los maestros de educación especial se reconocen, se identifican y se enorgullecen de lo que están haciendo*

*por el reconocimiento social hacia ellos, y me vino a la mente porque muchos de los que están actualmente en esos espacios de reconocimiento (se refiere a ocupar puestos en la administración educativa) surgen en ese momento. La situación con ella es que fue alumna de Piaget, y directamente trae a México sus ideas. Encuentra apoyo oficial y entonces pues las difunde, pero las difunde desde el campo de la educación especial, es en ese momento cuando el maestro de educación especial adquiere un gran reconocimiento. El Modelo de la doctora Margarita impactará en la formación de los maestros especialistas, y con este tipo de formación se dio apertura a la imagen de la educación especial. Los maestros ya no estuvieron tan casados con las ideas anteriores, se sintieron bien con su propia labor. Este Modelo hizo historia en la educación especial, fue ¡Un Modelo que representó el esplendor de la educación especial! (E03L:23-28).*

Cabe agregar, que en el caso particular de los maestros especialistas en la educación de los trastornos de la audición y el lenguaje, sus posibilidades de incorporarse a laborar al mercado profesional se acrecentaban con la apertura de los Grupos Integrados, por lo que de igual manera, la matrícula escolar crecía. Es necesario aclarar, que en el desarrollo de la presente investigación no estaremos en posibilidad de referir datos con respecto a la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Inadaptados e Infractores, no por demeritar su importancia en el devenir histórico de la ENE, sino por razones de tiempo y falta de recursos para recabar la información correspondiente.

## **2. Un reconocimiento más. Alcanzando el nivel de Licenciatura**

Por otro lado, ya con una influencia más sólida del pensamiento psicogenético dentro de la orientación psicopedagógica, los planes de estudios de la ENE, tendrían nuevamente cambios significativos a partir de 1974. Con una formación, ahora de cuatro años, se agregarían asignaturas que enfatizarían la discusión de los procesos de aprendizaje y los procedimientos pedagógicos más acordes para favorecer, en los “atípicos”, su desarrollo y adaptación integral a la sociedad, tales como: Corrientes Pedagógicas Contemporáneas; Teorías del Aprendizaje; Actualización de la Didáctica General; Historia de la Pedagogía General y

Especial; Psicología Genética y Evolutiva; Análisis de Problemas Pedagógicos en el Aprendizaje, entre otras.

Asimismo, se dejaban entrever asignaturas directamente vinculadas al “tratamiento psicopedagógico” como: Educación Perceptual y Educación Psicomotriz. Por otro lado, enfatizando aún la importancia del trabajo práctico en la formación, el año que se ampliaba sería dirigido al cumplimiento de las prácticas pedagógicas, las cuales se ubicarían en los dos últimos semestres.

Un hecho debe resaltarse. Una diferencia sustancial signaría la formación de los estudiantes en este momento. Se otorgaba el grado de licenciatura a las carreras que la ENE ofrecía. Recordemos que el grupo fundacional siempre argumentó que los estudios realizados para obtener la especialidad como maestros de educación especial tendrían que ser considerados como un nivel de posgrado. Para ellos, realizar estos estudios, equivalía a un nivel superior al que recibía un maestro de educación preescolar o primaria regular, por lo que en varias ocasiones se solicitó que se le otorgara el reconocimiento correspondiente.

Aunque, anteriormente para obtener el título de maestro especialista, “los alumnos debían acreditar todas las materias del Plan de Estudios, presentar un documento escrito en el que constataran los resultados de su labor personal, una prueba teórica y una práctica” (Solís Quiroga, 1950:6), en el marco de este cambio sustancial, el requisito implicaba la elaboración de una tesis para obtener el grado de licenciatura. Los estudios realizados en la ENE no serían reconocidos dentro de un nivel de posgrado puesto que el título de maestro de educación preescolar o primaria regular no era equivalente al de licenciatura.

Los requisitos para ingresar a cualquiera de las carreras (establecidos desde 1970) consistían en: tener título de maestro normalista, de educadora u otros equivalentes o superiores; dos años de ejercicio profesional en educación regular o estar en servicio, y pasar los exámenes de admisión. Para la ENE, el antecedente de la formación pedagógica sería fundamental para concretar la formación como maestro especialista. Los saberes propios del ejercicio docente –



como ya lo explicamos en el apartado donde hacemos referencia a los tres primeros protagonistas de nuestra historia: Sofía, Raúl y Leticia- los poseía el estudiante a su ingreso a la Normal de Especialización, sólo faltaba integrar los saberes teóricos y técnicos propios para la atención del sujeto que presentara un déficit físico o mental. Mientras en el campo de la formación docente en educación especial, el requerimiento de la experiencia docente era fundamental –lo que continuaría hasta antes de 1984-, en el contexto de la formación docente para la educación básica regular, persistía el debate y la demanda por profesionalizar la carrera magisterial. Señalando como una exigencia básica el antecedente de los estudios de bachillerato: “Debe conferirse a la preparación de los maestros, para cualquier ciclo de la educación, la categoría de una carrera profesional de nivel superior que requiera como antecedente la preparatoria general” (La Profesionalización de la Educación Normal, 1944-1984:21). Finalmente, ante los cambios que suscitaría la reforma de la educación normal en 1984, los estudios de bachillerato serían el antecedente académico inmediato para ingresar a la carrera de normalista, incluyendo la propia Normal de Especialización.

### **3. Una nueva mirada hacia la década de los 80: lo social en la estructura curricular**

Ante el desarrollo de disciplinas de las ciencias sociales y su incorporación al debate sobre la situación social de los ahora denominados “niños, jóvenes o personas con requerimientos de educación especial”,<sup>5</sup> en 1980, la ENE vivirá nuevamente algunos cambios en su estructura curricular. Con una distribución curricular en cuatro áreas de formación: Pedagógica, Psicológica, Biomédica y Social, particularmente saberes del área social, contenidos en asignaturas como Filosofía de la Educación Especial, Antropología Social, y Sociología de la Educación, serán incorporados al proceso de transmisión en todas las especialidades. Sin embargo, a pesar de que estos espacios curriculares estaban

---

<sup>5</sup> Tratando de evitar denominaciones peyorativas y que generalmente implicaban un juicio de valor, en estos momentos, se acuerda utilizar la expresión “sujetos con requerimientos de educación especial” que “procura evitar una separación absoluta entre el conjunto diversificado de alumnos que nos ocupa y los que responden a las normas del promedio, quienes también pueden presentar alguna dificultad y requerimientos de educación especial en un momento cualquiera de su vida” (Bases para una Política de Educación Especial, 1980:12).

dirigidos –por lo menos señalado dentro de los contenidos curriculares- a propiciar un análisis sobre la influencia de la dinámica social en la problemática de los sujetos con requerimientos de educación especial, al parecer, su importancia fue minimizada. Fueron finalmente concebidos como espacios que ofrecerían a los alumnos herramientas metodológicas para obtener “información sobre lo social” (E07G:25)<sup>6</sup> y así complementar la práctica del “diagnóstico”; o simplemente se concibieron como “un conocimiento teórico más”, como “un relleno más”. Así le significaría a una de nuestras maestras entrevistadas quien ingresaría a estudiar en la ENE la carrera de problemas de aprendizaje en 1981:

*Difícilmente yo veía el enlace de esas materias sociales con lo práctico. De hecho tuve un maestro que sólo nos pedía que nos aprendiéramos de memoria sus contenidos (E08B:51).*

Por otra parte, se planteó la importancia de proveer las herramientas teórico-metodológicas necesarias para la elaboración del documento recepcional (tesis) y así obtener el grado de licenciatura. Esto es, se incluirán asignaturas como Metodología de la Investigación, Seminario de Investigación y un espacio curricular específico para su elaboración: Elaboración del Documento Recepcional.

Una variante con respecto a los requisitos de ingreso. Nuevamente se brindó la posibilidad de que ingresaran bachilleres, con la condición de que acreditaran la nivelación pedagógica (Plan de Estudios 2004:22).

Finalmente, debemos aclarar, que pese a que se integraban saberes propios de otras disciplinas en la estructura curricular, éstos se verían influenciados por el criterio clínico-terapéutico. De hecho, la atención que se ofrecía en los servicios de educación especial aún exigía una formación tendiente hacia la incorporación de los saberes teórico- técnicos, reglas y valores del enfoque médico. Inclusive, durante este periodo -64 al 84-, las prácticas del diagnóstico y el tratamiento se afianzarían. Sólo se agregaría un nuevo discurso: el principio del trabajo

---

<sup>6</sup> Entrevista realizada a una maestra especialista en audición y lenguaje quien ingresará a estudiar a la ENE en 1982.

interdisciplinario.<sup>7</sup> Es decir, dichas prácticas, serían realizadas por el maestro especialista en interacción con el equipo multiprofesional (psicólogo, médico y trabajador social). Veamos el testimonio de la entrevista que le hicieramos a la maestra con formación en psicóloga, quien al trabajar en Grupos Integrados realizaría estas labores de trabajo “interdisciplinario”:

*Antes (se refiere al periodo comprendido entre los setenta y los noventa) era una atención propiamente médica, o sea más estructurada, donde participaba un equipo multidisciplinario para atender cada discapacidad (denominación actual de los sujetos catalogados con un “problema”). Trabajaba uno de la mano totalmente engarzado con el neurólogo, con el maestro especialista, el pedagogo ¡todo un equipo!, donde los cuatro trabajaban en el mismo idioma para sacar un caso (E06P:13).*

En conclusión, ya iniciados los ochenta, el proceso de formación combinaría distintas visiones disciplinarias y se debatiría entre dos posiciones: la clínico-terapéutica y la psicopedagógica, sin embargo, un único y viejo significado articularía y continuaría signando las prácticas y representaciones que se venían sucediendo: la tendencia hacia el reconocimiento del déficit individual y la posible “corrección o tratamiento” del problema, en suma, una tendencia clínico-rehabilitatoria. De este modo, si bien ya no predominaban los criterios que sustentarían la formulación y desarrollo del enfoque médico dentro de la estructura curricular, así como en la acción pedagógica realizada por la institución, éstos coexistirían con criterios de la orientación psicopedagógica para dar lugar a otros significados, pero sin modificar el núcleo central de su esencia. Así pues, el proyecto iniciático que permitiría la construcción de un sentido de pertenencia para unos (el caso de Sofía y Leticia) y con un gran orgullo de pertenencia, para otros (el caso de Raúl), aún estaba presente.

Aún así, podemos afirmar que los psicólogos lograrían posicionarse en un lugar estratégico dentro de las relaciones estructurales, tanto de la misma ENE como

---

<sup>7</sup> El tema del trabajo interdisciplinario provocó candentes e interminables discusiones. Al parecer, aquella experiencia se tradujo en un agregado de discursos monodisciplinares sobre cómo interpretar el diagnóstico y tratamiento de los “problemas” de los sujetos “atípicos” (denominados sujetos con requerimientos de educación especial a partir de 1980 en nuestro país).

del campo de la educación especial en general. En la entrevista que realizáramos a la maestra de la ENE con formación en psicología, en su auto-representación que evocaría, existiría una especie de “dominación compartida” entre ellos (los psicólogos) y los médicos frente a esos “otros” profesionales: los sociólogos:

*En aquella época (se refiere a los setenta y ochenta) los de sociales impartían sus cursos cada uno con su propio rollo, cada uno tenía su propio enfoque, entonces no hacían fuerza, en cambio, los psicólogos y los médicos, todos hablaban el mismo idioma, lo que les daba mucha fuerza en relación a los debates y al discurso, porque unos a otros se apoyaban y todos hablaban sobre lo mismo y buscábamos lo mismo, y había respeto porque por ejemplo, en mi caso que manejaba conocimientos sobre el diagnóstico, había un gran respeto porque eso era lo mío (como psicólogo) y me iban a buscar y los apoyaba, pero no me iba yo a meter en otras cosas que no me competían, entonces había conocimiento y respeto. En cambio el área social cada uno lanzaba su rollo desde su particular punto de vista, pues no hacían fuerza, quedaba diluido (E06P:13-14).*

Y en relación al lugar que ocupaban frente a los maestros especialistas, en particular de ese maestro (los herederos legítimos) que se responsabilizaría de la formación durante los setenta, nuestra maestra psicóloga evocaba lo siguiente:

*Era una lucha, era una lucha porque el maestro especialista, que mis respetos para aquél equipo de maestros especialistas (que en relación al análisis que venimos desarrollando, se refiere a los herederos legítimos), que eran como un grupo tan cerrado, entonces teníamos que demostrar con trabajo e ir abriendo espacios. Como que era muy selecta la gente que pertenecía al núcleo de la educación especial. Por ejemplo, cuando estaba el maestro Salvador Valdés (como director de la ENE), o la maestra Guadalupe Méndez (quien le sucedería en la dirección), es que no dejaban pertenecer a ese núcleo a cualquiera. Y entonces el psicólogo sí abrió espacios. Llegó a hablarse de tú a tú con el especialista que en esa época como que tenía un renombre. En cambio yo no lo noté así con el área pedagógica (refiriéndose a la presencia del pedagogo) ni con el área social (refiriéndose al trabajador social, al antropólogo y al sociólogo). El área social no tenía demasiado peso dentro de la formación especial, existía curricularmente, pero no existía dentro del equipo interdisciplinario (E06P:12-13).*

Podemos asegurar entonces, que aquellos que arribaron a la Normal durante todo el periodo antes descrito, bajo la dirección y el trabajo docente de médicos y maestros herederos, fueron formados dentro de una tradición donde las prácticas (el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento considerando el déficit individual) derivadas del criterio clínico-rehabilitatorio, representaban las únicas formas válidas y reconocidas a proceder en el campo de la educación especial. Modos de hacer que lograrán reproducirse tras la acción pedagógica que desempeñarán algunos herederos legítimos, ya como docentes o, inclusive como parte del equipo directivo de la ENE, como sería el caso de Sofía, Leticia y Raúl. Constituyéndose así, en los referentes de identificación en la construcción de la pertenencia y de una valoración positiva de la identidad en las nuevas generaciones de estudiantes.

*Entré en el setenta y cinco a la Normal de Especialización y estaba el profesor Salvador Valdés de director, él siempre ha tenido mucho acercamiento al área médica, entonces tuve la ¡bendita suerte! de tener como maestros, médicos ¡brillantes! Entonces para mí fue bellissimo porque por un lado, ya tenía cinco años de experiencia como maestra de educación preescolar y, por otro, por estar en escuela privada tenía un nivel de exigencia muy alto, entonces ¡educación personalizada, educación activa! que aquí en la formación (en la ENE) se manejaba mucho, todo eso estaba cubierto, lo que es un orgullo para nosotros serlo. Ese Plan de Estudios en el que me formé era muy fuerte. Era prepararnos a nivel médico para entender las causas de la discapacidad, ahora ¿no? Y era estudiar neurología, anatomía, fisiología, histología, o sea estaba muy fuerte el área médica. Siempre me he considerado una persona privilegiada ¡llegamos a tener a toda la planta de directivos de maestros! Teníamos al profesor Salvador Valdés, al profesor Humberto Galeana, a Leticia Valdespino, a Carlos Garzón, entonces era un nivel muy fuerte de exigencia, en ese instante era muy estresante, ¡era durísimo! pero al final de cuentas era muy agradable. También tuve a una de las maestras más duras de la Normal, la maestra Helvecia, y sin embargo nunca tuve un conflicto. Ella nos hacía venir y trabajar. En la mañana trabajábamos juntas en Salubridad, porque hubo la posibilidad de incorporarme, cuando aún era estudiante, ante la apertura de plazas; en la tarde tomaba sus clases aquí en la Normal, y en la noche nos mandaba a hacer prácticas directo con los niños en el Instituto Nacional de Medicina de Rehabilitación. Insisto, bendiciones porque te*

*metían un nivel de presión muy alto. Además, muchos de nuestros maestros, principalmente los médicos, tenían la práctica, sabían de lo que nos hablaban... En ese Plan había que trabajar en hospitales, centros de salud, en escuelas de educación especial, en clínicas, o sea durante los años de formación había que cumplir...no me acuerdo cuántas horas de práctica, más el año de servicio social. Inclusive, si no teníamos esa cantidad de horas de práctica no podíamos pasar al cuarto año de la carrera. ¡Fue divino trabajar en áreas hospitalarias! Estábamos chavas, echábamos relajo, después, como varias éramos educadoras, llegábamos con nuestros títeres aunque fuéramos a dar lecto-escritura, matemáticas. De hecho, las salas del hospital las convertíamos en un teatro. (E09M:13-19).<sup>8</sup>*

Para finalizar, exponemos, a manera de síntesis, los principales cambios que se dieron en los diferentes momentos del devenir cotidiano de la institución, dando cuenta del largo camino hacia el replanteamiento del proyecto fundacional.

---

<sup>8</sup> Entrevista realizada a una maestra especialista en la educación de Personas con Trastornos Neuromotores, quien ingresaría a estudiar a la Escuela Normal de Especialización en 1975. Posteriormente, también se integrará a la planta docente de la Normal. Asimismo, durante los ochenta desempeñará funciones dentro de la administración de la institución.

## **1. LA REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR EN EL MARCO DEL DEBATE SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LA EDUCACIÓN DURANTE LOS OCHENTA.**

En 1984, la formación de docentes de educación especial sería objeto de modificaciones pero no como resultado de un profundo debate en torno a las prácticas cotidianas que se venían desarrollando. La razón de estos cambios tendríamos que analizarlos a la luz de la discusión que se suscitó a principios de los ochenta, en relación al impacto que la tecnología educativa, como temática y orientación, tuvo en materia de formación de profesores de la educación (Ducoing y Landesmann, 1991). La profesionalización de la docencia sería la estrategia más apropiada para reivindicar la tendencia, “ideologizante y alienante” de la concepción tecnológica, planteada por las posiciones críticas de la época. El campo de la educación normal –al cual ya pertenecería la Escuela Normal de Especialización desde 1978 por el hecho de haber pasado a depender administrativamente de la Dirección General de Educación Normal- no estaría exento de la influencia de las propuestas que se generarían en este momento.

Por tanto, ante estas modificaciones, ¿cuál sería la orientación que ahora tendría el curriculum en el contexto de la formación de docentes de educación especial?, ¿se replantearía la tendencia clínico-rehabilitatoria como posición dominante en el campo de la educación especial? Ofrecer una respuesta a estas interrogantes requiere, como condición fundamental, realizar una breve descripción sobre las características del debate que se generó en torno al problema de la formación de maestros, así como la manera en que coadyuvó a la configuración de la propuesta curricular para el sistema de educación normal.

### **1.1 La tendencia sociologizante en el debate de la formación de maestros**

De acuerdo a Ducoing, Pasillas y Serrano (1991), durante el inicio de la década de los ochenta se inició un proceso contestatario y de franca oposición a la devastadora influencia de la tecnología educativa en el campo de la formación de docentes de la educación. Aunque participaban múltiples perspectivas teóricas y disciplinarias, “el análisis sociológico, se constituyó en el signo dominante,

propiciando, paulatinamente, la elaboración de propuestas orientadas a lograr en los maestros la formación integral y una actitud analítica” (1991: 228). Muchas de las propuestas señaladas lograrán cristalizarse tras establecerse como acción concreta la profesionalización de la docencia. Ésta debía encausarse hacia el reconocimiento social de la docencia como profesión, lo que exigía, como condición indispensable, el desarrollo de actividades de carácter académico, tales como: evaluación y diseño curricular, planeación educativa, acciones de extensión a la comunidad, y hasta labores de investigación. Como consecuencia, se estructuraron y operaron programas de formación docente –particularmente los impartidos por el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE)- cuyo objetivo se centró en “dotar al docente de una capacitación integral y articulada que resolviera los límites y deficiencias de las anteriores actividades, aisladas y fragmentarias” (1991:229). La visión -tanto en la manera de concebir la docencia como los contenidos derivados de tal concepción- con la que se conducirían estos programas, pronto sería el punto de partida para iniciar, en una variedad de instituciones, la tarea de la profesionalización de la docencia.

Coincidiendo con los autores antes señalados, entre las orientaciones inspiradas en estos programas, y que tendrían un fuerte impacto en el terreno de la educación normal tendríamos, en primer lugar, el estudio de la práctica docente desde la perspectiva etnográfica. Ésta sería abordada no sólo como objeto y método de investigación, sino que logró transformarse en contenido de enseñanza. En segundo lugar, considerar a la investigación como el eje de programas dirigidos a los docentes, sosteniendo que la investigación es una práctica académica que lograría reivindicar y revalorizar la docencia. Lo que propiciaría la aparición de la figura, por demás controversial, del docente-investigador. Y, finalmente, abordar el problema de la formación docente a partir de la “aproximación sociológica”, lo que provocaría la sociologización de la estructura curricular. Esto es, una serie de contenidos de las ciencias sociales invadirían el modelo curricular.



Veamos entonces cual sería, en adelante, la situación de la orientación clínico-rehabilitatoria que por mucho tiempo signó múltiples rostros identitarios en la Escuela Normal de Especialización.

## **1.2 Tendencias y problemas en la propuesta curricular de 1985 para la Licenciatura en Educación Especial**

En 1984,<sup>1</sup> se estipulaba, por Decreto Presidencial, que la educación normal tendría el grado académico de licenciatura (nivel que ya tenía la Licenciatura en Educación Especial desde 1974), y como antecedente para los aspirantes a realizar estos estudios, el nivel de bachillerato. Se establecieron nuevos planes de estudio, los cuales respondieron a una integración del sistema formador de docentes. Así, en el plan de estudios de la ENE, el 48% de la currícula era común a las licenciaturas de educación preescolar y primaria, el resto (52%) era específico al área de especialidad (Vieyra, 1994: 61-62).

Los argumentos de tal decisión se refieren básicamente a:

- a) El anhelo expresado desde 1944 por el magisterio nacional de elevar sus estudios al nivel profesional.
- b) Formar un nuevo tipo de educador con una cultura científica y general más desarrollada, una mejor aptitud para la práctica de la investigación y de la docencia, y un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio de la psicología educativa (Diario Oficial de la Federación, 1984).

Por consiguiente, se introducía un nuevo modelo académico que otorgaba –desde la perspectiva oficial- al magisterio un nuevo tipo de educador; aquel que haría de la práctica educativa y de su tarea un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología. Además, se planteaba una nueva posición para el proceso de enseñanza-

---

<sup>1</sup> Será hasta 1985 cuando la Licenciatura en Educación Especial se modificará atendiendo al Decreto señalado anteriormente.

aprendizaje desde una perspectiva “crítica”, esto es, con una orientación “constructivista”. En palabras del profesor Benjamín Fuentes esto se refería a:

*Permitir a los alumnos y profesores de las escuelas normales replantear el papel del profesor como coordinador de experiencias formativas, en las que el alumno es visto como un sujeto cognoscente constructor de su pensamiento y de su espacio social; en donde el material de estudio es un catalizador para el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y también de conocimientos; y que se considera importante enseñar; pero vinculado al proceso de aprendizaje, por lo tanto, ambos tienen igual presencia dentro de las tareas educativas (1997:10).*

Esta nueva concepción de la función del maestro, ahora, también como investigador, pronto se encontró con un gran problema: la falta de precisión de lo que significa ser docente-investigador. Lo sorprendente de esta situación, es que, entre múltiples posiciones al respecto, la referida al problema de la enseñanza se constituyó en la tendencia dominante, es decir, se concebía a la investigación como una estrategia pedagógica.

Al respecto, se llegó a señalar que la práctica de la investigación en el magisterio data de mucho tiempo atrás:

*La investigación es una noción común y corriente dentro de la tradición escolar mexicana. En este sentido, la investigación no ha sido ni es ajena al magisterio. Al contrario, muchas de las actividades que se realizan en el aula pueden ser ubicadas en el campo de la investigación. Como parte de las tradiciones de la escuela mexicana, la investigación, concebida en el lenguaje magisterial como apoyo y complemento de la enseñanza, ha sido una tarea cotidiana de las labores del maestro y parte integrante de las actividades de la escuela (Jerez Jiménez, 1997a: 13).*

Argumentando, que el docente ha sido investigador de su propia práctica:

*Todos los días, el educador reflexiona sobre los problemas que entorpecen o agilizan su trabajo. En forma cotidiana, el maestro observa las situaciones de la vida escolar, intercambia opiniones acerca de ella con una gran variedad de personas y consulta documentos para obtener la información que le permita resolver los interrogantes generados por la problemática educativa (1997a:13).*

También se señalaba, que la investigación ha sido una forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el uso de ciertas técnicas y procedimientos de la investigación se pretende que el alumno encuentre por sí mismo el conocimiento.

*Como parte de sus labores de dirección del aprendizaje, el maestro frecuentemente pide a sus alumnos que investiguen determinado tema; es decir, les solicita que busquen, localicen y registren cierta información en torno a ciertas interrogantes (1997a:13).*

Argumentos pronunciados por los propios maestros de la Escuela Normal de Especialización confirman lo señalado anteriormente.

*Ser maestro es emocional, y que bueno no puede quedar de lado todo ese bagaje teórico que hay que manejar. También tenemos que tener claro que ya está muy caduca esa idea de que el maestro es el sabelotodo, el que sabe dominar...Estoy muy convencida de que el maestro es investigador, que vamos a pensar que no tiene un bagaje metodológico como tal, pero que al cabo del tiempo, después de varios años de servicio, va cayendo en la cuenta de cosas que no debe hacer. Porque ya lo fue descubriendo, y cosas que si le salieron bien y que esta descubriendo, entonces naturalmente el maestro también es investigador. Se va haciendo*

*investigador de manera empírica, sí sobre la experiencia misma (E010T, 9).<sup>2</sup>*

*La manera de hacerle llegar el contenido al alumno es utilizando recursos didácticos, y quizás dominando los contenidos. Hacer que el alumno por sí mismo rescate esos contenidos, vamos no dárselo todo digerido, permitir que el participe, que trabaje en equipos, que construya. Quizás, sea una frase muy hueca o una frase que utilizamos mucho. Pero que construya sus conocimientos (E011J, 4).<sup>3</sup>*

Por otro lado, después de una trayectoria matizada de interminables debates, se consideró necesario precisar la función de la investigación en el quehacer del docente, porque según el Diagnóstico del Plan 84 (1997: 8-9) se suscitaron diversos problemas en torno a la formación de los profesores-investigadores, éstos se refieren a:

- a) Los enfoques y las orientaciones de los programas condujeron a una ruptura con la principal función de las escuelas normales: formar para la enseñanza y el trabajo en la escuela.
- b) El énfasis en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin considerar los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.
- c) Los contenidos de la línea pedagógica (que tenían como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación), se orientaron al estudio y al manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un investigador en ciernes y obtuviera pocos elementos para la docencia.

---

<sup>2</sup> Entrevista realizada a una maestra especialista en Trastornos Neuromotores, quien realiza actualmente labores docentes en la Escuela Normal de Especialización.

<sup>3</sup> Entrevista realizada a un maestro especialista en Audición y Lenguaje, quien realiza actualmente labores docentes en la Escuela Normal de Especialización.

Desde estos argumentos, la formación del maestro en los nuevos planes de estudio para las Licenciaturas en Educación Normal (a partir de 1997), incluyendo la de la ENE (en esta última realizada en el 2004), modificaba su función. Éste es uno de los argumentos principales que dan cuenta de la función que ahora debe cumplir el maestro normalista.

*Recuperar la acción formativa central de las escuelas normales, a fin de que el alumno realice un trabajo docente que integre la teoría pedagógica con la habilidad para enseñar, a partir del dominio de los contenidos de la educación primaria y de las didácticas especiales para su enseñanza (1997:11).*

Sin pretender polemizar con los aspectos antes señalados, lo que si interesa destacar en este caso, es que la noción de investigación entendida generalmente desde el marco de lo “científico”, produjo una serie de conflictos y desconciertos dentro de la comunidad normalista. Sin embargo, como dice Moscovici (1984), gracias a los mecanismos de objetivación y anclaje de las representaciones sociales, el pensamiento social se adapta vertiginosamente a las cambiantes realidades que se producen día con día. Así, desde las significaciones previamente construidas en relación a su función en la práctica educativa, el maestro normalista adaptó y adoptó el nuevo discurso a las necesidades, valores e intereses de su grupo.

Es necesario recordar que durante los primeros 20 años de vida de la ENE (además de los 8 años del Instituto Médico Pedagógico) se realizaron intensamente labores de investigación y experimentación pedagógica, sin embargo, en la medida en que se fue consolidando el campo de la educación especial en nuestro país, se planteó una importante influencia de conocimientos científicos y tecnológicos de otros países y, sobre todo, ante la emergencia de

los “problemas de aprendizaje” como objeto de estudio dentro de los Grupos Integrados -asumido, principalmente, por los psicólogos-, estas labores fueron desapareciendo paulatinamente hasta dar lugar solamente al diseño y aplicación de métodos psicopedagógicos y rehabilitatorios.

Por otra parte, como consecuencia de su ubicación en el ámbito de la educación superior, las escuelas normales tendrán que realizar no sólo actividades de docencia, sino también actividades de investigación educativa y de difusión cultural. Dos prácticas que serán impuestas sin considerar las condiciones institucionales ni los elementos formativos necesarios para su realización.

En los planes de estudio, el análisis de la práctica docente se convertiría en el eje nodal del diseño curricular. Más que concebirse como una tarea de investigación a realizar, será concebido como un contenido curricular particular. De hecho, será el objeto de estudio fundamental de la asignatura Laboratorio de Docencia, cuyo espacio deberá promover el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación para que el alumno:

*A partir de la observación dinámica de la práctica social y educativa, formule un marco teórico conceptual que será contrastado en la realidad del ejercicio de la docencia y de la experiencia profesional de los participantes. Se trata de vincular la teoría con la práctica dentro de la realidad social, de tal manera que esté en posibilidades de proponer alternativas didácticas congruentes (Plan de Estudios, 1985:9).*

De manera particular, en la ENE los problemas se suscitaron cuando se inició el trabajo de aproximación al análisis de la práctica docente. Dos formas de

conceptualizarla: como objeto de intervención o como objeto de investigación, provocarían serios conflictos entre aquellos docentes que se encargarían de dirigir tal asignatura, así como en la labor pedagógica que tendrían que desarrollar los alumnos. Debía procederse mediante un modelo didáctico o incorporando planteamientos de distintas versiones de la investigación-acción y la investigación participativa. A pesar de que estas formas de hacer investigación se difundieron entre los maestros (con materiales bibliográficos, con cursos y seminarios-taller, en las sesiones de trabajo de las Academias, etc.) de la institución, formas previas de conceptualización de la docencia, la falta de un proceso formativo amplio en el hacer investigativo, así como la ausencia de experiencias de carácter investigativo, dificultaron su aplicación.

Asimismo, otro factor, como la estructura curricular organizada bajo un modelo de tipo disciplinario, derivaría la parcialización y atomización de los conocimientos, dificultando así, tanto en los maestros como en los alumnos, su integración y transferencia en el análisis de la práctica docente, considerando la complejidad que la caracteriza.

Este nuevo Plan de Estudios para la formación de docentes en educación especial consideró la necesidad de preparar a un sujeto dispuesto a analizar, comprender y proponer soluciones ante los complejos problemas sociales que se venían manifestando. De hecho, la propuesta del nuevo modelo se enmarcó en “una concepción sociopolítica, lo que conlleva un enfoque integral y sistémico de finalidad esencialmente formativa” (Plan de Estudios 2004). Para esto, se consideró apropiado organizar y estructurar el curriculum a partir de la conjugación de conocimientos y experiencias de diversas disciplinas: la social, la pedagógica, la psicológica, la medicina, la lingüística, la filosofía, las matemáticas. Como consecuencia, incursionarían en la ENE varios y diferentes profesionistas. Hecho nunca antes visto en la historia de la ENE. En adelante, los criterios para definir la

matriz formativa del maestro en educación especial, serían motivo de debate entre esta pluralidad de profesionales, tras implementar, como estrategia, las academias de trabajo por líneas de formación, por grado y por áreas de especialidad.

Derivado de esta “concepción sociopolítica”, la estructura curricular se orientó fuertemente hacia el área social y los contenidos específicos (saberes teóricos y técnicas específicas de la orientación psicopedagógico y la clínico-terapéutica) para la práctica de la educación especial, disminuyeron considerablemente. La línea social se dirigía a promover en el futuro docente “la comprensión de la función social y los alcances de la educación, así como a proveerle de los elementos para posibilitar el análisis y reflexión de los acontecimientos de la sociedad mexicana, en especial, que le lleven a la asunción de actitudes responsables ante los problemas sociales” (Plan de Estudios 1985:38). Sin embargo, a pesar de que el currículum se sociologizaba y sus objetivos eran muy puntuales, testimonios evocados por dos de nuestros últimos maestros protagonistas aseguran –como lo veremos más adelante- no comprender cual fue su importancia durante su proceso formativo. De hecho, muchos de los argumentos permiten suponer que el problema radicó en la manera en que operó la acción pedagógica ejercida por parte de los maestros del área social: a través de la tradicional preocupación por realizar una transmisión enciclopédica del conocimiento social; la poca o nula transferencia del conocimiento social para abordar problemas relacionados con la educación especial; y el escaso o hasta inexistente debate sobre el problema de la educación especial desde una perspectiva sociológica –más allá de concebirlo como hecho social-, considerando el predominio de cánones de una sociología empírica y descriptiva en la matriz formativa de muchos sociólogos.

### **1.3 La atención del sujeto con requerimientos de educación especial**



Producto del debate sobre los enfoques y las prácticas de la educación especial, en la década de los setenta y, particularmente, los ochenta, los principios de normalización e integración, irrumpirán con gran fuerza para fundamentar las prácticas de la educación especial. Principios que tendrán su sustento en los profundos replanteamientos que a nivel mundial se realizarán en torno a la concepción del niño y sus condiciones de vida. Ahora, los niños serán concebidos como sujetos de derecho. En consecuencia, será un deber de la sociedad – estipulándose, inclusive, en materia legislativa- cambiar las condiciones de vida de los niños con requerimientos de educación especial (también denominados “impedidos”).<sup>4</sup> En nuestro país, será la Dirección General de Educación Especial, cuando en 1980, a través del documento “Bases para una Política de Educación Especial”, señalará:

*La normalización es un principio que recalca la importancia, para las personas con requerimientos de educación especial, de vivir en condiciones consideradas “normales”, tanto como sea posible...Se debe comenzar por el respeto que merece cada niño, basarse en sus posibilidades, más que en sus limitaciones. Para esto, la integración será la estrategia que se utilizará para lograr la normalización. La integración tendrá una connotación más específicamente educacional. Obviamente, se comprueba que no todos los alumnos pueden ser integrados en el aula regular. Según el grado y la naturaleza de las limitaciones, existen diversos recursos, que responden a una relación inversa entre la limitación y la integración: a menor limitación, mayor integración (Bases para una Política de Educación Especial, 1980:21-27).*

---

<sup>4</sup>En 1980 la Organización Mundial de la Salud (OMS) daba a conocer la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, cuyo objetivo consistió en evitar la utilización de conceptos indistintamente, ya que así se promovía la marginación y estigmatización social. De acuerdo a esta clasificación, el término Deficiencia se refería a la pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Minusvalía es una incapacidad que supone una desventaja provocada por una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de las actividades de un individuo en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales. Discapacidad es toda restricción o pérdida (causada por una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal en un ser humano (UNESCO, 1990:11-12). Pero en 1981 se planteaba otra denominación, “los impedidos” (UNESCO, 1981), cuya significación aludía a hablar, todavía, de invalidez, diferenciándolos de esta manera de los “normales”. Cabe aclarar que en nuestro país, el concepto de discapacidad empezará a ser utilizado, oficialmente, aproximadamente a finales de los ochenta.

De esta manera, por disposición gubernamental, los servicios de educación especial se expandían y diversificaban. Clasificándose como: indispensables y complementarios. Los servicios indispensables incluían a niños con trastornos neuromotores (antes Lisiados del Aparato Locomotor), de audición, visión y deficiencia mental, que eran atendidos en: Centros de Intervención Temprana y Escuelas de Educación Especial, escuelas de preescolar y primaria que contaban con un maestro que atendía a los niños que pudieran integrarse a las escuelas regulares; Centros de Capacitación para el Trabajo, para los egresados de las escuelas de educación especial que no podían tener una formación laboral en instituciones regulares; Industrias Protegidas, para los alumnos que requerían un entorno laboral protegido; Grupos Integrados de Sordos y Grupos Integrados B, para niños con deficiencia mental leve, que operaban en las escuelas regulares. En todas estas instituciones la atención era básicamente de tipo clínico-terapéutico.

Los servicios complementarios prestaban apoyo a los alumnos inscritos en la educación básica general con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta, y se atendían en Centros Psicopedagógicos y Grupos Integrados A. La atención en estas instituciones combinaba la orientación clínico-terapéutica y la orientación psicopedagógica, en particular, de corte psicogenético.

Para 1985, momento en que se inicia la nueva propuesta curricular para la formación de docentes en educación especial, los servicios de educación especial continuaron operando bajo las modalidades antes señaladas. Pero pronto se generarían serios conflictos al evidenciarse profundas incongruencias, entre lo transmitido en el proceso de formación de los futuros docentes y los requerimientos de la práctica profesional. Y no sólo esto, los problemas se agudizarían cuando iniciados los noventa, cambios importantes en la legislación nacional en materia educativa, producto de la influencia de políticas internacionales, plantearían la necesidad de reorientar y reorganizar los servicios de educación especial. No sólo se modificaba la forma de atender a los sujetos

discapacitados (antes denominados sujetos con requerimientos de educación especial), sino que se dejaba entrever –por lo menos en el discurso de la propuesta oficial- un replanteamiento sobre la preocupación de centrarse únicamente en el individuo, es decir, en la preocupación de considerar sólo el déficit individual.

## **2. En la víspera de una nueva orientación para la educación especial. ¿La retórica de un nuevo discurso político-educativo: la integración, o el planteamiento del proyecto re-fundacional de la educación especial?**

Se ha señalado que a partir de los setenta, por iniciativa gubernamental, los principios de “normalización e integración” sustentarían la práctica de los servicios de educación especial, sin embargo, como se pudo observar, no abarcaría la totalidad de los servicios existentes. Casi la mayoría de estos servicios continuarían trabajando bajo un sistema paralelo al de la educación básica regular. Además, en todos los servicios aún prevalecía, en mayor o en menor grado, la práctica del tratamiento, considerando la identificación y categorización del déficit individual (legado de la orientación clínico-terapéutica, planteada por los pioneros-fundacionales).

Por ende, el descontento social continuaría creciendo. Algo muy similar ocurría en la esfera mundial, lo que provocaría la emergencia de importantes movimientos sociales sobre discapacidad hacia fines de los ochenta. Estos movimientos trascenderían y lograrían impactar en el terreno de la política, de aquí que programas políticos para la atención de los sujetos discapacitados se replantearían en el plano internacional (participando organismos multilaterales como la ONU, la OCDE y el Banco Mundial). En particular, en América Latina y el Caribe, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y la Declaración de Salamanca (1994) tendrían un gran impacto en la reorientación de los servicios de educación especial. Además -en particular esta última-, proporcionarían la plataforma en donde se definiría el principio y modalidades

prácticas de la integración de los niños, ahora denominados con necesidades educativas especiales, al sistema de educación básica regular.

Con el reconocimiento del derecho de todas las personas a recibir una educación básica de calidad, se planteaban las medidas necesarias para atender a todas las personas que requirieran de apoyos educativos distintos. Sustentado en este nuevo discurso, México –como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación- reorientaría y reorganizaría a partir de 1993 los servicios de educación especial. Se impulsaría la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y se adoptaría el concepto de necesidades educativas especiales para abordar el problema del “fracaso escolar”.

Ahora se sostiene que al presentar el niño dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, se requerirá que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.<sup>5</sup> Este planteamiento se fundamenta en la idea de que todos los niños son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos; en este sentido el niño no padece un problema o un trastorno que debe ser resuelto o “tratado”, más bien, se considera que tiene algunas necesidades que la escuela no puede satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente, será entonces cuando se considera que existen necesidades educativas especiales.<sup>6</sup> De este modo, el niño no debe ser separado de las aulas escolares y, por ende, segregado de una educación regular. Esto es, las necesidades educativas especiales de los alumnos deberán ser atendidas en la

---

<sup>5</sup> Para una información más amplia, ver al respecto *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP, México, 2002.

<sup>6</sup> El concepto de necesidades educativas especiales se desarrolló a partir de 1978 y es la base del Informe Warnock, documento fundamental para el desarrollo de la integración en Inglaterra. En este Informe se desechaba el modelo tradicional de educación especial así como la idea de que existen dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes, de la cual se deriva la necesidad de dos sistemas diferentes de enseñanza (García, 1991:39). Sin embargo, en la medida en que fue operando la propuesta, serias contradicciones aparecían. Warnock continuó argumentando y defendiendo la idea de que “para insuficiencias concretas debían existir escuelas especiales porque representaban una técnica altamente desarrollada de discriminación positiva (Riddell, 1998:110).

propia escuela porque no son inherentes a ellos, y porque éstas se propician en la interacción con el currículo escolar. Así, y en opinión de Eliseo Guajardo Ramos, Director de Educación Especial en México durante 1998, “el cambio en la educación especial es totalmente radical al transformar el modelo clínico-rehabilitatorio por un modelo educativo, el cual se nutre del principio ético y de derecho equitativo no excluyente. También, del desarrollo moderno de la psicopedagogía constructivista y del desarrollo del currículum escolar” (Guajardo, 1998:4).

## **2.1 Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad**

Según Guajardo (1998:5), “el origen de las necesidades educativas especiales, no es la discapacidad. Son las consecuencias sociales de la discapacidad las que propician las necesidades educativas especiales en los alumnos”. En este sentido, la denominación de necesidades educativas especiales (NEE en adelante) no es sinónimo de discapacidad. Hay alumnos con discapacidad y sin necesidades educativas especiales o viceversa. Inclusive, también hay alumnos sin discapacidad y con necesidades educativas especiales, puesto que presentan dificultades significativas ante algunos contenidos curriculares. En este último caso, no se podría interpretar como un “problema de aprendizaje”, ya que las NEE, dice el autor, son relativas a la interacción con el currículo. Pero, continúa el autor, esta relatividad de las NEE no quiere decir que se trate de falsos problemas. Estos existen y por tanto, “producen deterioro en el aprendizaje con el consecuente y tangible fracaso en la vida escolar de los alumnos” (1998:5).

Para el caso del concepto de discapacidad, ahora tendría que reivindicarse la manera en que fue construida e interpretada su significación y así combatir “la discriminación, la segregación y la etiquetación que provocaría por mucho tiempo en los sujetos considerados como diferentes” (Programa Nacional, 2002:14). Al respecto, Guajardo señala: “se construyó erróneamente una categoría de personas por tipos de discapacidad, cuando se trata sólo de una peculiaridad secundaria a la categoría integral de persona” (1998: 6).

## 2.2 La integración educativa

Atendiendo a estos argumentos, como una primera medida, se impulsó la integración de la población infantil con discapacidad en las aulas regulares.<sup>7</sup> El objetivo consistirá en ofrecerles, de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje, las condiciones y el apoyo necesario -por parte del personal de apoyo (psicólogo, trabajador social y maestro de educación especial)- para favorecer plenamente sus posibilidades.

*Dicho apoyo será prestado al alumno en la aula regular, en una aula de apoyo en el horario escolar; se brindará asesoría a su maestro regular; y se dará orientación a los padres. Los profesionales de educación especial procurarán participar en el consejo técnico de la escuela para influir en el proyecto escolar en torno a la integración escolar del centro educativo. También, de acuerdo con el maestro regular planearán actividades académicas con todo el grupo al que pertenece el alumno con necesidades educativas especiales (Guajardo, 1998a:16).*

Pero, también se señalaba que aquellos alumnos que por algún motivo no logren integrarse escolarmente a la escuela regular, podrán cursar su educación básica en un centro educativo de educación especial, los cuales también aplican el currículo básico, con sus adecuaciones pertinentes. Estos serán alumnos con discapacidad cuyas necesidades educativas especiales, por diversas circunstancias, no pueden ser resueltas en alguna escuela regular (Guajardo, 1998b:5).

En adelante, “la atención de la educación especial ya no será la población con discapacidad, sino la que presente necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a quienes presenten discapacidad, es decir, aquella población que requiera de apoyos y recursos adicionales para acceder a los propósitos generales de la educación” (Programa Nacional, 2002:31). La reorientación en el sistema de educación especial, consistió en simplificar toda la diversidad de servicios

---

<sup>7</sup> En México, desde el ciclo escolar 1996-1997 existe la norma de inscripción a preescolar, primaria y secundaria que admite alumnos con discapacidad.

específicos por discapacidad en: servicios de apoyo, Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en servicios escolarizados, Centros de Atención Múltiple (CAM) y, en Unidades de Orientación al Público (UOP). Los cambios fueron los siguientes a partir del ciclo escolar 1993-1994:

<b>ESQUEMA ANTERIOR</b>	<b>ESQUEMA ACTUAL</b>
Centro de Orientación Evaluación y Canalización	Unidad de Orientación al Público
Unidad de Grupos Integrados A Unidad de Grupos Integrados B Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes Centro Psicopedagógico Centro de Orientación para la Integración Educativa	Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular
Escuelas de Educación Especial Centro de Intervención Temprana Centro de Capacitación de Educación Especial Clínica de Ortolalia Clínica de la Conducta	Centro de Atención Múltiple

Fuente: Proyecto General de Educación Especial. México. Dirección de Educación Especial/SEP. 1998. p. 4

Cabe agregar, que al momento de la reorientación de los servicios de educación especial, también se realizaba la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública derivado de la federalización de todos los servicios educativos. Como consecuencia, el ámbito de acción de la Dirección General de Educación Especial

se reducía al Distrito Federal, convirtiéndose, para esto, en Dirección de Educación Especial. Al parecer, tales cambios traerían más problemas que beneficios. Al evaluarse, casi 10 años después, la reestructuración de los servicios de educación especial, se estima que los resultados no han sido muy satisfactorios: “Al no existir una instancia nacional para coordinar el proceso generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía tales servicios; este hecho, y la profundidad del cambio que promovía, provocó que su implantación fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los niños con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad” (Programa Nacional, 2002:16).

### **2.3 El proceso de integración educativa: una década de vicisitudes y contradicciones. Una breve mirada analítica**

Aunque oficialmente se replanteaba la estructura y organización del sistema de educación especial bajo un discurso “alternativo”, resultados de más de 10 años indican que se han generado más problemas que posibilidades para los sujetos categorizados como “discapacitados”.

Como un principio fundamental, el nuevo proyecto integracionista se erigirá sobre el cuestionamiento de las prácticas del diagnóstico y categorización utilizadas en el pasado, sin embargo, en el imperativo de ofrecer una “respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos” (Programa Nacional, 2002:39), se planteó la necesidad de determinar quien tiene una necesidad educativa especial. Actualmente se plantea que el punto de partida para la adecuada atención de las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad está en la aplicación de una evaluación psicopedagógica interdisciplinaria, “puesto que sólo así se conocerán las dificultades y posibilidades del niño” (idem). La evaluación se dirige principalmente a conocer el desempeño del alumno en las distintas áreas (motriz, auditiva, intelectual, comunicación, visual, entre otras); así como su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas, estilo de aprendizaje y motivación para aprender. En un plano secundario, también interesa conocer la forma en que se desenvuelve socialmente, las condiciones sociales, familiares y las del entorno social.



De esta manera, podemos asegurar que existe un retorno al modelo basado en la detección de las carencias del niño más que considerar la relación que se establece entre el currículo y el niño, así como la labor pedagógica realizada por el propio profesor, o mejor aún, en considerar la mediación existente entre los múltiples factores que inciden en el aprendizaje de los niños. Todo parece indicar que a pesar de la incorporación de una nueva práctica discursiva, aún persiste la “vieja” preocupación por identificar y atender “problemas de aprendizaje” de los escolares. En este sentido, se trata de localizar las “dificultades del niño” y así establecer, límites estrictos entre quienes tienen necesidades educativas especiales y quienes no las tienen. Por lo que podemos afirmar que sólo nos encontramos frente a otra categorización: niños con necesidades educativas especiales. Inclusive, algunas prácticas desplegadas en la puesta en marcha del ahora señalado Modelo Educativo, sólo permite confirmar, una vez más, la presencia de algunos vestigios del enfoque clínico-rehabilitatorio.

Por otra parte, ante los problemas que los profesionales en educación especial han tenido para determinar quien tiene una necesidad educativa especial, la tendencia hoy en día es esperar, por recomendación del maestro del aula regular, a los alumnos que presentan un “rezago escolar”. Lejos de asumir su responsabilidad, el maestro de aula regular justifica nuevamente la exclusión de este tipo de alumnos al solicitar que el personal de apoyo los “examine” y determine si serán objeto de una atención educativa especial. La experiencia ha demostrado que más que recibir un apoyo dentro del aula, al niño se le atiende muchas veces, de manera individual y fuera del aula escolar. Considerando de esta manera, una vez más, la necesidad de ofrecer una educación de tipo compensatoria en atención a sus “debilidades particulares”.

Además, podemos asegurar que con el tipo de indicadores para medir el rendimiento escolar de los alumnos aún vigentes en las escuelas de educación básica, la discriminación de los niños discapacitados integrados en aulas regulares tiende a acentuarse más que a debilitarse.

Asimismo, la propia relatividad y ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales ha propiciado serios conflictos al determinar qué casos deben de atenderse, inclusive, en muchas ocasiones sólo se ha venido sustituyendo el término discapacidad. Por otra parte, existen profundas contradicciones al señalar cuál es el origen de las necesidades educativas especiales. Algunos afirman que “el origen de las NEE no es la discapacidad” (Guajardo, 1998:5), pero otros consideran que “las NEE se derivan de alguna discapacidad” (Plan Nacional, 2002: 16).

Considerando la fuerza de las representaciones sociales construidas en torno a las formas de conceptualizar y atender a los sujetos considerados como “diferentes” establecidas por la visión hegemónica, nos encontramos frente a una paradoja. Los padres de familia insisten en que se trate a su hijo como “normal” y socialmente integrado, sin embargo, exigen al mismo tiempo la identificación (diagnóstico) del problema de su hijo, así como el uso de recursos especiales y hasta una escolarización especializada.

Por otro lado, es importante señalar algunos de los principales rasgos que hablan acerca de la manera en que vienen operando los servicios de educación especial, en particular las USAER y los CAM, con base en la revisión realizada por las instancias estatales de educación especial, las organizaciones civiles, así como la información aportada por el proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa”.<sup>8</sup>

#### *UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR*

A pesar de haberse instrumentado un conjunto de acciones para garantizar el servicio en la modalidad de las USAER, diversos problemas continúan presentándose, tales como:

---

<sup>8</sup> El proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa” se ha desarrollado desde 1995 en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con apoyo y financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. En el ciclo escolar 2001-2002 participaron 28 entidades del país (Programa Nacional, 2002).

a) No existe una única forma de atención. Se observan gran diversidad de prácticas que van desde la atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales (con y sin discapacidad) en el aula de apoyo sin mantener ningún contacto con el personal de la escuela y los padres de familia, hasta la asesoría general al personal docente y directivo de la escuela para elaborar proyectos escolares o institucionales.

b) En muchos casos, como lo muestran los datos estadísticos, prevalece la idea de que el personal de apoyo debe atender a los alumnos que presentan “rezago escolar”.

c) En algunas escuelas se asignan al personal de educación especial algunas funciones del maestro adjunto o auxiliar, es decir, la atención de cualquier grupo para suplir al maestro titular, o tareas administrativas o de organización escolar, incluidas las festividades. Esto es, no hay claridad en cuanto a las funciones de los profesionales de educación especial y en referencia a la población que deben atender.

d) En muchos casos, el personal de la USAER desconoce estrategias didácticas específicas para responder a las necesidades de los alumnos que presentan discapacidad, ante lo cual la opción ha sido promover la realización de algunos ajustes generales en la metodología de trabajo del maestro de grupo (Programa Nacional, 2002:23).

### *CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE*

Los Centros de Atención Múltiple (CAM), tendrán que ofrecer, con las “adecuaciones pertinentes”, educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales con discapacidad, discapacidad múltiple y otros trastornos severos. Esto es, un sólo CAM debe atender alumnos con diferentes discapacidades.

Sin embargo, los problemas, también, no tardaron en presentarse:

- a) Se le solicita al personal de educación especial (maestro especialista), que atiende este tipo de servicios, que trabaje con el currículo oficial de educación básica, pero sin perder de vista que muchos de sus alumnos deben recibir una atención de acuerdo a las necesidades específicas derivadas de su discapacidad (se le solicita que conozca cómo enseñar a un niño ciego a desplazarse, qué metodologías existen para que un alumno con discapacidad auditiva se comunique, cómo mejorar la postura de un niño con parálisis cerebral, cómo elaborar un tablero de comunicación para que un alumno con sordera o uno con dificultades serias de movilidad pueda comunicarse con otras personas, cómo lograr que un niño con discapacidad intelectual sume o reste, etcétera), bajo la consigna de no caer nuevamente en una práctica clínico-terapéutica
- b) El tiempo que el alumno permanezca en estos servicios (denominados como “escolarizados”) antes de ser integrado deberá depender principalmente de los recursos con los que cuenten las escuelas de educación regular en las cuales podría integrarse. Esto ha propiciado, al igual que sucedía en el pasado, que la permanencia de los niños en estas instituciones se extienda sin alcanzar, muchas de las veces, su integración al aula regular.
- c) La atención educativa de diferentes discapacidades en un mismo grupo ha significado un problema para los profesionales al frente de estos grupos. La formación y experiencia de muchos de estos profesionales (generalmente maestros especialistas) que laboran en los CAM (antes Centros de Intervención Temprana y Escuelas de Educación Especial) se sustenta en la atención de una sola discapacidad (concebida como una categorización en sí misma), más no en la idea de concebir la existencia de un grupo de sujetos con “peculiaridades secundarias a su categoría integral como personas”.
- d) En los últimos años, en algunos CAM, se han rechazado niños con discapacidad “severa o múltiple” –implicando esto un retorno a la

categorización de acuerdo al déficit individual-, con el argumento de que por sus características no pueden acceder al currículo básico, quedando, prácticamente, sin opción educativa (Programa Nacional, 2002:24-35).

Un problema más. Actualmente sólo 13 entidades cuentan con manuales de operación de los distintos servicios de educación especial actualizados, por lo que la mayoría de los estados carece de lineamientos claros acerca de la organización y el funcionamiento de los servicios y de las estrategias para fortalecer el proceso de integración educativa de manera decidida (Programa Nacional, 2002:29).

Lo anteriormente expuesto nos permite señalar que nos encontramos frente a un escenario difícil y contradictorio, pero aún más importante, la pretensión de imponer y legitimar un nuevo “Modelo” está muy lejos de poder realizarse, cuando las evidencias aquí señaladas se dirigen a revelar que persisten prácticas y representaciones de una visión particular de construir la idea de aquel sujeto concebido como “diferente” y sus formas de “atenderlo”.

En conclusión, podemos afirmar que a pesar de que se modificó la propuesta curricular (1985), y se instituyó por decreto (1993) un nuevo modelo de atención para los discapacitados, estableciendo para esto una nueva forma organizativa para los servicios de educación especial y un nuevo discurso en relación al concepto de “discapacidad”, la realidad nos muestra que persiste la presencia de la visión médico-individualista en el campo de la educación especial. Fue tal la fuerza de la unificación simbólica que logró el enfoque médico como posición dominante, que nos atrevemos a señalar que aún nos encontramos frente a usos y costumbres que sostienen el devenir cotidiano de la Escuela Normal de Especialización en particular, y de la práctica profesional de la educación especial en general.

Pero para dar cuenta de esta aseveración, veamos detenidamente lo que acontece en el plano de la formación de docentes de educación especial en la Escuela Normal de Especialización ante la impronta de un nuevo Plan de Estudios

(1985), y la reorientación de la práctica de la educación especial imbricada por un discurso integracionista (1993). En particular nos interesa indagar, ¿cuáles son esos usos y costumbres que en particular se viven en la ENE?, ¿qué características definen la orientación de la propuesta curricular?, ¿cuáles son los elementos constitutivos del enfoque que sobre el discapacitado se construyen, así como las formas de intervención que se proponen? Y finalmente, ¿qué procesos de socialización y de acción pedagógica se realizan en la institución para configurar el ser y hacer profesional del maestro de educación especial?

Al igual que la tarea antes realizada, tras reconstruir la trayectoria formativa de nuestras dos últimas protagonistas: Claudia y Ana Laura, podremos comprender la trama social sobre la cual se configura la identidad profesional de los maestros ubicados en la década de los noventa.

Dos actores sociales pertenecientes a la generación de los noventa y representantes de dos de las especialidades: Ciegos y Débiles Visuales y Trastornos Neuromotores, con el menor número de demanda de estudiantes, y con un status diferenciado –por razones ya antes descritas- frente a especialidades como Problemas de Aprendizaje, Audición y Lenguaje y Deficiencia Mental en el campo de la educación especial.

Ingreso 1999	Ingreso 1996
Licenciada en el Área de Trastornos Neuromotores	Licenciada en el Área de Ceguera y Debilidad Visual
Claudia	Ana Laura

Para conocer y comprender algunos referentes de los sujetos que integrarían el núcleo generacional de los noventa, antes expondremos la reconstrucción de las trayectorias familiares y escolares de nuestras dos últimas maestras protagonistas: Ana Laura y Claudia. Procederemos a acercarnos a la comprensión

del campo de posibilidades que dieron lugar a la elección profesional, identificando a su vez conductas, valores, habilidades, expectativas, etc., como posibles cimientos en la construcción de futuros procesos identitarios. Se realizará la reconstrucción de la historia familiar para pasar luego a lo “vivido” en su experiencia escolar (de la primaria a la elección de su primera opción profesional) previa a la trayectoria de la formación profesional realizada en la Escuela Normal de Especialización.

### **3. UN CAMINO POSIBLE: EL ORIGEN SOCIOCULTURAL Y LA ELECCIÓN PROFESIONAL HACIA LA DÉCADA DE LOS NOVENTA**

#### **El contexto de los ochenta**

A pesar del crecimiento sostenido de la economía desde la década de los cuarenta hasta los años setenta, los patrones de insuficiencia, selectividad social y desigualdad regional que originalmente caracterizaban a la oferta educativa, no lograban resolverse del todo, sin embargo, cada año se generaban oportunidades escolares que superaban el crecimiento demográfico. De acuerdo a Fuentes (1992), aún para el periodo de 1970-1982 se generalizaba la expansión de todos los niveles educativos, expresándose éstos, de manera particular, en tres cambios de orden estructural: el sector de población marginal que no recibía atención escolar de algún tipo, aún por periodos cortos, se redujo a proporciones residuales; la enseñanza preescolar llegó a ser una posibilidad real por lo menos para la mitad de la población infantil del país; y se conformó un sistema masivo, diversificado y de cobertura nacional en el nivel superior de la enseñanza, esencialmente por impulso financiero del gobierno federal.

Pero tal tendencia se vería afectada ante el estallamiento de la crisis económica y la aplicación de las políticas de austeridad en el transcurso de los ochenta. La contracción de las oportunidades de escolarización en todos los niveles del sistema educativo tendría consecuencias preocupantes. Se plantearía un estancamiento de la matrícula, frente a una población de niños y jóvenes en constante crecimiento. Al respecto, Fuentes (1992: 69-74) señala que hasta el ciclo escolar 1983-1984 la matrícula total del sistema conservaba un crecimiento superior al del grupo demográfico en edad escolar; entre 1984-1985 y 1986-1987 se mantiene una ligera expansión ya inferior al aumento poblacional y a partir de 1987-1988 la matrícula se estabiliza, para que en 1989-1990 se produzca un decremento del orden de 200 mil alumnos. Pero la preocupación no sólo quedaba en la incapacidad del sistema para ofrecer atención educativa al aumento demográfico de la población, sino también en los efectos de la crisis económica sobre los sectores más vulnerables de la población. Podemos suponer, al igual



que Fuentes, que frente a un alto índice inflacionario (un 63.7% en 1985 y un sorprendente crecimiento al 105.7% hacia 1986), y la pérdida real del salario mínimo que alcanzó un deterioro de 46% entre 1982 y 1988, afectando seriamente el poder adquisitivo de amplios sectores de la sociedad (Pastrana, 1990), la economía familiar sufriría un fuerte deterioro, sobre todo en estratos sociales con ingresos menores, propiciando el debilitamiento de la demanda escolar e incrementando las posibilidades del abandono de los estudios escolares y hasta, en muchos de los casos, frustrando las preferencias vocacionales.

Aunque concientes de lo arriba señalado, deseamos aclarar que si bien es cierto que los ingresos económicos se constituyen en un componente importante en la definición y alcance de las aspiraciones, metas, expectativas y proyectos de los individuos y de sus respectivas familias, también sostenemos que aquellos se articulan necesariamente a factores de orden político y sociocultural para mediar el campo de posibilidades acerca de un porvenir posible. En este sentido, al igual que lo hicimos anteriormente, habrá que analizar el campo de posibilidades de los sujetos en cuestión, en este caso, de otros dos de nuestros protagonistas, y así comprender y explicar cuáles fueron los caminos que los llevaron a convertirse en maestros de educación especial ante un escenario que mostraba un considerable crecimiento de las oportunidades educativas pero que avizoraba, también, la crisis económica de finales de la década de los ochenta.

Por tanto, ¿qué condiciones de vida, sustentadas en un conjunto de prácticas y representaciones, generaron un universo de significaciones y resignificaciones al seno de la familia, para crear una condición posible en la elección de la carrera profesional de maestro de educación especial hacia el periodo de los ochenta y noventa? Y una inquietud más, ¿serían diferentes las expectativas, las disposiciones, las actitudes, las aspiraciones de aquellos sujetos que ingresaron a la ENE durante este periodo en relación a aquellos que ingresaron hacia los cincuenta? Pasemos pues a realizar la tarea de reconstrucción de las trayectorias familiares de Ana Laura y Claudia, dos maestras de educación especial en Ciegos

y Débiles Visuales y Trastornos Neuromotores respectivamente, ahora formadoras de docentes en la Escuela Normal de Especialización.

### **1. Un origen social en Ana Laura**

La vida de Ana Laura se iniciará –hacia el año de 1968- y desarrollará en el ambiente citadino del Distrito Federal en medio de una familia de gustos y preferencias múltiples y diferentes como expresión de un origen familiar heterogéneo. Entre tradiciones, costumbres, expectativas, ocupaciones y niveles de escolaridad por demás disímolos en los antecedentes familiares de nuestra protagonista, se nutrirán sus experiencias de socialización y constitución de horizontes posibles.

Sin un patrimonio estable (ni propiedades ni bienes materiales acumulados) pero con un ingreso económico de su padre “mínimo para vivir”, Ana Laura nos transporta al recuerdo de una infancia llena de satisfacciones y aprendizajes diversos:

*Mi papá y mis abuelos paternos eran los de la idea de ir siempre a conciertos, al cine, al teatro, de escuchar música, de conocer los estados. Viajábamos prácticamente de mochila al hombro, de comer en mercados, de visitar los museos, de conocer las tradiciones del lugar que visitábamos; y por el lado de mi mamá, acudir a las reuniones familiares que se organizaban generalmente cada 8 días, donde se reunían mis tíos, los primos, mis abuelos. Si no había festejos entonces era la comida familiar” (E04A: 1-2).*

Los vínculos afectivos y de comunicación en la familia de la maestra Ana Laura se establecerán sin mayor problema. Aunque nos refiere una convivencia importante con sus abuelos maternos, finalmente ella reconoce que su infancia “*transcurrió prácticamente con los abuelos paternos. Hacia los fines de semana siempre agarrábamos carretera y nos íbamos con los abuelos que vivían en Puebla. De ahí continuamente viajábamos por iniciativa de mis abuelos y mi papá” (E04A: 3)*. La maestra narra que su núcleo fundador por el lado paterno poseía un “nivel cultural amplio”. El abuelo, quien provenía del Estado de Puebla, y la abuela, proveniente

del Estado de Guanajuato y de una familia “muy conservadora pero que le gustaban mucho las artes”, viajaban constantemente con motivo de las actividades ocupacionales del abuelo, “él era un agente viajero”. Sin ninguna escolaridad, ambos conocerán otras formas de pensar, de vivir como resultado de los múltiples desplazamientos geográficos que realizarán, generando una importante red de amistades y “compadrazgos”. En cambio, por el lado materno, Ana Laura asegura que la forma de vida de los abuelos “era más hogareña, más tradicional, muy de su casa”. Su abuelo, oriundo del Estado de México, se dedicará a la joyería y la abuela, también del mismo Estado, aunque con estudios de enfermería, finalmente se dedicará al hogar.

Como así se puede constatar, las primeras generaciones en ambas ramas familiares, no accederían a una escolaridad formal, sin embargo, el comercio sería el medio que les permitiría asegurar una condición de existencia más o menos próspera. Será para los miembros de la segunda generación donde se construirían condiciones de posibilidad para generar expectativas y aspiraciones de vida no sólo centradas en mantener una condición de existencia, sino en buscar mejores oportunidades de vida. Las estrategias se orientarán hacia dos acciones. Por un lado, la necesidad de desplazarse hacia otros espacios geográficos que garanticen mejores expectativas de desarrollo, como será el caso de la ciudad de México; y, por otro lado, –tal como lo ha señalado Susana García (1998: 78)- la imperiosa necesidad de buscar el signo de la distinción a través de alcanzar los estudios profesionales y obtener un título universitario.

El padre de Ana Laura, siendo el mayor entre sus hermanos, emigrará de Guanajuato para buscar trabajo en la ciudad de México como Diseñador Gráfico (estudios que realizó en una Academia en Michoacán). En esta segunda generación, por el lado de la familia paterna, las oportunidades de escolarización y desarrollo profesional fueron relevantes. Los tíos varones (dos hermanos de su papá) lograrán acceder a realizar estudios de nivel superior, el cuarto de los hermanos estudiará en el Instituto Politécnico Nacional la carrera de Ingeniería Mecánica, y el tercero en la UNAM en la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Éste último hermano continuó sus estudios en París, convirtiéndose en crítico de cine y participando como jurado en el Festival de cine en Cannes. En el caso de las tías, sus estudios se dirigirían hacia otras “preferencias vocacionales”, una de ellas realizaría los estudios de Secretariado con Administración, y la menor de todos los hermanos ingresaría a la carrera de Contabilidad en el Instituto Politécnico Nacional.

Para el caso de la madre de nuestra protagonista, después de haber realizado estudios como Secretaria Ejecutiva ingresará a la carrera de Derecho en la Universidad, sin embargo, éstos los suspenderá hacia el primer semestre para dedicarse al hogar y cuidado de sus hijos. Después de muchos años -30 años- y empujada por la necesidad económica ante su divorcio, se reincorporará a las actividades laborales. Para esta segunda generación de la rama familiar materna, al igual que los estudios iniciales que realizará su madre de Ana Laura, la hermana estudiará para Secretaria Ejecutiva, mientras que el hermano –siendo el menor de los hermanos- accederá a realizar estudios en el Instituto Politécnico Nacional como Ingeniero Eléctrico.

Ana Laura será la segunda hija de tres hermanos. Su formación profesional se verá atravesada por algunas vicisitudes que la llevarán a tomar una decisión que generará molestia e inconformidad en su familia. Después de cursar hasta el octavo semestre de la carrera de Medicina en el Instituto Politécnico Nacional, Ana Laura se verá obligada a redireccionar su carrera profesional. Decidirá ingresar en 1996, después de pensar durante más de cinco años por cual opción continuar su formación profesional, a la Escuela Normal de Especialización para estudiar la especialidad de Ciegos y Débiles Visuales. Su hermano mayor ingresará y “dedicará su vida a la milicia”, y su hermano menor estudiará en la UNAM la carrera de Ciencias de la Comunicación, quien alcanzará una “carrera exitosa como locutor de noticias en Formato 21”.

**¿Un destino asegurado?**

Los primeros 14 años de la vida de Ana Laura transcurrirán entre las obligaciones cotidianas de cumplir con las tareas escolares; los momentos lúdicos de recrearse jugando fútbol o béisbol “si yo quería jugar, tenía que jugar con mis hermanos, obviamente no iba a jugar a las muñecas con ellos”, así como de asistir regularmente al cine, al teatro, etc.; mantenerse “ocupados para evitar la ociosidad” asistiendo a actividades de inglés, natación; y grandes experiencias ilustrativas y de aprendizaje producto de las continuas salidas a diferentes lugares del interior de la República, donde nuestra maestra refiere que desarrollará una sensibilización y preocupación social: *“mi papá y los abuelos paternos nos quisieron enseñar e involucrar con los menos favorecidos al llevarnos a comer en los mercados de los lugares que visitábamos, de escuchar sus historias, sus leyendas, de conocer a la gente, sus necesidades” (E04A: 2).*

La maestra Ana Laura recuerda en particular la actitud exigente de su madre para inculcar los hábitos del estudio:

*Los dos estaban atentos al desarrollo escolar de nosotros, pero prácticamente la del mayor peso fue mi mamá, porque mi mamá era la que compartía más tiempo con nosotros. Mi mamá era muy exigente, nos ponía a leer en voz alta sentados en una sillita en la cocina mientras ella realizaba sus quehaceres, esto era de todos los días. Los viernes en lugar de salir a jugar nos ponía a terminar la tarea del lunes y no podíamos irnos a dormir hasta que no termináramos con toda la tarea. Si no cumplíamos con nuestras obligaciones escolares ella nos hacía un fuerte llamado de atención, era muy enérgica (E04A: 3).*

Y también recuerda significativamente las palabras de sus abuelos –por ambos lados- *“aunque no lleguen a la Universidad, a lo que se dediquen, lo que estudien, háganlo bien. Porque tienen que prepararse y ser mucho mejores que sus padres y que nosotros” (E04A:4).*

Ana Laura define que su experiencia escolar en la primaria y en la secundaria fue “muy matada”. Además de cumplir con todas las tareas escolares que se le

asignaban, complementaba sus estudios con la lectura de otros libros y con la realización de ejercicios en cuadernos didácticos, “nos compraban cuadernos de ejercicios como el Gader y teníamos que terminarlos”. Concibiéndose como una “buena alumna, de un promedio de 9”, nuestra protagonista refiere su gusto por la lectura, “cuando visitábamos a mi abuela materna yo me salía y a la vuelta de su casa estaba la biblioteca Benjamín Franklin, donde hojeaba y hojeaba algunos libros y hasta me llevaba textos muy pequeños para leerlos en casa, ¡Me encantaba!” (E04A: 5). De igual manera nos refiere que aunque de “distracción fácil”, era de “muy buena memoria”, siempre se le facilitaron las materias del área de sociales y de las ciencias naturales, “fueron siempre mis fuertes” y no así las matemáticas.

En este sentido y con la descripción –muy a grosso modo- que hemos realizado, podemos señalar que el tipo de disposiciones construidas durante su temprana socialización se dirigirían a configurar un sistema de preferencias que la estimularían a orientar su elección profesional hacia aquellas áreas que requieren de una serie de habilidades cognitivas y de lenguaje (memorización, análisis y síntesis, razonamiento abstracto, capacidad de decisión y soluciones prácticas, uso de lenguaje), así como de actitudes altruistas y de servicio social. Disposiciones requeridas en el caso de las ciencias biológicas y de la salud, área a la que Ana Laura dirigirá todas sus expectativas para alcanzar su desarrollo profesional.

Por tanto, consideramos que en estos primeros andares formativos de la vida de Ana Laura no sólo se aseguraba su éxito escolar, sino se construían los cimientos necesarios para garantizar el tránsito hacia un camino profesional posible. Su familia, y en particular su madre, no dudaron ni por un instante en crear las condiciones de posibilidad que permitieran generar en Ana Laura una serie de disposiciones para enfrentar los retos de continuar los senderos ya iniciados por su núcleo familiar: acceder a los estudios profesionales del nivel superior. Porque ella tenía –como así lo definió García Salord (1998: 79)- el “espejo” del abogado, del ingeniero, del contador y de la gente culta y educada (en interpretación de

nuestra maestra, la presencia de un familiar como crítico de cine en Cannes avalaba esta apreciación)) en su propia casa, en las figuras de sus propios abuelos (paternos), tíos, sus padres y, quizás hasta amigos de la familia; así como la decisiva intención y tarea emprendida por su madre, quien en su momento no pudo concretar sus expectativas. En este sentido las expectativas de continuar las condiciones de existencia en general para la familia, estaban sustentadas en torno a afianzar las estrategias educativas que perfilarían el alcance del éxito profesional y, en consecuencia, el prestigio y status social.<sup>9</sup>

Es importante señalar que estas condiciones de posibilidad se vincularían de alguna manera a una lógica político-social que se vivía ya en el contexto de entre los cincuenta y los ochenta. Cabe recordar que durante este periodo, las políticas gubernamentales se dirigirían a impulsar la educación superior como parte de una estrategia general de desarrollo nacional. Se intentó hacer corresponder los sistemas de formación de recursos humanos con la producción y con el mercado de trabajo en el marco de la estrategia global de desarrollo (Casillas y De Garay, 1992: 24). Para esto se realizaba una importante expansión institucional y la ampliación de la cobertura de la educación superior en todo el país. Este crecimiento no sólo se realizaba en la educación pública, sino también en la educación privada (ver cuadro 1). El efecto inmediato consistió en acrecentar las posibilidades de miles de jóvenes de continuar sus estudios y de generar, al menos en el campo de las representaciones, la firme convicción de que estos estudios se convertirían en el camino más seguro hacia el encuentro de las oportunidades laborales y el éxito económico y social.

Tras el proceso de expansión institucional de la educación superior, el número de opciones profesionales también se incrementaba (ver cuadro 2). Para 1969 se ofrecían 127 opciones, pero en 1982 se tenían ya 302 opciones (Casillas y De Garay, 1992: 29). De igual manera la matrícula escolar se acrecentaba (ver cuadro

---

<sup>9</sup> Para Susana García Salord (1998) en la década de los cincuenta nace el SUEÑO DORADO DEL MILAGRO MEXICANO cuyo significado alude a alcanzar la poderosa expectativa de prosperidad y seguridad económica, de bienestar familiar y de prestigio social tras la obtención de un título universitario.

3). De 63,899 estudiantes que había en 1958 en 1982 ya existían 840,368 (Casillas, 1990).

**Cuadro 1**  
**Número de instituciones de Educación Superior**

Año	Universitario Público	Tecnológico	Privado	Total
1940	5 72%	1 14%	1 14%	7 100%
1950	10 67%	2 13%	3 20%	15 100%
1960	23 46%	8 16%	19 38%	50 100%
1970	28 32%	18 20%	43 48%	89 100%
1980	35 16%	70 31%	120 53%	225 100%

Fuente: Casillas M. (1991). "Nueva relación Estado-Universidades" Topodrilo No. 21, Noviembre. DCSH. UAM-I.

**Cuadro 2**  
**Opciones profesionales ofrecidas por las Instituciones de Educación Superior en México, 1969-1982**

Área	Opciones		Ofrecidas	
	1969		1982	
Ciencias Agropecuarias	5	4%	57	19%
Ciencias naturales y exactas	14	11%	21	7%



Ciencias de la Salud	8	6%	21	7%
Ciencias sociales y administrativas	27	21%	96	32%
Educación y Humanidades	34	27%	52	17%
Ingeniería y Tecnología	39	31%	55	18%
Total	127	100%	302	100%

Fuentes: ANUIES, La educación superior en México 1969. ANUIES, Anuario Estadístico 1982.

### Cuadro 3

#### Evolución de la matrícula en la educación superior

Año	Matrícula
1960	78 753
1965	130 933
1970	251 054
1975	478 029
1980	731 291

Fuente: Casillas, 1990. "El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna". Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

En el marco de esta expansión educativa para la educación superior Ana Laura iniciará su trayectoria hacia la reproducción de su condición y posición social. El recorrido implicaba acceder a los estudios de nivel medio superior. Sin mayor dificultad Ana Laura realizará los estudios de preparatoria en una institución

privada y elegiré, aproximadamente en 1987, "sin titubeo alguno", la opción profesional de la carrera de medicina:

*Medicina viene en una etapa muy importante en mi vida. Aunque yo quería medicina alópata en el Casco de Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional, ya no hubo cupo, entonces me dan medicina homeópata hasta adelante de Zacatenco y pues acepté, pensando que más adelante lograría el cambio. Pero en la medida en que me fui adentrando en la carrera, ya sabes, siempre estar en contacto con las personas, el ambiente que se vivía en el hospital, para mí era una carrera muy completa. No me importaba desvelarme, no me importaba no comer a mis horas y además, desde el segundo semestre yo empiezo a involucrarme con compañeros de semestres muy avanzados que me empiezan a introducir en el mundo del hospital, pues entonces yo me sentía como ¡pez en el agua!, era eso lo que a mí me motivaba, y bueno, las circunstancias de la vida me sacan de medicina y este (E04A: 6).*

Si en algún momento del devenir histórico el acceso de la mujer a los estudios profesionales se vio obstaculizado por diversos factores socioculturales, en el proceso de la expansión de la matrícula de la educación superior su participación crecería notablemente. Mientras que para 1969 las mujeres representaron el 17.3% de la matrícula para 1982 su participación creció al 31.8%. Pero lo más sorprendente de este hecho significará que tal crecimiento se orientará hacia carreras de corte tradicional-liberal, contrariamente a las pretensiones desarrollistas del momento (Casillas y De Garay, 1992). Esto es, la población estudiantil seguía concentrada en tres áreas básicamente: sociales y administrativas (derecho, administración y contabilidad), ingeniería y tecnología (ingeniería), y de la salud (medicina). Esto quizás es explicable si consideramos que, por un lado aunque la estructura del empleo se había modificado sustancialmente durante el proceso de la expansión universitaria, los nuevos campos de trabajo continuaron ofertando espacios para el tipo dominante profesional: abogados, ingenieros, médicos (Fuentes, 1983); y, por otro lado, las

representaciones colectivas construidas en relación a estas carreras profesionales (éxito, bienestar económico, status social) continuarían asegurando su hegemonía en el terreno profesional.

Por tanto, si Ana Laura invertiría sus aspiraciones en la educación superior, no cabría duda alguna en dirigir todos sus esfuerzos hacia aquellos espacios profesionales que le otorgarían el signo de la distinción social: convertirse en una profesional liberal. De esta manera, nuestra maestra -en su condición de ser mujer- asumía las condiciones de posibilidad que se estructuraban en el momento y lugar específico que le tocaría vivir. Además, emprendería un camino considerado por su familia y asumido por ella misma como el más “natural” a seguir.

Sin embargo, inesperadamente, nuestra maestra protagonista vería frustradas sus aspiraciones al verse obligada a abandonar su elección profesional inicial por presentarse un problema de índole jurídico-administrativo relacionado con las reglas de la práctica de la formación de la profesión médica, lo que le privará la posibilidad de continuar sus estudios en el Politécnico. De esta manera tendrá que reorientar sus aspiraciones profesionales hacia otro campo profesional que, evidentemente, mantenía una gran relación, al menos en el terreno de la práctica profesional, con el trabajo que venía desempeñando: el clínico-terapéutico. Además, tras una larga jornada de trabajo dirigido a brindar asistencia social a pacientes terminales, Ana Laura terminará eligiendo una actividad profesional con fuertes indicios de carácter filantrópico-asistencial: la educación de Ciegos y Débiles Visuales.

La elección de esta segunda opción colapsará no solamente el mundo de las representaciones acerca de un destino esperado y legítimo para los miembros de la familia, sino pondrá en una situación difícil y hasta preocupante el prestigio y status social de la condición de existencia hasta ese momento construido en la historia familiar de nuestra maestra:

*Cuando decido ser maestra, viene para mi así como otro choque emocional. Mi familia se reunió para discutir mi decisión y lo primero que expresaron fue, ¿y por qué cambias a ser una maestra después de estudiar para ser una doctora?, ¿y qué vas a hacer?, ¿en que vas a trabajar?, ¿de qué vas a vivir? No te va a alcanzar para viajar, para ir al teatro, la gente te va a agradecer toda la vida, pero de qué vas a comer, ¡piensa bien lo que vas a hacer! (E05A:10).*

## **2. Un origen social en Claudia**

Claudia también nace en el periodo –específicamente en 1971- tendiente a mantener una política de desarrollo económico fundada en la industrialización, las obras de infraestructura y la ampliación de los servicios públicos (López Cámara, 1971: 48), así como de impulso a la expansión de la educación superior. Residiendo –hasta el día de hoy- en el Estado de México, la maestra será parte de dos núcleos fundadores con condiciones de existencia diferenciadas. Su núcleo fundador por el lado materno representado solamente por la abuela, quien era originaria del Estado de Guanajuato y que como madre soltera, se dedicará, ya establecida en la Ciudad de México, al “comercio” (propietaria de un restaurante), conformaría un patrimonio y una posición económica, así lo interpreta Claudia, *“digamos no acomodada pero que sí le permitía tener ciertos lujos, su casa, su coche, sin opulencia, sólo vivía bien”* (E05C: 1). Por el lado paterno, ambos abuelos también originarios del Estado de Guanajuato “era gente que se dedicaba al campo”, pero en búsqueda de mejores oportunidades se desplazarán hacia la década de los cincuenta, a la Ciudad de México, pero, asegura Claudia, “ellos eran de un nivel socioeconómico un poco menor”. En ambas partes, nos señala nuestra maestra, no hubo escolarización alguna.

Frente a estas otras condiciones económicas, sociales y culturales producto de su desplazamiento a este otro contexto diferente al de origen, la primera generación asumirá la tarea de construir las condiciones necesarias para la realización de un firme propósito: “mejorar la situación de vida para sus hijos”.

Sin embargo, por el lado de la rama familiar paterna este propósito no alcanzaría su realización con motivo de la muerte del abuelo a muy temprana edad. El padre de Claudia, pasará a ocupar el lugar de jefe de familia asumiendo la responsabilidad de proveer los gastos para su madre y sus ocho hermanos siendo él muy joven. Con una situación económica “bastante difícil” las expectativas escolares no se planearían a largo plazo. Los seis hermanos alcanzarán estudios de nivel medio superior (preparatoria), incluyendo al padre de nuestra protagonista, sin embargo, suspenderán sus estudios para incorporarse inmediatamente a trabajar en actividades ocupacionales “no tan bien remuneradas, excepto dos de ellos”; mientras que las dos hermanas accederían a realizar estudios secretariales.

En el caso de la rama familiar por el lado materno, la madre de Claudia, como hija única, también logrará alcanzar los estudios del nivel medio superior (preparatoria), pero, nos señala Claudia, “ya no siguió estudiando, se dedicó al negocio de mi abuelita, ya después se casó con mi papá y ya nunca más volvió a trabajar, se dedicó al hogar” (E05C: 2).

En los recuerdos que nos refiere Claudia, al parecer, no existían grandes vínculos afectivos y de comunicación con los miembros de la familia extensa por el lado paterno.

*Cuando mis abuelos paternos se trasladan a la Ciudad de México mi papá, siendo el mayor de todos sus hermanos, se quedará en Guanajuato con sus abuelos. El llegará a México cuando ya tenía 18 años, entonces él no se crió con mis abuelos; en realidad la relación con los abuelos paternos es así como muy distante. No tengo una muy buena relación (E05C: 2-3).*

Caso contrario sucedía con la abuela materna.

*Ella siempre se preocupó porque de hecho éramos sus únicos nietos, era muy condescendiente con nosotros, pero sí se preocupaba y nos exigía en la cuestión escolar, entonces pues sí tuvimos un apoyo directo, un aliciente de parte de ella (E05C: 3).*

Claudia será la quinta hija de cinco hermanos más, una hermana mayor que realizará estudios de enfermería en el Instituto Politécnico Nacional, el segundo hermano que llegará a realizar estudios profesionales de Ingeniería Electrónica, y un tercer hermano que decidirá por los estudios de Contabilidad (a nivel técnico), todos ellos en la misma institución. Dos hermanos (varón y mujer) que alcanzarán a realizar estudios de preparatoria y Claudia, quien accederá a la Vocacional para luego ingresar –hacia fines de los ochenta- a la Escuela Superior de Físico Matemático en el Instituto Politécnico Nacional. Nuestra maestra narra que sólo llegará hasta el tercer semestre y decidirá retirarse de esta carrera profesional “porque empecé a ver que era muy complejo, digamos que las matemáticas no se me dificultaban tanto, pero bueno, empecé a preguntarme si realmente me gustaba. Las personas que iban a esa escuela se me hacían como ¡muy fríos! Como que faltaba algo así como lo ¡humano!” (E05C: 16). Luego de pensar por cual carrera continuar sus estudios profesionales (después de cinco años), nuestra maestra decidirá ingresar en 1999 a la Escuela Normal de Especialización en la carrera de Trastornos Neuromotores.

En la historia trigeracional de nuestra maestra protagonista, será hasta la tercera generación donde la preocupación por mejorar su condición de existencia se dirigirá hacia capitalizar las estrategias educativas. De este modo, se generarán expectativas y aspiraciones por alcanzar los estudios de nivel superior. Cabe agregar que en su historia familiar, Claudia y su hermana mayor serán las primeras mujeres en acceder a los estudios profesionales.

### **¿Una opción profesional equivocada?**

Claudia iniciará sus primeros andares escolares en una escuela primaria de carácter pública bajo el apoyo de sus dos hermanos mayores. Con una emotiva significatividad, recuerda el esmero y paciencia con el que su hermana y hermano apoyaban sus estudios escolares.

*Mis hermanos me llevaban casi nueve años, estaban ya en la secundaria y entonces nos ayudaban a hacer las tareas, eran muy pacientes, porque mi papá, bueno, era el clásico y tradicional papá, siempre trabajando; y la*

*relación con mi mamá fue en algunos momentos distante porque, yo entiendo, yo soy de las menores y como que ya estaba ¡hasta aquí de niños!, ya estaba cansada, y como que le delegó la responsabilidad a mi hermana (E05C: 5).*

En particular, Claudia narra como las primeras experiencias formativas más significativas se dieron al lado de su hermano:

*Él me acercaba a los libros, nos traía libros para leerlos, él fue el que generó en mí el interés de estar buscando, el que me orientaba a buscar información en otros lados para realizar mi tarea, por esto, siempre iba un poco más allá de lo que me decía la maestra (E05C: 6).*

De este modo, los vínculos afectivos y la tarea de inculcación en la temprana socialización de Claudia serán asumidos, principalmente, por su hermano, y no sólo esto, atributos culturales dominantes propios de la “gente bien” los poseía, de acuerdo a la percepción de Claudia, su propio hermano: “él era una persona muy culta, tenía el hábito de la lectura, tenía un conocimiento muy amplio, además se esforzó y logró terminar su carrera profesional” (E05C: 5), lo que lo convertiría, según nuestra interpretación, en un importante referente de identificación para nuestra protagonista en la búsqueda no sólo de una opción profesional: “estudiar en el Politécnico”, sino en la asunción de un proyecto personal: “él lograba lo que se proponía, se manejaba con más independencia, influía mucho en mí. De hecho será lo que me llevará a independizarme ya estando en la Vocacional” (E05C:13). Al respecto, Claudia refiere haber tenido una experiencia “difícil” con sus padres. Ella (y sus hermanos) será objeto de un excesivo control, en particular por parte de su madre, el cual durará, así lo expresará Claudia, hasta su ingreso a la Vocacional: “fue una etapa muy difícil, cuando entro a la Vocacional será el momento en que encuentro mi independencia”.

Sin concebirse como una “alumna brillante, de diez”, pero logrando obtener algunos diplomas de aprovechamiento escolar, Claudia señala que durante su estancia en la escuela primaria nunca tuvo alguna dificultad para aprender. Con

marcado gusto en materias pertenecientes a las ciencias naturales porque “era así como más experimental y me gustaba hacer experimentos y cosas así”, nuestra maestra aclara que materias como historia y español “eran muy aburridas porque exigían de alguna manera la memorización y a mí me costaba mucho trabajo hacerlo”, situación que en matemáticas no se presentaba “en realidad no se me dificultaba mucho”. Para cuando ingresa a la escuela secundaria algunas cosas cambiarán: “Di un bajón en mis calificaciones al grado de reprobado una materia”, además, narra Claudia, “me concreté a tener sólo algunas amigas y a revelarme, o sea era muy contestona hacia los maestros, mis compañeros”.

Claudia recuerda que su infancia transcurría cotidianamente entre actividades “más de entretenimiento” que entre aquellas que capitalizarían un capital cultural concreto:

*Salíamos pero a lugares no tan de tipo cultural, íbamos más a parques donde todos mis hermanos podíamos jugar. A los museos sólo cuando a mis hermanos les dejaban tarea, pero en realidad no era algo que se generara a partir de intereses de la familia... Era difícil asistir al cine, al teatro... No tuvimos el hábito de participar en algún deporte... Aprendimos muy poco de inglés, uno o dos años solamente, más bien me acuerdo más por el tobogán que estaba en ese lugar que por el mismo inglés (E05C: 6).*

Aunque, al parecer, otro tipo de disposiciones sí lograrían cultivarse. Claudia recuerda que fue generando un gusto particular por la lectura, no sólo por la iniciativa mostrada por su hermano “a mi hermano le gustaban los libros de terror, los leía y luego me los prestaba”, sino porque se constituía en una práctica cotidiana por parte de otra figura de identificación importante en nuestra protagonista durante su socialización primaria: su madre, “de repente leía esas historias de Selecciones que a mi mamá le gustaban, nunca faltaban en casa”.

En el marco de la expansión institucional y del crecimiento de la matrícula universitaria, así como de un replanteamiento en la participación de la mujer en los espacios públicos –a los cuales ya nos referimos anteriormente-, Claudia tendrá



que tomar la decisión de continuar sus estudios. Aunque en esta época –los ochenta- las condiciones para ingresar a los estudios superiores para el caso de las mujeres se constituían en una trayectoria posible, nuestra protagonista tendrá que enfrentar una serie de vicisitudes para encontrar su condición de realización. Por un lado, la ausencia de un camino conocido y transitado por las mujeres en su historia familiar “entro a la Vocacional o a la Preparatoria”. Una u otra elección era, quizás, indiferente. El objetivo, impulsado por el deseo de continuar, radicaba en ingresar a los estudios superiores: “por la misma situación que tenía en casa se me pasa la convocatoria para entrar a la preparatoria y así ingresar a la UNAM, entonces entro a la Vocacional” (E05C:15).

Y, por otro lado, si bien las condiciones de posibilidad generadas por la familia se dirigían a garantizar una inversión en las oportunidades educativas para sus hijos, éstas se verían influenciadas por los principios de visión y división androcéntricos. Para el caso de las hijas en particular las expectativas de los padres se dirigían hacia generar ciertas trayectorias posibles:<sup>10</sup>

*Quando yo le dije a mi papá que quería entrar a la preparatoria me dijo, “sí, pero también piensa en qué vas a ser después, ¿No te gustaría algo así como ser...este...no sé, secretaria, algo así como más sencillo como para una mujer? Estudia algo que no te implique mucho...que te permita quedarte y no salgas a trabajar mucho tiempo...Mi mamá sí me apoyaba, decía ¡“vete, tú sigue hasta donde se pueda”!, aunque yo sí sentía así como un control (E05C:14).*

Sin alguna tradición construida en la historia familiar para acceder a los estudios superiores, pero sí con una visión muy clara sobre un posible destino para el caso de las mujeres “desempeñarse en algo más sencillo”, los padres de Claudia

---

<sup>10</sup> Recordemos que Berger y Luckmann (1994:170) señalarán “que aunque durante el proceso de socialización primaria el niño no es un espectador pasivo, son los adultos quienes disponen las reglas del juego. El niño puede intervenir en el juego con entusiasmo o con hosca resistencia, pero por desgracia no existe otro juego a mano. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con mucho más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias”.

mantendrían y transmitirían significados acerca de la diferenciación de los roles a desempeñar para el hombre y la mujer.

Pero, aún bajo estas condiciones adversas, ciertas experiencias vividas y ciertos aprendizajes adquiridos en procesos de socialización tempranos (la relación con su hermano, sus amistades y lo vivido en la secundaria, su situación particular en torno a medidas de disciplina y control en casa) de nuestra protagonista, la llevarían a desafiar lo inculcado. Claudia asumió –como propósito inicial- el firme compromiso de trazar el camino hacia una meta nunca antes vista para el caso de las mujeres en su historia familiar: alcanzar los estudios de nivel superior y aún más, en una opción profesional “preferentemente para los varones”:<sup>11</sup> estudiar en la Escuela Superior de Físico Matemático del Instituto Politécnico Nacional.

Sin embargo, y de acuerdo a nuestro análisis, el alcance de dicha meta pronto enfrentaría la realidad de un recorrido específico: la orientación de las disposiciones cultivadas –quizás no tan arraigadas ciertas disposiciones para un ejercicio “científico” requerido en el área de conocimiento elegido-, y los procesos incorporados de acuerdo a su condición de mujer en el espacio social que le tocaría vivir. Aún cuando las condiciones de posibilidad se orientarían a construir un porvenir posible, las normas, las costumbres, los valores, propios de su pertenencia social lograrían mermar las aspiraciones de nuestra maestra. Claudia no logrará concretar sus estudios en una institución de educación superior, decidirá continuar sus aspiraciones de terminar una carrera profesional pero ahora en ese “otro” campo del universo profesional: el magisterio.

*Me di mi tiempo para pensarlo, por lo pronto ya trabajaba, lo que me hacía sentir un poco más independiente. Entré a la Normal de Especialización porque siempre quise trabajar con niños, no sé por qué situación lo dejé de lado. Conocí a alguien que me dice de la escuela porque yo no sabía que existía y me interesó la idea de ser maestra y me dijo ¡ah mira, yo creo que*

---

<sup>11</sup> Nos atrevemos a señalar que aún cuando la participación de la mujer para estos momentos –los ochenta- era importante en los estudios de nivel superior, existían algunas condiciones que todavía continuaban y hacían quizás difícil una trayectoria “adecuada o satisfactoria” para la mujer en ciertos espacios profesionales generalmente favorecidos tanto social como escolarmente para un cierto público: el masculino.

*esto es lo que quiero! De inicio deseaba entrar a la especialidad de audición y lenguaje pero cuando obtengo información y conozco las áreas me incliné por Trastornos Neuromotores (E05C:19).*

Tal decisión, al igual que en el caso de Ana Laura, causaría inquietud dentro de la familia e inclusive, en nuestra propia maestra:

*Me costó mucho trabajo que lo entendieran, en particular mi hermano, él me decía “¡Qué vas a hacer tú ahí!”, se les complicaba entenderlo en relación a la imagen del maestro que ya existía, así como muy bajita. Mi hermana mayor me decía: “¿Por qué no mejor estudias, no sé, Administración de Empresas, Contabilidad, otra carrera?” Ninguno de mis amigos de muchos años sería maestro, o sea son abogados, son licenciados en Administración, de ese tipo de profesiones, entonces como que sí de repente yo misma decía ¡Ay, la maestra! Que difícil es comenzar con este camino (E05C:20-21).*

### **Configurando futuros procesos identitarios**

De acuerdo a los hallazgos encontrados en la reconstrucción de la historia trigeracional de nuestras dos últimas protagonistas, podemos señalar que las condiciones de posibilidad, independientemente de su origen, se estructurarían para generar un horizonte posible: el acceso a los estudios del nivel superior. Conservar una condición y posición social por un lado, y mejorar las condiciones de existencia, por el otro lado, llevaría a ambas familias a dirigir sus esfuerzos en invertir en las estrategias educativas como el principal medio para alcanzar sus aspiraciones. Sin embargo, a pesar de dirigir tal intención hacia la constitución de un proyecto familiar posible, no todos los miembros de la familia –como será el caso de nuestras protagonistas- lograrían alcanzar los beneficios de tal apuesta. El análisis del recorrido biográfico de ambas maestras devela que existieron diversas circunstancias de orden sociocultural que impidieron el alcance de tal proyecto.

Debemos señalar que estas tempranas experiencias de socialización dejarían importantes “marcas” en nuestras maestras, lo que les permitiría afianzarse a la búsqueda de alcanzar una meta profesional como resultado del camino iniciado por su familia. Bajo el efecto de un intenso y exigente acompañamiento y vigilancia de parte de la madre de Ana Laura, y de su hermano en el caso de Claudia, desarrollarán el hábito del estudio y un claro sentido de lucha por alcanzar, de alguna manera, las expectativas y aspiraciones forjadas al seno de la familia.

Siguiendo el camino de esa lucha emprendida, se nos plantea una inquietud. Ante la experiencia de un proyecto profesional inicial truncado, ¿bajo qué sentimientos, qué actitudes, qué expectativas, nuestras protagonistas ingresarían a la Escuela Normal de Especialización, cuando ésta se constituiría en la “segunda opción profesional”? Además, ¿qué efectos tendría en su valoración identitaria el conjunto de representaciones que socialmente se construían en relación a la profesión normalista durante la época de los noventa? Recordando, mientras que para nuestros maestros protagonistas de la generación de los cincuenta acceder a la ENE implicaba la continuación y la alternativa “natural” a seguir -como parte de su desarrollo profesional como maestros normalistas-, con claras evidencias de un gran sentido y orgullo de pertenencia; para el caso de Ana Laura y Claudia, ¿sería quizás, el “mejor remedio” para concretar una meta profesional anhelada tiempo atrás?

Y una inquietud más, ¿los factores de diferenciación producto de las trayectorias en la vida de Ana Laura y Claudia y, por ende, encarnadas en su estructura identitaria, influirían de una u otra manera en el proceso de configuración de su ser y hacer profesional? Pasemos pues a dar cuenta de los procesos identitarios contruidos durante su trayectoria profesional en un momento –en la década de los noventa- en que la ENE sufría importantes modificaciones en su estructura curricular y en su quehacer pedagógico. Además, como parte de las nuevas disposiciones gubernamentales, protagonizarían la reorientación de los servicios de educación especial, ahora circunscritos, como campo profesional, a

dependencias del sector de educación básica de la Secretaría de Educación Pública.

**4. LA GENERACIÓN DE LOS NOVENTA. CONFIGURANDO UN ROSTRO IDENTITARIO “EL DE LOS HÍBRIDOS”: LOS LICENCIADOS EN LA EDUCACIÓN DE CIEGOS Y EN LA EDUCACIÓN DE TRASTORNOS NEUROMOTORES**

Para atender los procesos de constitución identitaria del núcleo generacional que ingresó a realizar sus estudios para maestros especialistas durante la década de los noventa en la Escuela Normal de Especialización, será indispensable señalar brevemente algunos aspectos contextuales y estructurales que conforman el marco en el que se generaron modos de hacer específicos y diferenciados a lo ocurrido cuarenta años atrás.

Hemos señalado que durante las décadas de los setenta y ochenta se produjo un crecimiento considerable de instituciones de educación superior, así como de la matrícula estudiantil producto del impulso al desarrollo económico y productivo planteado por las políticas gubernamentales. Sin embargo, iniciando el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), un estancamiento general de la actividad económica hundirá al país en una crisis de grandes magnitudes. Prolongándose ésta por varios años más.

A pesar de inaugurarse en 1982 la denominada política de estabilización para enfrentar la crisis económica, para 1986 los resultados no eran nada satisfactorios (Casillas y De Garay, 1992). De igual manera, aunque a finales de 1987 se iniciaba un replanteamiento del modelo económico, la situación del país no mejoraría mucho. Como consecuencia, las políticas públicas implementadas durante este periodo afectarían diversos sectores. De acuerdo a Casillas y De Garay (1992:50), “la educación fue considerada un sector no prioritario –sobre todo en la asignación de recursos- pues en el esquema gubernamental la prioridad fue el control de la inflación y el pago de la deuda externa”. Por lo tanto, se inicia una etapa de fuertes recortes presupuestales en todos los niveles educativos. El nivel de educación primaria será el más afectado con una reducción del 44.5%, y en el caso de educación superior con una reducción del 38% (Fuentes, 1992).

Ante tal escenario, disminuía el vertiginoso crecimiento de las instituciones de educación superior y el ritmo de crecimiento de su matrícula estudiantil. El crecimiento anual entre 1982 y 1989 fue en promedio del 3.9%, reflejándose particularmente en el decremento del ingreso al nivel de licenciatura, lo que

“colocaba a la expansión universitaria por abajo del crecimiento poblacional del grupo de 20 a 24 años” (Fuentes, 1989:6).

La falta de capacidad de las universidades de carácter público para captar a un gran número de jóvenes en edad de ingresar a realizar estudios de nivel superior –reflejándose en particular con el consecuente rechazo masivo de aspirantes-, propiciaría la búsqueda de otras opciones profesionales. Aunque el objetivo de convertirse en “maestro” durante los ochenta había entrado en un importante declive “simbólico” ante la desvalorización social de su quehacer, producto de las campañas políticas de desprestigio y del “excesivo” valor otorgado a carreras asociadas al crecimiento económico y el avance de la modernidad industrial, el magisterio se convertiría en una de las opciones alternativas al elevar sus estudios al nivel de licenciatura a partir de 1984.

En particular, la Escuela Normal de Especialización también se plantearía como una opción, durante este mismo año, al abrir sus puertas a los estudiantes con bachillerato terminado. De hecho, datos estadísticos<sup>12</sup> muestran una importante expansión de la matrícula a partir del periodo escolar 1984-1985, incrementándose ésta, hasta un 30% a partir del ciclo 1999-2000 (ver anexo 14). Alumnos en su mayoría provenientes de preparatorias incorporadas a la UNAM, del Colegio de Bachilleres y del Bachillerato Tecnológico (ver anexo15).

Por otro lado, es preciso señalar que a diferencia de aquellos alumnos que ingresarían a la Normal de Especialización durante la década de los cincuenta, quienes provenían generalmente de las diferentes entidades de nuestro país, los que ingresarían a partir de los ochenta, hasta la actualidad, provienen, en su mayoría, de la ciudad de México (ver anexo 16), algunos siguiendo el camino “natural” para continuar sus estudios en el magisterio producto de sus propias condiciones de posibilidad, pero muchos otros más impulsados por culminar “de

---

<sup>12</sup> Ante la dificultad de obtener una única información al respecto, se consultaron datos estadísticos proporcionados por el Departamento de Control Escolar, turno vespertino, y el Departamento de Psicopedagogía, turno matutino.

una o de otra manera” una carrera profesional. Tal será el caso de nuestras dos maestras: Claudia y Ana Laura.

Por otra parte, una característica aún permeaba las filas magisteriales. El proceso de feminización de la carrera magisterial, que iniciaría en la época de los cuarenta, se revelará como una constante hoy en día (ver anexo 17).

Ambas maestras ingresarán a la ENE existiendo una planta de maestros numerosa y heterogénea (psicólogos, pedagogos, sociólogos, antropólogos, médicos, lingüistas, matemáticos, filósofos y maestros especialistas). Debe resaltarse la participación de un tipo determinado de maestros especialistas en los procesos formativos durante los ochenta y los noventa. Maestros especialistas formados bajo el efecto de un eje articulador: una visión clínica e individualista de la educación especial. Por ende, en el transcurrir cotidiano del trabajo pedagógico, prácticas y representaciones de una forma particular de construir el “ser y hacer” profesional del maestro especialista aún estarían presentes.

Una planta docente con las siguientes características. En un número aproximado (dada la movilidad de la planta docente) se tiene un total de 123 maestros (78 maestras y 45 maestros).<sup>13</sup> Del total tenemos que sólo el 29% tiene únicamente una formación universitaria, el 14% se divide entre una formación diversa (maestros de primaria, secundaria, técnicos, etc.) y el 57% son maestros especialistas. Un dato significativo para la institución radica en que, del conjunto de los maestros especialistas, el 33% tiene la doble formación, es decir, es normalista y universitario. En relación a la antigüedad, el 56% de los maestros ingresó entre los setenta y los ochenta. Y un 44% ingresaría en la década de los noventa. Resulta relevante señalar que más de la mitad (57%) de la planta docente tiene plazas entre tres cuartos de tiempo (30 horas) y tiempo completo (40 horas). Estos dos últimos datos, hablan de que gran parte de los maestros participan activamente en la acción pedagógica que desarrolla la institución. Cabe

---

<sup>13</sup> Fuente: Escalafón. Documento interno. Departamento de Recursos Humanos. Subdirección Administrativa de la Escuela Normal de Especialización/SEP. Agosto del 2004.



aclarar, que esas actividades se centran principalmente en la docencia. Aunque todos estos maestros, tengan que desarrollar algún proyecto de acuerdo a su adscripción en los diferentes departamentos o coordinaciones dependientes de las áreas sustantivas,<sup>14</sup> la labor académica<sup>15</sup> no se ha sistematizado del todo. Sin embargo, algunas labores son evidentes. Algunos asesoran trabajos recepcionales y participan en reuniones ocasionales de una academia en constante replanteamiento. Otros asisten a algún curso o evento académico. Y otros más cubren alguna comisión asignada por las autoridades de la institución.

Finalmente, es importante señalar que a pesar de que el grupo fundacional y los maestros herederos habían logrado instituir un campo profesional extenso y diversificado, para los inicios de los noventa éste se reducía considerablemente.

Al respecto, con una expresión de desconcierto veamos las palabras de Claudia:

*Los maestros de Laboratorio nos decían: “tú puedes trabajar en donde quieras, como quieras y a la hora que quieras”, pero esto no es cierto, o sea, el campo de trabajo del maestro especialista es muy reducido, yo por ejemplo no podía dar clases en una primaria porque no tengo la formación; si voy a un hospital me dicen no, no, tú no eres maestra especialista ¡clínica!, no tienes elementos de terapia, a menos que tengas un diplomado, una maestría en relación a esto. Yo te puedo decir que de mis compañeros de generación, cuatro de los veinte que éramos, si acaso cuatro, por mucho, han estado trabajando en educación especial (E05C:48).*

En la medida en que se establecía el proyecto integracionista y se planteaba una participación activa del maestro especialista en los sectores de la educación regular, simultáneamente, las puertas de otros sectores, como el de la Salud, se irían cerrando. Tras modificar algunos programas y realizar las adecuaciones

---

<sup>14</sup> Como consecuencia de su ubicación en el ámbito de la educación superior, las escuelas normales deberán realizar actividades de acuerdo a tres áreas sustantivas: docencia, investigación educativa y difusión cultural.

<sup>15</sup> Sostenemos que existe una clara diferencia entre los conceptos de trabajo docente y trabajo académico, el primero, hace referencia a todas las actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende, tal labor se ubica en el espacio áulico, en el segundo, estaríamos aludiendo a todas aquellas actividades que tienen que ver con el desarrollo de la práctica educativa: la investigación, la difusión, el ejercicio del debate, la continua formación y actualización, el trabajo colectivo, etc.

curriculares pertinentes –en las reuniones del trabajo de academias- siguiendo la línea del discurso integracionista, la matriz formativa se reorientaría, tanto en los procesos de transmisión de los saberes, como en el desarrollo de las prácticas pedagógicas (principalmente a desarrollarse en las USAER y los CAM), propiciando un distanciamiento de los requerimientos de una práctica profesional consolidada y legitimada tiempo atrás.

#### **4.1 Hacerse maestro en la educación de “ciegos y débiles visuales y en la educación de los sujetos con trastornos neuromotores”: la organización curricular y la transmisión de los saberes**

Con un Plan de Estudios establecido ya hace más de 14 años (17 para Ana Laura), Claudia y Ana Laura ingresarán a la ENE para ser testigos y protagonistas de las adecuaciones y actualizaciones curriculares conforme a la nueva orientación de los servicios de educación especial iniciadas a partir de 1993.

Desde el punto de vista formal, la estructura curricular incluía (la cual será modificada en el 2004) un total de 64 cursos distribuidos en cuatro años (ver anexos 18 y 19). Ésta presentaba dos grandes áreas de formación: una general de tronco común a las licenciaturas en educación y otra específica, correspondiente a la docencia de cada una de las especialidades.

El área general de tronco común, estaba integrada por las líneas de formación social, pedagógica, psicológica y cursos instrumentales cubriendo en total 29 espacios curriculares (48.33%) distribuidos de la siguiente forma:

<b>Líneas de Formación</b>	<b>Espacios Curriculares</b>	<b>Porcentajes</b>
Línea de Formación Social	8	13.34%
Línea de Formación Pedagógica	10	16.66%
Línea de Formación Psicológica	6	8.33%
Cursos Instrumentales	6	10.00%
<b>Totales</b>	<b>29</b>	<b>48.33%</b>

Como se puede observar, el mayor peso curricular correspondía a las líneas social y pedagógica (30%), cuya fundamentación aludía a formar un docente “consciente de la situación económica, política y social”, y capaz de “desarrollar una consciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social” (Plan de Estudios 1985:38-43). Tal orientación en la currícula tendría su sustento en el debate que sobre la formación docente se instalaría en estos momentos –al cual ya hicimos referencia en el capítulo anterior-.

En el caso de la línea psicológica, aún y cuando su presencia curricular era mínima (8.33%), su impacto en el proceso formativo del futuro maestro especialista era importante. Recordemos que aquellos que propugnaban por una orientación psicopedagógica en la práctica de la educación especial, lograrían ganar terreno en la definición de los criterios para la matriz formativa de la Escuela Normal de Especialización. Así, cursos como Psicología Evolutiva (I, II y III), Psicología del Aprendizaje, Psicomotricidad, y Valoración Psicopedagógica (ubicadas estas dos últimas en otra área de formación), reflejarían la continuidad de tales logros.

El área específica se conformaría por la línea pedagógica, la biomédica, la lingüística y cursos de apoyo a la formación específica, cubriendo un total de 31 espacios curriculares (51.67%) con la siguiente distribución:

<b>Líneas de Formación</b>	<b>Espacios Curriculares</b>	<b>Porcentajes</b>
Línea de Formación Pedagógica	16	26.67%
Línea de Formación Biomédica	4	6.66%
Línea de Formación Lingüística	3	5.00%
Cursos de Apoyo a la Formación Específica	8	13.34%
Totales	31	51.67%

Con el propósito de establecer “la congruencia y vinculación académica y funcional entre la escuela normal y el campo de trabajo en que se ejercerá la docencia en educación especial” (Plan de Estudios 1985:33), en esta área de formación, la apuesta estará en la Línea de Formación Pedagógica (con un 26.67%), cuyos contenidos y actividades le permitirán al alumno “enfrentar de manera directa los problemas de la práctica educativa y del proceso de formación del educando (discapacitado) como fenómenos sociales” (1985:56). Cursos como Observación de la Práctica Educativa I y II, Laboratorio de Docencia, y Contenidos de Aprendizaje I al V (todos bajo la responsabilidad de los maestros especialistas), con el apoyo de los contenidos del área de tronco común, tendrían el propósito de proveer al futuro docente los saberes teórico-técnicos que le permitirían enfrentar la práctica educativa con una actitud “crítica y reflexiva”. Es decir, poseer los elementos para constituir su propia práctica docente como objeto de estudio y así estar en posibilidades de mejorar su labor. En síntesis, investigación e intervención, dos tareas entendidas como indisolubles. Sin embargo, como así lo testimoniarán nuestras dos maestras protagonistas, más bien, la intención se tradujo en el diseño y aplicación de planes de trabajo cuyo propósito principal implicaba educar al discapacitado cuidando “cubrir los contenidos curriculares” señalados por el sistema de educación básica regular, así como “cubrir los requerimientos” de la maestra del aula regular.

Es importante comentar que en la distribución curricular de las diferentes líneas de formación, tenemos que entre la línea de formación pedagógica de tronco común y la línea pedagógica específica se ocupa aproximadamente el 42% del total de los espacios curriculares. La naturaleza misma de la formación requerida para los maestros especialistas, otorga un importante peso curricular al área pedagógica y, sobre todo -según comentarios de los alumnos-, porque es “útil” en el trabajo profesional. Sin embargo, esto ha ocasionado diversas interpretaciones orientadas básicamente al desprestigio de otras líneas de formación. Por ejemplo, aún cuando goza de un considerable peso curricular, la línea de formación social es objeto de continuas críticas, tanto de maestros como de alumnos, por su “poca relación con las otras asignaturas”, por su “poca aplicabilidad a la práctica”, por lo

“difícil y tedioso que resulta su contenido teórico”, “como que eran cosas aisladas”, provocando que se desvirtuara su importancia en la formación del maestro especialista.

Por otro lado, contenidos del área biomédica, eran reducidos al máximo (6.66%) en la estructura curricular, cuando paradójicamente, aún se sostenía la importancia de conocer la anatomía funcional del órgano -de la visión y de la audición- y las causas que provocan trastornos en el mismo; la comprensión de la estructura y funcionamiento del sistema nervioso y las alteraciones que éste pueda tener; así como las diversas técnicas que permiten emitir un diagnóstico sobre estas alteraciones. Inclusive, se sostenía la importancia de que el futuro docente realizara una adecuada interpretación de las valoraciones y los diagnósticos: psicológico, biomédico, lingüístico y pedagógico (nótese la ausencia del referido a lo social) de los educandos con alteraciones (discapacitados), para así diseñar y operar las estrategias metodológicas que cada caso requiriera (Plan de Estudios 1985). Asimismo, contenidos referidos al conocimiento y utilización de técnicas específicas para la atención de los problemas, según el déficit individual, eran también simplificados, pero, contradictoriamente, muy socorridos, según la información aportada por el proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa” (Programa Nacional, 2002), al momento de realizar el trabajo de atención al discapacitado.

Aunque en 1993 se iniciaba el proceso de reestructuración de los servicios de educación especial, éste tardaría algunos años en concretarse, mientras tanto, continuarían ofreciendo los servicios de educación especial los Centros de Intervención Temprana y las Escuelas de Educación Especial –instituciones públicas a las que recurrían los alumnos de la Normal de Especialización para realizar sus prácticas pedagógicas, y las que configuraban, también, el campo profesional al cual se insertaban generalmente a laborar-. Inclusive, ya transformados los servicios, aún se continuaba trabajando a la manera que lo hicieran las instituciones antes señaladas, como será el caso de los CAM, por lo que los saberes antes referidos, todavía eran totalmente funcionales a los

requerimientos de la práctica profesional, es decir, una práctica clínico-rehabilitatoria.

De esta manera, podemos aseverar que los principios fundamentales sobre los que se erigió el proyecto fundacional (diagnóstico y tratamiento de una “patología”), quizás sufrirían un desplazamiento importante en el marco de la propuesta curricular del 85, pero éste no sería definitivo, y aún más, a pesar de incorporarse el discurso integracionista en el 93, e intentar interpelar los procesos formativos del docente de educación especial, vestigios simbólicos del proyecto iniciático lograrían mermar su establecimiento y legitimación social. En síntesis, estas diferentes expresiones en el proceso de formación del maestro especialista, a partir de la segunda mitad de los ochenta hasta el 2004 –momento en que entrará en vigor el nuevo Plan de Estudios-, propiciarían, a nuestro parecer, una especie de “híbrido profesional”. El proceso de formación articularía distintas orientaciones: la clínico-terapéutica y la psicopedagógica con elementos de un discurso sociológico, por cierto mal enfocado, así como elementos de un discurso integracionista, de igual manera, con evidentes y serias contradicciones; produciéndose así, una amalgama amorfa y endeble. De este modo, nos preocuparía dar cuenta de lo siguiente: ¿Cuál sería la auto-representación que construiría el maestro ante una matriz formativa polisémica y polimorfa? Para dar una respuesta al respecto veamos cómo, bajo el efecto de esta matriz formativa, atravesaría los procesos de socialización y la acción pedagógica para configurar un modo de ser y hacer profesional específico durante este periodo.

#### **4.2 El itinerario de la formación profesional: algunas experiencias de socialización**

Los procesos de socialización que conducirían a la asimilación de la auto-representación como maestros de educación especial en el área de ceguera y debilidad visual y el área de trastornos neuromotores durante este periodo, se realizarían sobre la base de dos particularidades. Por un lado, un núcleo generacional de orígenes diversos y empujado a concretar sus estudios profesionales por diversas circunstancias (entre los casos: rechazados de las

universidades públicas, caminos profesionales frustrados por problemas personales o por el tipo de disposiciones cultivadas -“no dar el ancho”-, en suma, en muchos de los casos, estudiar para la docencia en educación especial se constituyó en “una segunda opción” o en “la alternativa más segura” para culminar los estudios profesionales) en la Escuela Normal de Especialización. Y, por otro lado, bajo la condicionante de una falta de reconocimiento social mediado por la posición que ocupaban estas dos especialidades en el campo profesional de la educación especial (situación a la que ya nos hemos referido a lo largo del trabajo).

Pero veamos los mecanismos a través de los cuales se realizaría el proceso de socialización en la formación del maestro especialista durante los noventa, tras reconstruir la trayectoria de la formación profesional vivida por Claudia y Ana Laura.

#### **4.2.1 La relación maestro-alumno y una transmisión de “modos de hacer”**

Al reducirse los espacios curriculares que posibilitaban una formación sólida y orientada al conocimiento y atención del sujeto discapacitado –conforme los cánones de la visión dominante- en el Plan 85, las asignaturas de Laboratorio de Docencia y Contenidos de Aprendizaje se constituían en la “mejor alternativa” para suplir estas ausencias, de aquí su importancia de concebirseles como el eje medular de la matriz formativa. Inclusive, el Laboratorio se convertía en el intersticio del híbrido a formar al “mezclar” diferentes orientaciones, destacando, particularmente, la clínico-rehabilitatoria. Cuando en la retórica del discurso integracionista, esto debía quedar abolido: “el Laboratorio nos daba la oportunidad de conocer un plano educativo, de conocer un plano clínico, de poder vincularlos a los dos” (E04A:35).

En estos espacios, no sólo se transmitían los saberes teóricos que permitían al alumno conocer los contenidos correspondientes a los programas de aprendizaje de los niveles educativos: inicial, preescolar y primaria, vinculándolos con las características del desarrollo de los sujetos, en un primer momento, denominados

como discapacitados y, posteriormente, con necesidades educativas especiales (con o sin discapacidad), así como las metodologías especiales para la atención de estos mismos, sino que se convertían, en particular el Laboratorio de Docencia, en los espacios que asegurarían y facilitarían una participación “satisfactoria” y “sin complicación alguna” por parte del alumno en el terreno de la práctica. Esto es, más allá de constituirse en el

*Núcleo integrador de los aportes de los diferentes cursos de las líneas de formación y así facilitarle al futuro docente enfrentar la práctica educativa con una actitud reflexiva y crítica y llevarlo a la búsqueda de soluciones a los problemas que promuevan su propia formación (Plan de Estudios 1985).*

El objetivo consistía en “encausar cuidadosamente” (a través de la supervisión de los planes de trabajo elaborados por los alumnos y del desarrollo de sus prácticas pedagógicas) el desempeño pedagógico de los futuros docentes para que el niño lograra cubrir los requisitos curriculares: “Era el hecho de llevarte de la mano (se refiere a los maestros que impartían tal asignatura) para que pudieras ir resolviendo problema tras problema que se pudiera ir presentando en el trabajo con los niños” (E04A:19). De esta manera, los docentes encargados de impartir tal asignatura –todos ellos maestros especialistas- tendrían un reconocimiento por parte de los alumnos. Así lo recuerda Ana Laura: “¡fueron la clave, fueron los pilares!”. En particular le significaba: “la actitud de ellos hacia el ser humano, hacia nosotros, esa pasión con la que ellos se entregaron en ese momento de las clases, que siempre nos dejaban como que ¡listos!” (E04A:8).

Para Claudia, también la relación que se estableció con los maestros se imbricaba de un importante componente afectivo:

*Fue siempre muy agradable, de mucho respeto, de mucho apoyo para mi persona, y eso es algo que siempre agradeceré a todos, que si yo tenía más o menos claro qué cosas era capaz de hacer, ellos siempre me decían “no, ve un poco más allá”, entonces me permitieron ir, no tener miedo para seguir desarrollándome (E05C:25).*



En nuestra interpretación, aunque en la relación maestro-alumno destaca el componente afectivo, difícilmente se deja entrever, considerando la narración de nuestras maestras, la inculcación de un conjunto de disposiciones indispensables para el ejercicio, más bien destaca una especie de acompañamiento-dependencia en esa relación. De la misma manera, no encontramos en sus significaciones la revelación de una imagen “ideal” de maestro especialista transmitida por sus maestros (los especialistas) durante su proceso de formación. De hecho, se expresan algunas contradicciones en relación a su hacer profesional aprendido durante su proceso de formación. De igual manera, dentro de los procesos de transmisión se denota una evidente dificultad para lograr la integración de los contenidos (propósito del Laboratorio), y favorecer así, en los futuros docentes, la posibilidad de “enfrentar la práctica educativa”, principio fundamental en el que se sustentaría el planteamiento del Plan 85.

Mientras los maestros encargados del Laboratorio de Docencia transmitían la idea de no reducir el trabajo educativo de los sujetos de atención a las cuatro paredes del aula escolar, como así lo recuerda Ana Laura:

*Ellos nos decían, “esto no se reduce a las cuatro paredes, puedes ampliarlo hasta donde tú quieras, y claro hasta donde puedas”. Vinculaban la comunidad, la familia, el contexto, y se nos decía que debíamos potenciar en los niños el aspecto cognitivo. También nos decían que podíamos integrar diferentes elementos para que no nada más nos casáramos con un USAER o un CAM, sino que podíamos explotar otras áreas que están desprotegidas o que no han sido recorridas por especialistas a modo de que pudiéramos hacer esa vinculación entre estas instituciones y otras áreas como deportes, tecnológicas, culturales (E04A:14).*

En expresiones de nuestra propia maestra, tal cometido no sería alcanzado:

*Nada más que como que en ciertos momentos nos decían: “el niño debe cubrir los requisitos curriculares”, y yo me preguntaba, pero en donde están las otras dos partes, ¿dónde está la parte de la familia, la parte de la comunidad? Como que faltaba integrar todavía esa otra parte de lo que*

*ocurría más allá del aula. Las áreas están, y a lo mejor la vinculación también, pero como que ya llevarlo a cabo, siento que es ahí donde ya falla. Como que todos se quedaban en lo teórico (E04A:20).*

Tal paradoja sería reforzada al no incursionar en otros ámbitos para realizar sus prácticas pedagógicas y así posibilitar el aprendizaje de un ejercicio profesional más allá de lo estrictamente pedagógico-escolar, esto es, sólo en las USAER y en los CAM. Veamos, en su narrativa, la experiencia de nuestra maestra al momento de buscar opciones para su desempeño laboral.

*No tenemos ni la formación ni la posibilidad de buscar trabajo en otras áreas, como en instituciones privadas, en ONG, no sé, de otro tipo y así vincularnos a un contexto más amplio. Sólo tenemos la alternativa de un CAM o de un USAER por la formación que recibimos, esto se debe a los tiempos y la estructura curricular de la misma Normal. Debería de hacerse un ajuste, por lo menos en el último año y así conocer esas otras alternativas, ¡sería muy benéfico! (E04A:17).*

Por otro lado, consideramos que los procesos de identificación se vieron mermados ante referentes que no permitían la construcción del sentido y orgullo de pertenencia. Al respecto, conviene resaltar la imagen construida en torno a sus maestros, específicamente los que representaban a su especialidad, una imagen poco favorable y poco definida para forjar en los futuros docentes un conjunto de actitudes y de “modos de hacer” de un perfil profesional, que igual, estaría caracterizado por una evidente indefinición. Es decir, un docente recurriendo a prácticas propias de una orientación clínico-rehabilitatoria y, además, interpelado bajo un discurso integracionista, pero sin las enseñanzas de un trabajo práctico, de una experiencia previa que permitiera inculcar las reglas de un oficio, un oficio que, quizás, hasta sea desconocido para ellos mismos.

Ana Laura lo recuerda así:

*Cuando yo entré a trabajar te das cuenta de que existe un gran porcentaje de población juvenil con problemas de ceguera provocada por diversos*

factores, entonces, ¿cómo enfrento esto?, a mí me dijeron que mi labor está en CAM o en USAER, pero si estoy recibiendo a un chico, que estaba por terminar su preparatoria, que se queda ciego porque se enfermó, ¿adonde lo meto?, ya le di lo que aquí (se refiere a lo aprendido en la ENE) me enseñaron, ya le di el braille, ya le di el bastón, ya le di aquello, y ahora ¿qué hago contigo?, cuando hay otras cosas, otras formas de integrar a estos chicos. Creo que hace falta investigación en la Normal, pero también como que hace falta mucha práctica entre los docentes, porque la mayoría son excelentes teóricos, pero ya en la práctica como que muchas cosas las dan por obvio o lo hacen por sentido común. Sí que están muy actualizados en cuestión de integración, de modelos educativos y de modelos terapéuticos ¡esto es maravilloso!, pero ahora, tú dime, con todo esto, aunque ya tengo la teoría, como le hago para que una persona (con ceguera) agarre un bastón y camine en la calle. Es que todo se queda en lo teórico, falta la práctica entre los maestros, no existe esa vinculación de la teoría y la práctica (E04A: 20).

Claudia así lo expresará:

Creo que una de las carencias reales de los maestros, aquí en la escuela, es que están desvinculados de la práctica y que además de eso no nos hacen, no nos forman como maestros, o sea, que amemos realmente nuestra carrera, que amemos el trabajo con los niños, y eso a mí me parece una carencia real que se refleja directamente a lo que vamos a hacer en los servicios. Y, pues las consecuencias son desagradables. Tristemente encontramos en muchas USAER, maestros egresados de aquí de la escuela que no tienen ningún compromiso con la educación, que ven a la educación pública como una resignación: "pues ya estoy aquí y pues ni modo, es lo único que puedo hacer o es la única posibilidad real de trabajo que existe para nosotros, y pues mejor aquí me quedo", pero se quedan haciendo únicamente lo elemental, que es lo más preocupante. Y es que no se cree en los servicios de educación especial (se refiere a las USAER y los

*CAM), yo creo que aquí en la escuela no creemos en esto, y esto es ¡muy grave! Siempre encuentro comentarios poco favorables, y no sólo por parte de los alumnos, sino también por parte de los docentes acerca del desempeño de los maestros especialistas en estos servicios: “¡los maestros son unos flojos! ¡No tienen una visión amplia! ¡Los maestros son unos mediocres!”, y es la cantaleta de todos los grupos. En la Normal son muy pocos los maestros que fomentan esa vocación, ese amor a ser maestros, y es que son ¡muy pocos!, los que efectivamente han trabajado en esos servicios. Yo creo que es una carencia real de los maestros especialistas que actualmente están al frente de los Laboratorios (E05C:33).*

#### **4.3 Los avatares de un aprendizaje del ejercicio profesional: “yo no sirvo para estar en un CAM”**

Considerando la importancia que representa para los alumnos la iniciación temprana del aprendizaje de las reglas del oficio, así como la posibilidad de ir forjando la pertenencia a un grupo de trabajo, la experiencia narrada por nuestras maestras protagonistas acerca de lo vivido durante el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, nos habla del continuum de contradicciones y vicisitudes en las que se encontrarían sumergidos los procesos formativos de este núcleo generacional en particular. Entre un trabajo de inculcación y de desarrollo de prácticas “claro y satisfactorio” propias de las orientaciones clínico-rehabilitatoria y la psicopedagógica en instituciones ex-profeso (como la escuela para niños ciegos ubicada en Viena y la escuela para ciegos en Mixcalco), y un trabajo de inculcación y de desarrollo de prácticas “confuso y desalentador” propio del enfoque integracionista (educativo) dentro de los nuevos servicios de educación especial, como es el caso del CAM -ambas prácticas consideradas por el discurso oficial como antagónicas y excluyentes-, transcurría el devenir cotidiano de la práctica formativa:

En palabras de Ana Laura:

*Durante mi formación la experiencia de las prácticas pedagógicas ha sido algo tan especial. Yo no sé si fue un privilegio o fue una desventaja que hiciera las prácticas, casi los ocho semestres, en una misma institución, excepto una. Tuve la fortuna de que en el primer semestre, que fue de observación, conociera una institución y que posteriormente, todas las prácticas subsecuentes las hiciera en esa misma institución. Yo conocí casi todo lo que tiene que ver con el manejo del ciego a nivel práctico en esa institución, ahí lo aprendí. Desde estimulación temprana hasta el manejo de adultos de tercera edad. Pero cuando me mandan al CAM ¡exploto! Porque cómo es posible que un maestro esté gritando tanto. Eran como 13 o 14 niños los que había en el salón y pues yo tratando de resolver la problemática de la mayoría de esos niños en cuanto a su aspecto educativo, y el profesor (titular del grupo) señalándome nada más: “es que tú no tienes control del grupo porque no les gritas”, y es que yo no podía hacerlo, y menos gritarle a los niños. Llegó un momento, al cuarto día de la primera semana de prácticas, que le dije a la maestra del Laboratorio de Docencia (la maestra responsable de las prácticas pedagógicas en la ENE) ¡yo ya no regreso!, discúlpeme, pero yo no sirvo para estar en un CAM, para estar gritando y para estar cuidando que la niña no se arrastre, que la otra no muerda, y que el otro ya se salió del salón; recuerdo que nada más me dijo: “ve, respira profundo, pega un grito, desahógate, ve al cine y mañana nos vemos”, entonces tuve que replantearme y me dije ¡como van a poder más ellos que yo!, pues regresé a darles una última oportunidad, sí, yo a ellos. A fin de cuentas terminé las dos semanas de prácticas (E04A:11).*

Y en la experiencia de Claudia:

*Yo me acuerdo que a mí me formaron con la idea de que la USAER atiende en grupo regular, me decían los maestros de Laboratorio: “tú vas a entrar a grupo regular y no te importa que los maestros trabajen en aula de apoyo”, entonces, yo me formé con esa idea, de que el trabajo era en aula regular,*

*pero cuando llego a USAER se me dice: "no, a ver", además el maestro (se refiere al maestro de aula regular) no te deja pasar, y me decían: "aquí el trabajo es de otra manera, tienes que trabajar en grupo, tienes que trabajar en pequeños grupos, tienes que trabajar con la Directora, tienes que trabajar...", etcétera, etcétera. Entonces, era una confusión enorme la que teníamos (E05C:46)*

De hecho, como lo muestran las expresiones anteriores, estaría en entredicho la eficacia de la acción formativa al no dotar a los alumnos de las disposiciones para invertir, para "crear" en la postura "Integracionista o Educativa" asumida por la institución a partir de 1993, así como las disposiciones requeridas y necesarias para el ejercicio de una práctica acorde a esta postura (materializado en instituciones como el CAM y las USAER). Pero la inquietud va más allá, ¿cuáles serían esas disposiciones a cultivar, cuando dicha propuesta se encuentra sumergida en múltiples contradicciones –ya tratadas en el apartado anterior–?

Veamos un ejemplo más de la falta de una eficacia en la acción formativa para el desempeño de una práctica profesional, una práctica igual caracterizada por múltiples conflictos y contradicciones. Al parecer, se vivía una especie de vaivén entre una práctica clínico-rehabilitatoria y una práctica educativa (integracionista). Claudia nos narra su experiencia al momento de integrarse a laborar a una USAER, una experiencia que muestra las dificultades de un desempeño incierto, así como los problemas de la construcción de un sentido y orgullo de pertenencia.

*Cuando estamos en la USAER de repente como que nos perdemos o inclusive nos perdemos dentro de los mismos maestros de apoyo, es decir, empezamos a hacer múltiples funciones, funciones que le corresponden a todo el personal de la USAER, y no nos ubicamos en lo que tenemos que hacer, pues porque no tenemos esa claridad de lo que tenemos que hacer, como que todavía está presente esa visión terapéutica, a pesar de todos los cambios que tenemos que hacer, no logramos quitarnos esa parte de lo clínico. Al estar con un discapacitado nos preguntamos ¿qué es lo que tenemos que hacer con ellos en la escuela?, son muchas cosas aún*

*inciertas, pero que no nos forman. Inclusive, cuando llegamos a las USAER, creemos que ya somos maestros de primaria y ¡no!; constantemente nos tienen que ir jalando: “no, no, no eres parte de la primaria, eres parte de educación especial, tú estás adscrita a educación especial y no tienes por qué casarte con la primaria”, inclusive, con tal de que te acepten, uno se alinea a las características y necesidades de la primaria, entonces, sí que estamos bastante perdidos, realizamos funciones que no nos corresponden (E05C:35).*

#### **4.4 El sujeto de atención: ¿la Discapacidad o las Necesidades Educativas Especiales?**

Ante una orientación curricular vaga y difusa, los efectos en la construcción de un concepto en relación al sujeto de atención reflejarían también ciertos conflictos. Por un lado, se revela la persistencia de concebir la existencia de un “problema o deficiencia” en el individuo: “es una persona que tiene una determinada limitante para realizar algo, pero que en sus otras esferas está completo” (E04A:11); y, por otro lado, se asegura que estos sujetos deben recibir una “ayuda” mediante una educación de tipo compensatoria.

Ana Laura señalaba lo siguiente:

*Les cuesta trabajo hacer algunas cosas, pero lo pueden hacer también, nada más que con el apoyo, con la ayuda, y con la confianza de que aún con lo que tienen pueden hacer las cosas. Hay que brindarles el apoyo oportuno, con esa guía, esa ayuda que uno les puede brindar, y por supuesto que la persona puede salir adelante (E04A:12).*

Las palabras de Claudia reflejaban una misma concepción:

*Es alguien que requiere de situaciones muy específicas, que sí puede hacer cosas, no son así como que...tontos ¿no?, o sea pueden desarrollarse en algún sentido (E05C:22).*

En este sentido se confirma y continúa la idea de una atención especializada de acuerdo al déficit individual, es decir, por cada discapacidad; una idea que

contradice uno de los principios básicos bajo el cual se abandera el discurso integracionista: “la atención de la educación especial ya no será la población con discapacidad, sino la que presente necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a quienes presenten discapacidad, es decir, aquella población que requiera de apoyos y recursos adicionales para acceder a los propósitos generales de la educación” (Programa Nacional, 2002:31). Tal principio implicaba simplificar toda la diversidad de servicios específicos que existían por discapacidad, por ende, se proponía cancelar toda práctica del diagnóstico y tratamiento del déficit individual. Sin embargo, en la opinión de una de nuestras maestras protagonistas las acciones emprendidas serían “incorrectas” e “inadecuadas”.

*Los niños discapacitados están incluidos en un salón, pero integrados no están, porque los maestros que están al frente de estos grupos tienen una profesión distinta a la que el grupo necesita. No puede haber solamente un maestro especialista en las USAER o en los CAM, tiene que haber un equipo de especialistas de acuerdo a la población que están atendiendo, quizás, un especialista en audición, uno en ceguera, uno en deficiencia, y uno en motriz, y así, que esos cuatro se pongan a trabajar en un proyecto o en un plan de trabajo conjunto y así apoyarse para potenciar en el niño todo lo que trae (E04A:13).*

Por otro lado, a pesar de haber sido interpeladas por el discurso integracionista durante su formación, porque así lo reflejan en sus evocaciones, se expresa una notoria ambigüedad en sus conceptualizaciones acerca de las nociones básicas que sustentan dicho enfoque (como el concepto de necesidades educativas especiales con y sin discapacidad), así como en relación a las formas de atención que se proponen. Asimismo, se observa aún la preocupación por la atención individualizada considerando el tipo del déficit, olvidando atender otros factores, tales como: la complejidad y significación de los contenidos, la participación del maestro, la trayectoria social del sujeto de aprendizaje, la pertinencia del método, etc., postulados, éstos, del “Modelo Educativo”.



*Aquí en la Normal, ¡Ay...! se ha intentado pues que el especialista trabaje con y sin discapacidad, obviamente, dándole mayor, mayor atención a la discapacidad del área que uno estudió, pero tampoco no podemos aislar a los otros niños que no tienen un problema de discapacidad, ahí es donde se viene la integración y la inclusión, porque no pueden dejarlos de lado ni a unos ni a otros. Entonces, aquí en la Normal eso es lo que se ha intentado, poder trabajar en conjunto con estas dos, con estos dos aspectos, pero, se nos olvida de repente cuando estamos en pleno trabajo, sucede que nos vamos más a, obviamente, con los chicos con discapacidad porque son los que requieren de mayor tiempo para que accedan a los contenidos que tal vez un niño que no lo presenta. Por esto, aunque se posibilita la atención de esos otros chicos sin discapacidad, siento que falta todavía más como investigación, que los futuros especialistas investiguen más acerca de esas necesidades educativas especiales, porque, digamos que nos avientan la palabra de necesidad educativa especial y como que nuestra mente inmediatamente se dirige a los chicos con discapacidad, y no debe ser así. Estamos así como perdiéndonos. De aquí que en la Normal hace falta todavía como que darle un poquito más de empuje a lo que son las necesidades educativas especiales (E04A:22-23).*

Inclusive, como así lo muestra la evocación anterior, se apela a un mayor compromiso y profundización sobre el tema de las “necesidades educativas especiales” en los procesos formativos para así evitar “dudas y confusiones” entre los alumnos.

#### **4.5 Representaciones sociales y la construcción del sentido de pertenencia**

Hemos señalado que la configuración de las identidades profesionales no puede limitarse únicamente al análisis de un saber especializado propuesto por una institución educativa, sino habría que considerar las formas de representación que en torno a ésta se producen. En nuestro país no todas las instituciones que forman profesionales gozan del mismo reconocimiento y prestigio social, esto es, no todas

las instituciones poseen el mismo grado de legitimidad social. Además, como consecuencia del estado de la correlación de fuerzas, pueden producirse formas simbólicas que pueden ir en detrimento de la condición y posición social de estas instituciones. Al respecto, en particular la profesión magisterial, sería objeto, hacia la década de los ochenta, de múltiples críticas y ataques para devaluar su función. Como consecuencia, se convertiría en el principal asunto a resolver dentro de la agenda de la política educativa, y además, sería uno de los temas favoritos que alimentarían la actitud sensacionalista de los medios de comunicación. El efecto en el campo de las representaciones sociales sería inevitable e inmediato.

Ante tal panorama, ¿de que manera podría influir en la construcción de la auto-representación del maestro normalista una percepción social llena de prejuicios y estigmas sobre su actividad profesional? Quizás no podremos ofrecer una respuesta precisa al respecto pero sí podemos asegurar que la construcción de la identidad siempre comporta la necesidad de diferenciarse, lo que implica lógicamente el deseo de compararse y distinguirse respecto de los demás. Además, los procesos identitarios estarán mediados por la condicionante de la credibilidad y aceptación social.

Sólo a manera de ejemplo veamos lo que pensaban nuestras maestras al momento de integrarse a realizar estudios en el magisterio. Cuando Ana Laura decide continuar sus estudios profesionales en el terreno de la práctica magisterial, su percepción en torno a estas actividades profesionales sería la siguiente:

*Cuando empiezo mi primer año y se me dice ver que voy a ser maestra, se me viene como que otro choque ¡iba a ser médico y ahora voy a ser maestra! O sea dos cosas completamente diferentes. Me veía a futuro como que dentro de un salón de clases y con niños, en verdad fue un choque, pero bueno, las cosas fueron cambiando, se me fueron facilitando las cosas, el aprendizaje se me dio tan fácil y además viendo cosas muy relacionadas con medicina (E04A:2).*

Además, como ya fue explicado en el apartado referente a la elección profesional para el núcleo generacional de los noventa, en la reconstrucción de la historia familiar de Ana Laura, estudiar en una institución de educación superior, “en el Poli o en la UNAM”, se constituyó en una condición de posibilidad, obviamente, impulsado desde un campo de representaciones vinculado, como bien señaló García Salord (1998), a la “disputa por la posibilidad de ser”. Por ende, estudiar en el magisterio no figuraba como el destino posible ni “natural” a seguir.

En el caso de Claudia, su decisión tendrá que enfrentar un conjunto de representaciones que ponían en entredicho el prestigio y reconocimiento de los estudios que había elegido para culminar una carrera profesional:

*Bueno, cuando les dije: “es que yo estoy estudiando para ser maestra, para atender a los discapacitados”, la respuesta inmediata fue “qué es eso”, otros me decían “ah, que bonito, ah, qué linda eres”. O sea, era algo que a mí me conflictuaba mucho, y decía: “no, es que no es así, no es que seas buena onda ¿no?, o porque seas muy linda y muy buena persona, yo creo que es una profesión como cualquier otra”. Entonces, esto me costó mucho trabajo, me costó que entendieran que es una profesión (E05C:21).*

#### **4.6 La incertidumbre de un campo profesional: ¿maestra solamente de un CAM o de una USAER?**

Mientras que para la generación de los cincuenta se aseguraba el desarrollo de un mercado profesional propio, así como un aprendizaje eficaz de los criterios, reglas y normas del ejercicio profesional definidas por el grupo-fundacional, para la generación de los noventa existían más “dudas” que aciertos. En nuestra interpretación, consideramos que en los procesos de la acción pedagógica, específicamente los asumidos por las asignaturas de la línea de formación pedagógica, pertenecientes al área específica, sólo serían inculcados algunos “modos de hacer” para el desempeño profesional en los nuevos servicios de educación especial: el CAM y las USAER. Sin embargo, en interpretación de nuestras maestras, de alguna manera generada por la función incierta y poco

trascendente de la línea social dentro de la estructura curricular y la matriz formativa, las limitaciones de su inserción en un campo profesional “más amplio y alternativo”, serían provocadas por las insinuaciones “condescendientes” y con evidente “subestimación” de los maestros pertenecientes al área social. Además, por éstos mismos, según los testimonios de nuestras maestras, se generaban confusiones en la posibilidad de desarrollar “exitosamente” su práctica profesional:

Así lo evocará Ana Laura:

*Yo siento que el especialista tiene un área de trabajo en terrenos vírgenes que no han sido explotados, desafortunadamente aquí, en la Normal, el concepto que se maneja es el que vas a ser docente de un campo, de un USAER y de un CAM. Yo lo vivencí así con mis propios maestros del área de sociología, ellos nos decían: “tú vas a ser maestra de un CAM o de un USAER”, entonces cuando yo paso esos dos procesos de los primeros semestres, uno se queda con la idea de que sí, efectivamente no hay otra cosa que el USAER o el CAM, como que siempre nos limitan (E04A:14).*

Y en palabras de Claudia:

*Aunque en los programas de estudio no estuviera considerada como algo trascendental en nuestra formación, como que el área social sí generaba de repente ciertos conflictos en nosotros, nos hacían perdernos. De repente nos decían que bastaba con un curso de un semestre de evaluación psicopedagógica para aplicar las pruebas y así checar el coeficiente intelectual, pero conforme fue avanzando mi experiencia, me di cuenta de que esto no puede ser, tú no puedes aplicar, tú sólo puedes interpretar, tomar datos, pero no puedes aplicarlas, y es que tú no eres psicóloga, entonces, de repente yo sí sentía así como que nos hacían que nos perdiéramos (E05C:26).*

Aunque, paradójicamente, las mismas maestras reconocen cuales son los inconvenientes que su propio proceso de formación provoca para no incursionar en otras áreas del campo profesional: “Las prácticas que los maestros de los

Laboratorios organizan se dirigen solamente a CAM o USAER, hace falta que la Normal se vincule a esas otras áreas como deportes, tecnológicas, culturales, y así favorecer esa otra área de aprendizaje” (E04A:15).

#### **4.7 Los inconvenientes de un campo profesional: “el mérito del trabajo se lo llevan los psicólogos y los pedagogos”**

Con el importante desplazamiento -producto de la irrupción de los psicólogos en el campo- de los maestros especialista herederos (algunos por jubilación y otros por sustitución) que desde principios de los ochenta se venía haciendo en los puestos estratégicos de las instituciones de educación especial, el efecto simbólico que produciría en la consecuente valoración de la identidad de los maestros especialistas sería preocupante, esto es, difícilmente existían importantes referentes de identificación para construir el orgullo de pertenencia:

En opinión de Ana Laura:

*No sé que sucede que la mayoría de las instituciones que yo conozco están dirigidas por personas que nada tienen que ver con la discapacidad, que son médicos o son psicólogos o, inclusive, pedagogos. De que una institución sea dirigida por un especialista creo que nada más 2 o 3 conozco. Y fíjate que su participación no es muy buena, no conocen todos los procesos de una discapacidad, más bien sus fines son más lucrativos que educativos. Inclusive, el mérito del trabajo se lo llevan los psicólogos o los pedagogos. Ellos muchas veces vienen y nos dicen que tiene o que es lo que hace el niño, pero nosotros, como especialistas somos los que pasamos más tiempo con los chiquitos dentro de un salón, sabemos y conocemos toda la problemática que hay alrededor de ellos, entonces, quien tiene que mover al equipo somos nosotros los ¡especialistas! más no ellos (E04A:27-28).*

No distante a la opinión de Claudia:

*Afortunadamente he estado en educación especial (se refiere a los USAER) en lugares que me ha permitido conocer a muchos maestros especialistas, o sea platicar con ellos, a lo mejor no conocerlos a fondo, pero si tener un conocimiento general de ellos, y yo creo que las maestras especialistas que fungen como maestras de apoyo sí se ven en desventaja en relación a los maestros (se refiere a los maestros del aula regular), e inclusive a los mismos compañeros de la USAER, como los pedagogos, los psicólogos, y es que hay muchos universitarios como maestros de apoyo. Como que se manejan con mayor seguridad (E05C:28).*

Aún más, lo incierto de la labor a desarrollar dentro de los nuevos servicios de educación especial ha propiciado la continuación de formas de atención propias del enfoque clínico, como la atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales (con y sin discapacidad) en el aula de apoyo, sin mantener ningún contacto con el personal de la escuela y los padres de familia.

*Mira, no cualquier maestra especialista puede estar en una USAER, porque sí nos tenemos que enfrentar al rechazo de maestros (se refiere al maestro del aula regular) con muchos años de experiencia y que muchas veces ¡sí nos comen!, nos quedamos sin argumentos cuando nos preguntan “bueno, ¿y tú que me vas a enseñar?, o ¿tú que me ofreces?”; maestras especialistas que tengan un buen nivel, inclusive, de discurso, conozco muy pocas, muy pocas. Entonces, la maestra especialista ¿qué es lo que hace?, pues mejor saca al niño del aula regular, se encierra en el aula de apoyo o en otro lado, y muchas gracias, aquí está el niño, o sea, con tal de no enfrentarse con los maestros (del aula regular) mejor se aísla (E05C:29).*

Tal situación en el campo reforzaría, aún más, la condición y posición secundaria de los maestros especialistas frente a esos otros profesionales: los médicos, y ahora, también, psicólogos y pedagogos.

Por tanto, frente a este escenario, entonces, ¿cuál es la situación identitaria de los maestros de educación especial pertenecientes al núcleo generacional de los noventa? Sólo como conjetura, podemos señalar que ante la falta de referentes de identificación que posibiliten la construcción de un sentido de pertenencia, ante lo “difícil” que ha resultado incorporar las disposiciones puestas en juego por la institución, en general, ante la dificultad, o más bien, la imposibilidad de asimilar los conocimientos específicos de un nuevo “rol” (saberes específicos, lenguaje, reglas de comportamiento y actitudes, valores, formas de percibir y sentir, formas de relacionarse, etc.) planteados por la propuesta político-pedagógica del llamado “Modelo Integracionista”, el maestro especialista, a pesar de haber asumido una larga condición de “dependencia-ayudantía”, ahora sufrirá, además, los estragos de una exclusión y falta de reconocimiento de su labor profesional. Sólo queda esperar y confiar en las disposiciones que previamente fueron inculcadas por ese otro agente de socialización: la familia, y así continuar el camino hacia el “éxito” profesional.

En conclusión, nos atrevemos a señalar que la acción pedagógica que la ENE ha emprendido desde el Plan 85 y seguido por las adecuaciones realizadas ante la incorporación del enfoque integracionista, no ha propiciado el replanteamiento de “usos y costumbres” que han sostenido el devenir cotidiano de la institución desde sus orígenes. De hecho, podemos afirmar que los referentes simbólicos e imaginarios que se produjeron en la víspera del proyecto fundacional continúan recreándose y objetivándose, de una o de otra manera, en cada momento del sentir desplegado por los sujetos protagónicos, tanto en la práctica de la formación de docentes en la Escuela Normal de Especialización como en el campo de la práctica profesional; impidiendo la entrada y configuración de un futuro promisorio para el “nuevo” proyecto de la educación especial. En este sentido, la apuesta por modificar el concepto de la discapacidad y las prácticas de la educación especial, aún no ha alcanzado el milagro del efecto mágico de consagración. Inclusive, con un escenario caracterizado por múltiples conflictos y contradicciones, ante la puesta en marcha del enfoque integracionista, las posibilidades de construir un orgullo de pertenencia en los maestros especialistas de estas últimas

generaciones, así como una autodeterminación profesional, está muy lejos de concretarse a corto plazo.



## REFLEXIONES FINALES

Al reconstruir la historia institucional de la Escuela Normal de Especialización, así como algunas de sus voces protagónicas, no sólo permitió confirmar que la práctica de la educación especial aún se encuentra imbricada por el enfoque médico, sino que además, logramos comprender cuáles son los mecanismos que han propiciado su reproducción a más de 70 años del planteamiento del proyecto iniciático por parte del grupo de los fundadores, grupo representado, particularmente, por los médicos. Se encontró que existe un discurrir de anclajes en la memoria colectiva del campo, conservado como “tradición”, en las redes de sociabilidad de la vida cotidiana de la institución. Lugar físico y simbólico éste donde se inscribiría y escribiría no sólo el episodio inicial de la educación especial, sino de muchos otros más.

Una historia que contraviene la versión ahistórica, lineal y simplista establecida y extendida por el discurso oficial, es decir, asegurar que la evolución de la práctica de la educación especial se ha definido únicamente por la presencia de una forma particular de atención. El devenir cotidiano de la práctica de la educación especial, y en particular de la formación del docente, muestra la complejidad de un proceso signado fundamentalmente por luchas, conflictos y negociaciones no sólo en la definición de las reglas de un ejercicio profesional determinado, sino en la definición de la matriz formativa para este desempeño profesional en particular. Por tanto, la conformación del campo de la educación especial se ha dirimido entre los intereses particulares de los grupos profesionales en pugna, a saber: médicos y psicólogos. De esta manera podemos afirmar que el planteamiento del proyecto que daría inicio al proceso de institucionalización de la práctica de la educación especial, así como la serie de acciones que darían cuenta de su desarrollo han tenido su sustento en prácticas y representaciones que los sujetos (individuos y grupos) involucrados han construido de acuerdo a los intereses puestos en juego.

Será precisamente en la lógica en que dichas prácticas y representaciones se han desarrollado como se estructura la diferenciación de las “identidades” de los maestros de educación especial. Esto es, la configuración de las identidades se anuda a ciertas prácticas y procesos institucionales. Así, por ejemplo, aquellos maestros que contribuyeron, durante los cincuenta, en la reproducción del proyecto legítimo por ser herederos de los principios ideológico-pedagógicos transmitidos por los actores que procedieron a instituir la práctica de la educación especial en nuestro país, construyeron un “rostro” identitario ligado a una condición y posición prestigiada en el campo. En cambio, aquellos otros maestros cuya trayectoria formativa profesional será atravesada por una serie de contradicciones y vicisitudes, y por la ineficacia de una acción pedagógica puesta en marcha bajo los artífices del “nuevo” enfoque integracionista de la educación especial –enfoque establecido como parte de las políticas educativas iniciadas en los noventa-, la construcción del “rostro” identitario y, por ende, de un sentido y orgullo de pertenencia se dirime entre la búsqueda del reconocimiento y la poca valoración y hasta exclusión de su labor profesional.

La investigación ha revelado también la importancia de ese primer espacio de socialización y adquisición de aprendizajes en la construcción de la identidad profesional. No sólo logramos conocer los contextos sociales que dieron lugar al desarrollo de ciertas trayectorias, sino la manera en que se trazaron y perfilaron los destinos posibles, así como los efectos de la acción formativa comenzada por otras instituciones, particularmente por la familia y la escuela (trayectoria escolar previa a la formación profesional).

De esta manera explicar y comprender cómo se constituye la identidad profesional del maestro de educación especial no puede circunscribirse únicamente a dar cuenta de una de las dimensiones de esa compleja trama en la que tiene lugar su configuración, exige realizar un ejercicio analítico y en retrospectiva de esas diferentes dimensiones sobre las que pende dicha trama: la dimensión de la historia familiar, la dimensión de la historia institucional, y la dimensión de una historia formativa en el “andar” cotidiano de la Escuela Normal de Especialización.

## **Una labor temprana de inculcación y asimilación**

La reconstrucción de la historia familiar de los maestros permitió explicar por un lado, ¿cómo es que se llega a ser maestro de educación especial? Y, por otro lado, dar cuenta de ¿cómo influye la historia construida del grupo familiar de pertenencia en la configuración diferenciada de las “identidades profesionales”? Contrariamente a lo registrado en el pensamiento de sentido común y de cierta producción académica, encontramos que la elección de la carrera magisterial no se vincula directamente a la condición socioeconómica de la familia de origen: “sectores populares”, “clases de nivel bajo”; ni a la existencia de núcleos familiares que han ejercido la práctica profesional normalista, sino a la forma particular en que se vivieron y resolvieron los hechos y acontecimientos en el transcurrir cotidiano de la vida familiar y escolar, y a la manera en que se elaboraron sentidos y significaciones de esos hechos. Una cotidianidad imbricada por la mediación de varios factores: la trayectoria escolar en la historia trigeneracional; la condición de “ser mujer” o “ser hombre”; la manera en que influía un campo de representaciones sociales al seno de la familia y en el espacio social de pertenencia; la forma particular en que se generaban las condiciones de posibilidad para inculcar un conjunto de disposiciones; el tipo de disposiciones construidas y su relación con la configuración de un sistema de preferencias para estimular la orientación de la elección profesional hacia un campo de conocimiento determinado; y la manera en que se construían los cimientos necesarios para garantizar el tránsito hacia una carrera profesional como estrategia para mejorar la condición de existencia.

Como así lo revela el relato de los maestros pertenecientes al núcleo generacional de los cincuenta, las condiciones de existencia en el tiempo histórico social en el que se ubicarían, impulsaría al núcleo familiar a crear las condiciones de posibilidad e iniciar el firme propósito, como bien señala García Salord (1998), de “dejar de ser lo que se es”, y encontrar así, una condición social “diferente”. Tal camino emprendido favorecería la adquisición de aprendizajes y el cultivo de una serie de disposiciones (actitudes, recursos lingüísticos, cognitivos, formas de percibir, de sentir, de actuar, etc.). Asimismo, serían los “depositarios” y

“portadores” de un conjunto de expectativas y aspiraciones fincadas por sus padres, estableciéndose de esta manera, los cimientos que permitirían la configuración de futuros y “prometedores” procesos identitarios. Procesos que seguirían el tránsito hacia los estudios profesionales ubicados en el magisterio, puesto que éste se constituía en el destino esperado y deseable en el contexto social en el que se desarrollaría su itinerario biográfico, teniendo por efecto que ellos mismos lo asumieran como el camino más viable, e inclusive, el camino “natural” a seguir.

En el caso de los maestros de la generación de los noventa, la configuración de sus procesos identitarios se vería atravesada y “marcada” bajo el signo de la “frustración” y “resignación”. Aún cuando las circunstancias sociohistóricas, el lugar de origen, y las condiciones de existencia del núcleo familiar, posibilitarían la estructuración de las condiciones de posibilidad orientadas a construir un porvenir posible y “prestigioso” para los integrantes de la tercera generación, capitalizando los esfuerzos para alcanzar estudios profesionales en instituciones legitimadas y reconocidas socialmente: la UNAM o el Poli, los proyectos que se previeron posibles, y que en mucho permitirían lograr dicha meta, finalmente no pudieron ser alcanzados. Sin embargo, bajo el impulso del sentido de lucha por mejorar sus condiciones de vida, disposición incorporada en su temprana socialización, y ante la presencia e influencia en gran medida de ciertos factores socioculturales (particularmente lo relacionado a cómo operan los principios de visión y división androcéntricos) de su pertenencia social, la decisión por continuar y terminar una carrera profesional se orientaría hacia ese otro campo del universo profesional: el magisterio.

### **Los bemoles de una disputa por el campo de la educación especial**

La historia del origen y constitución de la práctica de la formación del docente de educación especial, que se remonta hasta 1927 en la Escuela Galación Gómez perteneciente a la UNAM y continuaría con la creación del Instituto Médico Pedagógico, es la historia de la puesta en marcha del proyecto inicial que plantearía el grupo pionero-fundacional representado particularmente por el Dr.

Roberto Solís Quiroga. A través de la firme convicción y deseo de alcanzar la hegemonía del campo, este grupo se dio a la tarea de crear las condiciones político-ideológico-académicas para dar lugar al “acto inaugural” (Bourdieu, 1980), procediendo de esta manera a generar las estrategias de su posible reproducción mediante la labor de inculcación –procesos de transmisión de saberes, valores y actitudes que se consagrarían gracias a la eficacia simbólica de la acción pedagógica- y así “naturalizar” su existencia, es decir, haciéndose reconocer como la visión única y legítima para pensar acerca de la educación especial.

Para ello, se procedió a elaborar e instituir, en 1943, el proyecto curricular que inauguraría una práctica “científica” en la atención de los sujetos clasificados como “anormales físicos y mentales”. En este sentido se constituía la matriz profesional para el ejercicio de una función y se proponían un conjunto de acciones -en cuya labor participarían tanto maestros como alumnos-, tales como: formas de socialización dirigidas a establecer lazos intensos para generar un sentido de cohesión y familiaridad; la constitución de redes sociales para construir el sentido y orgullo de pertenencia; el impulso de formas específicas de trabajo y producción académica (eventos académicos, escritura y publicación, intercambio académico, convenios interinstitucionales); garantizar el acceso a la tecnología de punta, como sería el caso de la adquisición y uso de equipos de laboratorio sofisticados; la realización de actividades de investigación científica, así como de demostración y experimentación pedagógica; y algo fundamental, se instituía y aseguraba un mercado profesional propio al definir las reglas, las normas y los principios que regularían el ejercicio profesional de la educación especial. Una matriz formativa y profesional que se continuará, sin cambios significativos, hasta antes del cambio curricular de 1985. Una reestructuración curricular que tendrá su fundamento en las políticas de formación de los docentes implementadas durante los ochenta.

Cabe apuntar que el dominio del enfoque médico no se generó al margen de luchas y conflictos. Será en el marco del desarrollo disciplinario, principalmente desde una psicología cognoscitivista y la sociología, y ante la autodeterminación profesional de los psicólogos en el campo profesional de nuestro país, como los

representantes y herederos del proyecto fundacional tendrán que enfrentar una enconada disputa por mantener su posición dominante en el campo de la educación especial. En los inicios de la década de los setenta, los psicólogos, particularmente los ubicados en la Dirección General de Educación Especial y quienes seguirían la línea del enfoque psicogenético, lograrían una importante intervención tras sugerir y lograr que la orientación psicopedagógica permeara la práctica profesional de la educación especial (al proponer una forma específica de entender los “fracasos escolares” y sus formas de atención); y aún más, lograrían un impacto importante en la propuesta curricular de la Escuela Normal de Especialización al incorporarse asignaturas con evidente orientación psicopedagógica. Una incursión, como así se describe, todavía bajo una importante influencia del criterio clínico-terapéutico. De hecho, en los inicios de los ochenta, se podía observar como la práctica de la formación y el ejercicio profesional de la educación especial, se desarrollaban combinando dos posiciones: la clínico-terapéutica y la psicopedagógica, pero siempre articuladas bajo un único y viejo significado: la tendencia hacia el reconocimiento del “déficit” individual tras la realización de la “indiscutible” práctica del diagnóstico y la determinación del tratamiento más conveniente.

Será hasta 1985 cuando, a nuestro parecer, se inicia una etapa importante de reestructuración del proyecto fundacional, particularmente en el ámbito curricular. Los cambios se reflejarían particularmente en dos aspectos. Por un lado, una particular tendencia a la “sociologización” de los contenidos y, por tanto, a la consecuente disminución de los contenidos específicos propios del criterio clínico-terapéutico y, por otro lado, el replanteamiento de la función docente orientada particularmente a una “formación integral” y a una “actitud crítica y analítica de su propia práctica”. Sin embargo, la poca precisión de sus fundamentos y la dificultad de transferirlos a una práctica formativa aún impregnada de “modos de hacer” propios del criterio médico, pronto generaría dudas y conflictos no sólo entre los maestros, sino también entre los alumnos. Además, los egresados se enfrentarían a una realidad: un desempeño profesional que demandaba fundamentalmente la incorporación de los saberes teórico-técnicos dirigidos a un hacer clínico-

terapéutico, así como la apropiación de las reglas, normas y valores de esta práctica en particular.

Pero los problemas aún no terminaban aquí. Para 1993, ante la reorientación de los servicios de educación especial –nuevamente por disposiciones de carácter político-educativo-, la práctica formativa en la ENE ahora se teñía de un discurso “diferente” a lo planteado en el marco de las modificaciones del Plan 85. Con un trasfondo discursivo de tipo sociológico –construido al seno de los movimientos sociales sobre la discapacidad en el ámbito europeo-, se replantearía el concepto del sujeto de atención, enfatizando su carácter no excluyente y el cuestionamiento de las prácticas del diagnóstico, categorización y tratamiento utilizadas en el pasado. Pero una realidad haría mella. Prácticas y representaciones de la visión hegemónica aún sustentan el devenir cotidiano de la Escuela Normal de Especialización y de los centros -aún cuando se ha modificado su estructura y funcionamiento- que ofrecen los servicios de educación especial. Si consideramos que la acción pedagógica no sólo produce efectos en términos de un conocimiento –teórico y técnico- adquirido, sino que también produce una eficacia propiamente mágica de iniciación y consagración, la ardua labor iniciada por el grupo fundacional y continuada por los maestros herederos en procesos de transmisión, generación tras generación –me refiero a los grupos de maestros que realizaron sus procesos formativos durante el periodo comprendido entre 1943 y 1980 aproximadamente-, no sólo suscitaría su legitimación y reconocimiento social, sino su reproducción como posición dominante.

Al respecto, la reconstrucción de los relatos permitió dar cuenta de cómo se desarrolla la experiencia del trabajo profesional del maestro especialista en tiempos de los “nuevos” servicios de educación especial (USAER y CAM). Experiencias que expresan profundos conflictos y contradicciones:

a) Se observa aún una práctica de atención individualizada y excluyente (un trabajo aislado en el aula de apoyo).

b) Se mantiene la idea de ofrecer la atención, ante todo, a los alumnos que presentan “rezago escolar”, más aún, prevalece la persistencia de concebir que estos alumnos, quizás, “tengan una determinada limitante”, por lo que deben, así lo manifiesta el maestro, “recibir una ayuda que uno les puede brindar”.

c) Existe una “nostálgica añoranza” por conocer y utilizar técnicas específicas de atención (como a la manera del viejo y aún vigente criterio clínico-terapéutico)

d) En los “nuevos” servicios de educación especial se sugiere que se trabaje con el currículo oficial de educación básica pero, paradójicamente, sin perder de vista una atención de acuerdo a las necesidades específicas derivadas de la discapacidad del niño.

e) Se expresa una reiterada “queja” por parte del maestro especialista, cuya formación se sustenta en la atención de una “sola discapacidad”, por la “cuestionable” decisión gubernamental de ofrecer, en un mismo grupo (CAM), la atención educativa a diferentes discapacidades, situación que representa, según nuestros entrevistados, “un problema” para poder atenderlos.

f) Ante la ambigüedad del nuevo concepto para identificar al sujeto de atención: necesidades educativas especiales, la intervención del maestro especialista se ha enfrentado a serios conflictos al determinar qué casos deben atenderse. En muchos de los casos sólo se ha sustituido el término de discapacidad.

De este modo, consideramos que la pretensión de iniciar un proceso de reestructuración de la práctica de la educación especial está aún muy lejos de poder concretarse. Inclusive, el propósito de direccionar la participación del maestro hacia labores estrictamente educativas, al margen de una práctica conocida y asumida: la práctica clínico-terapéutica, ha tenido un costo considerable en relación a la manera en que se venía construyendo la autovaloración de un hacer profesional y la configuración de un sentido de pertenencia.



## **La significación del ser y hacer profesional del maestro especialista**

En este devenir histórico del campo de la educación especial, caracterizado por luchas y conflictos, encontramos que particularmente al maestro especialista se le ha asignado un rol específico: participar en las actividades destinadas a la “corrección” o “tratamiento” del déficit individual y, en la actualidad, realizando una labor estrictamente “educativa” para todos aquellos que presenten “necesidades educativas especiales”, pero siempre supeditadas al seguimiento de una serie de normas y reglas establecidas por “otros” profesionales: médicos, psicólogos y pedagogos. Todos ellos, generando propuestas bajo el sello del enfoque clínico-terapéutico. De esta manera, las relaciones al interior del campo, se han definido de acuerdo a una lógica de dependencia-complementariedad-exclusión de ámbitos de participación, en donde los maestros especialistas han asumido gran parte de la responsabilidad de reproducir los “modos de hacer” particulares dictados por la posición hegemónica, a través de las prácticas de la transmisión y la acción pedagógica que se realizan en la Escuela Normal de Especialización. Lo que ha implicado dejar una “marca” en los procesos formativos en las diferentes generaciones.

Aunque la asignación de este rol, en particular para el maestro especialista, ha prevalecido de una o de otra manera en la historia del campo, paradójicamente la valoración de su condición identitaria no ha tenido la misma significación, por lo menos en los dos grupos generacionales objeto de estudio en la presente investigación.

En el caso del grupo generacional de los cincuenta, su condición y posición en el terreno profesional sería percibido por ellos mismos bajo el signo de la “distinción”. Los maestros no sólo aprenderían los saberes, las reglas, y las normas del oficio dictadas por una figura profesional, interpretado así por ellos, como “altamente reconocida y legitimada socialmente”: el médico, sino que el efecto simbólico que traería consigo sería eficaz en la construcción de su valoración identitaria. Los hallazgos permiten demostrar como la auto-representación del maestro sería

investida de un importante orgullo de pertenencia al compartir “al lado del médico” su experiencia profesional.

Para el caso del grupo generacional de los noventa, su situación se vería “afectada” por la irrupción de otras condiciones institucionales.<sup>1</sup> A pesar de que en sus procesos formativos se planteaba la presencia, aún cuando mínima, de saberes teórico-técnicos propios de la visión clínico-terapéutica, coexistiendo con saberes de la orientación psicopedagógica, la acción emprendida para la transmisión de estos saberes no provocaría un efecto simbólico similar a lo ocurrido años atrás. Múltiples conflictos se presentarían ante la incursión, dentro de la matriz formativa, de otra orientación más. Durante esta década, como ya antes se señaló, la práctica formativa sería, también, interpelada y orientada a asumir el enfoque integracionista. Como consecuencia, el trabajo de inculcación, las prácticas de socialización, la apropiación de las reglas y “modos de hacer” de una práctica de la educación especial, se dirimían entre una posición y otra, propiciando, a nuestro parecer, una especie de “híbrido” profesional. Además, la labor a desempeñar en la práctica profesional se vería entorpecida con tal “amalgama formativa”, lo que propiciaría una condición de desventaja frente a los “otros” profesionales que desarrollan su ejercicio dentro del campo. Por tanto, ante semejante escenario aún nos preguntamos: ¿cuáles serán los referentes de identificación para esta generación ante un proceso formativo incierto, ambiguo y lleno de vicisitudes? Y, en consecuencia, ¿cuáles serán los principios de su diferenciación identitaria?

En conclusión, podemos afirmar que a pesar de que asistimos a la instauración de una nueva concepción para pensar y hablar de la discapacidad, de que se ha puesto en marcha una nueva estructura y organización de los servicios de educación especial, y de que se ha establecido un nuevo discurso en la práctica de la formación del docente de educación especial, la realidad nos muestra que persiste la presencia de la visión clínico-terapéutica. De este modo, consideramos

---

<sup>1</sup> Para Bourdieu, los cambios estructurales de los campos poseen el poder de determinar la producción de las generaciones diferentes, de determinar la organización de las biografías individuales y su agregación en clases de biografías, orquestadas y ritmadas en el mismo tiempo (1991a).

que fue tal la fuerza de la unificación simbólica que logró el enfoque médico como posición dominante, que tendrá que desestructurarse y deconstruirse a partir de un profundo análisis de los usos y costumbres que sostienen el devenir cotidiano de la Escuela Normal de Especialización en particular, y de la práctica profesional de la educación especial en general, pero será más urgente que los propios actores involucrados iniciemos un proceso de reflexión no sólo sobre la cotidianidad de nuestra práctica profesional, sino sobre aquellas estructuras incorporadas que definen la orientación de nuestras formas de pensar, sentir y actuar.

Pero una inquietud más me asalta. Debe interesar la reflexión sobre la base de una práctica instituida, es decir, sobre la base de la existencia de una práctica educativa “diferente”, o ha llegado el momento de reflexionar sobre la pertinencia de su existencia. Es decir, debemos seguir la lógica de los intereses puestos en juego y pensar ahora en que quizás, el maestro especialista debe disputarse los espacios de poder del terreno de la educación especial bajo el firme propósito de buscar su “reinención estratégica”<sup>2</sup> (Giménez, 1998), confiriéndole así la oportunidad de definir los criterios para normar dicho ejercicio profesional, o más bien, debe iniciarse una lucha por generar e instituir una práctica de tipo multidisciplinaria considerando el reto de establecer una educación en la diversidad.

Quizás el compromiso más urgente no se dirige a replantear, una vez más, la concepción y educación del discapacitado, sino en reconsiderar la tendencia hoy vigente a homogeneizar y estandarizar la práctica de la enseñanza-aprendizaje en el sistema de educación formal. De no aceptar y afrontar la existencia de la diferencia, continuarán las “soluciones” segregacionistas y excluyentes por todos ya conocidas:

- La clasificación y categorización de niños

---

<sup>2</sup> Nos referimos a la posibilidad de construir y utilizar los recursos identitarios de manera estratégica para alcanzar un fin, para alcanzar un cambio.

- Las escuelas diferentes para niños diferentes
- Las aulas distintas para niños distintos.
- Los maestros diferentes para niños diferentes

De esta manera, considero que todos los profesionales involucrados en el campo educativo tenemos todavía una responsabilidad pendiente: construir un proyecto educativo para la atención a la diversidad. Entendiendo por diversidad la aceptación de realidades plurales. La diferencia no como resultado de un déficit individual, sino como resultado de procesos complejos entre lo que se es (disposiciones construidas, motivación, interés, experiencia acumulada, conocimientos, valores, etc.), de dónde viene (origen sociocultural, condiciones de posibilidad, trayectorias sociales), y el dónde está (condición y situación social, entorno social, etc.).

Lograr tal propósito no será sencillo. Es necesario un cambio radical en la orientación actual de la educación. Lo que estaría en cuestión entonces, no es la manera de cómo conceptualizar los “fracasos escolares”, no es la manera de cómo plantear alternativas para su solución, no es tal o cual aspecto del currículum o de las metodologías de la enseñanza, ni el énfasis puesto en los procesos de adquisición de aprendizajes de los educandos. Lo que parece estar en cuestión es la propia estructura educativa considerando la concepción y función que la escuela, y la propia figura del maestro, han venido desempeñando a través de la historia.



## BIBLIOGRAFIA

ABRIC, J. C. (1994), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ambassade de France-CCC IFAL y Ediciones Coyoacán.

ACCARDO, ALAIN (1983), *Initiation á la sociologie de l'illusionisme social*, Bordeaux, Francia: Le Mascaret.

ALVARADO, RAMÓN (1992), "Nacionalismo, lenguaje e identidad colectiva", en *Versión No. 2*, México, UAM-X, pp. 141-162.

ALVAREZ LARRAURI, SELENE (2004), "Habitus, campo y violencia simbólica. Una construcción sociológica de la salud", en *Acta Sociológica*. Núm. 40. México. UNAM, pp. 179-213.

ANUIES, La educación superior en México 1969.

ANUIES, Anuario Estadístico 1982.

ANZIEU, DIDIER (1986), *El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal*, Madrid, Biblioteca Nueva.

ARNAUT SALGADO, ALBERTO (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, Centro de Investigación y Docencia Económica.

BARBÉ, CARLOS (1985), *L'identità –"individuale" e "collettiva"- come dimensione soggettiva dell'azione sociale*, in: Laura Balbo et alii, *Complessità sociale e identità*, Milán, Italia: Franco Angeli, pp. 261-276.

BARNES, C. (1990), *Cabbage Síndrome: The Social Construction of Dependence*, Basingstoke, Falmer.

BARTH, FREDRIK (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, Fondo de Cultura Económica.

BARTON, LEN (comp.) (1998), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata y Paideia.

BERGER, PETER (1982), "La identidad como problema en la sociología del conocimiento", en Gunter W. Remmling (ed.), *Hacia la sociología del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.

BERGER, PETER Y THOMAS LUCKMANN (1994), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

BERGER, P y H. KELLER (1973), "Pluralization of Social-Life Worlds ", en *The Homeless Mind*, Penguin Books, Harmondswort, pp. 62-77.

BERNSTEIN, BASIL (1997), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

BERTAUX, DANIEL (1994), "Metodologías, métodos, técnicas. Genealogías sociales, comentadas y comparadas", en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Volumen VI, No. 16-17, Universidad de Colima, México, pp. 333-349.

\_\_\_\_\_ (1988), "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades", en P. Joutard et al., *Historia Oral e Historia de Vida*, Cuadernos de Ciencias Sociales, No. 18, Costa Rica, FLACSO, pp. 55-80.

\_\_\_\_\_ (1993), "Los relatos de vida en el análisis social", en Aceves J. (com.), *Historia Oral*, Antologías Universitarias, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Instituto Mora, pp. 136-148.

\_\_\_\_\_ (1997), *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Traducción de Mónica Moons, París, Nathan.

BLANCO, JOSÉ (1993), *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México, Fondo de Cultura Económica.

BONVECCHIO, CLAUDIO (2000), *El mito de la universidad*, México, CESU-UNAM y Siglo XXI.

BOURDIEU, PIERRE (1976), "Le champ scientifique". Traducción al español de Martiniano Arredondo G., en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 2-3, 2<sup>o</sup> année, París, Francia.

BOURDIEU, PIERRE (1979), "Les trois états du capital culturel", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 30, pp. 3-6, París, Francia.

\_\_\_\_\_ (1980), L'identité et la représentation. Element pour un reflexion critiquesur l'idée de region, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no. 35, pp. 63-72, París, Francia.

BOURDIEU, PIERRE (1981), "Prueba escolar y consagración social. Los cursos preparativos en las grandes escuelas". Traducción al español por María Concepción Delgado Parra, Jeannine Kaibalchich, Iván Zavala y Clara Martínez, en *Acta Sociológica* Núm. 40, enero-abril del 2004, México, UNAM, pp. 9-167.

\_\_\_\_\_ (1982), *Ce que parler veut dire*, París, Fayard.

\_\_\_\_\_ (1984), *Homo Academicus*, París: Minuit.

\_\_\_\_\_ (1988), *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa

\_\_\_\_\_ (1991a), *La distinción*, Madrid, Taurus.

\_\_\_\_\_ (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus

\_\_\_\_\_ (1992), *Réponses*, París, Seuil.

\_\_\_\_\_ (1986), "La ilusión biográfica", en *Historia y fuente oral*, No. 2, Memoria y Biografía. Publicacions Universitat de Barcelona, pp. 74-83

\_\_\_\_\_ (1990), "Droit et passe-droit. Le champ des pouvoirs territoriaux et la mise en oeuvre des règlements", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no. 81/82, pp. 86-96, París, Francia.

\_\_\_\_\_ (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris: Seuil.

\_\_\_\_\_ (2003), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

BRUNNER, J. J. (1988), *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*, Chile, FLACSO.

CACHO ALFARO, MANUEL (2001), "La construcción de las identidades de los profesores como proceso socializador", en *Revista de los talleres regionales de investigación*, enero-junio, México, UPN-región centro-norte.

CÁRDENAS, LÁZARO (1972), *Ideario Político*, México, Serie Popular Era.

CASTELLANOS, ABRAHAM (1913), *La educación nacional*, México, Ed. Librería de Ch. Bouret.

CASILLAS ALVARADO, MIGUEL ANGEL Y ADRIÁN DE GARAY SANCHEZ (1992), "El contexto de la constitución del cuerpo académico en la educación superior 1960-1990", en Gil Antón et al, *Académicos: un botón de maestro*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

CASILLAS ALVARADO, MIGUEL ÁNGEL (1990), *El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna*. Tesis de Maestría, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

\_\_\_\_\_ (1991), "Nueva relación Estado-Universidades", en *Topodrilo* No. 21, noviembre. DCSH. UAM-Iztapalapa.



CASTELLS, MANUEL (2000), *The information age: Economy, society and culture*, vol. 1, *The rise of the network society*, vol. 3, *The power of identity*, Oxford: Blackwell.

CASTORIADIS, CORNELIUS (1983), *La institución imaginaria de la sociedad I*, Barcelona, Tusquets.

CERTEAU, DE MICHELE (2000), *La invención de lo cotidiano*, Tomo I Artes de Hacer, México, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

*CIENTO CINCUENTA AÑOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS MEXICANOS* (1984), Cuadernos No. 8, México, CONALTE.

CISNEROS, JOSÉ LUIS (2004), *¿Para qué sirven las prisiones? El uso y la práctica de la Ley de Ejecuciones de Penas Privativas y Restrictivas de la Libertad del Estado de México*. Tesis de Doctorado en Sociología, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/Universidad Nacional Autónoma de México.

CLEAVES, PETER S. (1985), *Las profesiones y el Estado: el caso de México*, El Colegio de México, México, Jornadas, Núm. 107.

COHEN, S. (1985), *Visions of Social Control*, Cambridge, Polity Press. (Trad. Al español: *Visiones de control social*, Barcelona, PPU. 1988).

COLL, CÈSAR (1986), *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*, Barcelona, Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.

CONINCK Y GODARD (1998), "El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad". Traducción de Mónica Silva, en *Los Usos de la Historia de Vida en las Ciencias Sociales*, Barcelona, Anthropos Editorial.

CORIA, ADELA (2000), *Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 1955-1966*. Tesis de Doctorado, México, DIE-CINVESTAV.

COSTA, RICARDO (1976), *Para una definición social de los actores sociales. La teoría del campo*, Mimeo, Córdoba.

CRUICKSHANK, WILLIAM (1986), *El niño con daño cerebral*, México, Trillas.

CUELI, JOSÉ (1983), "Historia de la psicología en la UNAM", en *Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983*, México, UNAM, pp. 17-26.

CHÁVEZ, E. A., "Informe 19 de septiembre 1913", UNAM, DGB, ARCH. HIST., A. EACH., EAE, c. XIV, exp. 4

DE IBARROLLA, MARÍA, SILVA, GILBERTO Y ADRIÁN CASTELÁN (1997), *Quiénes son nuestros profesores*, México, Fundación SNTE.

DEVEREUX, GEORGES (1975), *Etnopsicoanálisis complementarista*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu Editores.

DÍAZ BARRIGA, ANGEL (1990), Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación, en *Cuadernos del CESU*, No. 20, México, CESU-UNAM.

DÍAZ BARRIGA, ANGEL (coord.) (1993), *La Investigación en el campo del currículum 1982-1992*, México, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa.

\_\_\_\_\_ (1995), *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*, México, CESU-UNAM y Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, México, 23 de marzo de 1984.

DISCAPACIDAD (2001), *Revista Trabajo Social*, Nueva Época, No. 3, Verano, México, ENTS-UNAM.

DOGAN, MATTEI Y ROBERT PAHRE (1993), *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México, Grijalbo.

DRAKE, ROBERT (1998), Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales, en *Discapacidad y sociedad*, L. Barton, Madrid, Morata y Paideia, pp. 161-180.

DUCOING, PATRICIA (1990), *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, tomo 1, México, CESU-UNAM.

DUCOING, PATRICIA Y MONIQUE LANDESMANN (coord.) (1993), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, Ambassade de France au Mexique/ UAH.

\_\_\_\_\_ (coord.) (1991), *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

DUCOING, PATRICIA, MIGUEL ÁNGEL PASILLAS, Y JOSÉ ANTONIO SERRANO (1991), "Formación de docentes y profesionales de la educación", en Patricia Ducoing y Monique Landesmann, *Sujetos de la educación y formación docente. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

DURAND, GILBERT (1968), *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu.

DURKHEIM, EMILE (1994), *Educación y sociología*, México, Textos y Con-textos-Leega.

\_\_\_\_\_ (1998), *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Alianza Editorial.

ELIZONDO, AURORA (1999), *Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres*, México, Itaca.

ENRIQUEZ, EUGÈNE (1996), "El trabajo de la muerte en las instituciones", en KAËS, R. et. al., *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós.

ERIKSON, E. (1974), *Dimensions of new identity*, New York, Norton.

ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN (1965), Documento interno, México. Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, SEP.

\_\_\_\_\_ (1969), Documento interno, México. Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica, SEP.

\_\_\_\_\_ (1976), Material Informativo, México, Dirección General de Educación Especial, SEP.

\_\_\_\_\_ (1981). Material Informativo. México. Dirección General de Educación Normal. SEP.

FIGUEROA MILLÁN, LILIA (1995), *Identidad en la formación profesional de dos escuelas normales*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, México, ISCEEM, División de Posgrado.

FIGUEROA VALENZUELA, ALEJANDRO, (1992), en Gilberto Giménez, *Reseñas Bibliográficas I y II. Teorías y análisis de la identidad social*, México, Instituto Nacional Indigenista/Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

FINKELSTEIN, V. (1981), "Disability and the helper/helped relationship. An Historical view", in A. Brechin, P. Liddiard y J. Swain (eds.), *Handicap in a Social World*, Londres, Hodder & Stoughton, pp. 58-64.

FOURTOUL OLLIVIER, MARÍA BERTA (2001), *Los maestros de educación básica vistos por ellos mismos*, México, Universidad La Salle.

FORTES, JACQUELINE Y LARISSA LOMNITZ (1991), *La formación del científico en México*. Adquiriendo una nueva identidad, México, Siglo XXI.

FOUCAULT, MICHEL (2000), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

FUENTES GONZÁLEZ, BENJAMÍN (1996), *Magisterio y Normalismo: Pilares Fundamentales en la Educación del Pueblo*, México, SEP.

\_\_\_\_\_ (1997), *La escuela normal y el perfil del maestro. En el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria*, México, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal/SEP.

FUENTES MOLINAR, OLAG (1983), *Educación y política en México*, México, Ed. Nueva Imagen

\_\_\_\_\_ (1989), “La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro”, en *Universidad Futura*. Vol. I, No. 3, México, UAM-Azcapotzalco.

\_\_\_\_\_ (1992), “El Estado y la educación pública en los años ochenta”, en Alonso, Aziz y Tamayo (coord), *El nuevo Estado Mexicano. IV. Estado y Sociedad*, México, Nueva Imagen.

GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (1989), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, CNCA/Grijalbo.

GARCÍA INDA, ANDRÉS (2000), “Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo”, en Pierre Bourdieu, *Poder, Derecho y Clases Sociales*, Bilbao, España, Desclée de Brouwer, S.A.

GARCÍA PASTOR, CARMEN (1991), *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*, Sevilla, PPU.

GALLISOT, RENÉ (1987), Soius l'identité, la proces d'identification, L'Homme et la Societé, no. 83, Nouvelle série, París, Editions L'Harmatta, pp. 12-27.

GARCÍA GARCÍA, NOEMÍ (1990), *El proceso curricular en la Escuela Normal de Especialización 1940-1960*, Mimeo., México, ENE.

GARCÍA SALORD, SUSANA (1998), Estudio socio antropológico de las clases medias urbanas en México: capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales. Tesis de Doctorado en Antropología, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas y Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

\_\_\_\_\_ (2000), La UNAM como “Máxima Casa de Estudios en el campo universitario mexicano”, en López Zavala y Cano Tisnado, *La Universidad Pública. Problemas y desafíos de fin de siglo*, México, SUNTUAS/Académicos. Universidad de Sinaloa.

\_\_\_\_\_ (2003), Las mujeres académicas. Un ejercicio analítico de la dominación masculina. Mimeo., México, IIMAS/UNAM.

GARCÍA SANCHO, CRISTINA (1971), "Perturbaciones en los niños disléxicos", en *Revista de la Dirección General de Educación Especial*, No. 1, México, SEP, pp.35-37.

GARLAND, DAVID (1999), *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*, México, Siglo XXI.

GAYTÁN, DONACIANO (1957), Datos históricos referentes al Instituto Médico Pedagógico "Parque Lira", en *Boletín oficial del Instituto Médico Pedagógico y de la Escuela Normal de Especialización*, I Época, Año 1, Tomo 1, No. 1, México, marzo-abril 1957, pp. 28.

GEERTZ, CLIFFORD (1987), *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.

GIDDENS, ANTHONY et al., (1991), *La Teoría social hoy*, México, CNCA/Alianza Editorial.

GIDDENS, ANTHONY (1991), *Modernity and self-identity*, Cambridge: Polity Press.

GIL ANTÓN, MANUEL et al (1992), *Académicos: un botón de maestro*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

\_\_\_\_\_ et al. (1994), *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

GILLY, M (1974), La représentation de l'élève par le maitre à l'école primaire: aspects liés au sexe de l'élève et au sexe de l'enseignant, en "*Psychologie française*", vol. 19, núm. 3, pp. 127-150.

GILLIG, JEAN MARIE (1999), *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris, Dunod

GIMÉNEZ, GILBERTO (1991), "Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa", en Guillermo Bonfil Batalla (coord.), *Nuevas identidades culturales en México*, México, CONACULTA, pp. 23-54.

\_\_\_\_\_ (1983) *Poder, Estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas/UNAM.

\_\_\_\_\_ (1992a), "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en *Versión*, No. 2, México, UAM, pp. 183-205.

\_\_\_\_\_ (coord.) (1992b), *Reseñas bibliográficas I: Teorías y análisis de la identidad social*, México, INI/IIS/UNAM.

\_\_\_\_\_ (1993), "Apuntes para una teoría de la identidad nacional", en Sociológica, año 8, No. 21, *Identidad nacional y nacionalismos*, México, pp. 13-29.

\_\_\_\_\_ (1996), "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos metodológicos", Mimeo., México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, UNAM.

\_\_\_\_\_ (1997a), "La investigación cultural en México. Una aproximación", Mimeo., México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

\_\_\_\_\_ (1997b), "Materiales para una Teoría de las Identidades Sociales", Mimeo., México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

\_\_\_\_\_ (1994), "Comunidades primordiales y modernización en México", en Gilberto Giménez y Ricardo Pozas (coords.), *Modernización e identidades sociales*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/Instituto Francés de América Latina (IFAL), pp. 151.183.

\_\_\_\_\_ (1998), *Identidades Étnicas: Estado de la Cuestión*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

\_\_\_\_\_ (2003), *Cultura, identidad y metropolitano global*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

GINSBURG, C. (1989), *Mitos, emblemas, indicios*, Barcelona, Gedisa.

GODARD, FRANCIS (1996), "El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales", en Francis Godard y Robert Cabanes, *Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales, Serie II*, Universidad Externado de Colombia, Colombia, Centro de Investigaciones Sobre Dinámica Social (CIDS).

GOFFMAN, ERVING (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.

\_\_\_\_\_ (1995), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.

GONZÁLEZ, M. FERNANDO (1991), *Ilusión y grupalidad*, México, Siglo XXI.

GONZÁLEZ A., JORGE (1995), "Y todo queda entre familia. Estrategias, Objeto y Método para Historias de Familias", en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Época II, Vol. I, Núm. 1.*, Universidad de Colima, México, pp. 135-154.

GONZÁLEZ CIPRÉS, FLORENTINA (1957), "La rehabilitación del débil mental", en *Boletín oficial del Instituto Médico Pedagógico y de la Escuela Normal de Especialización*, I Época, Año 1, Tomo 1, No. 1, México, marzo-abril 1957, pp. 28.

GONZÁLEZ NAVARRO, MOISÉS (1970) "La ideología de la revolución mexicana", en *México: capitalismo nacionalista*. México. Costa-Amic.

GORDILLO, ELBA ESTHER (1993), "Crisis del normalismo, pero no desaparecerá", México, *El Financiero*, 8 de julio, p.33.

GUTIERREZ, ALICIA (1997), *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Córdoba, Dirección Nacional de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba y Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

\_\_\_\_\_ (2000), Prólogo. La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu, en *Intelectuales, política y poder*, Pierre Bourdieu, Buenos Aires, Argentina, EUDEBA.

GUAJARDO RAMOS, ELISEO (1998), "Proyecto General de Educación Especial en México", Fase II, México, Dirección de Educación Especial/ SEP.

\_\_\_\_\_ (1998a), "Proyecto CAS. Reorientación de la Educación Especial en México", México, Dirección de Educación Especial/SEP.

\_\_\_\_\_ (1998b), "Integración e inclusión como una política pública educativa en América Latina", Ponencia presentada en el *III Congreso Iberoamericano de Educación Especial*, organizado por el Ministerio de Educación de Brasil, el Ministerio de Educación de Paraguay, y auspiciado por UNESCO en Iguazú, Paraná, Brasil.

GUITIÁN, DYNA (1998), "Movilidad social y familia popular urbana en Venezuela", en Thierry Lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio (coords.). *Los Usos de la Historia de Vida en las Ciencias Sociales II*, Barcelona, Anthropos Editorial.

GÜEMES GARCÍA, CARMELA (2002), *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del maestro de educación normal. El caso de la Escuela Normal de Especialización*. Tesis de Maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM:

HABERMAS, JURGEN (1981), *La reconstrucción del materialismo histórico*, Madrid, Taurus.

\_\_\_\_\_ (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, vol. I y II, Madrid, Taurus.

HALBWACHS, M (1941), *La topographie légendaire des Evangiles en Terre Sainte, Etude de memoire collective*, París, PUF.

HIROISHI, LUIS (1971), "La medicina en la educación especial", en *Revista de la Dirección General de Educación Especial*, No. 1, México, SEP, pp. 33-34.

HICKMAN RODRÍGUEZ, HORTENSIA (2003), Procesos de institucionalización, trayectorias e identidades. El caso de la psicología experimental en la UNAM (1960-1985). Tesis de Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

HECHT, MICHAEL et al., (1993), *African-American Communication. Ethnic Identity and Cultural Interpretation*, Londres, Sage Publications.

HUERTA MALDONADO, MIGUEL (1989), "Pero si no es el normalismo, ¿Hay otra empresa más noble y de más arraigo que él?", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año 1, No. 1, México, pp. 63-64.

IBÁÑEZ, TOMÁS (1988), *Psicología Social Construccionalista*, México, Universidad de Guadalajara.

\_\_\_\_\_ (coord.)(1989), *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona, Sendai.

INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO (2001), La inclusión de la niñez con discapacidad. Documentos de Trabajo del Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño, Montevideo, OEA

JACKSON W., PHILIP (1996), *La vida en las aulas*, Madrid, Paideia y Morata.

JAMES MARTIN, CHRISTOPHER (1998), *La educación primaria en tiempos de austeridad*, México, Universidad de Guadalajara/The British Council.

JEREZ JIMENEZ, CUAUHTÉMOC (1997a), "Hacia una conceptualización de la investigación educativa normalista", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año VIII, Núm. 34, México, pp. 13-15.

\_\_\_\_\_ (1997b), "Más sobre la investigación educativa normalista, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año VIII, Núm. 36, México, pp. 13-16.

JEREZ JIMÉNEZ, CUAUHTÉMOC Y JOSAFAT PICHARDO (1986), "Retorno al Federalismo", en Jerez Talavera, Humberto, *Los grandes momentos del normalismo en México*, Antología No. 2, "La educación, el liberalismo, el positivismo y el auge del normalismo", México, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio/SEP.

JEREZ TALAVERA, HUMBERTO (1988), *Los grandes hitos de la educación en México y la formación de maestros*, México, Librería Imagen.



\_\_\_\_\_ (1987), *Los grandes momentos del normalismo en México*, 9 Antologías Temáticas, México, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio/SEP.

JODELET D. (1999), "La representación social: fenómenos, concepto, teoría", en Moscovici, S. (ed.) *Psicología Social: Cognición y Desarrollo Humano* (tomo II), Barcelona, Paidós, pp. 469-494.

KAËS, R. et. al. (1996), *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires, Paidós

LANDESMANN, MONIQUE (1993), "Trayectorias de académicos en la UNAM, un estudio en la Facultad de Medicina de la UNAM", ponencia presentada en el Primer Foro Estatal de Investigación Educativa.

LARA TAPIA, LUIS (1983), "La fundación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983*, México, UNAM, pp. 27-70.

LARROYO, FRANCISCO (1964), *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Porrúa.

LATAPÍ S., PABLO (1999), *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

LIPIANSKY, EDMOND MARC (1992), *Identité et communication*, Paris: Presse, Universitaires de France.

LOAEZA, E. (1988), *Clases medias y política en México*, México, El Colegio de México.

LOMNITZ-ADLER, CLAUDIO (1995), *Las salidas del laberinto*, México, Joaquín Mortiz, Planeta.

LÓPEZ CÁMARA, FRANCISCO (1971), *El desarrollo de la clase media*, México, Joaquín Mortiz

LÓPEZ RAMÍREZ, JOSÉ J. (1998), *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica*. Tesis de Maestría, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

LÓPEZ BELTRÁN, FIDENCIO (1999), *El profesor: su educación e imagen popular*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

LORTIE, DAN C. (1985), "Los incentivos de la carrera docente", en E. Rockwell, Antología preparada, "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente", México, SEP, Ed. El Caballito.

LOYO, ENGRACIA (1985), *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP-Cultura-El Caballito.

HERNÁNDEZ LUNA, J. (1947), "La Universidad de Justo Sierra", *Filosofía y Letras*, XIV, 28.

LLINAS, EDGAR (1979), *Revolución educativa y mexicanidad. La búsqueda de la identidad en el pensamiento educativo mexicano*, México, UNAM.

MARDONES, J.M. Y N. URSÚA (1996), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, México, Fontamara.

MAYAGOITIA, ODALMIRA (1960), *Las Escuelas de Perfeccionamiento. Para niños de lento aprendizaje*, SEP, México.

\_\_\_\_\_ (1970), "La escolaridad en la rehabilitación de inválidos". Ponencia presentada en la *Reunión Nacional de Estudio sobre Problemas de Salud, Alimentación, Asistencia y Seguridad Sociales, celebrada en Pachuca, Hidalgo*, en mayo de 1970, México, Escuela Normal de Especialización.

\_\_\_\_\_ (1971), "Fundamentos de la educación especial", en *Revista de la Dirección General de Educación Especial*, No. 1, México, SEP, pp. 5-11.

MEAD, G. (1934), *Mind, Self and Society*, Chicago: University of Chicago Press.

MEDINA MELGAREJO, PATRICIA (1992), *Ser maestro, permanecer en la escuela: la tradición en una primaria urbana*. Tesis de Maestría en Ciencias, México, DIE-Cinvestav-IPN.

\_\_\_\_\_ (2000), *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, UPN/ Plaza y Valdés.

MEJÍA SÁNCHEZ, ARTURO (1994), "Identidad normalista un origen común", en *Ciclo de Conferencias sobre Identidad Normalista*, México, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal/SEP, pp. 6-24.

MELUCCI, ALBERTO (1982), *L'invenzione del presente*, Bologna, Italia: Il mulino

\_\_\_\_\_ (1985), "Identità e azione colletiva", in: L. Balbo et alii, *Complessità sociale e identità*, Milán (Italia), Franco Angeli, pp. 150-163.

MERCADO MARÍN, LAURA (2002), El docente de educación primaria, representaciones sociales de su tarea profesional. Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

MERTON, ROBERT K. (1965), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, París, Librairie Plon.

METZ, CHRISTIAN (1979), *El significante imaginario*, Barcelona, Gustavo Gili.

MIANO BORRUSO, MARINELLA (1992), Juchitán de las Flores entre etnia y nación. Tesis de Maestría. México. Escuela Nacional de Antropología e Historia.

MUGNY, G. Y DOISE, W. (1983), *La construcción social de la inteligencia*, México, Trillas.

MOSCOVICI, SERGE (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, París, PUF.

\_\_\_\_\_ (coord.)(1984), *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Vol. I y II), Barcelona, Paidós.

MORALES GARZA, SOFÍA LETICIA (1995), "Compromisos de la Secretaría de Educación Pública en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad", en *Seminario sobre Integración Educativa. Avances y Perspectivas, Memorias*, México, Dirección de Educación Especial, SEP.

MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS (1980), *Educación, Estado y Sociedad en México (1930-1976)*, México, Universidad de Colima.

NIRJE, B (1969), "The normalization principle and its human management implications", en R. Kugiel & W. Wofensberger (Eds.), *Changing Patterns in Residential Services for Mentally Retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.

OLIVER, MIKE (1998), "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?", en *Discapacidad y Sociedad*, L. Barton, Madrid, Morta y Paideia, pp. 34-58.

ORCASITAS, JOSÉ RAMÓN (1996), *La atención a las necesidades educativas especiales*. Intentos y aportes formativos realizados por la Universidad del país Vasco-Ehu, en I Congreso Iberoamericano de Educación Especial, Santiago de Chile.

ORIA RAZO, VICENTE (1997), "¡Ni un paso atrás en la elevación del normalismo!", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año VIII, No. 34, México, pp. 16-17.

ORTEGA, LAURO (1935), *Memoria relativa al estudio que guarda el Ramo de Educación Pública*. El 31 de agosto de 1935. Tomo I Exposición Talleres Gráficos de la Nación, México, SEP.

ORTÍZ ENCISO, ISIDRO et. al. (1986), "Introducción", en Jerez Talavera, Humberto, *Los grandes momentos del normalismo en México*, Antología Temática No. 1, "La Escuela Normal Lancasteriana y su influencia en las bases del sistema de formación de maestros", México, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio/SEP.

PARSONS, T. (1968), "The position of Identity in the General Theory of Action", in: C. Gordon Y Kibergen, *The Self in Social Interaction*, Wiley, New York, pp. 11-23.

\_\_\_\_\_ (1951), *The Social System*. Nueva York, Free Press. (Traducción al español: *El sistema social*. Madrid. Alianza 1988.

PASTRANA, F. (1990), "Así se comportó la economía", en *México en la década de los ochenta*, México, UAM-Azcapotzalco.

PICHARDO PAREDES, JOSAFAT (1987), "Introducción", en Jerez Talavera, Humberto, *Los grandes momentos del normalismo en México*, Antología No. 3, "La crisis del normalismo en la Revolución y el gobierno de Carranza", México, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio/SEP.

\_\_\_\_\_ (1991), "Rescate, integración, conservación y difusión de la cultura normalista", en *Revista Mexicana de Pedagogía*. Año 2, No. 6. México, pp. 15.

PENICHE LARA, CARLOS A. et. al. (1971), "La detección y el diagnóstico del niño atípico como base para su rehabilitación y educación", en *Revista de la Dirección General de Educación Especial*, No. 1. México. SEP, pp. 19-21.

PÉREZ AGOTE, ALFONSO ((1986), "La identidad colectiva: una reflexión abierta desde la sociología", en *Revista de Occidente*, no. 56, pp. 76-90.

PÉREZ, REYNA y ROGELIO MENDOZA (1999), "La construcción social de la identidad profesional del maestro de educación primaria en Tlaxcala: avances de un estudio de los espacios de sociabilidad y procesos de interacción social en que se produce la figura profesional del maestro", en V Congreso Nacional de Investigación Educativa (1, 1999, Ags., Ags.) *Memorias*, pp. 125.

PETERSEN, A. R. (1994), *In a Critical Condition: Health and Power Relations in Australia*. Sydney Allen & Unwin.

PLAN DE TRABAJO para el año 1939, 1941. Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar, Servicio de Educación Especial, SEP

PORTAL ARIOSAS, ANA MARÍA (1994), Religiosidad popular e identidad urbana: El caso de San Andrés Totoltepec, Tlalpan, DF. Tesis de Doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras/Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.

PORTAL ARIOSAS, ANA MARÍA y Xóchitl Ramírez (1995), Pensamiento antropológico en México: un recorrido histórico, México, UAM-I.

PIÑA OSORIO, JUAN MANUEL (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad y Plaza y Valdés Editores.

PIÑA, JUAN MANUEL, ALFREDO FURLÁN Y LYA SAÑUDO (coord.) (2003), *Acciones, actores y prácticas educativas*, La investigación educativa en México 1992-2002, México, COMIE/SEP/CESU.

PIZZORNO, ALESSANDRO. (1989), "Identità e sapere inutile", *Rassegna Italiana di Sociologia* No. 3, Año 30, pp. 305-319.

RABY L., DAVID (1974), *Educación y revolución social en México, 1921-1940*, No. 141, México, SEP/Setentas.

RAMOS R., JOSÉ LUIS Y JANETH MARTÍNEZ M. (2001), *MEMORIAS*, Primer Coloquio Discapacidad, Educación y Cultura, México, ENAH.

REMEDI ALIONE, EDUARDO et al., (1987), "La identidad de una actividad: ser maestro", en *Documento No. 17*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

\_\_\_\_\_ et al., (1989), "Maestros, entrevistas e identidad", en *Documento No. 14*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

\_\_\_\_\_ (1997), *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1997*. Tesis de Doctorado, México, CINVESTAV-IPN.

REYES ACOSTA, MOISÉS (1940), Informe de Labores del Servicio de Educación Especial. Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica/SEP.

REYES ESPARZA, RAMIRO (1993), "La práctica docente de los normalistas", en *Revista Cero en Conducta*, Año 8, No. 33-34, México, pp. 47-66.

RESENDIZ GARCÍA, RAMÓN (1992), "Reforma educativa y conflicto interburocrático en México, 1978-1988", en *Revista Mexicana de Sociología*, Año LIV, Núm. 2, Instituto de Investigaciones Sociales/Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 3-18.

RIDDELL, SHEILA (1998), "Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante", en Len Barton, *Discapacidad y Sociedad*, Madrid, Ediciones Morata y Fundación Paideia, pp. 99-123.

ROCHA, M. E. Y J. TUÑÓN (1991), *El álbum de la mujer*, vol. III y IV, México, INAH.

SANDOVAL, ETELVINA (1998), *Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Tesis de Doctorado, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SANTAMARIA CAMPOS, ABEL (1992), *Compilación de Planes de Estudio de la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal de 1943 a 1992*, México, Escuela Normal de Especialización/SEP.

SALINAS DE GORTARI, CARLOS (1989), *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, México, Poder Ejecutivo Federal.

SALTALAMACCHIA, R. HOMERO (1992), *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, Puerto Rico, CIJUP.

SEVILLA, RUFINA ELENA et al., (1989), *Memoria de Datos Históricos de la Educación Especial en México*, Documento Interno, México, Escuela Normal de Especialización.

SCHUTZ, ALFRED (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

SCHIRATO, TONY AND JEN WEBB (2003), *Understanding Globalization*, London: Sage Publications.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CUADERNOS, (1984), *La Profesionalización de la Educación Normal en México*, Documentos 1944-1984, México.

\_\_\_\_\_ (1942) *Ley Orgánica de Educación Pública, México*.

\_\_\_\_\_ (1980), *Bases para una Política de Educación Especial*, México, Dirección General de Educación Especial.

\_\_\_\_\_ (1951), *Proyecto de carreras*, México.

\_\_\_\_\_ (1954), *Junta Nacional de Educación Normal*, Tomo I, ponencias I y II, Dirección de Enseñanza Normal, México.

\_\_\_\_\_ (1993), *Educación básica. Plan y programas de estudio. Primaria y secundaria*, México.

\_\_\_\_\_ (1971), *Los Grupos Integrados*. Dirección General de Educación Especial. México. SEP.

\_\_\_\_\_ (1984), *Los Grupos Integrados*. Dirección General de Educación Especial. México. SEP.

\_\_\_\_\_ (1997), *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*, México.

\_\_\_\_\_ (1985), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Audición y Lenguaje*, México, *Escuela Normal de Especialización*.

\_\_\_\_\_ (2004), *Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial*, México.

\_\_\_\_\_ (2002), *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México.

SCIOLLA LOREDANA (1983), *Identità*, Turín, Italia: Rosenberg & Sèller.

SIGNORELLI, AMALIA (1985), Identità étnica e cultura de massa del lavoratori migranti, in: Angelo Di Carlo (ed.), *I Luoghi dell'identità*, Milán, Italia: Franco Angeli.

SOLÍS QUIROGA, ROBERTO, *Informe de labores realizadas en el Instituto Médico Pedagógico y la Escuela Normal de Especialización en 1937, 1938, 1939, 1940, de 1941 a 1945, 1946, 1947, 1948, 1949, 1950*, México, Escuela Normal de Especialización, Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica/SEP.

\_\_\_\_\_ et. al., (1954), *La Escuela Normal de Especialización y el Instituto Médico Pedagógico*, en *Junta Nacional de Educación Normal*, Anexo No. 2, México, SEP/Dirección de Enseñanza Normal.

TARNOPOL, LESTER (1973), *Dificultades para el aprendizaje*, México, La Prensa Médica Mexicana.

TARRIO GONZÁLEZ, XOSÉ (2002), *Huye hombre, huye. Diario de un preso*. Barcelona. FIES.

TENTI, EMILIO (1988), *El Arte del Buen Maestro*, México, Pax.

TENTI, EMILIO Y VICTOR M. GÓMEZ CAMPOS (1989), *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*, México, Colección Enfoques en Educación, Miño y Dávila Editores.

THOMPSON, RICHARD H. (1989), *Theories of Ethnicity*, New York, Greenwood Press.

THOMPSON, J. B. (1998), *Ideología y cultura moderna*, México, UAM-Xochimilco.

THOMPSON, PAUL (1993), "Historias de vida y análisis del cambio social", en *Historia Oral*, Antologías Universitarias, México, UAM/Instituto Mora, pp. 117-148.

TURNER, R (1981), "The self conception in social interaction", in: C. Gordon y K. Bergen (coord.), *The self in social interaction*, Willey, New York, pp. 93-106.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, Archivo general de personal académico, UNAM, DGB. ARCH. HIST., exp. 341, doc. 43

\_\_\_\_\_, "Oficio", UNAM, DGB. ARCH. HIST., A. EACH. UNM., c. V Bis, exp. 102

UNESCO (1979), "Recomendaciones 1934-1977", en *Conferencia Internacional de Educación*, París, Francia.

\_\_\_\_\_ (1977), *La educación especial*, Salamanca, UNESCO-Sígueme.

\_\_\_\_\_ (1981), Año Internacional de los Impedidos, en *Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración*, Málaga, España.

\_\_\_\_\_ (1990), *Programa de Educación Especial*, París, Francia.

\_\_\_\_\_ (1994), *Declaración de Salamanca de Principios. Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*, en Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales "Acceso y Calidad", Salamanca, España.

UNESCO-PNUD-UNICEF-BANCO MUNDIAL (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, en Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia.

URIBE TORRES, ANA MARÍA (1967), *Aportaciones a la Educación Especial en México*, Mimeo., México, ENE.



\_\_\_\_\_ (S/F), *Historia de la Educación Especial en México*, Mimeo., México, ENE.

UNIKEL, LUIS (1978) *El desarrollo urbano en México*, México, Colegio de México.

VALDÉS CÁRDENAS, SALVADOR (1971), "La Escuela Normal de Especialización", en *Revista de la Dirección General de Educación Especial*, No. 1, México. SEP, pp. 11-12.

VÁZQUEZ FUENTES, ALICIA (1990), "La docencia: del problema de la formación al problema de la identidad", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año 1, No. 3, México, pp. 28-31.

VIEYRA TERESA, SILVIA MA. (1994), "Antecedentes históricos de la educación especial y de la formación de docentes para este campo", en *Ciclo de Conferencias sobre Identidad Normalista*, México, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal/SEP, pp. 54-71.

VILLANUEVA GALVÁN, RIGOBERTO (1971), "Los problemas de aprendizaje en los niños de edad escolar", en *Revista de la Dirección General de Educación Especial*, No. 1, México, SEP, pp. 28-32.

WEBER, MAX (1974), *Economía y sociedad*, vol. I, México, Fondo de Cultura Económica.

WUTHNOW, F. (1987), *Meaning and Moral Order*, Berkeley: University of California Press.

ZAVALLONI, MARISA (1973), "L'identité psychosociale, un concept á la recherche d'une science", in Serge Moscovici (sous la direction de), *Intruduction á la psychologie sociale*, vol. 2, París, Larousse, pp. 245-265.

ZEA LEOPOLDO (1963), *Del Liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, México, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio/SEP.

\_\_\_\_\_ (1968), *El positivismo en México: nacimiento apogeo y decadencia*, México, Fondo de Cultura Económica.

ZEMELMAN, HUGO (1987), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, El Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas.

ZÚÑIGA, ROSA MA. (1993), "Un imaginario alienante: la formación de maestros", en *Revista Cero en Conducta*, Año 8, No. 33-34, México, pp. 15-31.







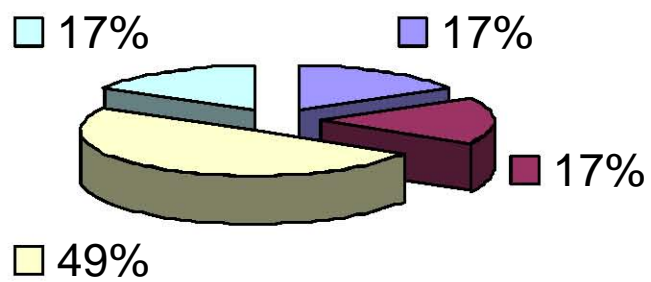
## ANEXO 1

### **Plan de Estudios: Maestro Especialista en la Educación de Niños Anormales Mentales y Menores Infractores (1943)**

Primer Año	Horas
Somatología	3
Etiología de la Delincuencia	3
Psicopatología	3
Psicotécnica Aplicada	3
Organización de la Educación Especial	3
Técnica de la Construcción de Material Didáctico Especial	3
	<hr/>
	18
Segundo Año	
Ortolalia	3
Principios de la Educación Especial	3
Técnica de la Educación Fisiológica	3
Técnica del Cálculo y del Lenguaje	3
Técnica de la Ortopedia Mental	3
Técnica del Adiestramiento Manual y de la Coordinación Motriz	3
	<hr/>
	20

## ANEXO 2

### TOTAL : 12 materias



- Psicológicos
- Biomédicos
- Pedagógicos-terapéuticos
- Pedagógica-administrativa

## ANEXO 3

### COMPORTAMIENTO DE LA MATRÍCULA ESCOLAR DE 1945 A 1950

	1945	1946	1947	1948	1949	1950
Educación en Anormales Mentales	36	37	26	32	38	23
Educación de Ciegos	10	18	10	10	4	24
Educación de Sordomudos	7	9	6	8	11	14

Fuente: Informe de Labores de la Escuela Normal de Especialización de 1945 a 1950

## ANEXO 4

### **Plan de Estudios: Maestro Especialista en la Educación de Sordos (1945)**

#### Primer Año

Medicina Social

Etiología de la Sordera

Ortopedia Mental aplicada a los Sordos

Anatomía, Fisiología y Patología de los órganos de la audición y de la palabra

Estudio de las grandes corrientes de la psicología contemporánea

Psicología aplicada al sordo

Acústica y audiometría

#### Segundo Año

Psicotécnica y orientación profesional aplicada al sordo

Ortolalia

Historia de la organización de centros educativos especiales

Técnica de la enseñanza aplicada al sordo

Técnica de desmutización y lectura labial

Técnica de adiestramiento manual



## ANEXO 5

### **Plan de Estudios: Maestro Especialista en la Educación de Ciegos (1945)**

#### Primer Año

Corrientes contemporáneas de la psicología

Principios de educación especial

Problemas sociales de los ciegos

Anagliptografía (primer curso)

Música vocal e instrumental

Modelado

Juguetería adaptada

#### Segundo Año

Psicología de los ciegos

Educación sensorial y ortopedia mental de los ciegos

Técnica de la enseñanza de los ciegos

Anagliptografía (segundo curso) y enseñanza de la escritura común

Principios de la educación de los ciegos

Historia de la educación

Tejidos

Mecanografía

## ANEXO 6

### **Plan de Estudios: Maestro Especialista en la educación de niños anormales mentales, inadaptados y menores infractores (1950)**

Primer Año

Somatología

Etiología de la delincuencia

Principios de la educación especial

Psicopatología

Psicotécnica aplicada

Técnica de la construcción de material didáctico especial

Segundo Año

Ortolalia

Organización de la educación especial

Técnica de la educación fisiológica

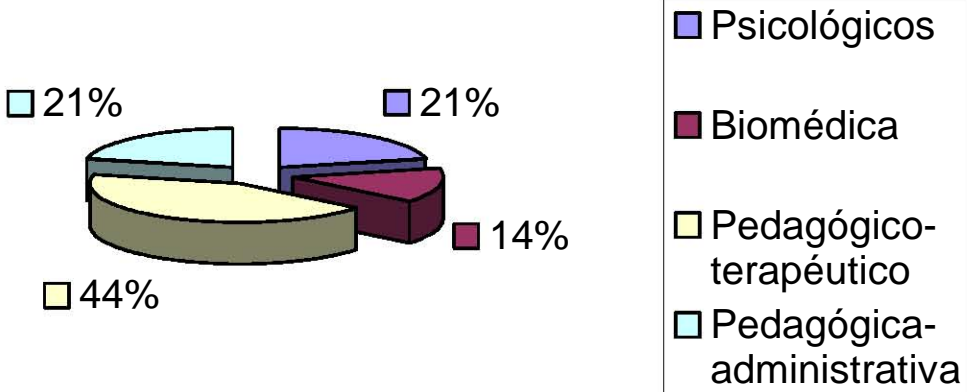
Técnica de la ortopedia mental

Psicopatología (segundo curso)

Técnica del cálculo y del lenguaje

Supervisión escolar

**ANEXO 7**  
**Total: 14 materias**



## ANEXO 8

### **Plan de Estudios: Maestro Especialista en la Educación de Sordos (1955)**

#### Primer Año

Medicina Social

Etiología de la Sordera

Ortopedia Mental aplicada a los Sordos

Anatomía, Fisiología y Patología de los órganos de la audición y de la palabra

Estudio de las grandes corrientes de la psicología contemporánea

Psicología aplicada al sordo

Acústica y audiometría

#### Segundo Año

Psicotécnica y orientación profesional aplicada al sordo

Ortolalia

Historia de la organización de centros educativos especiales

Técnica de la enseñanza aplicada al sordo

Técnica de desmutización y lectura labial

Técnica de adiestramiento manual

## ANEXO 9

### **Plan de Estudios: Maestro Especialista en la Educación de Niños y Adultos Ciegos (1955)**

#### Primer Año

Principios de la educación de los ciegos

Anagliptografía (primer curso)

Higiene Mental y Adaptación Social del Niño Ciego

Historia de la Educación de los Ciegos y sus Problemas Sociales

Técnica de la Enseñanza Preescolar del Niño Ciego

Técnica de la Construcción de Material Didáctico Especial

Anatomía, Fisiología, Patología e Higiene del Órgano de la Visión

Técnica y Práctica de la Acción Libre

#### Segundo Año

Técnica de la Mecanografía

Anagliptografía (segundo curso)

Plan Laboral para los Ciegos. Práctica de Adaptación

Educación Física e Higiene

Técnica de la Ortopedia Mental Aplicada a los Ciegos

Técnica de la Enseñanza Aplicada a los Ciegos

Actividades Culturales y Recreativas del Ciego

Psicotécnica Aplicada a los Ciegos

Estudio de la Psicología y de la Personalidad del Ciego

## ANEXO 10

Peso curricular del anexo anterior, 17 materias

## ANEXO 11

### **Plan de Estudios: Maestro Especialista en la Educación de Deficientes Mentales (1964)**

#### PRIMER SEMESTRE

Psicología General y Evolutiva

Anatomía

Fisiología General y Humana

Sociología Aplicada

Principios de Educación Especial

Actividades Académicas

Visitas

#### SEGUNDO SEMESTRE

Psicología General y Evolutiva

Anatomía

Fisiología General y Humana

Sociología Aplicada

Principios de Educación Especial

Actividades Académicas

Visitas

#### TERCER SEMESTRE

Neurología Especial

Ortopedia Mental

#### CUARTO SEMESTRE

Psicopatología Especial

Ortolalia

Cursos y Actividades Anuales

Primer Curso de Técnica y Práctica de la Educación Especial para Deficientes Mentales

Técnica y Práctica del Adiestramiento Manual

#### QUINTO SEMESTRE

Psicopatología

Higiene Mental

Técnica de la Educación Fisiológica

#### SEXTO SEMESTRE

Psicotécnica

Psicoterapia Especial

Terapia Ocupacional con Talleres

Curso y Actividades Anuales

2do. Curso de Técnica y Práctica de la Educación Especial para Deficientes Mentales con Laboratorio

Seminario de Planeación Educativa Diferencial



## ANEXO 12

### **Plan de Estudios: Curso de Técnicos en Problemas de Aprendizaje (1972)**

#### PRIMER SEMESTRE

Metodología

Evolución del Lenguaje

Psicología del Aprendizaje del Lenguaje Oral y Lecto-escrito

Factores Psicológicos y Ambientales en el Aprendizaje

Curso Superior de Psicología

Conceptos y Clasificaciones en la Patología del Lenguaje Oral y Escrito

Bases Neurológicas del Aprendizaje y su Patología

Teorías del Aprendizaje

#### SEGUNDO SEMESTRE

Diagnóstico de las Alteraciones de la Escritura

Didáctica de la Enseñanza Correctiva de las Dificultades Lecto-escritas

Diagnóstico de Problemas de Aprendizaje de las Matemáticas

Didáctica de la Enseñanza Correctiva de las Disaritméticas

Organización de la Educación Especial para Niños con Problemas de Aprendizaje

Sensibilización y Participación de la Familia en la Corrección de los Problemas de Aprendizaje del Niño

Diagnóstico Multiprofesional de las Dificultades de la Lecto-escritura

## ANEXO 13

### **Plan de Estudios: Maestro Especialista en Problemas de Aprendizaje (1972)**

#### PRIMER SEMESTRE

Metodología

Evolución del Lenguaje

Psicología del Aprendizaje del Lenguaje Oral y Lecto-escrito

Factores Psicológicos y Ambientales en el Aprendizaje

Curso Superior de Psicología

Conceptos y Clasificaciones en la Patología del Lenguaje Oral y Escrito

Bases Neurológicas del Aprendizaje y su Patología

Teorías del Aprendizaje

#### SEGUNDO SEMESTRE

Diagnóstico de las Alteraciones de la Escritura

Didáctica de la Enseñanza Correctiva de las Dificultades Lecto-escritas

Diagnóstico de Problemas de Aprendizaje de las Matemáticas

Didáctica de la Enseñanza Correctiva de las Disaritméticas

Organización de la Educación Especial para Niños con Problemas de Aprendizaje

Sensibilización y Participación de la Familia en la Corrección de los Problemas de Aprendizaje del Niño

Diagnóstico Multiprofesional de las Dificultades de la Lecto-escritura

#### TERCER SEMESTRE

Prácticas Pedagógicas

Metodología de la Investigación

#### CUARTO SEMESTRE

Psicología Social

Dinámica de Grupos y Técnicas Grupales

Seminario de Didáctica Moderna

Filosofía de la Educación Especial

#### QUINTO SEMESTRE

Psicología Genética y Evolutiva

Psicomotricidad

Estimulación Perceptual

Evaluación y Medición Pedagógica

Didáctica Correctiva de la Comunicación

#### SEXTO SEMESTRE

Psicología de la Enseñanza

Seminario de Tesis

Estadística

Prácticas Pedagógicas

### EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA 1984-2001

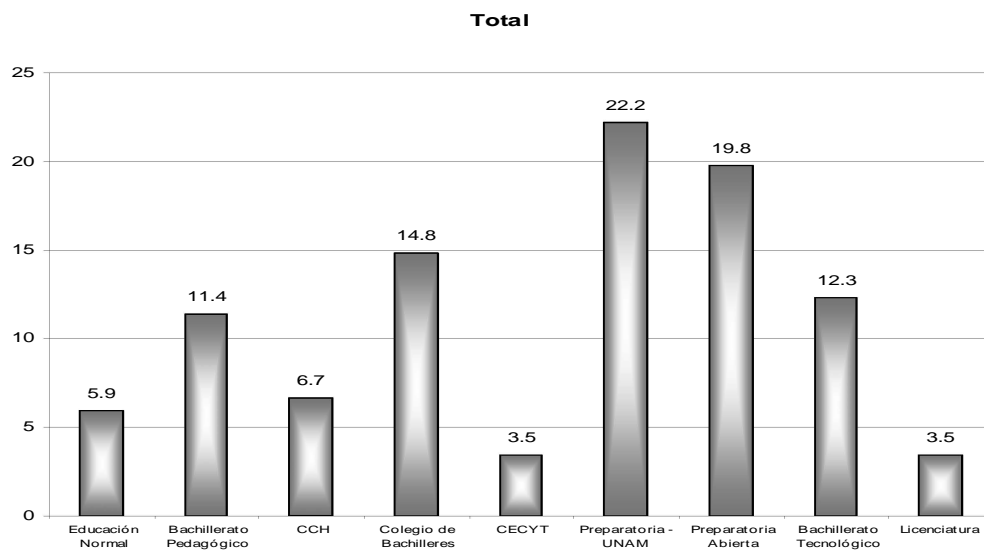
	1984-1985	1986-1987	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
<b>Matutino</b>															
Audición y Lenguaje									44	45	45	47	46	49	51
Ceguera y Debilidad Visual									17	24	22	19	22	7	13
Deficiencia Mental									41	41	39	49	43	37	44
Infracción e Inadaptación Social									34	35	35	38	38	20	40
Problemas de Aprendizaje									44	39	40	44	45	37	48
Trastornos Neuromotores									28	29	32	35	32	14	31
Suma									208	213	213	232	226	164	227
<b>Vespertino</b>															
Audición y Lenguaje	43	40	38	26	23	19	36	34	38	36	36	32	38	37	32
Deficiencia Mental	47	30	25	18	20	7	24	27	29	28	29	28	20	13	10
Infracción e Inadaptación Social	38	41	25	15	21	9	19	21	22	19	29	23	22	18	14
Problemas de Aprendizaje	43	62	41	34	21	20	22	28	27	30	35	40	36	35	39
Trastornos Neuromotores	45	16	18	7	9	6	16	14	16	16	17	19	14	4	19
Ceguera y Debilidad Visual	33	5	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Suma	249	256	157	100	94	61	117	124	132	129	146	142	130	107	114
TOTAL									340	342	359	374	356	271	341

No se obtuvieron datos del turno matutino de 1984 a 1994. La especialidad de ciegos desaparecía del turno vespertino a partir de 1989.

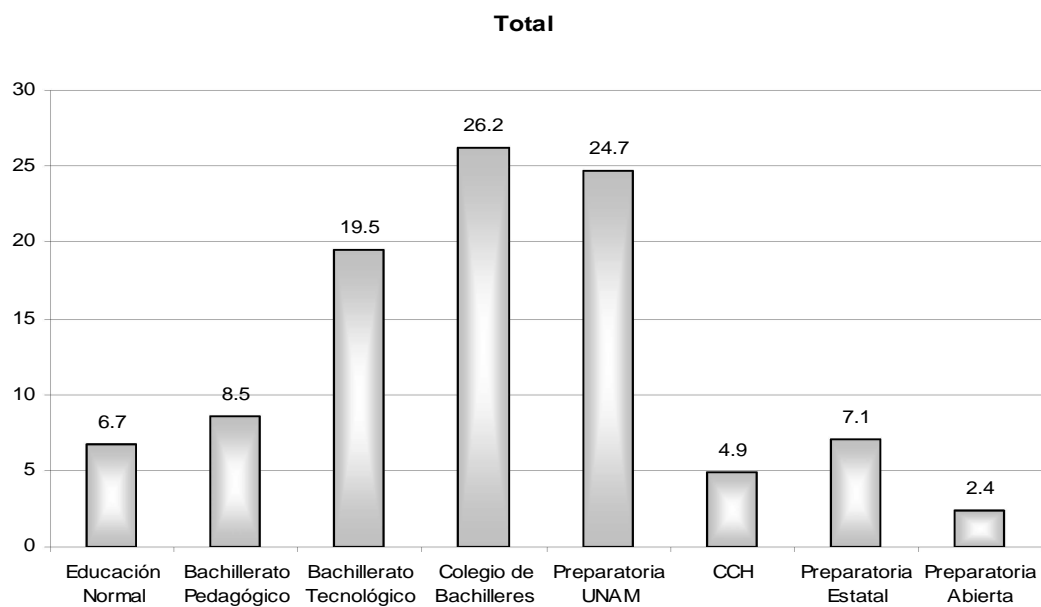
## Anexo 15

### INSTITUCIÓN DE PROCEDENCIA

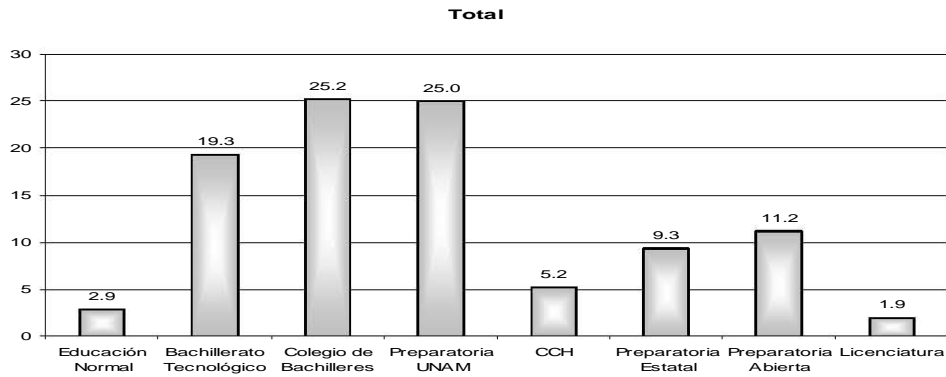
1994-1995



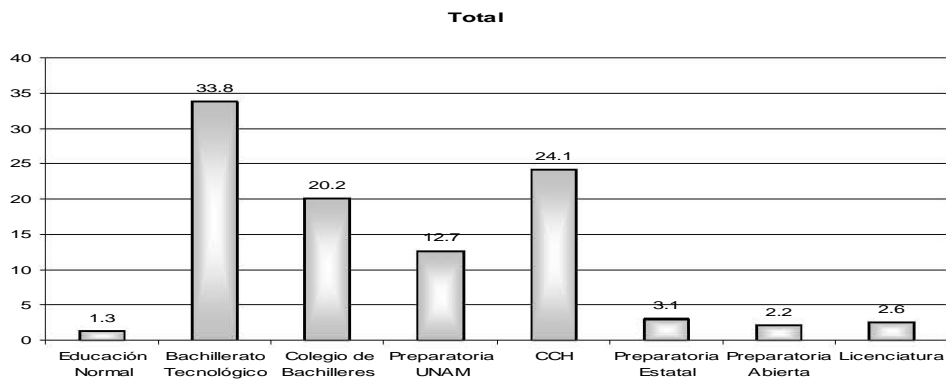
1996-1997



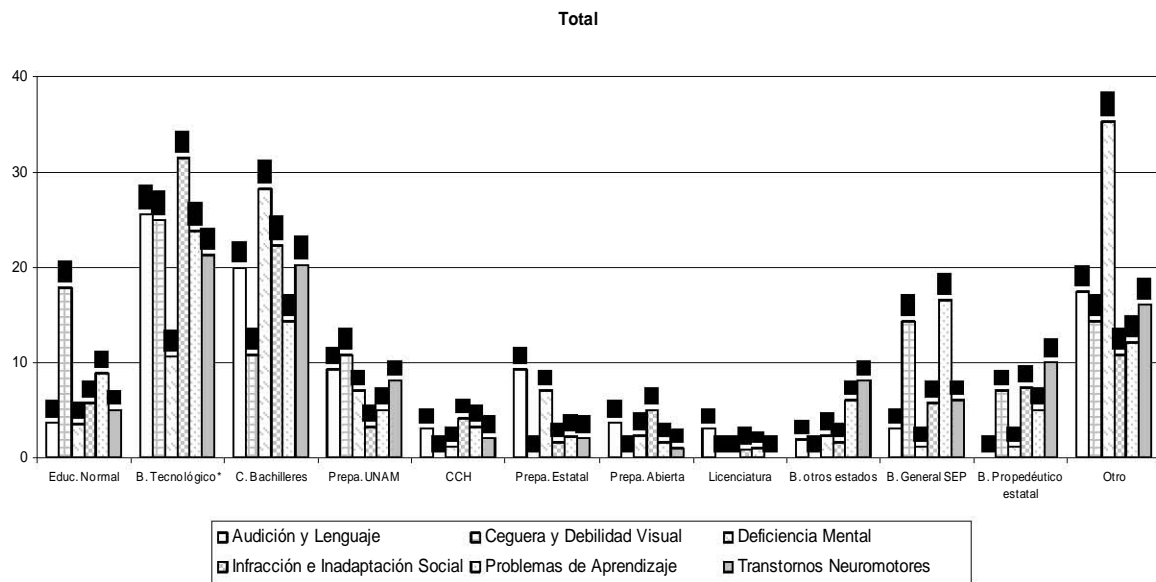
1997-1998



2000-2001



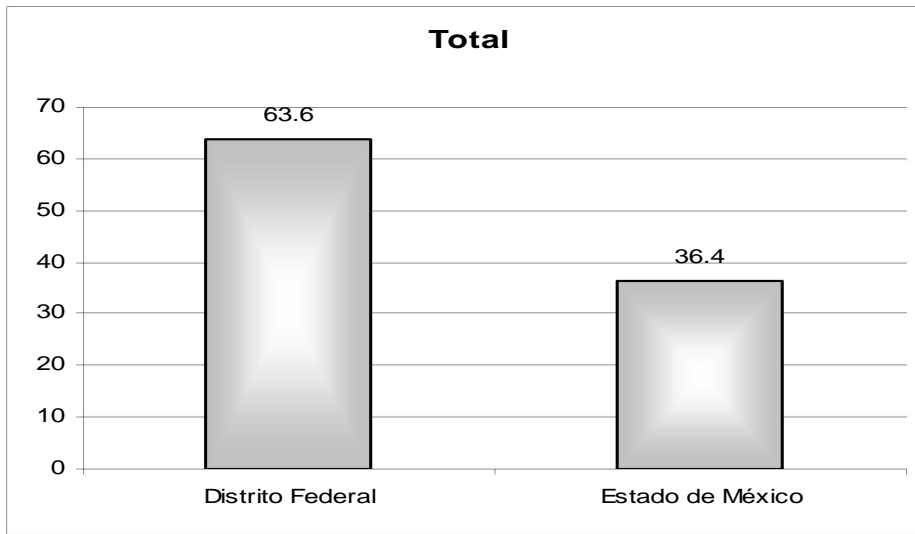
2002-2003



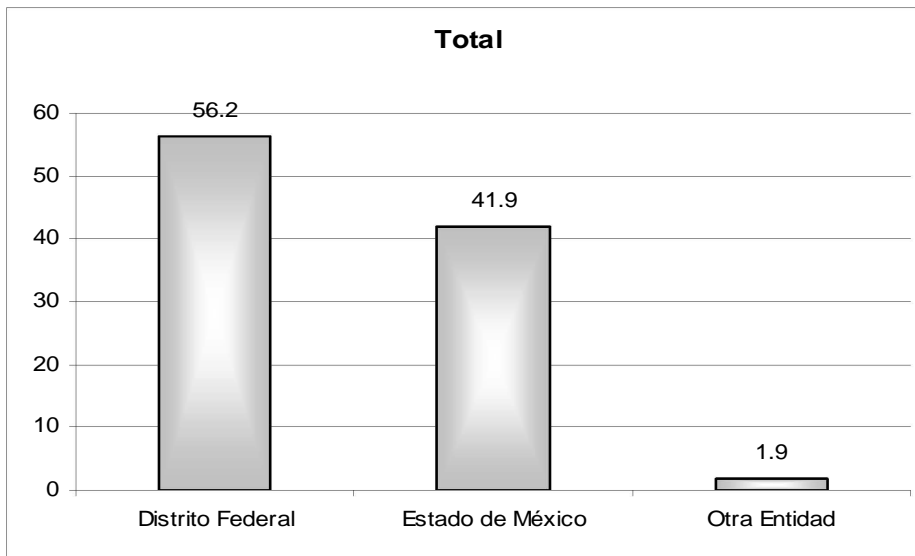
# ANEXO 16

## LUGAR DE PROCEDENCIA

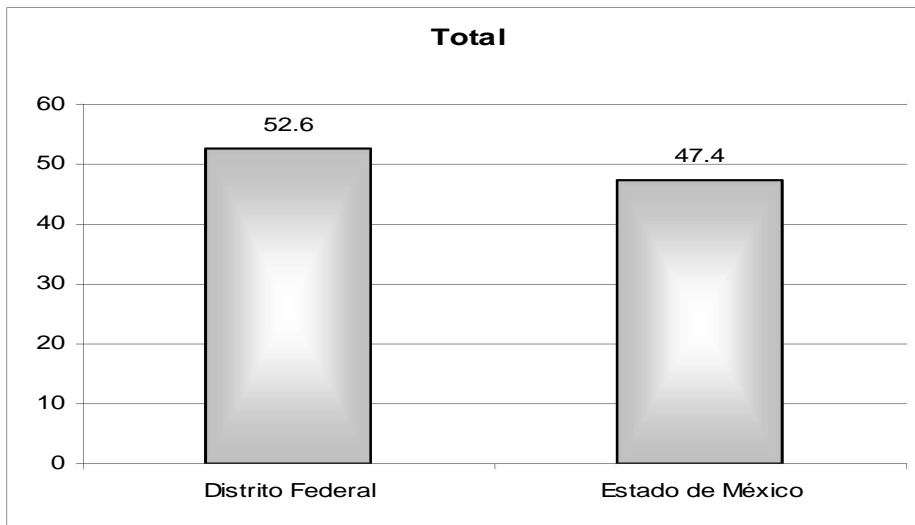
1996-1997



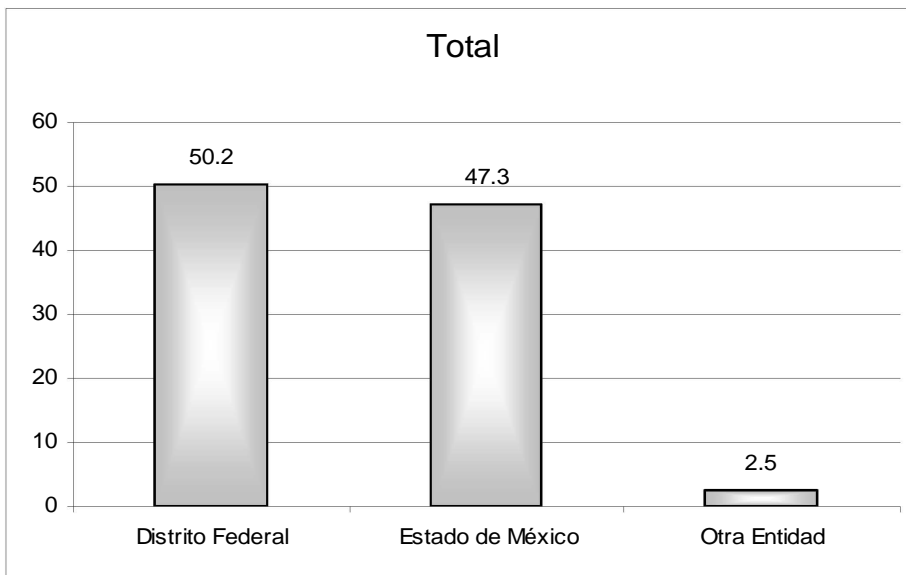
1997-1998



2000-2001



2002-2003



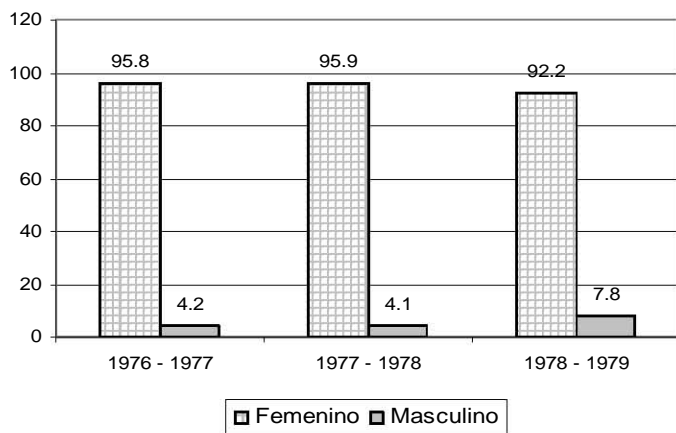


## ANEXO 17

### FEMINIZACIÓN DE LA CARRERA MAGISTERIAL

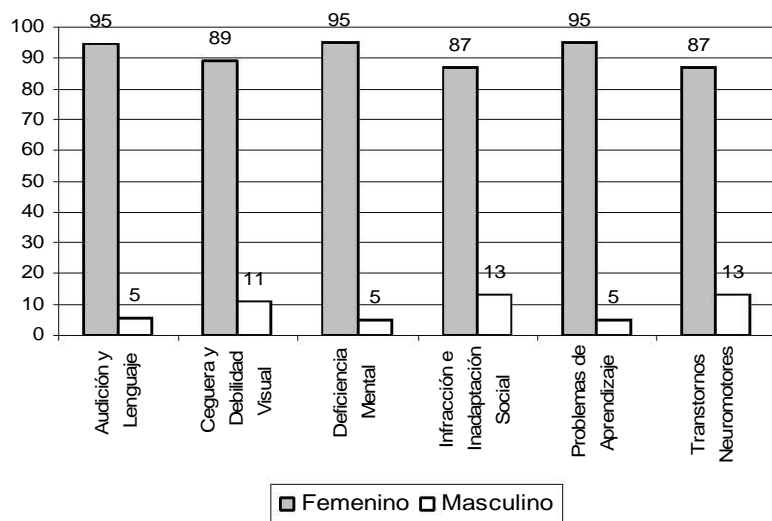
1976-1979

#### Por generación



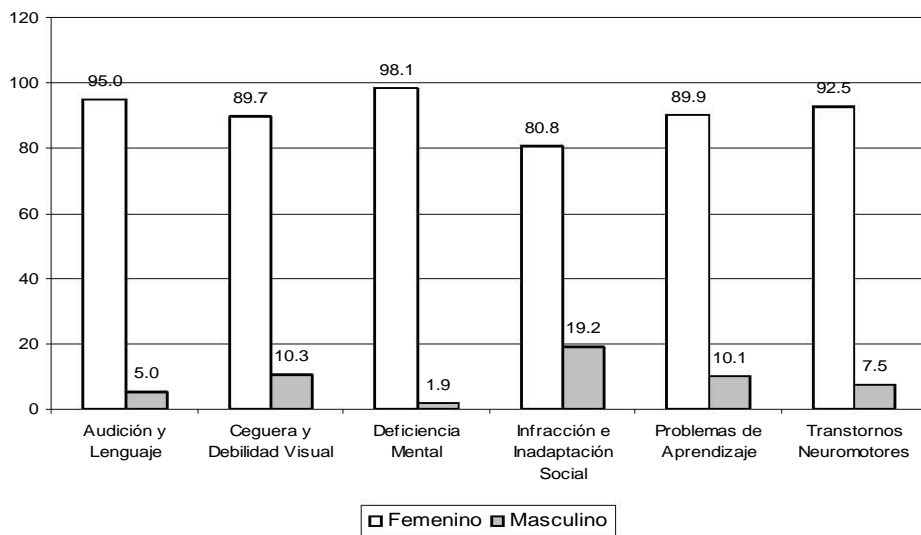
1994-1995

#### Por Especialidad



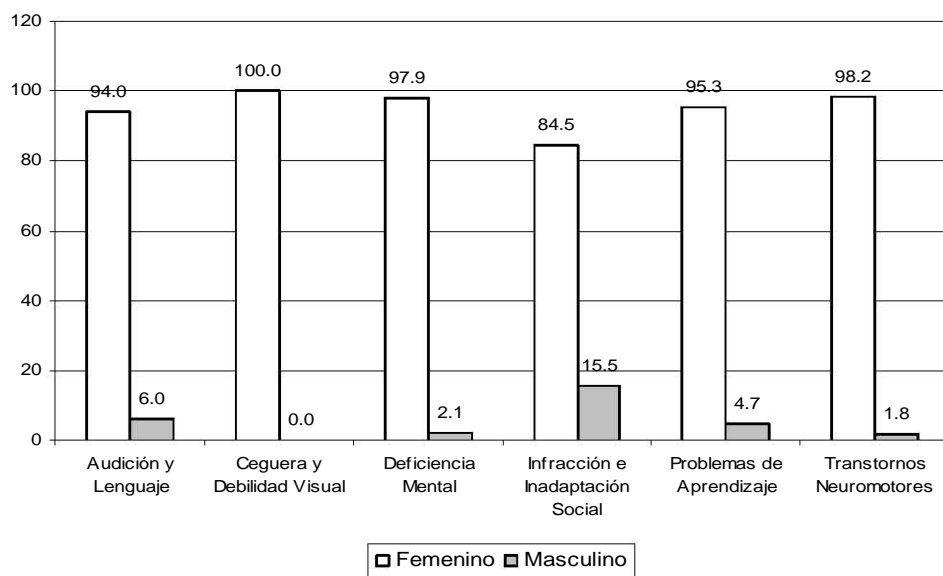
1996-1997

Por Especialidad

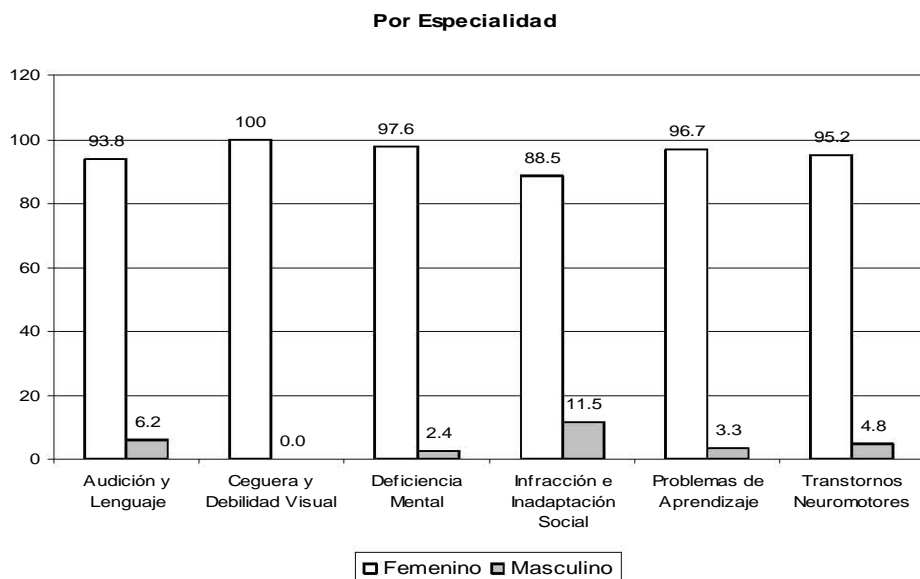


1997-1998

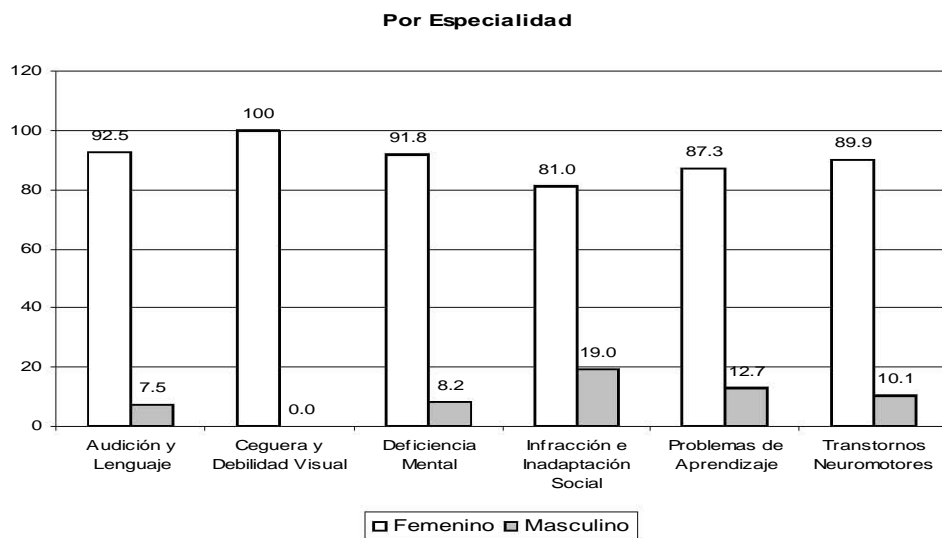
Por Especialidad



2000-2001



2002-2003



## ANEXO 18

### **Plan de Estudios: Licenciatura en Educación Especial en el Área de Ceguera y Debilidad Visual (1985)**

#### PRIMER SEMESTRE

Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México I

Psicología Evolutiva I

Matemáticas

Teoría Educativa I

Español I

Observación de la Práctica Educativa I

Bases Lingüísticas

Neuroanatomía Funcional

#### SEGUNDO SEMESTRE

Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México II

Psicología Evolutiva II

Estadística

Teoría Educativa II

Español II

Observación de la Práctica Educativa II

Adquisición del Lenguaje

Neurología Evolutiva

#### TERCER SEMESTRE

Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I

Psicología Educativa

Investigación Educativa I

Tecnología Educativa I

Psicología Evolutiva III

Introducción al Laboratorio de Docencia

Sistema Braille

El Órgano Visual y su Patología

#### CUARTO SEMESTRE

Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II

Psicología del Aprendizaje

Investigación Educativa II

Tecnología Educativa II

Contenidos del Aprendizaje I

Laboratorio de Docencia I

Estenografía

Construcción de las Estructuras Lógico-Matemáticas

#### QUINTO SEMESTRE

El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional

Psicología Social

Planeación Educativa

Psicomotricidad

Contenidos de Aprendizaje II

Laboratorio de Docencia II

Valoración Psicopedagógica

Atipicidad Múltiple

#### SEXTO SEMESTRE

Sociología de la Educación

Diseño Curricular

Orientación Familiar

Contenidos de Aprendizaje III

Laboratorio de Docencia III

Técnicas de Autobastación

## SÉPTIMO SEMESTRE

Comunidad y Desarrollo

Evaluación Educativa

Seminario: Pedagogía Comparada

Contenidos de Aprendizaje IV

Laboratorio de Docencia IV

Seminario: Integración del Diagnóstico Interdisciplinario

Diferencial I

## OCTAVO SEMESTRE

Seminario: Identidad y Valores Nacionales

Seminario: Prospectiva de la Política Educativa

Seminario: Administración Educativa

Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía

Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos

Seminario: Administración Escolar de la Educación Especial

Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Especial

Contenidos de Aprendizaje V

Laboratorio de Docencia V

Seminario: Elaboración del Documento Recepcional

Diferencial II

## ANEXO 19

### **Plan de Estudios: Licenciado en Educación Especial en el Área de Trastornos Neuromotores (1985)**

#### PRIMER SEMESTRE

Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México I

Psicología Evolutiva I

Matemáticas

Teoría Educativa I

Español I

Observación de la Práctica Educativa I

Bases Lingüísticas

Neuroanatomía Funcional

#### SEGUNDO SEMESTRE

Seminario: Desarrollo Económico, Político y Social de México II

Psicología Evolutiva II

Estadística

Teoría Educativa II

Español II

Observación de la Práctica Educativa II

Adquisición del Lenguaje

Neurología Evolutiva

#### TERCER SEMESTRE

Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I

Psicología Educativa

Investigación Educativa I

Tecnología Educativa I

Psicología Evolutiva III

Introducción al Laboratorio de Docencia

Adquisición del Lenguaje Escrito

Kinesiología y su Patología

#### CUARTO SEMESTRE

Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II

Psicología del Aprendizaje

Investigación Educativa II

Tecnología Educativa II

Contenidos del Aprendizaje I

Laboratorio de Docencia I

Valoración Psicopedagógica

Construcción de las Estructuras Lógico-Matemáticas

#### QUINTO SEMESTRE

El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional

Psicología Social

Planeación Educativa

Psicomotricidad

Contenidos de Aprendizaje II

Laboratorio de Docencia II

Atipicidad Múltiple

#### SEXTO SEMESTRE

Sociología de la Educación

Diseño Curricular

Orientación Familiar

Contenidos de Aprendizaje III

Laboratorio de Docencia III

Técnicas de Comunicación



## SÉPTIMO SEMESTRE

Comunidad y Desarrollo

Evaluación Educativa

Seminario: Pedagogía Comparada

Contenidos de Aprendizaje IV

Laboratorio de Docencia IV

Seminario: Integración del Diagnóstico Interdisciplinario

Diferencial I

## OCTAVO SEMESTRE

Seminario: Identidad y Valores Nacionales

Seminario: Prospectiva de la Política Educativa

Seminario: Administración Educativa

Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía

Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos

Seminario: Administración Escolar de la Educación Especial

Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Especial

Contenidos de Aprendizaje V

Laboratorio de Docencia V

Seminario: Elaboración del Documento Recepcional

Diferencial II

## ANEXO 20

### Cuadro de claves de los registros por informantes

#### MAESTROS ESPECIALISTAS

<b>Nombre del maestro</b>	<b>Generación</b>	<b>Clave de Registro</b>
Sofía	1955	E01S
Raúl	1959	E02R
Leticia	1956	E03L
Ana Laura	1996	E04A
Claudia	1999	E05C
Gisela	1982	E07G
Berenice	1981	E08B
Jacinto	1982	E011J
Mónica	1975	E09M
Teresa	1983	E010T

#### MAESTROS DE OTRAS DISCIPLINAS

<b>Nombre del maestro</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Clave de Registro</b>
Patricia	Psicología	E06P
Miriam	Medicina	No se asignó clave
Eduardo	Sociología	No se asignó clave