



La práctica de la docencia reflexiva: una encrucijada en la formación inicial de los maestros de educación especial ¹

Carmela Güemes García

Escuela Normal de Especialización

quemes_76@hotmail.com

RESUMEN

A lo largo del tiempo la formación inicial de docentes de educación especial ha sido objeto de distintas reformas curriculares, en el 2004 se efectuó en la Escuela Normal de Especialización (ENE) debido a las dificultades para el aprendizaje escolar de los alumnos de educación básica, el propósito de esta propuesta es favorecer práctica docente eficaz y eficiente, es decir, una formación que permita la profesionalización del docente en el trabajo de la enseñanza. Por lo que la apuesta girará en torno a garantizar una formación inicial que prepare al futuro docente en la práctica de la docencia reflexiva.

PALABRAS CLAVE

Maestros de educación especial, práctica docente.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de los maestros de educación especial ha sido objeto de distintas modificaciones curriculares en el transcurso de la historia. En un intento más por replantear la función del maestro en la atención de las dificultades para el aprendizaje escolar de los alumnos de educación básica, se incorporó, en el 2004,



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



una nueva propuesta curricular en la Escuela Normal de Especialización (ENE). El propósito de tal replanteamiento en la formación de los futuros docentes se situó en favorecer una práctica docente eficaz y eficiente, esto es, una formación que permitirá, en adelante, profesionalizar al docente en el trabajo de la enseñanza y en la oportunidad de buscar, continuamente, las mejoras a su hacer profesional. Para ello, en el proceso de formación de los maestros, se procurará fortalecer las habilidades, las destrezas y los conocimientos necesarios para el trabajo de la enseñanza. Además, la formación adquirida, tendrá que posibilitar el análisis y reflexión de la propia práctica docente. En síntesis, la apuesta girará en torno a garantizar una formación inicial que prepare al futuro docente en la práctica de la docencia reflexiva.

Pero, ¿qué ha sucedido a más de 6 años de la puesta en marcha de esta propuesta curricular centrada en el enfoque de una docencia reflexiva?, ¿se ha iniciado un proceso de transformación en el “ser y saber hacer” del maestro de educación especial? En el deseo de contribuir al campo de la discusión acerca de las posibilidades de una formación en la práctica reflexiva en el maestro de educación especial, me propongo, en el presente trabajo, exponer algunos resultados de una investigación en proceso en relación a lo que se ha “vivido” en la ENE, en particular, en lo que se refiere a la realización de las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo de los estudiantes del 7° y 8° semestre, actividades consideradas, según la propuesta, como la síntesis y consolidación de los rasgos del perfil de egreso (Plan de Estudios 2004: p.145).

Me limitaré a destacar las dificultades que pueden presentarse ante la pretensión de transformar el “ser y saber hacer” del maestro de educación especial hacia una práctica reflexiva, considerando las prácticas y representaciones que sostienen el devenir cotidiano de la institución. Planteando, en paralelo, algunos de los desafíos, para el trabajo en el aula y el trabajo de prácticas escolares en la formación de los futuros docentes, que permitan elaborar los referentes necesarios hacia la construcción de una docencia en la práctica reflexiva.





DEL REFERENTE TEÓRICO-CONCEPTUAL

El constructo teórico-conceptual que permitió analizar las posibilidades de una transformación del “ser y saber hacer” del maestro de educación especial hacia una práctica reflexiva, se sitúa, en primer lugar, en recuperar el concepto que sobre formación propone Bernard Honore, quien señala que la formación es “ese paso para el hombre de lo absoluto y lo cerrado donde se muere en lo relativo y se abre, donde se crea, en experiencia, donde la angustia engendra la esperanza, mientras que en el horizonte se descubre la infinita profundidad de los posibles” (1980: p.14). En este sentido, la formación es una construcción, un compromiso, una actitud que involucra un proceso de diferenciación, pero al mismo tiempo de identidad, que permite la búsqueda de los posibles estados del Ser. Por ende cuando hablamos de los procesos de formación en los maestros aludimos, tal como lo señala Anzaldúa, a ese proceso de transformación del sí mismo en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación con lo que se imagina que será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias (1996: p. 90).

Siguiendo estos referentes, ¿qué es lo que posibilita tal proceso de resignificación de lo que se ha sido? O en términos más concretos, ¿cómo hacer posible que el maestro de educación especial efectivamente se forme en la práctica de la docencia reflexiva? Para Bourdieu (1981), los procesos educativos pueden ejercer una función de consagración, de aquí que el modo de relación con los objetos, con el lenguaje o con los saberes, dependerá de su modo de adquisición, esto es, de la eficacia de una acción pedagógica. De los efectos de esta acción pedagógica dependerá no sólo la adquisición de los saberes y los saber-hacer técnicamente exigidos para el ejercicio de una función particular, sino también las disposiciones constitutivas (y durables) de un ideal realizado (Bourdieu, 1981: p.11). En síntesis, partimos de asumir que los futuros maestros en educación especial deben formar un habitus,¹ para el desarrollo de una práctica en la docencia reflexiva.





DEL PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Con esta mirada teórico-conceptual, los procedimientos llevados a cabo, así como los instrumentos aplicados, se sustentaron en una metodología de corte cualitativo, siguiendo un enfoque de tipo etnográfico. Para acceder a la comprensión de lo estudiado, la presente investigación abordó los siguientes procedimientos. Se realizó el trabajo de observación participante (dirigida a observar y realizar sesiones de trabajo con algunos alumnos en el desarrollo de sus prácticas escolares) y una entrevista semiestructurada. Se contempló una población de estudio conformada por estudiantes de 7° y 8° Semestre de las diferentes Áreas de Atención: Discapacidad Intelectual, Auditiva y Lenguaje, Motriz y Visual, que se ofrecen en la Licenciatura en Educación Especial, en los ciclos escolares 2009-2010 y 2010-2011. También se consideró importante trabajar, considerando la aplicación de una entrevista, con los maestros que fungen como asesores (maestros formadores de la ENE) de sus prácticas escolares.

Hacia la construcción de un nuevo “ser y saber hacer” en los maestros de educación especial. Primeras dificultades en el proceso de formación

¿Qué significa la docencia reflexiva?, ¿cuáles son las herramientas teórico-metodológicas básicas para poder efectuar la práctica de la docencia reflexiva?, ¿cómo se adquieren tales herramientas?, ¿cuáles serían las “formas o modos de hacer” de dicha práctica”? Aunque la propuesta curricular sustentada bajo el enfoque de la docencia reflexiva se viene implementando desde hace más de una década en las escuelas normales, iniciada en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en 1997, las respuestas a tales interrogantes aún no se han resuelto. Es preciso señalar que de acuerdo a algunos referentes teóricos en el que se sustenta el planteamiento de la docencia reflexiva (que van desde las aportaciones realizadas por Dewey, 1933, 1947; Schön, 1983, 1991; Argyris,





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



1978, entre otros grandes pedagogos), el objetivo no apunta a una reestructuración curricular únicamente, o al hecho de recurrir a procedimientos didácticos innovadores, o a enfatizar un ejercicio práctico en circunstancias específicas, ni tampoco en demandar del docente una actitud reflexiva, considerando que se trata de un componente inherente a su actividad cotidiana. Implica, como señala Perrenoud (2004), siguiendo a Bourdieu, en lograr formar en los futuros docentes actitudes, valores, formas de pensamiento, formas de saber hacer, y un saber ser en el método y en las posturas reflexivas. Porque una práctica reflexiva, precisa el autor, supone un paradigma, una postura, una forma de identidad o un habitus. Esto es, debe procurarse en el proceso de la formación de los futuros maestros, la incorporación de las disposiciones necesarias para *moverse de forma habituada* (pensar, sentir, hablar y actuar) en la práctica de la docencia reflexiva. En una analogía, el trabajo de inculcación debe procurar que se encarnen de manera durable en el cuerpo disposiciones tales como, la capacidad de analizar, reflexionar y tomar decisiones y, con ello, favorecer y posibilitar el *saber-hacer-en acción* (en el sentido de saber-hacer-allí).

Por otro lado, es importante señalar que en el caso particular de la Escuela Normal de Especialización, el enfoque bajo el cual se configura la labor docente no puede estar al margen del carácter específico que demanda el trabajo de intervención del sujeto de atención en la educación especial. En paralelo al proceso de reestructuración curricular en la formación de los maestros de educación especial se planteaba, a inicios de la primera década de este siglo XXI, la incorporación de otro enfoque para el campo de la educación especial: “la Educación Inclusiva”. En el afán de desarraigar las viejas prácticas vinculadas a la identificación del “déficit” en los alumnos de educación básica, sustentadas en el enfoque clínico-terapéutico, la propuesta ahora se dirigirá a “identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos” (Booth y Ainscow, 2000: p.19). Las barreras se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, en la familia, etcétera. El proceso de identificación y la





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



intervención para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, deberá considerar a todos los actores involucrados en la comunidad escolar. Tal requerimiento replanteará la labor que venía desarrollando el maestro de educación especial. En trabajo colaborativo, deberá proceder a realizar un análisis exhaustivo y profundo del contexto (comunidad y familia), de la práctica docente –incluyendo su propio hacer-, y de la organización y funcionamiento de la escuela, además, deberá considerar la diversidad como un factor de entendimiento y no de exclusión social en los procesos escolares. Se trata, finalmente, de evitar el diagnóstico parcial y fragmentado centrado en el niño que venía realizando por muchos años. La posibilidad de alcanzar una práctica de la educación especial bajo tales premisas exige que, durante la formación inicial, el maestro desarrolle otras disposiciones que permitan configurar un habitus diferente al instituido por aquellos que protagonizaron y establecieron la posición hegemónica de la educación especial, a saber, el gremio de los médicos.

Como se puede observar el reto es complejo. Lo que convoca a pensar que tendrá que resignificarse el “ser y saber hacer” del maestro de educación especial. Tarea nada sencilla ante lo que se vive cotidianamente en la ENE.

DE LOS HALLAZGOS

La formación del maestro de educación especial. Vestigios de un rostro identitario

A pesar de los múltiples esfuerzos por erradicar ciertas prácticas del enfoque clínico-terapéutico, tales como la reorientación curricular y el replanteamiento del significado de la labor docente en el campo de la educación especial, efectuadas en los inicios del presente siglo, se encontró que en el devenir histórico de la institución se instituyeron un conjunto de elementos imaginarios y simbólicos, contenidos en las prácticas y representaciones de la cultura institucional, capaces de “marcar” las identidades de muchas generaciones. Tales “marcas” las





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



encontramos en el transcurrir cotidiano de los procesos formativos de la ENE aún hoy en día. “Marcas” siempre articuladas bajo un único y viejo significado: la tendencia hacia el reconocimiento del “déficit” individual.

Haciendo una retrospectiva, durante el proceso de formación de los docentes situados en tiempos de la hegemonía del enfoque clínico-terapéutico, el aprendizaje era sometido a la urgencia de inculcar un conjunto de disposiciones indispensables dirigidas a establecer una relación instrumental y pragmática en el saber hacer del maestro. Además de los saberes teórico-técnicos a transmitir en el proceso formativo, por medio de una acción pedagógica eficaz, los docentes formadores inculcaban “modos de hacer” propios del perfil esperado de un maestro de educación especial, los cuales eran aprendidos, incorporados y ejercitados en los espacios destinados para las prácticas escolares. Lo anterior nos permite aseverar, de acuerdo a Bourdieu (1981), que fue tal la eficacia de la acción formativa al dotar a los estudiantes de las disposiciones requeridas para el desempeño de una función, que el milagro del efecto mágico de consagración fue posible; lo que redundaría en la construcción de una valoración positiva de las identidades de los maestros y en la certeza de un saber hacer profesional.

De lo anterior cabría preguntarse, ¿el “ser y saber hacer” propuestos por el paradigma de la docencia reflexiva y el nuevo enfoque para la atención en los servicios de educación especial, podrán anclarse al complejo simbólico instituido en la vida cotidiana de la ENE? Y, algo fundamental, ¿la manera en que se orientan los procesos formativos actualmente en la ENE, ofrecen la posibilidad de transformar el “ser y saber hacer” del maestro de educación especial?

Sin que se constituya en un reporte exhaustivo de lo que acontece en la vida cotidiana de la institución, nos ocuparemos a continuación de la descripción y reflexión de algunas prácticas que se despliegan en la ENE, ante la puesta en marcha de los enfoques de la docencia reflexiva y de la educación inclusiva, mostrando con ello las múltiples contradicciones que acontecen y, con esto, la



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



dificultad de elaborar y concretar los referentes necesarios hacia la construcción de un nuevo “ser y saber hacer” en los maestros de educación especial.

La formación del maestro reflexivo. Escenario de una práctica cotidiana

Propiciar que durante la formación inicial, el maestro desarrolle las disposiciones esenciales para su nuevo quehacer, exige la presencia, además de los espacios curriculares destinados a proporcionar los saberes teórico-prácticos vinculados a generar un saber hacer en la investigación (Sánchez, 2010) y un saber hacer en la intervención, de una acción pedagógica capaz de generar en el maestro “modos de hacer” vinculados a la posibilidad de que construya tanto el problema como la solución, es decir, tendrá que desarrollar la habilidad para problematizar, la habilidad para construir un conjunto de operaciones que le permita establecer el acercamiento a la realidad objeto de estudio, tal como la definición de los referentes teóricos necesarios para el análisis y la explicación, la decisión de elegir las modalidades de acopio de la información, de esbozar hipótesis y someterlas al análisis y deliberación, de ejercitarse en el trabajo de realizar la integración e interpretación de los resultados, de desarrollar la habilidad para formular estrategias que permitan expresar los resultados y, sobre todo, la capacidad de lograr tomar decisiones para generar con ello, las propuestas de intervención. Sin embargo, la realidad nos muestra que, por un lado, no existen los espacios curriculares, traducidos en verdaderos talleres que, bajo la vía artesanal, enseñen a los futuros docentes a saber hacer investigación; y, por otro lado, en el trabajo de la práctica docente (en la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo), se encontró que los futuros maestros procuran formular, de forma inmediata, las posibles problemáticas –reduciéndose éstas a situaciones problemáticas que enfrentan cotidianamente- para proceder a la elaboración de planes de clase, en detrimento de un quehacer analítico, reflexivo y constructivo que dé lugar a la elaboración de las propuestas de intervención. Al respecto veamos el siguiente testimonio:





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Cuando inicié la práctica me di cuenta, con lo que observé, que había problemas en la comunicación oral en los niños, por eso enfoqué todas mis actividades a favorecerla... (Ent.In.22-02-2011).

Durante el trabajo de la práctica docente, los futuros docentes difícilmente acceden al trabajo riguroso de la indagación, el análisis, y la comprensión de los procesos y prácticas que suceden en el transcurrir cotidiano del trabajo educativo, componente fundamental para lograr la problematización y solución de los problemas, su punto de partida se dirige a recuperar únicamente las acciones y los resultados (Lozano y Mercado, 2009), traducándose esto en la evocación de juicios de valor de lo que ocurre en el aula: *“la maestra no genera cambios en sus clases o en sus estrategias”, “la maestra siempre utiliza el mismo material didáctico”, “la maestra no elabora una planeación”, “no hay comunicación entre los alumnos porque la maestra no favorece el trabajo colaborativo”* (Sesiones de trabajo con los alumnos de 7° Semestre, 2010), generando en este sentido, interpretaciones sesgadas y soluciones reducidas a lo instrumental. Al respecto, podemos afirmar que en el proceso de formación de los docentes todavía queda pendiente la discusión acerca del significado de la práctica docente y la práctica educativa, desde perspectivas amplias y complejas.

Por otra parte, a pesar del replanteamiento del enfoque pedagógico para favorecer la formación hacia una práctica reflexiva, las instituciones formadoras de docentes, continúan ancladas en su vínculo al saber teórico y a los conocimientos prácticos (didácticos) necesarios para el hacer docente. Los formadores siguen preocupados por transmitir temas concretos que “dominan bien” y aquellos conocimientos que consideran le serán “útiles” a los futuros maestros en su práctica profesional. De hecho, muchos de los docentes formadores de la ENE, quienes fueron formados durante los tiempos del enfoque clínico, continúan reproduciendo las “marcas” del ser y saber hacer sustentado en la práctica clínica-terapéutica. Para muchos de aquellos maestros formadores que fungen como





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



asesores de estudiantes del 7° y 8° semestre, les es de suma importancia que durante los primeros acercamientos a las escuelas de prácticas, los estudiantes identifiquen y determinen el “problema de análisis” o “incidente crítico”, a partir de los registros (diarios de campo) que elaboran. Incidentes que tienen que ver más con “problemas” o “dificultades” que se presentan para el “buen desarrollo de las clases”, que con el hecho de realizar un profundo y complejo análisis para identificar las barreras de aprendizaje a las que alude el nuevo enfoque de la educación especial. Inclusive, si la maestra practicante así se lo propone, a partir de dichos “problemas”, determina las posibles causas o, en su caso, hasta un diagnóstico. Como el hecho de afirmar que el problema se debe a una condición propia del desarrollo de los niños, lo que ocasiona dificultades para el logro de los aprendizajes escolares o, mejor dicho, para el “logro de las competencias esperadas”. Veamos lo que señalaba una de las estudiantes:

Quando empiezo a observar a los niños me doy cuenta que no participan en la clase, su lenguaje era poco claro, para mí esto tenía que ver con problemas de inseguridad, por esto mi tema para la tesis quedó así: “La inseguridad en los niños como limitante para el desarrollo de la competencia comunicativa” (En.Au. 23-02-2011)

Continuando, aun cuando ya se tiene identificado el supuesto problema, la maestra practicante no procede a elaborar una propuesta de intervención. De manera sorprendente, el maestro formador que funge como asesor, se concreta a solicitarle, de forma estricta y apresurada, que se elaboren las “planeaciones didácticas” (formatos que solo enlistan una serie de actividades), antes de que se incorporen a las prácticas, las cuales deberán estar acompañadas de “suficiente” material didáctico (Obs. 09-2010).

Un importante aspecto diferenciará el saber hacer del maestro en tiempos del enfoque clínico-terapéutico de las actuales maneras de hacer del maestro en formación; en otros tiempos el maestro elaboraba una planeación dirigida a corregir/minimizar el problema o el “déficit” detectado en el niño, en la actualidad la





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



planeación se elabora a partir de contenidos temáticos (ubicados en el Plan de Estudios de Educación Básica) propuestos por los maestros titulares de las escuelas regulares de educación básica (desde las USAER) y los Centros de Atención Múltiple. Tal orientación en la actual formación del docente contradice lo esperado en una práctica reflexiva. Es necesario desarrollar el *saber analizar*, lo que significa saber indagar, observar, problematizar, reflexionar, interpretar, discutir, deliberar, y tomar decisiones, más no la puesta en práctica de saberes teóricos o saberes técnicos, o el solo hecho de darle continuidad a lo que debe ser transmitido en las escuelas de educación básica.

Para favorecer una formación en la práctica reflexiva, en el caso del trabajo áulico, será necesario, de acuerdo a lo señalado por Perrenoud (2004), formar en los futuros docentes las competencias que permitan la mediación esencial entre los saberes y las situaciones que exigen una acción. Esto supone realizar una transposición didáctica compleja que resulta de colocar los saberes académicos en su *contexto* mediante el fomento de situaciones de aprendizaje, por ejemplo en un proyecto, en una situación-problema e, incluso, en un ejercicio convencional. Porque la formación ya no es transmisión de contenidos, sino construcción de *experiencias formadoras*, mediante la creación y el fomento de *situaciones de aprendizaje*, o a la manera en que señala Bourdieu, los maestros en formación tendrían que encontrarse enfrentados a situaciones nuevas que permitan la reformulación de las disposiciones para el desempeño de una nueva práctica de la educación especial. Sin embargo, la pregunta inmediata sería si la acción pedagógica que la institución ha emprendido realmente ha establecido las condiciones de posibilidad para la formación de un nuevo habitus. Agregando, claro está, que para reformular tales disposiciones, los procesos formativos tendrían que considerar el sistema de disposiciones previas que el sujeto ha construido, a partir del cual se integran sus experiencias pasadas y su trayectoria cultural.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Pensando en generar las condiciones de posibilidad para reformular las disposiciones, en el caso de las actividades de acercamiento a la práctica escolar (para estudiantes de primero a sexto semestre) y en la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo que se proponen para la formación de los futuros maestros de 7° y 8° semestre, se constituyen en excelentes oportunidades para que el maestro *analice y reflexione en la situación y en la acción*. Derivado de un amplio y complejo proceso de indagación, el futuro docente, conjuntamente con los otros profesionales involucrados en la comunidad educativa, tendría que construir el problema, analizarlo, reflexionar al respecto, esbozar hipótesis, plantear argumentos de una decisión u otra para la solución del problema mediante la formulación de propuestas de intervención. Es decir, “modos de hacer” que tendrán que ser inculcados por los maestros formadores en una labor de seguimiento y acompañamiento permanente.

Solamente que tal función que se propone para el maestro dista totalmente de lo que realmente sucede en el transcurrir cotidiano de la ENE. En las actividades de la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, constantemente se recurren a ciertas prácticas prescriptivas, tendientes a prejuiciar y estigmatizar las acciones y prácticas educativas. Inclusive, en muchas ocasiones ante la angustia que genera estar frente a lo desconocido, porque no se sabe qué hacer y cómo hacerlo, los maestros en formación actúan bajo una lógica de inmediatez y sentido común. De hecho, existe una gran preocupación por identificar los posibles “problemas” o “dificultades” para el aprendizaje en los alumnos, considerando para ello, una vez más (me refiero a la necesidad de centrar la mirada en el niño, lo que contradice a lo señalado por el nuevo enfoque de la educación especial), el “buen desempeño del alumno” en las estrategias y actividades que se llevan a cabo en el aula. Pero el problema no queda aquí, aunque parezca paradójico y contradictorio, nos encontramos con que hoy el futuro docente, durante su práctica en condiciones reales, difícilmente elabora propuestas para atender los “déficits” que se ha dedicado a identificar, su labor se dirige únicamente a transmitir los contenidos que se proponen en el nuevo Plan de Estudios de Educación Básica.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Aún más, si consideramos que la eficacia en forjar las capacidades y actitudes necesarias para un desempeño profesional, se vinculan directamente a la imagen que el maestro formador brinda en las labores de enseñanza, es decir, de generar la eficacia simbólica de una investidura de incuestionable autoridad que da la experiencia; la pregunta seguida sería si los maestros formadores poseen esos saberes que provienen de la cultura profesional, esto es, “saberes de experiencia” que se han incorporado a partir de un *saber hacer en la acción*. Lo que sí podemos afirmar al respecto, es que en estos momentos, lamentablemente, ni en la ENE ni en los servicios de educación especial, se han definido y construido los valores, las reglas, las normas, y los “modos de hacer”, que ahora se requieren para el ejercicio del maestro de educación especial.

De continuar esta dinámica en la formación inicial de los futuros maestros, la oportunidad de realizar un ejercicio de análisis y reflexión para determinar cuáles son las barreras de aprendizaje y participación o, en el mejor de los casos, comprender y mejorar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva de la diversidad cultural, y así plantear propuestas de solución, está muy lejos de llevarse a cabo.

CONCLUSIONES

Si se pretende resignificar el ser y saber hacer del maestro de educación especial, tendrán que desestructurarse y deconstruirse, a partir de un profundo análisis individual y colectivo, los usos y costumbres que sostienen el devenir cotidiano de la Escuela Normal de Especialización.

Finalmente, debe ser tal la eficacia de la acción formativa que emprenda la institución, que permita proveer a los maestros de aquellas disposiciones (en materia de lo formal y lo simbólico) necesarias para el ejercicio de una función profesional distinta a la instituida años atrás; solo de esta manera el efecto de consagración será posible, lo que redundará en la construcción de un orgullo de





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



pertenencia en las identidades de los maestros y en un ejercicio profesional claro y preciso.

Notas

ⁱ Para Pierre Bourdieu el habitus se refiere al “conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos” (Bourdieu, 1972). En otros términos, podría decirse que al hablar de habitus se trata de aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones durables, pero no inmutables, que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia, y producidas en el marco de ciertas condiciones sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZALDÚA ARCE, RAÚL (1996). “La formación y construcción de la identidad del docente de educación básica”, en *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México. Universidad Autónoma Metropolitana.

BOOTH, TONY Y MEL AINSCOW (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Traducción de Ana Luisa López. Centro para Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.

BOURDIEU, PIERRE (1972). *Esquisse d’une théorie de la pratique*. Genève. Droz.

_____ (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.

HONORE, BERNARD (1980). *Para una Teoría de la Formación*. Madrid. Narcea.

LOZANO ANDRADE, INÉS Y EDUARDO MERCADO CRUZ (2009). *Cómo investigar la práctica docente*. México. Escuela Normal Superior de México y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

PERRENOUD, PHILIPPE (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. GRAÓ

SÁNCHEZ PUENTES, RICARDO (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México. IISUE y Plaza y Valdés.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004). *Plan de Estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial*. México. SEP.

