

**UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
LEÓN**

ESTUDIOS CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ
OFICIAL POR DECRETO PRESIDENCIAL DEL 27 ABRIL DE 1981



**NARRATIVAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA
ATENCIÓN DE CASOS DILEMÁTICOS**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ANÁLISIS Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA
ANA SHARON DÍAZ PÉREZ

ASESORA
DRA. MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	4
AGRADECIMIENTOS.....	9
I. JUSTIFICACIÓN.....	10
II. PROBLEMATIZACIÓN.....	16
2.1 DÉBIL SOPORTE INSTITUCIONAL.....	17
2.2 CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR VULNERABLE.....	21
2.3 DIFICULTADES EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	24
III. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	30
3.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
3.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	30
IV. REFERENTES CONCEPTUALES.....	32
4.1 TEORÍA CRÍTICA Y MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD.....	34
4.2 CONCEPTUALIZACIÓN DEL TERMINO INCLUSIÓN.....	38
4.3 PRÁCTICA EDUCATIVA, ALCANCES Y PROCESOS.....	41
V. MARCO CONTEXTUAL.....	44
5.1 EVOLUCIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO.....	44
5.2 ORIENTACIÓN ACTUAL DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	50
5.3 DESCRIPCIÓN DE ZONA ESCOLAR EN LA QUE SE REALIZA LA INVESTIGACIÓN.....	53
VI. METODOLOGÍA.....	57
6.1 PARADIGMA, ENFOQUE Y MÉTODO.....	57
6.2 POBLACIÓN.....	60
6.3 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN.....	62
6.4 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	65
VII. RESULTADOS.....	71
CASOS DE INTERVENCIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	71
7.1 JUAN Y MARÍA, EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ¿DERECHO DE QUIÉN?.....	72
7.2 MÓNICA Y REGINA, LOS LÍMITES DEL SISTEMA EDUCATIVO.....	88
7.3 ROCÍO Y ROBERTO, LA MANERA DE MIRAR AL OTRO.....	105
7.4 MARIANA, VERO, PERLA Y TANIA, LA GESTIÓN DIRECTIVA COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN.....	120
7.5 VICTORIA Y RAÚL, LA TRANSICIÓN DE INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL A REGULAR.....	136
7.6 EVA Y DANIEL, OTORGAR UN NUEVO SIGNIFICADO A SU PRESENCIA.....	154
7.7 DIANA Y BRAULIO, LA SISTEMATIZACIÓN DE LA ATENCIÓN ÁULICA COMO HERRAMIENTA EFECTIVA DE ATENCIÓN.....	163
VIII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	178

8.1	CONDICIONES INSTITUCIONALES DEL SISTEMA EDUCATIVO QUE REPERCUTEN EN LA FUNCIÓN DEL DOCENTE.....	178
8.2	DINÁMICAS DE RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA.....	182
8.4	DESGASTE PROFESIONAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	192
IX.	CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....	199
	REFERENCIAS.....	213

ÍNDICE DE GRÁFICOS.

GRÁFICO 1.	DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS ATENDIDOS EN LA ZONA DE EDUCACIÓN ESPECIAL CONSIDERANDO LA CONDICIÓN QUE PRESENTAN.....	55
------------	---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.	EJES TEMÁTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
FIGURA 2.	MOMENTOS DE LA ENTREVISTA	62
FIGURA 3	PASOS FUNDAMENTALES DE LA ENTREVISTA	65
FIGURA 4.	FRAGMENTO INICIAL DE MATRIZ DE ANÁLISIS	67
FIGURA 5:	FRAGMENTO DE FICHA DE ANÁLISIS DE CASO	67
FIGURA 6.	EJEMPLO DE RED DE PROBLEMAS EN LA QUE SE INTEGRAN TODOS LOS CASOS.....	68
FIGURA 7.	SÍNTESIS DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	69

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.	PERSONAL ADSCRITO A LA ZONA DE EDUCACIÓN ESPECIAL	54
TABLA 2.	CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN	60
TABLA 3.	ALUMNOS DE LOS CASOS	61

INTRODUCCIÓN

La educación especial como subsistema educativo surgió de principios distintos a los que actualmente la orientan y regulan, la inclusión como hoy es entendida no aparecía en discursos oficiales como aquel ideal educativo que se quería alcanzar cuando se proclamó el cambio en los servicios de educación especial dentro del país.

Su historia, sus acontecimientos, la forma en la que se ha constituido, la llevan a funcionar como un organismo paralelo, aquello que siempre debería encontrar intersecciones opera en línea discontinua sin lograr puntos de encuentro con aquel sistema que la regula y rige. Vive como una especie de entidad de resistencia en espacios donde la diversidad no siempre es un valor a preservar, mantiene una lógica de contradicciones y búsqueda de argumentos que permitan justificar su presencia, tiene lugar en un imaginario social como organismo al que le corresponde aquello “distinto”.

Se reconstruye en el día a día de contextos educativos específicos, con personas reales que le dan la posibilidad de existir, que la nombran y se nombran parte de ella, haciendo que la aspiración de inclusión que parece que sobrevuela alrededor de la realidad buscando espacios con posibilidades para aterrizar, tome formas distintas al ser interpretados en discursos, acciones, emociones y omisiones.

La educación especial tiene todo de especial, su creación marcó una forma particular de vivir lo educativo, una forma en la que todos los que llegan a ella en diferentes grados, con distintos niveles de compromiso, cercanía, empatía, a partir de distintas barreras que construyen, enfrentan, derriban o mantienen, a lo largo de sus historias personales profesionales y sociales y que aprenden una manera de relacionarse con aquellos nombrados como “diferentes”, de acercarse con los que se miran como “los otros”, conviven con un cuestionamiento constante acerca de lo “normal” y “anormal”. De tal manera que se

quiera o no, se impliquen o no, se permita o no, se convierten también en esos “otros” del sistema, el otro maestro, el otro directivo, la otra escuela.

La educación especial se vive al estar en ella como un proceso de transformación para sus actores, la identidad del agente de educación especial adquiere una condición particular en la que se asume como aquel a quien le corresponde dar respuesta a lo que se perciben como “problemas”, esto, aunado a las dificultades que encuentra en la búsqueda de respuestas, le permite recorrer en un periodo corto de tiempo un cúmulo de experiencias que lo ponen al límite, lo llevan más allá de lo tratado como posible; a la vez, funcionan a manera de procesos formativos relevantes para aquellos que se dan la oportunidad de vivir verdaderas experiencias educativas, entendidas como aquellas que “no te dejan indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella (...) no es algo que sucede, sino algo que se tiene” (Contreras y Pérez, 2013. p.24).

Es importante y necesario adentrarnos en el espacio de educación especial para poder comprender desde sus agentes aquello que sucede y no imaginamos, aquello que es nombrado y ni siquiera sabíamos que tuviera nombre, aquello que es pensado, vivido, sentido y que permite re-significar no sólo la tarea de la educación o la función social de la misma en el individuo, sino las posibilidades en que se vive la vida, nuestra vida, la vida de “otros”, la vida de cualquiera, la posibilidad de la vida de un “nosotros”.

La presente tesis aborda el tema de narrativas de docentes de educación especial sobre casos de atención que resultan dilemáticos o conflictivos, el objetivo es realizar un acercamiento exploratorio a las actuaciones docentes con vistas a comprender las condiciones de su ejercicio profesional, así como los recursos de que disponen para atender las situaciones de los alumnos atendidos. Algunas preguntas que se busca responder son: ¿Cómo viven las docentes el proceso de inclusión educativa a partir de los casos que abordan? ¿Cuáles son los rasgos que definen el soporte institucional en su trabajo? ¿Qué necesidades de formación es posible identificar? ¿Cuáles son los factores sociales y

familiares que dificultan o favorecen la actuación profesional? ¿Cuáles son las consecuencias personales y profesionales del ejercicio profesional?

Para el logro del objetivo se retoman las narrativas de siete docentes las cuales laboran en alguna de las dos principales instituciones de educación especial de carácter público: Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM). A partir de las narraciones que ellas realizan se construyen los casos de atención correspondientes a alumnos atendidos por educación especial cuya atención haya sido conflictiva o dilemática para ellas, estos alumnos cursan distintos niveles de educación básica desde preescolar hasta secundaria.

La investigación se posiciona en un paradigma interpretativo, retoma un enfoque cualitativo, hace uso de la narrativa como técnica y referente teórico de construcción del conocimiento, a partir de la entrevista abierta como técnica de investigación.

El análisis de los casos se realiza por medio de la elaboración de cuestionamientos distintos sobre temas relevantes de cada caso, se retoman referentes relacionados con el modelo social de la discapacidad, teoría crítica, conceptualización de inclusión educativa y práctica docente, considerando para el análisis aspectos y ámbitos distintos para cada caso: Institucional, sistema educativo, ambiente áulico, contexto social y familiar, entre otros.

El documento esta organizado en ocho apartados, a continuación se señalan. En el primero se plantea la justificación que motiva de manera personal a la investigadora para la realizar esta investigación; en el segundo se expone la problemática en la cual se instauran los casos de atención considerando la situación de la educación especial actual y las tensiones que se viven en la practica educativa dentro de éste espacio profesional; en el tercer apartado se exponen los objetivos y preguntas de investigación; en el cuarto se señalan algunos referentes teóricos conceptuales que guían la comprensión del fenómeno estudiado y que permiten la construcción y el análisis de los casos presentados; en el quinto apartado se describe el marco contextual en el que se hace referencia a la evolución de los servicios de educación especial en México, la organización actual y algunas precisiones sobre la zona escolar a la cual pertenecen las docentes entrevistadas; el sexto apartado

detalla el planteamiento metodológico señalando el paradigma, enfoque, método, población, instrumentos y la descripción del análisis de la información realizada; en el séptimo apartado se describen los resultados de la investigación los cuales se presentan a manera de casos; el octavo apartado presenta una discusión general de resultados que retoma lo planteado por las preguntas iniciales, las condiciones del sistema educativo, factores sociales y familiares que influyen en la vivencia de los casos, la formación docente y el desgaste profesional. El último apartado presenta las conclusiones y reflexiones finales.

La principal dificultad o limitación que se tuvo en la elaboración fue el manejo y análisis de la información de cada caso dada la amplitud de los mismos, fue significativa la búsqueda de casos que a pesar de ser complejos o dilemáticos tuvieran finales exitoso o que aportaban a la mejora de la vida de los alumnos y sus familias en contraposición a los casos iniciales los cuales no tenían estos desenlaces, esta replanteamiento enriqueció la búsqueda inicial.

Algunos de las principales hallazgos son el reconocimiento de la complejidad en la cual se inscribe la tarea profesional de las docentes de educación especial, la importancia de los vínculos que generan en el plano áulico con sus alumnos, así como con la familia de los niños, la importancia del reconocimiento de las problemáticas sociales que dificultan la atención de los niños, la identificación de la sobrecarga de trabajo para las madres como principales cuidadoras, la permanencia de procesos de exclusión y segregación en las escuelas regulares ante el encargo complejo de la inclusión educativa sin las condiciones mínimas necesarias para desarrollarla.

A pesar de la complejidad de la actuación docente, resalta el compromiso y valor ético profesional que las maestras manifiestan en sus narraciones así como la necesidad de actuación conjunta de las poblaciones escolares como elemento que contribuye a la mejora de las condiciones de los alumnos.

De igual manera al analizar los relatos aparecen indicios sobre las consecuencias negativas y positivas para las docentes al atender casos conflictivos o dilemáticos de forma recurrente, las primeras relacionadas con desgaste profesional prematuro, las segundas

con la posibilidad de integración de herramientas profesionales que les permiten afrontar con cada vez mayores recursos la atención de los alumnos producto de la experiencia.

La narraciones reflejan la construcción de sentido y dan voz a aquellas que interpretan y cuentan su propia experiencia, sin duda este ejercicio aporta y enriquece la forma de concebir la educación especial más allá de un discurso formal o normativo.

AGRADECIMIENTOS

A las maestras que me permitieron aprender de ellas y con ellas por medio de sus relatos. Por sus palabras, sus reflexiones, por compartir su mundo y el mundo que crean con sus alumnos, por la confianza, por sus metáforas, por su emoción que se convirtió en mi emoción.

A Cecilia Fierro, por la guía, la paciencia, la confianza, la compañía, por ser modelo de otra forma de hacer educación.

A cada uno de los niños con los que he trabajado y trabajo, por ser el motor que motivan esta búsqueda para crear mejores espacios educativos para ellos, para todos.

A mi mamá, por ser mi primera y gran maestra de vida, por enseñarme una forma de mirar al otro, por motivar mi amor por la educación.

I. JUSTIFICACIÓN

Mi experiencia profesional como elemento de búsqueda.

Hace más de 7 años llegué a educación especial, recién egresada de la licenciatura en psicología educativa con la seguridad de saber cosas importantes que en algún momento aplicaría como un rompecabezas en el que cada idea revisada en distintas lecturas encontraría su lugar en la realidad educativa. Nadie me explicó que eso no pasa.

Como muchos, buscaba un trabajo estable. Mientras cursaba la universidad expresaba mi resistencia explícita a abordar el área de educación especial, me parecía muy ajena, sin embargo, ingresé ahí como una especie de prueba, de un mientras tanto. En ese momento desconocía que nuestros llamados profesionales no son casuales, hay algo personal implícito en los mismos, ese llamado fue lo que me hizo quedarme.

De inicio, los papeles, muchos expedientes, trámites, personas que me decían que no había mucho de qué preocuparse, algunas interrogantes, necesidad de orientaciones, todo transcurrió en una especie de normalidad, un hacer y cumplir mi trabajo sin mayor dificultad.

La primera experiencia con la diversidad es inolvidable, la tengo no sólo grabada en la memoria a nivel de suceso, no sólo recuerdo el lugar, el espacio, las personas, las palabras, cada que pienso en ello puedo sentirlo, es imposible borrarla de mí, se tatuó en mi identidad profesional como un ancla inamovible que me invita a recordar la causa de permanecer, de estar ahí.

Me permito contarlo para dar lugar al sentido que motiva esta investigación, la primera narrativa que escuché en educación especial no la encontré en libros, o teorías, vino de la madre de un alumno con discapacidad.

Llegué a una de las escuelas atendidas, en una comunidad caracterizada por un entorno violento, mi función entonces era la de psicóloga de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). El docente de aprendizaje asignado a esta escuela

acostumbraba a trabajar solo, tenía programada una reunión con madres de familia en su pequeño salón, las sillas estaban acomodadas en una especie de círculo. Una a una fueron integrándose las madres de familia de alumnos atendidos por el servicio, no más de 10, no cabía una más. El maestro se sentó en medio de ellas, yo encontré un lugar sobre un escritorio en la esquina del salón detrás de las mamás y me senté allí mientras atenta permanecía escuchando.

Una de las señoras, aproximadamente de 50 años, llevaba puesto su delantal, su reboso, sus sandalias con calcetas, una bolsa del mercado sobre sus piernas y comenzó a narrar la experiencia de su hijo, un chico con parálisis cerebral, con movilidad independiente, pero con problemas importantes de coordinación y tensión muscular.

Expresó que su miedo a que su hijo acudiera a la escuela estaba motivado en un hecho de su infancia. Un día como cualquier otro, mientras su hijo jugaba afuera de casa, justo enfrente de la puerta sobre la banqueta, haciendo carreteras por las que pasaran sus carritos, pasó un grupo de niños de la escuela, se detuvieron frente a él y sin razón alguna comenzaron a apedrearlo, su hijo asustado con sus dificultades de movimiento reaccionó e intentó meterse a la casa, ella salió rápido, los niños corrieron mientras se reían. Su hijo quedó muy lastimado.

Mientras narraba, lloraba, expresaba no entender por qué había sucedido eso. Las demás madres de familia en un fenómeno inaudito para mí fueron dándole palabras para tranquilizarla, que la motivaban a seguir, a no desanimarse, sin que ella se los pidiera, sin que alguien las organizara, ellas crearon una red que le permitió salir del sentimiento de impotencia que revivía en el recuerdo.

El daño al otro se constituye en una lógica que para mí en ese momento parecía totalmente absurda, el que los niños fueran los que habían realizado la acción de agresión me llevó a pensar en ese momento, que se heredan pensamientos, ideas que invitan a actuar sin considerar al otro como importante, a tornarlo objeto de nuestro interés. Lo

sucedido ahí, lo encontré en otros espacios en los que he trabajado, de diferente modo, con diferentes personas implicadas, pero manteniendo como común el daño al que es visto como distinto.

Mi experiencia laboral en Educación Especial me ha permitido trabajar en las tres modalidades de atención de los servicios que se ofrecen: Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como maestra de aprendizaje la mayor parte del tiempo y como psicóloga; Centros de Atención Múltiple (CAM) como maestra de aprendizaje y de comunicación (asignada sin nombramiento, por un acuerdo interno ante las necesidades del centro y con un día de capacitación previa para ejercer esta función) y Centros de Recursos para la Inclusión e Integración Educativa CRIIE, los cuales actualmente han desaparecido en mi estado por considerarlos con pocas posibilidades de alcance.

Durante este tiempo he trabajado en cuatro USAER y un CRIIE en los que conocí al menos 26 escuelas de los tres niveles de educación básica preescolar, primaria y secundaria, 12 de las cuales tuve la oportunidad de acompañar de manera cercana y permanente durante ciclos escolares completos en atención permanente de 4 a 5 días a la semana e itinerante 1 o 2 días a la semana. En CAM permanecí solamente durante medio ciclo escolar. Todas las escuelas y centros en los que he trabajado se ubican en el mismo estado, en cuatro municipios en contextos distintos: cabeceras municipales, comunidades rurales cercanas y lejanas, identificando un elemento recurrente: mientras más alejada esté la comunidad de cabecera municipal, más precarias son las condiciones socioeconómicas en las que se viven y más complejos los procesos de inclusión.

En cada uno de los lugares se han sumado otras experiencias distintas que voy guardando en mi registro de herramientas docentes, tienen que ver con personas concretas en espacios educativos específicos para las que la inclusión no ha sido un proceso fácil. Los casos, los lugares me han ayudado a aprender y tener claras algunas ideas.

Identifico que existen realidades marginales en las cuales las opciones laborales son mínimas, los recursos escasos, no se puede en muchos casos cubrir las necesidades básicas de alimentación, vestido, atención médica y hay mínimas posibilidades de mejora social, todo esto impacta de manera determinante en el aprendizaje y por supuesto en los procesos de inclusión.

Reconozco que hay aulas de CAM en las que lo que parece imposible para algunos o muy sencillo para otros resulta un verdadero milagro, el vivirlo, contarlo, experimentarlo; que hay espacios en los que se pone al límite la paciencia y las posibilidades de actuación, en los que el dolor físico es una constante para muchos niños, familias y maestros; que existen prácticas educativas que rebasan lo pensado, espacios en los que la violencia hacia aquellos vulnerables aparece no sólo en acciones implícitas concretas sino a nivel estructural de un sistema.

He reconocido que hay maneras de enfrentar el trabajo de mejor modo y que las redes de apoyo son importantes, que se crean sentimientos de comunidad y de pertenencia que es difícil disolver. Que un campamento dentro de un CAM con fogata, cantos, bombones, juegos a media noche, no está permitido por la autoridad educativa pero resulta más formativo y significativo que muchas secuencias didácticas en aula ya que otorga sentido a la vida de muchos; que la fragilidad de la vida se muestra tangible y cercana cuando la muerte se presenta como una posibilidad concreta al tener fecha próxima en la vida de muchos niños; que las palabras no son el único medio para comprendernos, que las señas, los gestos, los monosílabos, las palabras cortadas y repetitivas tienen mucho sentido si se presta atención y se vence el miedo a no entender; que los límites son necesarios e ineludibles, que la fuerza física, mental y emocional es componente necesario, vienen de la voluntad y requieren de ciertos trucos que ayudan a desarrollarla; que hay barreras que funcionan en cada uno como medios de contención para no volcar nuestro ser en los otros, pero estas barreras no pueden estar hechas de muros que nos hagan inaccesibles; que lo justo, injusto, moral, inmoral, va más allá de criterios de apariencia; que la violencia

estructural ejercida hacia los niños no tendría que tener lugar, sin embargo sucede; que el salvaguardarnos a nosotros mismos y ocuparnos de nosotros mismos como docentes nos permitirá hacer nuestro trabajo de mejor manera, somos nuestro principal recurso y somos insustituibles; que el compartir en recreos con los alumnos debería ser parte de los programas de formación de cualquiera que trabaje en educación y finalmente que no se puede hacer algo solos, es desgastante e infructuoso.

El sistema educativo y los responsables de su diseño e implementación no miran estas particularidades, no escuchan estas narraciones, no las sienten como tuyas, no hay manera de miraras si no se comparte durante un tiempo con aquellos que las viven, no basta con visitar las escuelas un día y dar cuenta de lo que sucede a partir de una preparación intensa previa en la que se recibe con el mejor arreglo, todos peinados, en orden y atentos a lo que diga la autoridad; hay que estar ahí por un tiempo, permanecer en los días malos, peores, buenos y alegres, en las crisis y fiestas, hay que estar con ánimo de escucha, escucha que permita conocernos.

Mi trabajo ha sido un reto constante, un movimiento de límites, una acción continua, hay necesidad permanente de respuestas hacia otros, directivos, maestros, padres de familia, niños; y esa demanda cuando se quiere atender sin omitir, atender desde el actuar personal, atender desde la preocupación de hacer algo por el otro, es un proceso cansado, de tal manera que llega un punto en el que se cuestiona la efectividad de las acciones.

La función que se nos designa desde el planteamiento normativo sobre promover la inclusión y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, es un encargo grande si se consideran las condiciones reales de los contextos educativos, en un intento de hacer evidente la necesidad real de los actores de este subsistema, que a la vez es y ha sido mi necesidad, a partir de una idea recurrente de que el encargo que se hace en ocasiones es demasiado para cumplirlo en su totalidad, reconociendo que no se puede solos y que no se trata de algo que pueda arreglar únicamente la educación especial por sí misma.

En un intento de explicar, comprender, otorgar elementos, dignificar y enunciar el trabajo de aquellos que siguen comprometidos en una tarea altamente compleja, buscando mejores condiciones de vida para cada uno de los niños que son parte de educación especial, retomo las voces de aquellas que han vivido de manera comprometida su labor, para poner en evidencia que aquello que se demanda es difícil lograr.

II. PROBLEMATIZACIÓN

La promoción de prácticas inclusivas en contextos educativos plantea una serie de retos para los actores educativos que buscan dar una respuesta educativa a la atención de todos los alumnos, esto en muchos casos cuestiona y moviliza las prácticas, ideologías y formas de organización de los docentes acerca de ¿Cómo atender a la diversidad de alumnos que se encuentran en su aula? ¿Qué recursos utilizar para atender? ¿Cómo cumplir con la normatividad vigente? ¿Qué hacer con los “otros” alumnos al incluir a un alumno con discapacidad importante? ¿Qué tipo de prácticas más específicas pueden generarse? ¿Cómo y en qué medida diversificar las actividades, estrategias, materiales y evaluaciones? ¿Cómo organizar el espacio, recursos y tiempo para trabajar de manera diversificada? Afectando así no sólo lo que sucede en el aula, sino la organización y la vida institucional completa.

Algunas investigaciones que hablan del tema de atención de alumnos con necesidades educativas especiales en contextos educativos regulares (Díaz & Franco, 2010; Mares , Martínez & Rojo, 2009; Tenorio, 2011; Mares & Ito , 2005) revelan que la situación en sí es un campo problemático que se puede analizar desde distintos referentes y en la que se encuentran dificultades compartidas.

Por lo anterior la labor del docente de educación especial se percibe como compleja a causa de las dinámicas en las que se inscribe, los requerimientos propios de su función y las demandas de la realidad educativa o actores específicos.

Para reconocer la complejidad de la actuación del docente de educación especial es necesario analizar la situación considerando los múltiples factores que confluyen en ella, los siguientes núcleos problemáticos permiten reconocer aquello que configura y delimita la actuación que puede realizar el docente: Débil soporte institucional, contexto socio-familiar vulnerable y dificultades en la formación docente.

A continuación se describe de manera detallada cada una.

2.1 Débil soporte institucional.

Hay dos elementos importantes que permiten poner en evidencia la debilidad del soporte institucional, por una parte el Sistema Educativo tiene una capacidad insuficiente para hacer frente a la atención total de la población de niñas, niños y jóvenes en edad escolar con discapacidad o con alguna necesidad educativa especial que implique un tratamiento distinto a lo normado, y por otra parte aquellos alumnos que tienen acceso no siempre permanecen o egresan ya que en las escuelas regulares existen bajos niveles de actuación institucional a favor de la inclusión.

La capacidad insuficiente del Sistema Educativo se hace presente al reconocer la poca cobertura del nivel de educación especial, para el 2018 “En primaria, 67% de las escuelas tenían por lo menos un estudiante con discapacidad, y sólo en 33.8% había personal que proporcionara algún tipo de atención.” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE, 2019, p. 70) en el informe del 2017 de la misma institución se señala lo siguiente refiriendo de manera más puntual lo correspondiente al nivel de EE.

Para el caso de la EB, las escuelas regulares que tienen estudiantes con discapacidad deben recibir servicios de apoyo de las USAER, sin embargo, a nivel nacional más de la mitad no cuenta con ellos (de hecho, sólo 34.6% de los preescolares y 21.7% de las secundarias son apoyados). Es importante destacar que las escuelas indígenas y las comunitarias prácticamente no reciben este soporte. A lo anterior se suma que más de la mitad de todas las USAER del país no cuenta con el equipo completo de especialistas que debe tener; además, una proporción semejante atiende más escuelas de las que debería según su dotación de personal, de acuerdo con las orientaciones vigentes. (INEE, 2017, p. 107)

En los contextos rurales, indígenas y lejanos de cabeceras municipales, en los cuales las escuelas multigrado, bidocentes o unitarias no disponen de docentes especialistas que apoyen su actividad pedagógica, se acentúan más las dificultades, y por otra parte las escuelas de educación especial existentes se encuentran generalmente en cabeceras

municipales, dificultando el acceso para aquellos alumnos que viven en contextos alejados y que cuentan con pocos recursos para el traslado diario.

La capacidad insuficiente se revela también en la compleja implementación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) que opera desde el 2014 a la fecha, dirigido a poblaciones de alumnos con discapacidad así como a otros en condiciones de vulnerabilidad, una de las evaluaciones realizadas sobre el mismo señala lo siguiente:

Esta complejidad se debe a que el PIEE es resultados de la fusión, en 2014, de siete Programas presupuestarios para la que no se contó con una valoración sobre la pertinencia ni una evaluación de procesos que proporcionara elementos para optimizar su operación y, de cierta forma, el PIEE opera como si los programas que lo integraron siguieran siendo independientes. (Secretaría de Educación Pública SEP, 2019, p. 115)

A lo anterior se añade que la evolución del presupuesto asignado no es suficiente para atender las necesidades de dicho programa

En 2014 el PIEE ejerció 430.51 millones; en 2015 ejerció 401.89 millones; en 2016 ejerció 534.07 millones y, de acuerdo con la Cuenta Pública, en 2017 ejerció 211.5 millones de pesos, que en términos porcentuales representa una reducción del 60% respecto a 2016. (SEP, 2019, p. 65)

Ante la complejidad en la operatividad del programa, la insuficiencia de recursos presupuestarios y humanos en las instituciones educativas es común que se recurra a la canalización a instituciones externas para la atención de los alumnos, las cuales de igual modo se encuentran rebasadas en capacidad y presencia.

Cuando se realiza la gestión para la atención externa a instituciones de apoyo como DIF, Centros de Salud, Hospitales Regionales es común encontrarse con trámites y regulaciones institucionales de difícil seguimiento y cargadas de requisitos burocráticos, lo

cual culmina en que algunas veces las canalizaciones sean poco efectivas generando nuevamente dificultades en los procesos de inclusión que en algunos casos culminan en la deserción o abandono escolar de alumnos con condiciones específicas.

La deserción del sistema educativo es una consecuencia grave a largo plazo en las personas con discapacidad, así como la presencia de rezago educativo. En el diagnóstico sobre el derecho a la educación que realiza el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en el 2018 refiere a partir de datos de el censo poblacional del INEGI realizado en el 2016 lo siguiente

26.7% de la población de 18 a 29 años con discapacidad es analfabeta, en comparación con 0.9% de personas analfabetas sin discapacidad; el porcentaje de población en rezago educativo, en el mismo rango de edad, es de 42.7 para personas con discapacidad y 14.1% para personas sin discapacidad, que llega a 68.4% para la población con discapacidad mayor de 65 años. (p.129 y 130)

El segundo eje problemático de este débil soporte son los **bajos niveles de actuación en las instituciones educativas en favor de la inclusión**, en muchas escuelas no se trabaja con programas o uso de estrategias específicas para la atención a la diversidad (Arnaiz & Azorín, 2014) por lo que hay mínima responsabilidad institucional para identificar que los alumnos con necesidades educativas especiales están a cargo de todo el equipo docente y no únicamente del docente de su grupo o del docente de educación especial (Castillo, 2015).

Hay poca cultura del trabajo colaborativo entre los actores educativos resultando problemáticas las relaciones entre el docente regular y especialista (Mares & Ito, 2005) y por lo tanto existen mínimas redes de apoyo tanto entre los docentes como con los padres de familia a nivel intra e interinstitucional que beneficien a los alumnos (Arnaiz & Azorín, 2014) lo que deriva en falta de canales de comunicación efectivos que generan constantes

desacuerdos en el equipo docente, resultando mínimos espacios de acompañamiento entre pares para afrontar y compartir los procesos de inclusión.

La actuación directiva dentro de instituciones regulares tiene conocimientos limitados sobre la promoción de la inclusión, lo cual disminuye las posibilidades de cambio e innovación en las instituciones que permita la atención a los alumnos de manera efectiva ya que no se cuenta con el respaldo de la actuación directiva ante las decisiones a favor de la atención que permitan movilizar a la institución (Mares & Ito, 2005) (Arnaiz & Azorín, 2014). A su vez una directiva sin un conocimiento profundo de los procesos de inclusión otorgará un mínimo seguimiento oportuno a la actuación de los docentes, lo cual impacta en las bajas garantías de cumplimiento de objetivos de inclusión en la práctica cotidiana de los docentes.

Las **condiciones materiales limitadas** en instituciones regulares son un elemento que afecta de manera importante las posibilidades de actuación institucional para la atención de los alumnos con discapacidad u otra condición específica. Un gran número de instituciones educativas de educación básica en el país cuentan con espacios inadecuados e insuficientes para la atención de todos los alumnos principalmente aquellos con discapacidad motriz o con dificultades en el procesamiento sensorial.

Retomando datos estadísticos, señalo dos datos relevantes que permiten identificar la poca presencia de adecuaciones de acceso, tránsito y movilidad en los edificios escolares.

El informe sobre educación obligatoria en México realizado por el INEE en el 2017 señala que una de cada 3 primarias tiene rampas de acceso de personas con silla de ruedas, poco más de la mitad de las escuelas primarias y secundarias cuentan con puertas amplias y solamente 20% de las escuelas de ambos niveles cuenta con sanitarios amplios con agarraderas y barras de seguridad; entre el 98% y 99% de las escuelas no cuentan con señalización auditiva o táctil para personas con dificultades auditivas o visuales.

Aunado a lo anterior se identifica que “únicamente 3% de las escuelas a nivel nacional no tiene carencia alguna, lo cual se traduce en que 17 099 241 estudiantes y 761 265 docentes asisten a escuelas de educación básica con ciertas carencias” (INEE, 2019, p. 54). Las carencias varían desde características de los espacios, recursos básicos con los que no cuentan como agua, luz y drenaje, hasta calidad de las construcciones.

En estas condiciones se observan diferencias significativas entre escuelas públicas y privadas, estas últimas con mejores condiciones de acceso y movilidad para los alumnos, dentro de las instituciones públicas las condiciones más inadecuadas se presentan en escuelas indígenas o rurales, en donde se acentúan los problemas.

Aunado a lo anterior los grupos son numerosos regularmente en instituciones públicas de educación básica, las aulas son reducidas o con condiciones ambientales no muy favorables para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ocasiones no hay espacio asignado para educación especial. Los recursos materiales y didácticos son pocos para atender ciertas condiciones de los alumnos o bien no están disponibles en los espacios educativos (INEE, 2017).

El informe sobre Evaluación de Educación Obligatoria en México que realiza en INEE en el año 2019, señala que “aproximadamente 208,000 niños con discapacidad enfrentan mayores retos para acceder a la educación obligatoria” (INEE, 2019, p. 81); estos retos no son menores si consideramos lo anteriormente señalado.

2.2 Contexto socio-familiar vulnerable.

En cuanto al contexto social y familiar de los alumnos atendidos por educación especial tiene dos importantes núcleos problemáticos: las dificultades económicas persistentes y la violencia presente.

Las **dificultades económicas** en muchas de las familias de los alumnos atendidos, se hacen presentes, implicando recursos económicos insuficientes tanto para atender las

necesidades básicas de vestido y alimentación de un modo que les permita afrontar el día a día, como para adquirir los recursos y materiales escolares solicitados para desarrollar el proceso educativo de los niños. Esta situación generalmente produce estrés familiar constante que genera una capacidad reducida de atención y cuidado de los niños.

En cuanto a la violencia: hay dos manifestaciones importantes: la intrafamiliar y la social, ambas se relacionan manifestándose en distintas representaciones.

En las situaciones de violencia intrafamiliar es posible identificar un gran número de casos en los que se observa un abandono de la figura paterna o una presencia de mínimo acompañamiento para hacer frente a las necesidades de sus hijos, principalmente cuando se trata de situaciones de discapacidad más severa, lo cual repercute en madres de familia que enfrentan, se perciben solas o con mínimos apoyos para afrontar el proceso de crianza y la atención de sus hijos. (Zardel, 2017; Montes & Hernández, 2011)

El proyecto de vida personal de las madres de los alumnos se desarrolla en función de las necesidades de sus hijos o incluso se llega a disolver contando con pocas posibilidades de crecimiento y desarrollo personal fuera de su rol de madres, así como dificultad en la identificación de sus necesidades personales tanto en la madre como en el padre (Montes & Hernández, 2011).

Lo anterior repercute en presencia de dificultades emocionales persistentes, asumen una responsabilidad mayor en la atención de sus hijos con discapacidad, se perciben solos (Montes & Hernández, 2011) por lo que reciben las quejas o solicitudes de la escuela relacionadas con las dificultades de sus hijos con sentimientos de angustia, inseguridad, molestia, frustración y ante la poca presencia de vínculos de relación interpersonal, la percepción que tienen de sí mismos como familias diferentes y aisladas, el desconocimiento de los derechos de sus hijos e hijas así como de los servicios de apoyo (Montes & Hernández 2011), todo lo cual dificulta la identificación de canales de acción por lo que

plantean una necesidad de escucha constante por parte de actores del nivel de educación especial.

Otra representación de la violencia intrafamiliar son los procesos de crianza descuidados, hay dificultades para la identificación de estrategias de atención y regulación efectivas de los cuidadores con los niños, y presencia de métodos inadecuados para contener crisis de conducta (encierros, golpes, aislamiento, burlas, indiferencia) lo cual claramente atenta contra ellos y agrava los problemas de conducta.

Existe poca promoción de autonomía en los niños lo cual genera una dependencia constante hacia la madre o una figura que represente este rol para regular y contener sus actuaciones.

Los anteriores señalamientos son elementos que, si bien no suceden en la escuela, generan situaciones ,que al momento de integrarse los alumnos al ámbito educativo, sus posibilidades de relación e interacción no sean las más óptimas y conduce a la presencia de problemas de comportamiento en lo cotidiano del actuar pedagógico.

En cuanto a la violencia cultural, las actitudes y creencias sociales de discriminación y exclusión de personas con discapacidad o alguna condición específica particular, son comunes en los contextos sociales, esto afecta en las formas de relación dentro de las instituciones educativas manteniendo actitudes de poca aceptación a la diversidad y genera procesos de socialización en las escuelas que promueven la segregación.

Lo anterior es posible situarlo en la revisión que realizan Montes & Hernández (2011) en la que menciona que las familias “no tienen conocimiento ni cuentan con las estrategias que les permitan ser autogestivas, los servicios a los que tienen acceso son muy limitados y no conocen programas que promuevan la vida autónoma e independiente de sus hijos con discapacidades” (p.15)

2.3 Dificultades en la formación docente.

Las dificultades de formación se hacen presentes tanto en docentes regulares como especialistas, a su vez en ambos hay pocos espacios de formación permanente.

La formación del docente de educación regular es percibida como inadecuada para la atención de alumnos con necesidades especiales en la formación inicial ya que no se revisan suficientes temas relacionados con el tema a profundidad, se sobrepone el saber disciplinario al práctico y por lo tanto las pocas experiencias que se tienen son en contextos ajenos a la escuela (Tenorio, 2011).

Existe una incompreensión de los modelos pedagógicos contemporáneos de atención a la diversidad (Díaz & Franco, 2010). Las dificultades metodológicas impactan en el manejo curricular ya que los programas no son usados de manera flexible y existen dificultades en la implementación de actividades de ampliación y refuerzo curricular; así como en la graduación de contenidos en niveles de concreción adaptados a los alumnos (Arnaiz & Guirao, 2015). De igual manera, en la evaluación se refiere poca concreción en las evaluaciones realizadas, ausencia de las mismas en algunos casos o realización de estas en función de intereses docentes (Mares, Martínez & Rojo, 2009).

Es importante señalar que se generan dificultades importantes emanadas de representaciones y actitudes específicas negativas de los docentes hacia la discapacidad y para con los alumnos con necesidades especiales, así, se ubica que la forma de actuación del docente está afectada por su ideología, vivencias personales y las experiencias que ha tenido en la atención de los alumnos mencionados (Mares, Martínez & Rojo, 2009).

Debido a las dificultades de formación y la percepción que se tiene en cuanto a los pocos elementos que ella aporta para la integración de estos alumnos, se tiene de manera constante angustia en los docentes y temor al fracaso en la atención de los alumnos (Díaz & Franco, 2010). La presencia de prácticas que evidencian aceptación o rechazo de los alumnos están fuertemente afectadas por las representaciones docentes y

categorizaciones que hacen de los alumnos (Mares, Martínez & Rojo, 2009). Así también, se desconocen algunas virtudes de los alumnos, por anteponer sus limitaciones, el liderazgo es mal visto por los docentes y por lo tanto es más aceptado un alumno sumiso y sin problemas de conducta. (Mares, Martínez & Rojo, 2009).

La formación profesional de los docentes en México centrada en un tratamiento diferenciado de la discapacidad lleva a que aún se considera que es responsabilidad de los docentes de educación especial la atención a los alumnos en condición de discapacidad o trastorno severo (Romero & García, 2013) por lo que al ser insuficiente su presencia, se asume en las instituciones que no se cuenta con las condiciones de preparación necesarias para incluir a alumnos, derivando en procesos de inclusión largos y complejos que muchas veces son difíciles de llevar a buen término. Así también, se identifican una eficiencia reducida en el personal de educación especial en USAER al contar con recursos insuficientes tanto temporales como de personal (Castillo, 2015).

Lo anterior se integra en la actuación del docente generando sentimientos de imposibilidad para hacer frente a los retos que supone la inclusión y la búsqueda de apoyos externos “especialistas” que atiendan a los alumnos.

En cuanto al docente de educación especial es importante señalar las dificultades de su formación inicial (Romero y García, 2013) ya que el planteamiento curricular de la Licenciatura en Educación Especial continúa promoviendo la formación especializada por discapacidad específica; aunado a esto no se encuentran espacios curriculares para el trabajo colaborativo y con padres de familia, promoviendo la reproducción del modelo de atención segregacionista y dificultades importantes para reconocer e implementar herramientas pedagógicas para la promoción de la inclusión.

El último tema a señalar en cuanto a este núcleo de dificultades de formación, son las referentes a los espacios de formación permanente. Es necesario reconocer la importancia de abordar temas relativos a inclusión y atención a la diversidad en la formación inicial, sin embargo en los contextos educativos la formación permanente juega un papel fundamental ya que acompaña el ejercicio profesional, otorga posibilidad de comprensión,

perfeccionamiento y mejora de actividad laboral para beneficio de sus alumnos, sin embargo no siempre se dan espacios de formación permanente que partan de la reflexión entre pares desde un sentido no solo instrumental- estratégico (Pegalajar, 2014).

La formación permanente y continua permite que ambos grupos de docentes regulares y especialistas reflexionen sobre lo que sucede en el día a día de su práctica, y a partir de esto identifiquen estrategias para la promoción de la inclusión, compartiendo y analizando estrategias, procesos de intervención, planteamientos teóricos, análisis de casos. Al no existir espacios de este tipo e incluso al tener poco tiempo para involucrarse en estos espacios, se reducen las posibilidades de mejorar la práctica profesional y por ende se minimiza la posibilidad de éxito en los procesos de inclusión.

Por otra parte las dificultades de los docentes en funciones se puede identificar que estos asocian la calidad de la atención de alumnos con alguna necesidad especial con los productos (reportes, informes, estadísticas) que el docente debe entregar a sus autoridades (Campos, 2015), lo cual implica una inadecuada valoración del impacto del trabajo con los alumnos.

Aunado a la poca cobertura y la gran diversidad de población que se atiende, es común el poco acompañamiento, control y seguimiento pedagógico de supervisores y directivos con docentes de educación especial, lo cual genera en estos últimos sentimientos de frustración, inseguridad ante la actuación profesional o bien en un sentido negativo se generan prácticas con poco valor pedagógico al traducir el ejercicio profesional en la entrega de requisitos documentales descuidando la atención de los alumnos.

Finalmente en cuanto al docente de educación especial es importante señalar que las condiciones particulares de los alumnos y de sus familias, así como las dinámicas de interacción docente-alumno o bien docente-familia, conducen a que se desarrollen relaciones interpersonales estrechas lo cual a su vez impacta en una alta implicación emocional con los casos. Hay poco acompañamiento de pares y superiores para el ejercicio profesional y por lo tanto no hay canales de retroalimentación y construcción conjunta que permita canalizar y reconducir esta implicación.

Los tres núcleos problemáticos planteados ponen en evidencia la dificultad de la actuación del docente de educación especial, así como la promoción de la inclusión educativa. El reconocimiento a la diversidad, la búsqueda del pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, las movilizaciones internacionales para eliminar tratos injustos y situaciones de discriminación y violencia, entre otras,, han generado importantes cambios normativos a nivel internacional y nacional en varias áreas del desarrollo social; la educación no ha permanecido al margen y en los últimos planteamientos ha aparecido de manera recurrente la búsqueda de la “inclusión educativa”.

México ha respondido a los tratados internacionales en materia de inclusión educativa y atención a la diversidad, adhiriéndose a algunos ellos y ajustando en el país a su vez normas, leyes, propuestas, programas y modelos educativos. Sin embargo las condiciones de la realidad del sistema educativo y social han limitado el pleno ejercicio de ésta.

Hay avances importantes, sin embargo como ocurre en otras condiciones nacionales, no son uniformes, continuos y permanentes en las distintas realidades educativas del país. A pesar de esto, es un hecho que niños con condiciones específicas continúan ingresando a las escuelas regulares y especiales y este ingreso supone cambios importantes en las lógicas de actuación docente e institucional que muchas veces son vividos de manera conflictiva, desde los actores que trabajan con ellos, lo cual claramente deviene de la imposibilidad real y concreta de hacer frente al proceso de inclusión.

En este escenario, tiene un papel importante la Educación Especial ya que funge como el subsistema que de algún modo debe dar respuesta y orientar dichos procesos, no podemos ver la Educación Especial como ente extraño y ajeno, sino que toma forma a través de sus actores principales: los docentes de educación especial, quienes deben afrontar la tarea de inclusión día con día en aquellos espacios en los que tienen oportunidad de laborar.

Cuando un alumno ingresa a una institución educativa con alguna condición específica que diste mucho de lo que se espera de él, es visto en ocasiones como “ajeno” a la escuela

por sus actores, ajeno a lo que ellos pueden ofrecerle, ajeno para los recursos con los que cuentan, ajeno para lo que ellos fueron formados, y por lo tanto se solicita la atención del docente de educación especial, el docente “especialista” al que le corresponde guiar el proceso de inclusión y que representa una amalgama entre el sistema tradicional que miraba la necesidad de espacios, sistemas y docentes diferenciados y la actual necesidad de promover la vivencia de lo escolar en un mismo espacio, de mirar lo diverso como lo común. Así, entra en escena como sujeto de promoción de la inclusión.

El docente de educación especial debe comprender la realidad educativa de las instituciones en las que ingresan los alumnos a su cargo, pero a su vez debe reconocer que cuando un alumno ingresa a una escuela, los mundos cotidianos en los que vive ingresan al aula con él, su lenguaje, su cultura, sus formas, sus intercambios. Es importante pensar en cómo confluyen estos mundos institucionales, sociales y personales de docentes y alumnos, cómo se movilizan y generan en el escenario áulico y escolar particular para comprender la actuación docente y de algún modo comprender el proceso de inclusión, no sólo abarcando al sujeto en sí.

La compleja realidad expuesta permite arribar a la **formulación del problema**,

Reconocer el conjunto de condiciones en las que el docente lleva a cabo su trabajo y comprender los recursos con los que cuenta para resolver las situaciones que se le presentan como conflictivas en la atención de los alumnos que atiende, en la búsqueda de la inclusión educativa.

Algunos de los elementos implicados en este problema central tienen que ver con cuestiones como las siguientes: ¿Qué es lo que sucede cuando un docente de educación especial en un espacio educativo particular conoce y reconoce a aquellos niños y niñas que por distintas causas requieren un acompañamiento y atención desde su labor profesional? ¿De qué manera comienza y permanece la movilización de ideas, acciones y recursos para atender aquello que le es requerido? ¿Cómo se vive esta confluencia de mundos personales y escolares para transformar la mirada e intentar dar respuesta a la atención a la diversidad? ¿Cómo se establecen las formas de relación? ¿Cómo afectan las lógicas

familiares? En sí la pregunta que logra integrar este fenómeno de atención es ¿cómo se vive este proceso de atención de casos específicos por docentes de educación especial? ¿qué recursos movilizan, generan, requieren? ¿qué implicaciones personales y profesionales tienen sus acciones? ¿cuáles son las reflexiones que se hacen en este proceso de atención? ¿cómo enfrentan las dificultades evidentes? ¿qué es lo que diferencia procesos exitosos de los que no lo son? ¿cómo podemos comprender la práctica del docente de educación especial que permita generar acciones más efectivas no solo para ellos sino para aquellos para con los que trabajan? Propongo comprender el fenómeno de la inclusión de alumnos particulares desde la vivencia de los docentes de educación especial, comprender cómo se desarrollan ciertos procesos que son vividos por ellos como casos complejos o dilemáticos, identificar cómo es que desde aquello que se percibe como demanda difícil se movilizan o no, recursos, acciones, intenciones, creencias, ideologías, saberes, procesos.

Hay una diferencia sustancial entre los docentes regulares y los docentes de educación especial, ya que estos últimos tienen como tarea fundamental la atención de aquellos que son vistos como “vulnerables” y desde esta identidad profesional se vive y aprecia distinto el proceso de inclusión. La intención es acercar la mirada al fenómeno desde ellos, desde sus construcciones, elaboraciones, vivencias y reconocer aquello que posibilita o limita actuaciones exitosas.

III. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivos de la investigación.

Objetivo general:

Realizar un acercamiento exploratorio a las actuaciones de docentes de educación especial a partir de narrativas de casos de alumnos, con vistas a comprender las condiciones de su ejercicio profesional así como los recursos de que dispone para atender las situaciones de alumnos a su cargo.

Objetivos específicos:

- Describir y caracterizar los rasgos que definen el soporte institucional del trabajo de docentes de educación especial a partir de las narrativas de los casos.
- Identificar las principales necesidades de formación para afrontar y atender de manera adecuada los casos de alumnos a su cargo.
- Analizar los aspectos más relevantes del contexto socioeconómico y familiar de los alumnos que atienden, los cuales se tornan en exigencias o demandas de respuesta de parte de los docentes de educación especial.
- Derivar algunas consecuencias para los docentes de educación especial que tiene el ejercicio de su labor en las condiciones de los espacios educativos en los que se encuentran.

3.2 Preguntas de investigación.

General.

¿De qué manera atienden los docentes de educación especial los casos conflictivos y/o dilemáticos de los alumnos a su cargo, en función de las condiciones institucionales,

formativas y socioeconómicas de sus estudiantes, desde la cuales desarrollan su ejercicio profesional?

Específicas.

¿Cómo viven los docentes de educación especial el proceso de inclusión educativa a partir de la atención de los casos que narran?

¿Cuáles son los rasgos que definen el soporte institucional de su trabajo?

¿Qué elementos caracterizan las acciones que desarrollan los docentes en la atención de los alumnos ?

¿Qué necesidades de formación se evidencian en los esfuerzos por afrontar y atender los casos alumnos?

¿Cuáles son los aspectos más importantes del contexto socio económico y familiar de los alumnos que dificultan o favorecen la actuación profesional?

¿Cuáles son las consecuencias personales y profesionales para el docente de educación especial derivadas de su actuación profesional?

IV. REFERENTES CONCEPTUALES.

Hablar de prácticas educativas vinculadas con inclusión implica hablar de nosotros, de los otros y de nuestra relación con el mundo; es una cuestión que no escapa a la vida misma y que por ningún motivo debería tomarse con sentidos o significados únicos: solo como proceso, como recurso técnico, o como una manera de calificar un encuentro pedagógico.

El término “inclusión” es uno de aquellos en los que el abuso en su uso se hace presente, lo encontramos en discursos, documentos, leyes, de tal forma que su constante mención puede hacernos creer que únicamente el hecho de nombrarla permite su existencia, o bien que sólo tiene sentido como un ideal que se anuncia alcanzable un día.

La inclusión va más allá de la palabra que la nombra e intenta definirla, tiene que ver con los lazos de relación que se establecen en el acto pedagógico.

Y ese lazo no es, a pesar de las apariencias y de todos los esfuerzos allí concentrados, un saber acerca de quién es uno y quién es el otro; no es una mejor o peor definición del término integración o inclusión o lo que sea; tiene que ver, en síntesis con lo que ocurre entre personas: lo que circula, lo que se ofrece, lo que se toma, lo que se fricciona, lo que se enseña, lo que se aprende, lo que nos gusta, lo que nos enoja, lo que nos perturba, lo que se lee, lo que se juega, lo que nos emociona. (Skliar, 2017, p. 13)

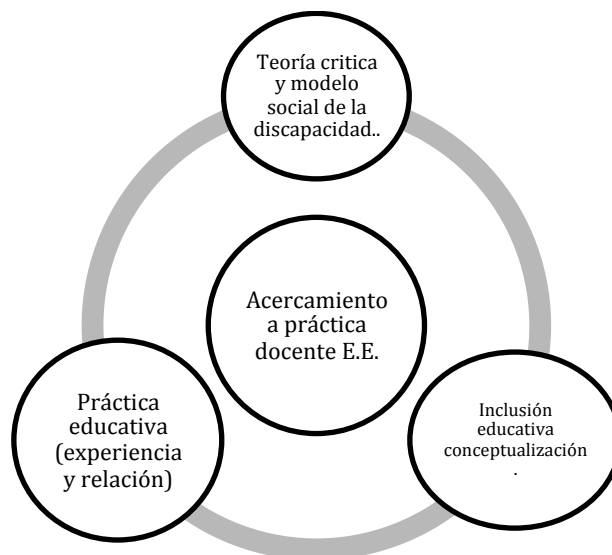
¿Qué nos pasa con las palabras que intentan integrar múltiples cosas, realidades y experiencias? No nos alcanza el lenguaje para comprender las implicaciones de la inclusión considerando la seriedad, relevancia y dificultad de aquello que enuncia. Más allá de la inclusión como una palabra común, debería ser un término que nos ayude a comprender procesos, realidades, límites, y a trazar posibilidades futuras.

Lo que se busca en este apartado es realizar una integración teórico-conceptual que contribuya a la comprensión de las prácticas docentes para la inclusión educativa a partir de un análisis que considere los ejes otorgados por el planteamiento de la ideología de la normalidad, la teoría crítica de la discapacidad y el modelo social de la discapacidad

(Rosato, A., Angelino A., Almeida, M., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttió, B., Priolo, M., 2009 & López 2007) Considerando como figura central al docente, definido como agente autónomo capaz de decidir sobre su práctica cotidiana (Zardel, 2017), entendida como un acto de experiencia y relación (Contreras, 2017; Pérez de Lara, 2017, 1998; Larrosa, 2003) en la cual vive procesos de formación permanentes inseparables de su actuación pedagógica.

La integración de los referentes conceptuales permitirá un acercamiento a las narrativas que las docentes de educación especial hacen sobre sus actuaciones, dinámicas y procesos, reconociendo el valor de lo que viven día con día, de lo que sucede en los encuentros cotidianos, permitiendo hacer evidente que la inclusión educativa sucede, no como algo que espera las condiciones idóneas, sino como aquello que se intenta día con día, a partir de la movilización de recursos de las agentes comprometidas con su logro (Ainscow, 2004; Echeita, 2011; Blanco & Duk, 20011). El análisis para ampliar los conceptos centrales se realiza desde 3 ejes temáticos:

Figura 1: EJES TEMÁTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.



Fuente: Elaboración propia.

4.1 Teoría crítica y modelo social de la discapacidad.

La inclusión tiene relación directa con la historia del tratamiento de las diferencias, y con su contraparte, los procesos de exclusión. El abordaje de la inclusión, tiene una historia particular y cercana con los procesos de socialización de la humanidad, permitiéndonos replantear nuestra manera de pensar la relación que establecemos con “los otros”.

Zardel realiza un análisis histórico importante sobre la construcción del concepto de discapacidad que permita comprender las prácticas en educación especial y la manera de entender la discapacidad. Sostiene que las prácticas actuales no están dissociadas del pasado.

Es imprescindible indagar la historia de la educación especial, para que el estudio de sus prácticas se vuelva un permanente diálogo con sus formas de constitución. Lo que el presente hereda del pasado, es proyectado, incorporado y actuado a través de las estructuras y los significados que los sujetos mantienen vigentes en las prácticas (Zardel, 2010, p.12)

A partir de los análisis que realiza identifica que la *caridad* y *piEDAD* fueron las vías que antes de la modernidad permitieron establecer relación con las personas que por considerarlas diferentes eran rechazadas. La influencia de la iglesia fue determinante al intentar que se cumpliera el precepto del amor al prójimo, generando espacios y propuestas de acompañamiento y atención, se observan escuelas para sordos y ciegos como las primeras instituciones para tratar a las personas con discapacidad.

Continuando con lo que refiere Zardel (2010) en la modernidad se configura una manera distinta de relacionarnos con las diferencias, *la razón* se instaura como aquello que regula, define y da seguridad al hombre, la razón jurídica y la razón científica contribuyen a establecer al *Estado* como ese orden político encargado de la regulación social a partir de las leyes, normas y castigos, que abraza también el tratamiento de las diferencias.

Existe un discurso social para tratar lo distinto y al instaurarse la razón, los términos jurídicos y científicos contribuyeron también a dar nombre a las personas consideradas diferentes a partir del establecimiento de “*déficits*” aportando a la constitución de una “*ideología de la normalidad*” la cual permitió definir el lugar de la discapacidad en el orden social pero también otorgó identidad a las personas identificadas con “*déficits*”.

La ideología de la normalidad, a través del discurso médico-pedagógico, genera todo un desarrollo conceptual, metodológico e instrumental tendiente a instalar una supuesta causa biomédica de la inteligencia, que por causas naturales, estaría distribuida en forma desigual entre los sujetos. En el caso de los discapacitados, la ideología de la normalidad no sólo los define por lo que no tienen: su falta, su déficit, su desviación, su ausencia y su carencia, sino que también y simultáneamente confirma la completud de los no discapacitados, que suelen ser igualados a los normales” (Rosato, et al., 2009. p. 98).

Rosato et al. (2009) integran una revisión substancial sobre la relación del concepto de ideología general y su aplicación en el tratamiento de las diferencias. Refiere que el concepto de ideología señalado por Althusser (1988) permite comprender las tensiones entre los conceptos de normalidad, discapacidad y exclusión. Explica que es posible reconocer a la ideología como “estructura inconsciente” que configura una representación imaginaria de la relación entre el individuo y sus condiciones reales de existencia ya que “no nos dice cómo son las cosas sino cómo posicionarnos en ellas” estableciendo un orden relacional que desencadena el ejercicio del poder y dominio.

Lo anterior cobra sentido pues nos ayuda a comprender cómo y por qué aparecen estas duplas que categorizan, median y condicionan nuestra forma de relacionarnos, que forman parte de nosotros sin identificarlo, pues nos dotan de sentido y resulta difícil la movilización de las mismas.

El lenguaje cobra importancia en la función de la ideología ya que “es la constitución del significado, mientras que la ideología es el anclaje y fijación de estos significados mediante una serie de articulaciones”. (Rosato et al., 2009, p.140). Los términos “normalidad-anormalidad” se utilizan para expresar las relaciones instauradas por medio de la función

ideológica, el déficit es utilizado para establecer las relaciones de dominación, la función ideológica es una función de *poder* Gertz (2003) y Eagleton (1997). Bourdieu (1998) rescata el sentido de la dominación simbólica o violencia simbólica por medio de la estructura ideológica y su relación con el control del cuerpo.

Retomando de nuevo a Zardel (2017) señala que el efecto de segregar y excluir así como la crueldad y la *violencia* con la que se ha acompañado este acto en ocasiones sobre los “*anormales*” se ha justificado y permitido, incluso la búsqueda de su desaparición radica en reconocerlos como un peligro para la humanidad.

En este orden social que distingue y separa, en el que algunos siempre serán menos importantes, menos escuchados, menos considerados surge la “*discapacidad*” como *construcción social* que permitirá una *gestión social de la minusvalía* en distintos ámbitos sociales. Torres (2004) ayuda a reconocer como el entenderla como campo en el sentido que planteaba Bourdieu ayuda a comprender la complejidad de la construcción.

La discapacidad como campo entonces, promueve diversos poderes desde los sujetos, las prácticas y los discursos, que pueden buscar mantener el campo con su dinámica propia, transformarlo o simplemente resistirlo. Sin embargo, estas estrategias están condicionadas por las percepciones que los sujetos tienen sobre la discapacidad como campo y que a su vez las define, da forma y contenido a sus prácticas y discursos (como se citó en Gómez, 2014. p. 394).

Dentro de los espacios educativos las *creencias sociales* y la *cultura de la normalidad* se hace presentes, generando en las escuelas espacios de *segregación* a partir de tratamientos diferenciados.

Skliar (2017) refiere que la educación tiene un *carácter colonial* de inicio, de origen, funda aquello válido y esto genera *marginación y vulnerabilidad* para aquellos que no es fácil ingresar o permanecer.

Siguiendo el argumento de Skliar (2017) la escuela como muchas otras instituciones es un espacio en el que se han cometido violaciones a los derechos humanos importantes, en

aras de la búsqueda de la normalidad, la simple imposibilidad de acceso a la educación por condición particular se presenta como una violación a un derecho humano fundamental, eso y otras formas de violencia más explícitas que van desde encierros, burlas, golpes, omisión o castigos, han motivado que muchos grupos se movilicen buscando aquel lugar que siempre fue suyo y que no fue respetado, su reconocimiento como “no peligrosos” para la humanidad sino parte fundamental para el enriquecimiento de la misma, que nos lleve como sociedad a recordar aquel primer acuerdo que permita reconocer la diferencia y en ella la existencia misma de cualquier otro, erradicando así la búsqueda de una “normalidad” inexistente y lastimosa.

Gómez V. (2014) realiza algunas reflexiones en torno a la forma de nombrar a las personas con discapacidad a partir de lo cual es posible identificar que no sólo se trata de actos, sino de la formación del lenguaje mismo, la discapacidad condiciona y determina la apreciación del otro, las palabras y discursos que se ocupan en la sociedad para referirnos al tratamiento educativo construyen una realidad y conforma a los individuos de los que habla, se conforman como parte de su identidad y determina un lugar en el espacio social en el que viven.

Cuestionando este modelo de concebir la alteridad en busca de maneras más sanas y enriquecedoras de relacionarnos surge el *Modelo social de la discapacidad* y la *Teoría Crítica de la discapacidad*, aparatos teóricos que promueven una movilización ideológica y el cambio de lugar del *discurso hegemónico* desde las ciencias y desde el conocimiento considerado como “válido” permitiendo establecer un cambio en la relaciones de poder que se generan y que condicional las posibilidades de cambio en las estructuras sociales y el desarrollo de las personas con discapacidad.

Considerando los argumentos de Gómez, V. (2016) y Angelino, M. (2009) desde los planteamientos críticos la discapacidad puede ser pensada como ya se había referido, en términos de Bourdieu (1998) como un “*campo*” un espacio social en el cual se generan relaciones de poder y que están condicionadas por un *discurso hegemónico* el cual determina las *representaciones sociales* de la misma y las *relaciones de producción* que

ayudan a que permanezca el *orden social* que mantiene las *estructuras de dominación y discriminación* a partir de la construcción de *significados simbólicos*.

Considerando lo referido, Angelino, define la discapacidad como:

Una producción social, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado (...) Es, también, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos (Rosato & Angelino, M. 2009, p. 51-52)

El *paradigma crítico de la discapacidad* busca un cambio en la manera de definir y comprender la discapacidad que permita modificar las relaciones de poder que excluyen y condicionan la existencia de muchas personas, por lo tanto busca reconocer en el discurso científico instaurado en la modernidad los sistemas de clasificación y deficitarios que construyen ciertas categorías que discriminan y que impactan en el tratamiento de las diferencias desde un enfoque de *medicalización de los cuerpos* como *estrategia de control*.

A partir de una revisión crítica Gómez, V. (2016) y Zardel, J. (2010) refieren aspectos que abonan a comprender la importancia de deconstruir el modelo de discapacidad existente permitiendo que las personas consideradas con discapacidad o incluso sin discapacidad pero en condición de *vulnerabilidad*, tomen el control mismo de su vida y su cuerpo, intentando se acuerdo al argumento de Gómez, V. cambiar el espacio de relación y la conformación de un lenguaje que permita una conformación distinta de los sujetos y su participación plena en la sociedad.

4.2 Conceptualización del termino inclusión.

Los avances en los movimientos sociales para la defensa y reconocimiento de la diversidad en los contextos sociales y educativos han permitido que la inclusión educativa se posicione como una búsqueda de justicia social, el avance ha sido largo y el concepto en sí se ha conformado a partir de otros conceptos que le preceden.

Es importante la distinción que se hace en cuanto a la evolución conceptual desde la *exclusión, segregación e integración* hasta la llegada inclusión, cada término refiere claramente a momentos históricos distintos y formas distintas de tratamiento educativo de las diferencias.

El palabra inclusión es un término polisémico, en palabras de Guajardo (2010) hay un proceso de maduración conceptual a partir de los debates educativos y sociales implicados en su uso, que han permitido que se reformule y amplíe. El Comité de las Naciones Unidas refiere que el termino en sí tiene por lo menos cuatro connotaciones distintas, puede ser entendido como : principio, derecho, medio y proceso.

Por otra parte Dayson (2001) realiza un análisis distinto reconociendo que el término está asociado a 4 formas de entender sus implicaciones: como colocación, como participación, desde el referente de educación para todos y como proceso de inclusión social (como se citó en Ainscow, M. & Echeita, G. 2011).

Una definición más amplia de la educación inclusiva que considera intervención y los alcances de la misma no se sitúa únicamente en la escuela, pues es pensada como un movimiento que esta al centro de la sociedad (SEP, 2011) en un sentido que permite la transformación social a partir de una formación distinta que pueda ser desarrollada en las escuelas inclusivas.

Los espacios y comunidades educativas en los que se retome el sentido de cambio social y promoción de la inclusión mantienen ciertas características que los distinguen: enfatizan el sentido de comunidad, impulsan la participación de sus miembros, buscan la calidad educativa para todos los estudiantes, mantienen una gestión escolar que involucra a todos los participantes y el liderazgo directivo se observa desde un enfoque claro, interesado por todos, producto del consenso, diálogo e involucramiento de todos. (SEP, 2011)

La inclusión educativa también ha sido abordada como una “*política educativa*” de acuerdo a lo que señala el Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial (SEP, 2011) en este sentido el Estado como órgano rector dirige acciones para atender las

necesidades sociales y a la vez responde a intereses económicos, nacionales e internacionales por medio de recomendaciones de distintos organismos, este sentido un tanto más obligatorio ha llevado a que en aras de la búsqueda de inclusión se desarrollen de *programas compensatorios* como: becas, asignación de recursos para programas emergentes, sin modificar de base el sentido educativo del sistema en su conjunto. El sistema regula y controla las acciones a nivel de políticas y de manera importante garantiza el acceso a las instituciones pero esta forma de entender la inclusión no es cercana a lo que viven las escuelas y está lejos de lograr las aspiraciones que han motivado su creación.

La inclusión entendida como *movimiento al centro de lo social* se relaciona con la necesidad de un cambio como metamorfosis y no como metástasis en el sentido que plantea Skliar (2005), un cambio que implique una transformación profunda en las realidades educativas.

La meta de los procesos de inclusión educativa, se reitera en distintos documentos oficiales (SEP, 2011; 2017; 2018) y lo que contribuye a este cambio profundo es la eliminación de las *"barreras para el aprendizaje y la participación"* (Ainscow, M. & Booth, T., 2000) esto implicaría un cambio en la *cultura, organización y práctica* de las escuelas comunes y a la vez una renovación del Sistema Educativo desde un planteamiento mucho más flexible y amplio teniendo como referente la valoración y el respeto de la diversidad humana y que se atreva a realizar una revisión exhaustiva del planteamiento curricular, de tal manera que cada escuela se transforme en una escuela para todos.

Integrando lo aportado por las distintas formas de conceptualizar la inclusión educativa (Ainscow, M. & Echeita, G. 2011; Ainscow, M. & Booth, T., 2000; SEP,2011) es posible reconocer que el planteamiento de educación inclusiva no puede dejar de lado la *dimensión ética y valoral* de sus alcances, enunciando sólo algunos de los compromisos que retoma este modo de entender la educación es: la promoción y búsqueda de *justicia, la equidad*, la posibilidad de *humanización* en el reconocimiento de todos, la necesidad de respetar y permitir la construcción de identidades diversas, la posibilidad de aprender a vivir con el otro, la ruptura y cuestionamiento de prejuicios heredados y mantenidos, el reconocimiento

de la diversidad como un valor y finalmente la posibilidad de pensar el acto educativo en el sentido que Skliar (2005) refiere, como recepción y posibilidad de encuentro.

4.3 Práctica educativa, alcances y procesos.

En el espacio concreto de las realidades educativas que intentan día a día afrontar el reto de la inclusión educativa y que permiten resignificar el acto educativo, se viven procesos distintos.

Por una parte desde el plano normativo aparecen aquellos procesos que se recomienda seguir para obtener mejores resultados, se requiere realizar *análisis y evaluaciones* de los contextos y actores educativos, para posteriormente *diseñar y planear* en conjunto aquello que al implementarse permita un cambio y reestructura de las culturas, políticas o prácticas educativas (SEP, 2011; Both & Ainscow, 2000)

Más allá de estos componentes más relacionados con una acción procesual o vinculado con implementación de estrategias específicas de acción, hay un elemento que permite comprender las actuaciones docentes, la consideración de las *prácticas educativas* entendidas como *experiencia y acción* (Contreras & Pérez de Lara, 2013), identificadas como el movimiento que tiene como eje la *relación pedagógica* que se construye entre el docente y sus alumnos y que permite *lazos de relación* (Contreras, 2017) que finalmente determinan el proceso educativo.

La relación como fuente de conocimiento invita de acuerdo a Contreras (2017) a establecer un pensar pedagógico relacional, en el cual el saber esta vinculado a la experiencia de vida, la escuela en este sentido se transforma como lo refiere textual Contreras (2017) “en un laboratorio existencial, cultural y político” (p.15) que crea y transforma las relaciones, los espacios, las escuelas. Esta forma de mirar el acto pedagógico y acompañarlo rompe con “la violencia simbólica de un lenguaje mercantil, tecnocrático y empresarial” (Contreras, 2017.p. 14) que ha condicionado tanto la promoción de la inclusión ya que no permite apreciar el encuentro pedagógico desde la riqueza misma del evento.

Al otorgar valor a este carácter relacional se reconoce que mucho de lo narrado por los agentes que viven los procesos educativos en torno a lo que sucede en las aulas, va más allá de lo que se establece en lo normativo como aquello que se debería hacer y rescata la realidad de las condiciones en las que sucede la práctica docente.

En la acción educativa no es posible esperar las condiciones ideales del sistema o los espacios educativos, atendiendo a lo que señalan Contreras y Pérez de Lara (2013) lo que sucede generalmente es que los docentes emprenden acciones a pesar de las condiciones en las que se encuentren ya que el sistema demanda que den respuesta y por lo tanto cobra sentido y relevancia la experiencia pedagógica a partir de la cual, en este sentido, el docente se configurará como agente que promueve la inclusión.

La educación entendida como experiencia retoma una implicación subjetiva de Contreras y Pérez de Lara (2013) refieren que tiene que ver con las vivencias en un lugar, tiempo, espacio y cuerpo determinados, ante esto se requiere reconocer que cada manera de vivirla es particular y siempre esta presente el carácter de lo incierto o lo inesperado del acto educativo puesto que se permanece abierto a la novedad de la experiencia que moviliza la actuación ante la búsqueda de sentido. Retomando los planteamientos de Contreras y Pérez de Lara (2013) la experiencia en educación “no es algo que sucede, sino algo que se tiene”(p.24) en tanto experiencia particular que no tiene que ver con el dominio o la práctica sino la posibilidad de vivir y estar presente en aquello que sucede.

Ante esta manera de comprender el acto educativo es importante considerar los conceptos de actividad y pasividad para describir la forma en la que se vive la experiencia “para Sennett la actividad pasiva significa dejarse decir por lo que la propia acción emprende” (Contreras & Pérez de Lara, 2013, p. 28), este sentido de la práctica educativa abre posibilidad al encuentro con aquello que no se conoce o no se sabe como afrontar, tan común en inclusión educativa, permite retomar la figura del docente como un gestor al relacionarse con alumnos en condición de discapacidad o con alguna característica que los haga ajenos a la norma del alumno ideal prefigurada y estar dispuestos al encuentro con ellos fuera de procesos fijos y respuestas elaboradas.

Contreras (2017) retoma la necesidad de atender a las experiencias docentes por medio de sus narrativas permitiendo así colocarlas en un lugar simbólico de autoridades que permita hacer evidentes sus deseos por medio de sus discursos, esto implica un actuar político particular que las sitúa al centro del acto educativo.

La promoción de la inclusión desde los docentes, requiere hablar de principios éticos y de relación que guían su actuar cotidiano, la educación en tanto experiencia retomando lo que señalan Contreras (2017) y Contreras & Pérez de Lara (2013) invita a estar implicado, a estar abierto a encuentros con los otros, atreverse a dejarse afectar por el otro al reconocerlo como importante y validar aquello que nos quiere decir a su modo, a su tiempo a su ritmo, implica reconocer que el docente mismo actuará de manera distinta ante la diversidad de situaciones que sucedan en su aula, reconociendo que el a su vez debe permitir que aquellos con los que comparte el acto educativo lo conozcan, lo re-conozcan.

La experiencia educativa creará vínculos que partan de la mutua apertura y que estos en sí serán fuente importante para conocer y comprender el actuar en situaciones particulares. La comprensión del acto educativo desde el sentido de la experiencia se instaura en la ética de la fraternidad (Skliar, 2017) y la ética del cuidado (Noddings, 2006) ambas vías permiten pensar a un docente capaz de *autorizarse* (Zardel, 2017) para ejercer sus propias acciones en el sentido del cuidado propio y de aquellos que tiene bajo su responsabilidad sin necesidad de esperar que el orden jerárquico le autorice, dirija sus acciones o bien paralice la posibilidad de cambio y movimiento.

El malestar de los docentes es recurrente al hablar de inclusión educativa, no sólo por la dificultad que implica en la renovación de su práctica, sino por las condiciones y las demandas en las que ésta se vive, se analiza y evalúa aquello que hace. Por lo cual la apuesta es realizar un análisis y tratamiento distinto de la práctica docente que considere el valor de la experiencia, de la relación y que reconozca que se sitúa en un tiempo distinto al normado y demanda rescatar la voz, la escucha y la mirada de sus docentes en el sentido que plantea Zardel (2017), como aquello que permitirá el encuentro y que resinificará la profesión docente.

V. MARCO CONTEXTUAL.

5.1 Evolución de los servicios de educación especial en México.

La educación especial en México ha tenido cambios significativos desde su creación hace casi 50 años. Los inicios al tratamiento y atención de personas con discapacidad desde el espacio educativo en nuestro país se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando en 1860 y 1861 se crean las escuelas para personas con ceguera y sordera respectivamente (Romero & García, 2013). Sin embargo no es hasta más de 100 años después, en 1970 que se establece en la SEP una Dirección General de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006).

De acuerdo a lo reportado por la SEP (2016) en cuanto a las orientaciones generales de los servicios de educación especial, cuando se crea la dirección antes referida el modelo de atención tenía un enfoque y tratamiento diferenciado.

Romero y García (2013) realizan en un breve análisis sobre la historia de la educación especial en México y señalan que existían dos modalidades de atención, servicios indispensables y complementarios. Los primeros correspondían a centros de educación especial, así como grupos integrados en las escuelas regulares para alumnos con discapacidad intelectual o sordera, estos últimos estaban dentro de las instituciones regulares pero su operación era independiente al trabajo en aulas regulares de cada grado, los niños que requerían este apoyo de Educación Especial trabajaban con sus maestros de grupo integrado durante toda la jornada escolar.

Continuando con lo referido por Romero y García (2013), los servicios complementarios tenían dos modalidades: centros psicopedagógicos y grupos integrados modalidad A, estos funcionaban en horario distinto al escolar, en un espacio externo a la escuela en la que eran atendidos los alumnos, asistiendo a recibir atención en un horario específico desde un enfoque más relacionado con un tratamiento terapéutico.

Existían también servicios de orientación para evaluación, Centros de Orientación Canalización y Apoyo (COEC) y a inicios de los 90`s comenzó la creación de Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE).

En esta primera década de operación los servicios trabajaban de maneras distintas en los estados, pero con la coincidencia de que no eran una prioridad; Romero & García (2013) señalan que “Independientemente de su organización, la educación especial estaba muy a la cola en los organigramas de las Secretarías de Educación estatales” (p.79)

En la década de los 90`s se vive una importante transformación producto de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, lo cual genera cambios en la Ley General de Educación (2016) modificando el artículo 39 y 41 de la misma, permitiendo así una reorientación de los servicios de educación especial, apostando por la integración educativa como un compromiso a desarrollar, de tal manera que se transformó la atención diferenciada antes señalada desde un enfoque médico-rehabilitador, a una visión más social del tratamiento de las diferencias.

En el manual de Orientaciones para los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006) se hace referencia a que hubo un cambio importante en los servicios que se ofrecían los Centros de Atención Múltiple tomaron el lugar de los anteriormente nombrados servicios indispensables y los servicios complementarios transitaron a la creación de las USAER Unidades de Servicios de Atención para la Educación Regular. El cambio buscaba la atención de dos propósitos importantes:

Por un lado, combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención a las niñas y los niños con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica genera (...) Por otro lado, dada la escasa cobertura lograda hasta 1993, se buscó acercar los servicios de educación especial a los alumnos y las alumnas de educación básica que los requerían. (SEP, 2006. p.8)

En 1994 a partir de la Declaración de Salamanca, México adopta el término de Necesidades Educativas Especiales y define la población que se considera presenta este tipo de necesidades reconociendo su derecho a educación de calidad buscando garantizar

su ingreso y participación en las escuelas regulares. De inicio, este cambio se vivió de forma compleja ya que las escuelas no contaban con las condiciones para garantizar el acceso de todos, por lo cual era necesario pensar en reformular las funciones de los servicios de educación especial, ya que normativamente se cambió pero en lo operativo no se trazaron caminos para realizar lo señalado.

Romero y García (2013) señalan que es hasta 1998 que comienza a desarrollarse de manera ordenada y sistemática el proceso de integración educativa en las escuelas con el Proyecto Nacional de Integración Educativa mismo que en el 2002 se transformó en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, que buscaba garantizar la educación de calidad, contribuir a la cultura de la inclusión y permitir ya no sólo el acceso sino la permanencia y el egreso de los alumnos con necesidades educativas especiales otorgando prioridad a aquellos con discapacidad.

Al igual que en otros contextos, en México los términos para abordar el trabajo de educación especial fueron cambiando, de tal manera que la integración posteriormente fue sustituida por el término de inclusión.

En el año 2000 Booth y Ainscow diseñan el Índice de Inclusión para evaluar las prácticas que se generan dentro de las escuelas y en marzo del mismo año en Dakar se realiza el Foro Mundial de Educación cuyo tema era “Educación para todos, cumplir los compromisos comunes”, el foro en sí tenía la función de evaluar los procesos de inclusión y el resignificar el abordaje desde una visión social del fenómeno de atención a la población educativa general.

En la década del 2000 al 2010 suceden en México cambios y reformas importantes principalmente en cuanto a la creación de normativas para apoyar los procesos de atención a personas con discapacidad en los espacios educativos (SEP, 2011). El artículo 41 de la Ley General de Educación que aborda lo concerniente a la educación especial es modificado de nuevo. En el 2003 se establece la Ley para prevenir y eliminar la discriminación, en el 2005 la Ley General de las Personas con Discapacidad. Todo esto

otorga un mayor soporte y protección a los derechos de los alumnos que cursan educación básica, media superior y superior con condiciones que los hacen vulnerables.

Durante esta etapa los servicios de educación especial en CAM y USAER mantenían procesos de atención delimitados, los cuales en ambos casos transitaban por la identificación de alumnos que requerían el apoyo, la realización de una evaluación psicopedagógica acompañada del equipo paraprofesional, el diseño de una propuesta curricular adaptada y el otorgamiento de apoyo a las necesidades identificadas a partir de esta propuesta (Romero & García, 2013)

En el 2011 se desarrolla un Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial (MASEE) en la Ciudad de México, el cual surge de la identificación de los retos de una sociedad cambiante, incierta y compleja a la que deben enfrentarse los alumnos y considera de manera explícita la “aspiración de una Escuela para todos, Abierta a la Diversidad, profundamente orientada hacia la inclusión” (SEP, 2011, p. 15).

Este modelo propone una redefinición de los servicios de educación especial importante, pero sólo de aplicación en la Ciudad de México, y se aprecia como un parteaguas en la atención de los alumnos de otros estados, ya que propone una visión más integral, se retoman principios de colaboración, se amplía la población a atender y se aprecia desde una función mayor de orientación y acompañamiento el apoyo a las escuelas. Reconoce la complejidad de la atención de los alumnos para la inclusión educativa y por lo mismo hace mención de la necesidad de participación de la educación regular como protagonista también del proceso de inclusión, expresando esta intención como sigue:

Se requiere no sólo mirar desde un ángulo distinto a alumnos y alumnas, sino también el óptimo desempeño de los docentes y la mejora en las características y condiciones de las políticas, prácticas y culturas de las escuelas y las aulas (SEP, 2011, p.19).

Si bien sólo opera en la Ciudad de México, otros estados del país lo conocen e incluso se cuestionan las posibilidades reales en su operatividad concreta, ya que el planteamiento genera contradicciones con prácticas tradicionales que aún prevalecen y que son derivadas del tratamiento diferenciado.

Un cambio importante en la atención de los alumnos tanto en USAER como en CAM sucede después del 2011 y se relaciona con el uso del término de “Barreras para el Aprendizaje y la Participación” que se hace presente en el discurso educativo con mayor fuerza a partir del INDEX documento creado por Ainscow, M. & Booth, T. en el 2000 y el cual se comienza a intentar trasladar al ámbito operativo, estableciendo acciones para trabajar en los contextos a partir de su reconocimiento. El cambio sustancial de acuerdo a lo señalado en el MASEE (SEP, 2011) es la consideración de las causas de las dificultades que presentan los alumnos desde lo externo a ellos, no es que el alumno tenga discapacidad o condiciones específicas, son las condiciones que lo rodean las que dificultan el pleno acceso a la educación. Por lo cual las acciones del personal de educación especial deben estar dirigidas a la identificación, reducción o eliminación de dichas barreras.

Al llevar a la práctica los términos que van a modificarse a partir de reformas normativas y del cambio en el enfoque de atención desde planteamientos más inclusivos se encuentran dificultades en los docentes para responder a estos cambios conceptuales, haciendo una amalgama entre los términos y prácticas anteriores y las nuevas. Romero y García (2013) hacen referencia a este punto mencionado que el superar las barreras conceptuales heredadas del modelo médico es uno de los principales retos de la educación especial.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019) refiere que del 2011 al 2018 se generan en México cambios en documentos que respaldan la actuación de educación especial. Señala como situación relevante el hecho el que en el 2011 se establece la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en la cual se reconoce la obligatoriedad del Estado para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos claramente el acceso a la educación. En el 2014 se crea la Ley General de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes así como la Ley Federal para prevenir y Erradicar la Discriminación y se reformula la Ley General de Educación.

En el 2013 con el ingreso del nuevo Gobierno Federal es posible identificar que el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en algunas de sus metas reconoce: la aspiración de un México incluyente en el que puedan hacer pleno ejercicio de sus derechos todos los

mexicanos, la búsqueda de educación de calidad que permita un desarrollo integral para todos los mexicanos y se reconocen las dificultades propias de la desigualdad social, la pobreza y la falta de acceso a servicios básicos. Para el cumplimiento de lo referido se diseñan varios programas, dos importantes son: El Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad 2014-2018 y El Programa sectorial de educación 2013-2018.

El Nuevo Modelo Educativo que surge en el año 2017 y es uno de los referentes que abona al tema de inclusión impactando el trabajo de educación especial, se presenta como resultado de la reforma educativa. El eje IV se refiere a la inclusión y equidad, de manera textual señala lo siguiente:

La inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema al mismo tiempo que se toman medidas compensatorias para aquellos estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad. (Diario Oficial de la Federación, 2017, Art. 1).

Es posible identificar el pronunciamiento de una responsabilidad en la atención de todos los niños que se enfrenten a barreras para el aprendizaje y la participación como principio que guíe las acciones ya no solo desde la educación especial sino desde el sistema educativo en general.

La forma de abordar las diferencias desde una búsqueda de mayor aceptación a la diversidad continúa siendo un reto, el sistema de educación especial en México en 50 años ha operado teniendo cambios sustanciales, un sistema que no fue creado en un inicio para el reconocimiento de la diversidad ha transitado por formas diferentes de organización y aún más distintas de operación a partir de lo que las demandas y las normativas internacionales van estableciendo, Eliseo Guajardo (2010) hace referencia a este aspecto enunciándolo como un problema de desprofesionalización del docente de educación especial.

La educación especial a su vez busca encontrar un lugar dentro del sistema educativo nacional, incluso una forma de permanecer, atendiendo a reformas, modificaciones y ajustes de modelos, normas y leyes que impactan siempre en el plano discursivo pero que

continúa siendo difícil la concreción de realidades educativas más cercanas al reconocimiento de la diversidad y la vivencia de espacios inclusivos.

Los cambios que se han desarrollado en distintos momentos para definir las acciones a emprender por educación especial e incluso por educación regular resultan de la identificación de pocos alcances y dificultades de operación en centros educativos específicos para desarrollar procesos de atención que garantizaran no solo el acceso, sino la permanencia y egreso con calidad en la atención educativa. Hay avances importantes a lo largo de estas décadas pero es posible identificar que continúa siendo complejo el tránsito desde la segregación hasta la inclusión.

5.2 Orientación actual de los servicios de educación especial.

La última reforma del 2016 al artículo 41 de la Ley General de Educación correspondiente a la definición de los servicios de Educación Especial establece lo siguiente:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género (...). La formación y capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención (...). La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes (Diario Oficial de la Federación, 2016, Art. 41).

El cambio principal a partir de lo aquí estipulado es la ampliación de la población que atienden dichos servicios así como el señalamiento del contexto incluyente.

Los servicios de educación especial continúan organizados en 3 tipos de instituciones: Servicios de apoyo, servicios escolarizados y servicios de orientación.

Desde lo normado es posible referir puntos específicos sobre el funcionamiento de CAM y USAER, para comprender mejor su funcionamiento actual.

En cuanto a los servicios escolarizados, los principales son Centros de Atención Múltiple (CAM) los cuales son instituciones que continúan con la atención a aquellos alumnos con mayor necesidad de apoyo desde nivel inicial hasta laboral, que por su condición no pueden incorporarse a escuelas regulares. Estos servicios:

Tienen la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos para participar plenamente y continuar con su proceso de aprendizaje (SEP, 2006. p. 67).

Su estructura organizacional es similar a la de una escuela regular, de acuerdo al manual de orientaciones (SEP, 2006) se refiere que cuenta con: directivo, equipo multidisciplinario y personal administrativo.

En educación inicial, preescolar y primaria el equipo multidisciplinario es integrado por docentes de educación especial, psicólogo, maestro de comunicación, trabajador social y especialistas (en alguna condición particular) los docentes de educación especial que atienden grupos específicos por grados escolares, los alumnos que integran cada grupo no siempre son establecidos por grupo de edad sino por características similares o condiciones que presentan. En el nivel de formación para el trabajo el equipo multidisciplinario lo

integran instructores de taller, maestros de formación para el trabajo, psicólogo y trabajador social.

Estas instituciones dependen directamente en cuanto a organización y entrega administrativa de las supervisiones de educación especial.

En lo referente a servicios de apoyo, son ofrecidos principalmente por las USAER en la definición de operaciones (SEP, 2011), se establece que su función es acompañar los procesos de integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares, apoyando la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Se señala el carácter temporal de estos servicios en la búsqueda e involucramiento de las escuelas regulares para apoyar de manera autónoma los procesos de integración de los alumnos.

Las ayudas que ofrece el servicio de apoyo deben encaminarse a lograr que la escuela adquiera elementos técnico-pedagógicos suficientes para dar respuesta de manera autónoma a las necesidades educativas especiales de los alumnos; en este sentido, el servicio de apoyo debe concebirse como una ayuda temporal a las escuelas de educación inicial y básica. Cuando la escuela cuenta con más elementos para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, puede apoyarse en los servicios de orientación de educación especial. (SEP, 2011. p. 38)

En cuanto a la estructura organizacional, es similar a la de servicios escolarizados, la plantilla debe estar conformada por un directivo, un equipo de apoyo integrado por: un psicólogo, maestro de comunicación, trabajador social y maestros de apoyo, en ocasiones se cuenta con especialistas. Estos servicios se plantean desde una organización flexible que actúa en función de las necesidades de las escuelas regulares.

Si bien las USAER dependen de la organización de educación especial, en el ámbito operativo es necesario que se desarrolle un trabajo colaborativo con el personal de escuelas regulares para beneficio de los alumnos.

Los principales apoyos que se ofrecen son (SEP, 2011):

- A la escuela con la cual participación en la planificación del proyecto escolar, la sensibilización a la comunidad educativa, vinculación con docentes regulares, promoción de cultura de aceptación e integración de los alumnos en los distintos contextos.

- A la familia, este apoyo se ofrece en colaboración con el personal de la escuela regular, y busca promover entre las familias de la comunidad educativa la aceptación y respeto a los alumnos señalados con alguna necesidad educativa especial, la identificación de apoyos que puede brindar la familia y la orientación sobre los mismos.

- Apoyo a los alumnos o alumnas, este apoyo se sugiere sea otorgado por medio de la orientación a los docentes regulares que les permitan identificar y ofrecer apoyos específicos a los alumnos, así como promover el apoyo de instituciones externas en caso de requerirse.

Para ofrecer estos apoyos de manera pertinente es necesario que el personal de la USAER realice un proceso de diagnóstico de la comunidad educativa a partir del cual se establezca un plan de intervención, que posteriormente se ejecute y evalúe para determinar los niveles de avance.

5.3 Descripción de zona escolar en la que se realiza la investigación.

La Zona de Educación Especial en la que se realiza la investigación se ubica en el estado de Guanajuato, integra 13 centros de trabajo, 10 USAER y 3 CAM, los cuales están ubicados en 4 municipios.

En cuanto al personal que integra la zona escolar es de 200 personas entre las que se encuentran docentes, directivos, equipo paradocente y personal con funciones administrativas. A continuación se reportan datos del personal de la zona. Es importante referir que estos datos han tenido variaciones en los últimos años ya que se añade nuevo

personal o concluye su trayectoria laboral otro, sin embargo estas variaciones no son significativas en cantidad de lo reportado.

Tabla 1: PERSONAL ADSCRITO A LA ZONA DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Supervisión	Directivos	Docentes	Equipo paradocente	Personal administrativo
1 supervisora	11 directivos 2 encargados de centro de trabajo*	127 docentes de educación especial	7 maestros de comunicación. 15 psicólogos 9 trabajadores sociales	8 secretarios 5 niñeras 4 intendencia

Fuente: Elaboración propia con base en estadística 911 de la zona x de Educación Especial, año 2020.

*Los encargados de centro de trabajo no cuentan con nombramiento oficial de directivos, ya que no se ha asignado ese recurso a nivel oficial para el centro. Son docentes que cubren la función pero atienden a su vez con las tareas propias de su cargo.

Es importante mencionar que no todos los centros de trabajo cuentan con equipo paradocente completo ni con personal administrativo. El personal con función de “Niñeras” e intendencia de la zona únicamente tiene presencia en los CAM. Cinco centros de trabajo no cuentan con secretaria, seis centros no cuentan con personal de comunicación, y tres no cuentan con trabajador social, todos los centros cuentan con personal con función de psicología.

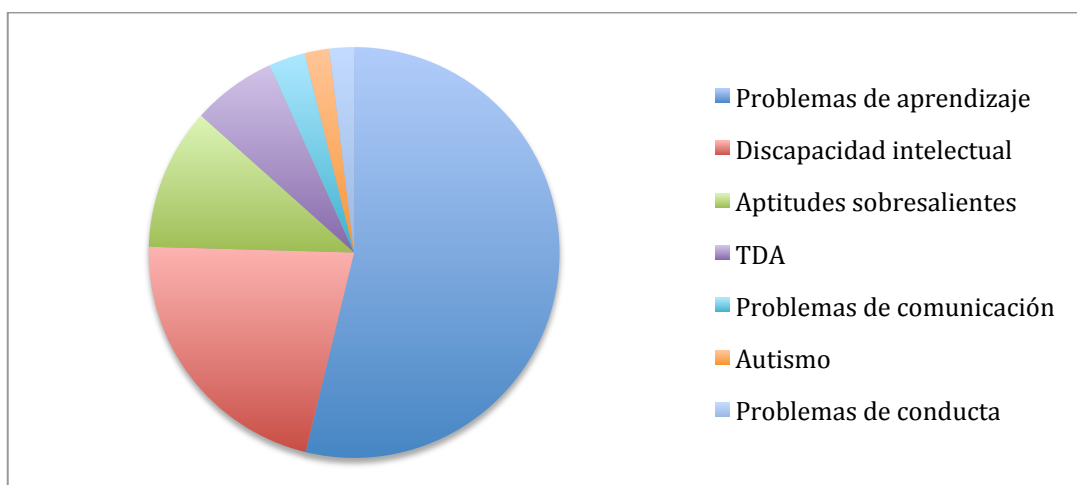
En cuanto a los niveles educativos atendidos. En CAM es posible ubicar la atención a todos los niveles desde educación inicial hasta laboral. El servicio de USAER atiende del nivel preescolar a secundaria, únicamente una USAER de la zona atiende los tres niveles, y dos más atiende primaria y secundaria, las siete USAER restantes enfocan su atención en el nivel de primaria. El grueso de población atendida se ubica en nivel primaria.

Las USAER de la zona brindan servicio a 84 escuelas distintas la mayoría con una modalidad de atención permanente (atendidas cuatro o cinco días de la semana) y muy pocas con atención itinerante (atendidas por el personal uno o dos días de la semana) Las escuelas se distribuyen en los cuatro municipios antes mencionados, las cuales

pertenecen a cinco sectores educativos distintos, atendiendo a la distribución de instituciones de educación básica del estado.

En cuanto a la población total de alumnos atendida en la zona, es de 2800 alumnos. Las condiciones que presentan de acuerdo a la categorización de la estadística 911 son distintas en cada centro, la población mayoritaria que corresponde prácticamente a la mitad de la población son alumnos con Problemas de Aprendizaje, se atienden 1387 alumnos con esta condición, la siguiente más recurrente son alumnos con condición de Discapacidad Intelectual 558, continúan Aptitudes Sobresaliente con 288, Trastorno por Déficit de Atención (TDA) con 171, Problemas de Comunicación con 74 alumnos, y en cantidad menor Autismo y Problemas de Conducta con un aproximado de 50 en cada condición. (Grafico 1)

Grafico 1: DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS ATENDIDOS EN LA ZONA DE EDUCACIÓN ESPECIAL CONSIDERANDO CONDICIÓN QUE PRESENTAN.



Fuente: Elaboración propia con base en Estadística 911 de la zona 6 de Educación Especial, año 2020.

Cada docente de educación especial atiende de 20 a 25 alumnos con seguimiento personalizado manteniendo algunos alumnos en atención como “beneficiados” no están reportados ni cuentan con seguimiento específico, pero se benefician de atención en aula regular o bien se les apoya por un tiempo determinado.

Los psicólogos de cada centro varían en cuanto a la población que atienden, en USAER la media general de alumnos atendidos en la zona, es de 97 por psicólogo, en algunos centros los psicólogos llegan a atender a 140 o 160 alumnos. En CAM la atención media es de 70 alumnos por cada psicólogo.

La media de población de alumnos atendidos por el área de comunicación en USAER son 45 alumnos por cada especialista, en dos centros de trabajo atienden 70 alumnos cada uno.

En cuanto a la atención del personal de trabajo social, la media de población atendida es de 85 por cada trabajador social en USAER, teniendo un máximo de 141 alumnos atendidos. En CAM nuevamente varía con un aproximado de 70 alumnos.

Es importante mencionar que sólo uno de los 3 CAM de la zona cuenta con personal completo, en los otros no se cuenta con trabajador social o especialista de comunicación y uno de ellos no tiene secretaria asignada.

En cuanto a las condiciones materiales. Los 3 CAM de la zona cuentan con edificio amplio con espacios suficientes para la atención de la población, uno de ellos es de reciente creación. Dos están ubicados en cabecera municipal, sin embargo se encuentran en las periferias de la ciudad y el acceso a uno de ellos no es el más adecuado ya que hay terracería circundante. Otro de los CAM se encuentra fuera de la ciudad y se requiere transporte público para llegar o vehículo, ya que se encuentra a pie de carretera.

En cuanto a las USAER la mayoría de los docentes de aprendizaje que se encuentran en las escuelas cuenta con un espacio para organizar sus recursos materiales y para atención de las áreas en caso de que se requiera, hay algunas escuelas de la zona que no cuentan con este espacio y los directivos de las escuelas regulares permiten al personal de la USAER trabajar en la dirección de la escuela o bien en un aula que les prestan el día que asisten.

VI. METODOLOGÍA.

6.1 Paradigma, enfoque y método.

El ejercicio de investigación requiere de marcos interpretativos que permitan establecer relación con aquello que estudiamos a partir de una red de premisas sobre: la realidad, la generación del conocimiento y las formas de actuación en el ejercicio de investigación, estos marcos provienen de paradigmas, los cuales se definen como “Sistemas básicos de creencias basados en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos” (Guba y Lincoln, 2002 p. 119).

Considerando lo anterior, la presente investigación se sustenta en un paradigma de investigación comprensivo o bien constructivista como lo nombran Denzin y Lincoln (2011) y Guba y Lincoln (2002).

Este paradigma responde a las preguntas ontológicas de forma relativista considerando que la realidad es múltiple y puede ser comprendida a partir de las “construcciones mentales, únicas e intangibles” de los individuos o grupos sociales que las sostienen. Define la relación entre sujeto y objeto de estudio considerando que no son independientes ya que “el investigador e investigado co-crean el conocimiento” (Denzin y Lincoln, 2011 p.87) la interacción entre ambos es fundamental y se reconoce y acepta la implicación subjetiva que se genera en la relación.

En lo referente a los supuestos metodológicos, considera el desarrollo de un ejercicio hermeneútico y dialéctico (Guba y Lincoln, 2002) en el cual la forma de comprender el fenómeno es a partir de la interacción con aquello que se estudia.

En este último aspecto es importante considerar tres aportaciones que de acuerdo a Eduardo Weiss (2017) sobre la hermenéutica en la investigación social y educativa:

La noción de círculo hermenéutico, es decir, la relación dialéctica entre partes y todo, la noción de "Verstehen", es decir, la importancia de comprender lo otro en sus propios términos, y la noción de espiral hermenéutica de una pre-concepción inicial y difusa (o anticipación de sentido) a una comprensión más lograda (p. 644).

El conocimiento desde este paradigma no será resultado de un proceso lineal de investigación, sino un proceso circular que se reformula constantemente a partir de la interacción con los sujetos que se investigan. La teoría no precede al acercamiento al objeto de estudio, las categorías de información se definen a partir de los datos obtenidos y de la interpretación que el investigador haga de los mismos, la reflexión del investigador le permitirá relacionar los datos que emergen de los discursos y acciones de los sujetos, considerando a partir de éstos la búsqueda de los referentes teóricos-conceptuales para una comprensión profunda del fenómeno y en su caso, posibilitar el surgimiento de nuevas categorías o explicaciones teóricas. El proceso de investigación tendrá como resultado la descripción que permitirá la construcción de sentido.

El enfoque que se retoma es cualitativo el cual "Implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente, en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia" (Denzin y Lincoln, 2012 p. 62); no se busca cuantificar las actuaciones de las docentes de educación especial sino comprender los procesos y sentidos que le otorgan a sus experiencias.

Finalmente el método para tener acceso al conocimiento sobre las actuaciones docentes es la narrativa, la cual "se centra en el relato como objeto de estudio, viendo cómo los individuos o grupos dan sentido a acontecimientos y experiencias mediante un conjunto de relatos" (Bolívar, 2011, p.2). En este sentido se busca que las docentes de educación especial narren sus experiencias pedagógicas permitiendo comprender sus actuaciones y al mismo tiempo construir el conocimiento sobre su realidad pedagógica tomando un papel activo en la investigación.

La narrativa es el recurso que permite “una construcción en un espacio y un tiempo determinados en un marco contextual” (Suarez y Rivas, 2017 p.11) por lo cual es importante considerar tres elementos señalados por Connelly y Clandinin (2006). El primero es que la narrativa tiene una dimensión temporal en transición, ya que se narra el pasado, en una perspectiva del presente considerando su proyección hacia el futuro. La sociabilidad, pues considera las condiciones personales y sociales del sujeto que narra, así como la vinculación del investigador con aquello que se narra y finalmente el lugar en el que ocurre la narrativa.

Clandinin (2013) citado por Suarez y Rivas refiere que hay términos clave que se necesitan considerar en toda indagación narrativa estos son: vivir, contar, recontar y vivir, en ese sentido el investigador se mueve en una “espiral dialéctica” en la que construye el relato y transforma la realidad.

A partir de lo referido en esta investigación, podemos decir que el paradigma comprensivo es el marco interpretativo que permite el acercamiento a las prácticas de las docentes de educación especial, entendidas como fenómenos sociales, únicos, multicondicionados, que requieren de un estudio holístico para el reconocimiento de las construcciones y significaciones subjetivas que condicionan sus acciones por medio de la expresión de sus vivencias. El enfoque cualitativo permite centrar la atención en la descripción de estas cualidades, procesos y significados más que en la cuantificación de los mismos. Y finalmente, el método narrativo es el que permitirá que por medio del relato de sus experiencias pedagógicas en la actuación con sus alumnos, se construya el conocimiento siendo agentes activas en la generación del mismo y proporcionando por medio de los relatos la información que permita la comprensión del fenómeno.

6.2 Población.

La población con la que se trabajó son 7 docentes de educación especial que laboraban en el momento de la entrevista en Educación Especial del estado de Guanajuato. Únicamente el caso de Eva refiere una experiencia educativa de una zona escolar distinta en otro Estado de la República, se retoma el caso por la relevancia en la información que refiere y la posibilidad de analizar semejanzas y diferencias con otro contexto escolar.

Todas son mujeres, tienen una edad entre 26 y 46 años, su experiencia laboral es de 1 a 11 años de servicio en el sistema de Educación Especial, 3 han trabajado tanto en CAM como en USAER a lo largo de su desarrollo docente y en el momento de la entrevista 3 de ellas laboran en CAM y 4 en USAER, las instituciones que refieren cuentan con organización completa y directivo.

En los casos de CAM, su centro de trabajo se ubica en cabecera municipal, los casos atendidos por estas docentes corresponden a alumnos de primaria en dos de ellas y de secundaria en otra docente. En los casos de USAER las escuelas en las que prestan servicios de orientación varían en ubicación, dos de ellas se encuentran en primarias de comunidades lejanas de cabecera municipal, dos en cabeceras municipales variando el nivel educativo, una participa en primaria y la otra en preescolar. En la tabla 2 se presentan las características de la población total.

Tabla 2 CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN.

Docente	Edad	Formación inicial	Años de experiencia	Tipo de servicio en el que ha laborado	Institución en la que labora en el caso narrado
María	40	Licenciatura en psicología educativa.	9	USAER y CAM	CAM-Secundaria
Regina	30	Licenciatura en	7	USAER	USAER-Primaria

Rocío	26	psicología educativa. Licenciatura en Educación especial.	2	USAER y CAM	(comunidad cercana a cabecera municipal) USAER-Primaria. (Comunidad lejana d e cabecera municipal)
Mariana	28	Licenciatura en psicología educativa.	6	USAER	USAER-Primaria. (Comunidad lejana d e cabecera municipal)
Victoria	31	Licenciatura en Educación especial.	9	USAER	USAER-Preescolar. Cabecera municipal
Eva	28	Licenciatura en Educación especial.	5	USAER-CAM	CAM-Primaria
Diana	46	Licenciatura en Educación especial.	16	USAER y CAM	CAM-Preescolar

Fuente: Elaboración propia.

La elección de la población fue a través de un muestreo por conveniencia (Martínez, 2012) considerando dos criterios: reconocimiento por pares, superiores, alumnos y madres por su interés y compromiso en su función como maestras de educación especial, y el segundo criterio fue que tuvieran la voluntad de participar.

Los alumnos referidos en los casos que narran cursan distintos niveles educativos y presentan condiciones específicas particulares. La edad oscila entre los 6 a los 17 años; corresponden a los 3 niveles de educación básica en distintos grados escolares. (Tabla 3)

Tabla 3. ALUMNOS DE LOS CASOS.

Docente	Alumnos (s) Casos narrados	Condición del alumno
María	Juan. 17 años. 1° Secundaria	Autismo
Regina	Mónica 6° Primaria	TDAH Dificultades socioemocionales

Rocío	Roberto 1º Primaria	Hidrocefalia
Mariana	Vero, Perla, Tania 3º y 4º Primaria	Discapacidad intelectual
Victoria	Raúl. 6 años 3º Preescolar	Asperger
Eva	Daniel. 8 años 2º Primaria	Discapacidad múltiple
Diana	Braulio.6 Preescolar.	Discapacidad múltiple.

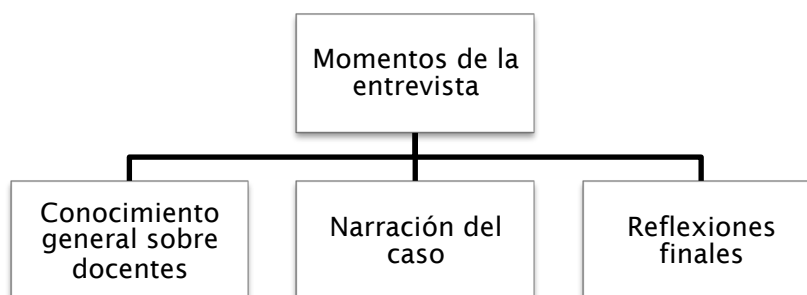
Fuente: Elaboración propia.

6.3 Instrumento de recolección.

La técnica para recolectar la información fue la entrevista semiestructurada y análisis de información estadística de la zona escolar a la que pertenecen las docentes.

Para la entrevista se realizó una guía de entrevista semiestructurada inicial la cual se utilizó en dos entrevistas piloto realizadas a docentes de educación especial; a partir de este acercamiento exploratorio se modificaron algunos temas eje del guión de la entrevista formal y se definieron tres momentos para su desarrollo. (Figura 2)

Figura 2. MOMENTOS DE LA ENTREVISTA.



Fuente: Elaboración propia.

En el conocimiento general de las docentes se busca obtener algunos datos personales y elementos de experiencia laboral y formación: Nombre, edad, años de experiencia profesional en educación especial, servicios en lo que ha laborado, preparación profesional inicial.

En un segundo momento se solicita iniciar la narración libre del caso a partir de la solicitud de retomar una experiencia profesional en la que para ellas haya sido difícil o un reto la intervención. A lo largo de la narración se realizarían algunas preguntas para ahondar en aspectos que ellas referían o bien para puntualizar sobre aspectos que no mencionaban.

Los temas eje que guían la entrevista son los siguientes:

- Características del alumno
- Conflictos o dilemas central del caso.
- Situaciones problemáticas que se presentan ante su atención.
- Características del contexto.
- Antecedentes de la problemática presente.
- Intervención realizada, estrategias que implementó.
- Criterios o consideraciones para la toma de decisiones de las docentes.
- Actores que participan.
- Resultados de la intervención.

Finalmente, en cada entrevista permanece un espacio al final para expresar abiertamente algún comentario o añadir algo a lo narrado, la mayoría de ellas realizan reflexiones finales.

En este sentido se rescata el carácter de las entrevistas utilizadas en el enfoque cualitativo que en palabras de Grele (como se citó en Mella,1998) se caracterizan por ser “flexibles y dinámicas constituyéndose en una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio” (p.21)

Se inició realizando cuatro entrevistas, sin embargo, la información obtenida en tres de los casos en resultados o intervenciones que no reflejaban una mejora significativa en la vida de los alumnos y sus familias. Por lo que se procedió a identificar casos en los cuales los resultados tuvieran una conclusión de "éxito" es decir, que aportaran mucho más en la vida de los estudiantes mejorando sus procesos educativos y de vida. Este ajuste se realizó con la intención de comparar los casos con finales exitosos de aquellos con cierres sin mucho avance o impacto en la vida de los alumnos, permitiendo reconocer elementos que marcan la diferencia.

A la par de esta nueva búsqueda, se añadieron dos aspectos significativos a rastrear ya que en las otras entrevistas aparecían con información significativa.

- *Reflexiones o aprendizajes posteriores a la experiencia narrada.* Desde las entrevistas realizadas en la primera etapa se reconoce que las docentes realizan una reflexión sobre lo que hicieron en su momento en cada caso e incluso lo que ahora hacen en su trabajo cotidiano, por lo cual se rastrea este punto en las entrevistas nuevas.

- *Metáfora sobre labor docente.* En este aspecto se solicitó a las entrevistadas que describieran con una metáfora lo que para ellas era su trabajo como docentes de educación especial, a partir de la frase "mi trabajo es como..."

Se integraron 3 nuevas entrevistas a 3 docentes distintas.

A continuación, se presentan los pasos fundamentales del proceso de entrevista.

(Figura 3)

Figura 3: PASOS FUNDAMENTALES DE LA ENTREVISTA.



En azul se marcan los elementos iniciales y en morado los que se añaden en la segunda etapa de entrevistas realizadas.

Fuente: Elaboración propia.

Cada entrevista fue grabada en audio y posteriormente transcrita en su totalidad. La duración de las mismas varía entre 30 y 60 minutos, se realizó una única entrevista a cada una de las docentes.

6.4 Análisis de información.

A partir de lo narrado por las docentes se realizó la construcción de cada caso considerando el análisis de las entrevistas, permitiendo así situar las acciones referidas en un orden temporal más claro, que permita apreciar el actuar profesional en las distintas etapas de la intervención realizada.

Para realizar la construcción de los casos se hizo uso de tres **herramientas**:

- *Matriz de análisis en programa Excel.* Permitted the synthesis of information of all cases from the interview topics.

- *Fichas de análisis de caso.* Considerando las problemáticas centrales de cada caso se realizó la selección de fragmentos de las entrevistas que rescataran en las palabras de las docentes aspectos de su intervención, reflejando el contexto, condiciones del caso, dilemas o conflictos, entre otros elementos.

- *Redes de problemas.* Se realizan redes por caso que permitieran el análisis de cada uno a partir de la problematización y una red general que sintetiza la información de todos los casos.

- *Cuadros de integración de contenidos de cada caso.* Se elaboraron tablas en formato Word a partir de las categorías centrales identificadas, puntualizando lo relevante de estas categorías en cada caso.

Proceso de análisis.

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a la transcripción completa de las mismas para un primer análisis en el considerando el uso de un código de colores para marcar los fragmentos que hacían referencia a los temas eje de la guía de la entrevista o bien nuevos temas de interés identificados.

Esta primera codificación por colores permitió la integración de información principal de los casos en una matriz de análisis realizada en el programa Microsoft Excel (Figura 3). En la matriz se consideró únicamente la puntualización de elementos, logrando así concentrar la información de cada entrevista y de las docentes de manera sintetizada para tener un panorama general de los casos permitiendo reconocer las primeras semejanzas y diferencias entre ellos.

Figura 4: FRAGMENTO INICIAL DE MATRIZ DE ANÁLISIS.

	CASO 1	CASO 2	CASO 3	CASO 4	CASO 5	CASO 6	CASO 7
Nombres ficticios	María y Juan	Mónica y Regina	Rocío y Roberto	Mariana, Vero, Perla y Tania	Victoria y Raúl	Eva y Daniel	Diana y Braulio
Datos docente	45 años Experiencia USAER-CAM 9 años Servicio	30 años Experiencia USAER 7 años Servicio	26 años Experiencia USAER-CAM 2 años Servicio	28 años Experiencia USAER 6 años Servicio	31 años Experiencia USAER 9 años de servicio	28 años Experiencia USAER 5 años de servicio, 1 año en vivencia de caso.	46 años 16 años de servicio Experiencia USAER y CAM 7 años en el CAM
Tipo de institución	CAM-Secundaria	USAER- Primaria comunidad cercana a cabecera municipal	USAER- Primaria comunidad lejana de cabecera municipal	USAER- Primaria comunidad lejana de cabecera municipal	USAER-Preescolar cabecera municipal. Organización completa	CAM-primaria Morelia	CAM-Preescolar
Tiempo en que ocurrieron					2018		
Condición o característica del alumno	Alumno con autismo (1º secundaria) 17 Años	Alumna (6º primaria) TDAH-Problemas socioemocionales...	Alumno con hidrocefalia (1º primaria) que presenta	3 alumnas con discapacidad intelectual (3º y 4º primaria)	Alumno con asperguer 3º de preescolar 6 años	Alumno con discapacidad múltiple 8 años 2do de primaria	4 años de atención desde preescolar.
Conflicto o dilema central o inicial	Problemas conductuales Episodios de agresión hacia docente, compañeros y madre de familia. Permanencia en el centro escolar.	Dificultades conductuales asociadas a agresión, conductas sexuales consideradas inadecuadas, dificultad en la gestión de apoyo de otras instancias.	dificultades de conducta y regulación inscrito en escuela regular contexto rural.	Dificultades de comportamiento y regulación en escuela regular. Permanencia en la jornada escolar.	Problemas de conducta, proceso de integración de CAM a regular. Dificultad de aceptación padres-docente	Ausencia de relación, respuestas agresivas ante contacto. Dificultades del sistema educativo y las condiciones de acción e intervención de docentes v practicantes	Dificultades de conducta, relacion con otros, atención, seguimiento y evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente y considerando la señalización de las transcripciones y los datos centrales identificados en la matriz, se realizaron fichas temáticas de cada caso, en las cuales se integraron a partir de los temas detectados como prioritarios; se rescataron fragmentos del discurso de las docentes en las que se hacía referencia a momentos, reflexiones o explicaciones que realizaban y que daban sentido a algun tema particular. Se integró una ficha de cada caso sintetizando temas y fragmentos (Figura 5).

Figura 5: FRAGMENTO DE FICHA DE ANÁLISIS DE CASO.

A lo largo de la exposición de la docente se ubican 6 problemáticas principales relacionadas con la atención de las alumnas

- Problemática 1.

<p>Problema central 1: Situaciones de agresión física entre alumnas incitadas por compañeros de la escuela.</p>	<p>Consideraciones relevantes ¿qué cosas dan por sentado las palabras y acciones de las personas? //presuposiciones//inferencias//patrones de razonamiento// Características del proceso: ¿qué tipo de proceso es el asunto? ¿qué está pasando aquí?, ¿cuáles son las consecuencias y resultados de este proceso? ¿bajo qué condiciones este proceso se desarrolla? Actitudes y acciones de los involucrados: ¿qué está haciendo la gente? ¿que están diciendo las personas? (directo, indirecto) (tanto para evitar que surja el problema, como en su resolución) ¿de qué manera los involucrados piensan, sienten y se ven involucrados en el proceso?.</p>
<p>Después de eso, a los pocos días paso una situación también de agresión durante el receso y ahí me di cuenta que los mismos niños de su grado o de otros grados, las incitaban a pelear, entonces esa vez no había guardias durante el receso, y yo escuche como el borlote que traían los niños y me acerqué a ver qué era lo que estaba pasando y eran Perla y Vero que estaban peleándose pero Vero con puño cerrado (Lo expresa en tono de sorpresa, haciendo el movimiento de su mano con el puño cerrado), como si fuera una pelea así callejera y pegándole en la cabeza a Perla con puño cerrado y Perla pues llora y llora, y los niños en bolita, incitándolas a que se siguieran peleando, entonces ¡ya!</p> <p>En: ¿No había maestros?</p> <p>Ma: Había... no pues, no ubique en dónde estaban los maestros, ósea en ese momento como que me concentré en por qué estaba tato ruido y ya no recuerdo si después había, ya no recuerdo así exactamente si había más maestros en esa</p>	<p>De manera previa la docente USAER ya había ubicado conductas de agresión entre las alumnas en el aula USAER, las cuales había buscado atender de manera inmediata, calmando a las alumnas, llamado la atención y haciéndoles ver alternativas de solución. En este relato se observa una situación de agresión física a la hora del recreo entre dos alumnas con discapacidad intelectual, en la cual intervienen sus compañeros de la escuela incitándolas a pelear.</p> <p>La docente USAER, se da cuenta de la situación e interviene de manera inmediata para regular la situación.</p>

Fuente: Elaboración propia.

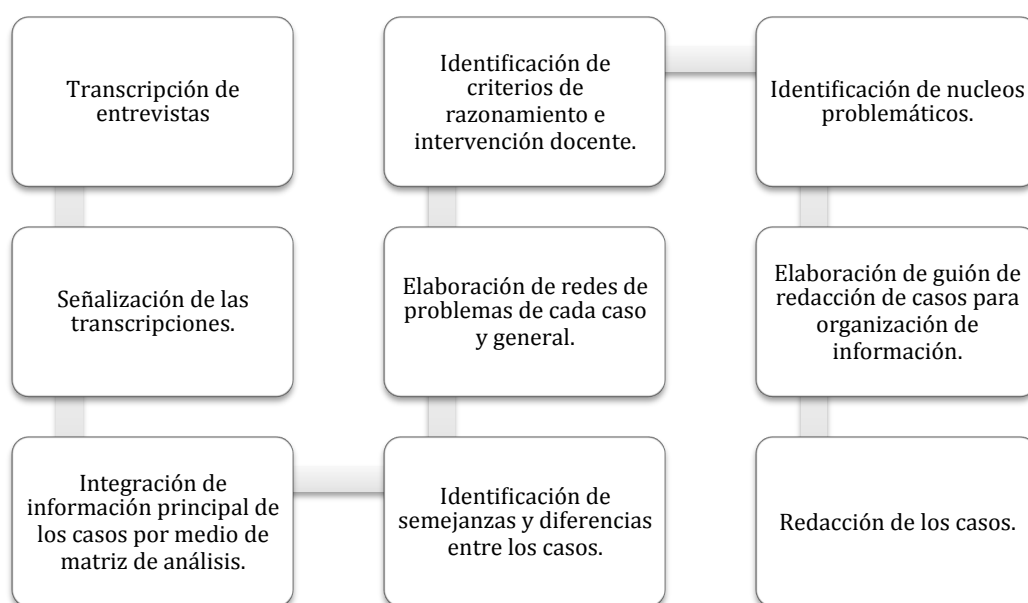
Una vez integradas las redes de problemas, fue posible la organización y redacción de los casos a partir de un guion de redacción de cada caso, los cuales a pesar de ser distintos trataron de cubrir dos momentos distintos:

1. Presentación del caso. A partir de una narrativa realizada en una secuencia temporal lógica se refirió el caso integrando momentos clave que permitieran identificar las intervenciones docentes considerando sus discursos.

2. Discusión de casos. Posterior a la narrativa, se buscó poner en evidencia la complejidad de la actuación docente, así como la serie de factores que impactan o afectan en su solución, esto se realizó por medio de la elaboración de cuestionamientos sobre algunos temas identificados en las redes de problemas, entre ellos se encuentran: instituciones escolares, aspectos relacionales entre agentes educativos, organización y sistema educativo, apoyos interinstitucionales, familia y acompañamiento, aspectos sociales y culturales relacionados con las diferencias, el aula como espacio de relación, gestión directiva, entre otros.

A continuación se presenta de manera sintetizada los momentos señalados (Figura 7).

Figura 7. SÍNTESIS DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.



Fuente: Elaboración propia.

Si bien cada uno de estos pasos aparece en el esquema en un orden consecutivo, es importante señalar que tanto la construcción de las redes, la revisión de la literatura, la identificación de fragmentos relevantes de las transcripciones y la redacción misma de los casos, son acciones que no siempre se desarrollaron una sola vez ni en ese orden. Al identificar información en la red, la construcción de las redes hizo regresar varias veces al análisis de las transcripciones e incluso a la escucha de las entrevistas grabadas. El primer acercamiento a la redacción de los casos en dos de ellos , se inició poco después de realizar la entrevista, dada la fuerza del contenido y el impacto que generaba en la entrevistadora; estos ejercicios de redacción, si bien no aparecen en la construcción de los casos, permitieron situar aquello que fue percibido en el momento, y posteriormente conectarlo con el análisis final.

VII. RESULTADOS.

CASOS DE INTERVENCIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Algunas experiencias docentes, nos invitan a resignificar la forma en que apreciamos la vida, valoramos a las personas, o nos relacionamos con ellas. Permiten volver a pensar en aquello que consideramos valioso o importante. Los “puntos de quiebre” como experiencias que transforman la mirada y redireccionan el acto educativo hacia una comprensión y vínculo más cercano y preocupado por el otro, resultan experiencias dignas de ser escuchadas, leídas, compartidas.

Más allá de realizar juicios o aportar sugerencias de actuaciones posibles y diferentes, e incluso más allá de sentir compasión ante la dificultad, es necesario intentar comprender a aquellas que nos cuentan, aquellas que vivieron una realidad específica, conflictiva, con un mundo de pensamientos, dudas, seguridades o inseguridades.

Ellas, las que nos cuentan los casos que se presentan a continuación, son docentes que, como cualquier maestro, tomaron decisiones, decisiones cotidianas, decisiones fáciles, o un tanto más complejas, todo el tiempo pensaron en cada uno de los casos narrados en ¿qué hacer? ¿qué enseñar? ¿qué ignorar? ¿qué atender? ¿qué sugerir? de manera consciente y pensada o de manera inconsciente o implícita en actuaciones y actitudes particulares.

Aquello que definió su actuar ante situaciones complejas y conflictivas presentadas tiene todo de sí mismas, y mucho de la ideología que hemos construido como sociedad a lo largo de la historia en torno a las diferencias. Sus pensamientos, sus criterios sociales, personales y culturales reflejan quiénes son, quienes somos y es por lo tanto que su tarea educativa es una tarea vinculada a lo moral con aquellos criterios que guían su acción.

Cuando aparece la necesidad de decidir cómo ha de ser la adaptación al medio, cómo se quieren resolver los conflictos vitales que siempre presenta la existencia, estamos ante el

germen de lo moral. Ante el juego que conjuga el inacabamiento y la indeterminación humana con la posibilidad de decidir reflexivamente qué hacer con tal obertura (Puig, 1996, p. 17).

Los casos presentados permiten apreciar que hay oberturas muy amplias, oberturas en las que las posibilidades implican cuestionamientos e inquietudes importantes, en las que es necesario pensar en las posibilidades reales de la inclusión educativa, más allá de un discurso normado, más allá de aquello que decimos defender en torno a las diferencias

7.1 Juan y María, el derecho a la educación ¿derecho de quién?

La maestra María, es una docente de educación especial que trabaja en un Centro de Atención Múltiple (CAM), institución que atiende a alumnos de los diferentes niveles de educación básica que presentan discapacidad severa o múltiple y que por su condición no pueden ser integrados fácilmente a escuelas regulares. En el grupo a cargo de la maestra hay tres casos de alumnos que requieren mayor atención, los cuales presentan: discapacidad intelectual, discapacidad múltiple y autismo, respectivamente

La experiencia narrada refiere el caso de uno de sus alumnos, Juan, un joven de 17 años que presenta autismo, describe incidentes de agresión suscitados en su proceso de atención a lo largo de dos ciclos escolares correspondientes a primero y segundo de secundaria, así como las interacciones que se generan en torno a estas situaciones de la docente con directivos, madre del alumno, psicóloga y el resto de los alumnos del grupo.

El foco de su dilema son las conductas agresivas que el alumno presenta hacia la docente y la toma de decisiones de la institución en cuanto a su permanencia en el centro educativo.

- **Primer ciclo escolar.**

La maestra María recibe a Juan a inicios de ciclo escolar, con referencias de su madre acerca de la presencia de episodios de agresión hacia sus compañeros y maestra en el

centro escolar en el que anteriormente se encontraba, los cuales se hacen presentes desde su ingreso.

Cuando llegó al grupo, en cuanto yo le exigí como hiciera las cosas o que le pedí cómo y le decía -no, no-, al escuchar la negativa para decir: -hazlo de esta manera-, se alteró y me dio una bofetada (...) Eso fue el primer día que llegó, entonces la mamá por seguridad prefirió alejarlo una semana. Cuando ya lo vio más tranquilo regresó al CAM (MAZ-210417).

Posterior a este evento no volvió a presentarse un incidente como el anterior, a lo largo del ciclo dentro de la escuela, pero en casa del alumno las situaciones de agresión hacia sus familiares seguían presentándose, lo cual a María le preocupaba ya que la madre o hermana del alumno, constantemente llegaban a la escuela con rasguños o golpes. Durante este primer ciclo el alumno presenta avances pedagógicos importantes, en cuanto a comprensión de sumas y restas y un nivel cognitivo que ella califica como bueno en comparación de otros alumnos que ella ha tenido la oportunidad de atender en otros ciclos con su misma condición.

- **Segundo incidente de agresión.**

María continúa atendiendo a Juan, refiere una constante alerta para con las conductas del alumno ya que no sabe en qué momento o qué situaciones pueden desencadenar nuevamente un incidente como el ocurrido; está pendiente incluso de su mirada ya que menciona que él tiene una mirada que en ocasiones la incomoda, ya que la observa y se ríe “pareciera que se estaba burlando” expresa ella. En Julio ya casi a finales del ciclo escolar se presenta el segundo episodio de agresión hacia ella.

Ese día estábamos hablando de la familia y diciendo los derechos de ellos: si sus papás les podían pegar o no, y entonces todos comenzaron a comentar, todos los alumnos comentaban es que a mi si me pegaba mi papá por esto, es que a mi si, y yo le decía- ¿pero tú que hacías?- así como que empezaba yo a hacerles como que analizaran la situación de por qué les pegaban o regañaban y yo les decía que había que hacerle caso a los papás, que los papás nos querían y que teníamos que darle una respuesta a los papás

y que cuando ellos nos pedían las cosas o nos regañaban no era que no nos quisieran sino porque querían corregirnos, o evitarnos alguna situación. Se me ocurrió preguntarle - ¿verdad Juan que hay que obedecer a los papás?- Y en eso se levantó y se fue sobre mí, entonces me empezó a golpear la cabeza y jalar el cabello y pues sí, había una reacción primero de susto, yo tenía como emociones encontradas, primero de tristeza, o sea cómo se atreve a pegarme, no sé, de coraje, de miedo, porque también tenía miedo hasta donde podían llegar sus golpes así como me contaba su mamá que se ponía con ellos, porque con el papá se ponía a pelear como de golpes así golpes fuertes, entonces los alumnos... yo no sabía qué hacer con los demás alumnos. Estaban asustados, estaban llorando y bueno afortunadamente uno de ellos tuvo como una acción acertada, fue y lo detuvo, lo abrazó de atrás y le dijo -no Juan no- pero aun así cuando lo tenía, él trataba de quererme pegar (...) y entonces una de las alumnas salió y fue a hablarle al director. Le fue a hablar, él vino, lo sacó, habló con él, lo tranquilizó y entonces le dijo que iban a ir a la dirección, entonces se va a la dirección y allá tiene otro episodio de agresividad, pero ahora con el director igual así de repente, pues tú no puedes percibir en qué momento tiene esa reacción, en qué momento se levanta porque si no estarías como alerta (MAZ-210417).

De manera inmediata se toma la decisión en la escuela de que el alumno no se presente por lo que resta del ciclo y se dejen tareas para trabajar en casa, ya que con lo que se había trabajado era posible reportar de manera administrativa sus avances y aprobación del grado escolar. Sin embargo, esta situación se retoma al inicio del segundo ciclo escolar de atención, ya que se cuestiona la pertinencia de inscribirlo o no al nuevo ciclo. María plantea que no debe inscribirse argumentando su decisión por la intensidad de los episodios agresivos y por el nivel de afectación de sus compañeros de grupo, pero la directora, nueva en la institución, no apoya la decisión sustentando su discurso en la normatividad actual.

La directora decide inscribir a Juan como alumno regular, pero sin que asista a la escuela. Ante esta situación, surge un nuevo conflicto para María, relacionado con su honestidad profesional, ya que tiene que reportar calificaciones, avances y apoyos en el

sistema de control escolar, aunque el alumno no esté inscrito y no conozca nada de sus avances y progresos pedagógicos.

Tenía que subir los apoyos que necesitaba el alumno, entonces, si ya no lo tenía presente, si ya no sabía cómo iba, pues no es parte de mí como el mentir en esa situación; yo le decía a mi directora: -si nos viene una revisión y el alumno está ausente pues me van a decir ¿y por qué subiste calificaciones?, ¿de dónde le calificabas? y ¿por qué subiste apoyos?, entonces yo decía por lo que trabajé el ciclo pasado pero en ese momento pues no sabía realmente ni cómo estaba (...) aparte ya no cumplía tampoco con las tareas de casa, entonces yo ya no tenía esas pruebas o esos argumentos para decir qué apoyos necesita y yo lo tenía que hacer bimestre tras bimestre, entonces así pasaron dos bimestre y pues no se decidía, y bueno mientras no lo tuve presente... pues estuvo bien (MAZ-210417).

Pasados dos bimestres, la madre de Juan acude al CAM a solicitar que sea aceptado nuevamente en la institución; ella no está enterada de que su hijo sigue inscrito, aunque sin asistir. María se sentía tranquila con su grupo ante su inasistencia, pero al presentarse la madre se decide hacer un estudio de caso en el que están presentes la directora, la madre del alumno, el “responsable de la comisión de sana convivencia”, la psicóloga y María, para definir las condiciones de su estancia.

Para este tiempo Juan ya está acudiendo con un psiquiatra y se encuentra medicado, la directora mantiene firme el argumento de dejarlo inscrito, aunque siga sin asistir, ante la complejidad de darlo de baja considerando la documentación que se requería para fundamentar la pertinencia de la baja y la necesidad de contar con un expediente que evidenciara las acciones que se habían realizado para que permaneciera en la escuela, el cual no se tenía.

Ante esta decisión, María propone que permanezca sólo una parte de la jornada acompañado por su madre y así sucede, Juan llega a permanecer de 8 a 12 en el CAM acompañado de su madre, sin incidentes de agresión durante algunos meses.

- **Tercer incidente.**

Juan continúa de manera tranquila, hasta que sucede el tercer episodio de agresión hacia María, en una actividad de lectoescritura; ella le dicta una serie de palabras a todos los alumnos del grupo y después de dictar la palabra “malo”, el alumno comienza a jalarle el cabello. Ella no describe con detalle el incidente, pero este tercer episodio desata en ella una molestia y preocupación fuerte hacia la condición del alumno, los padres, sus otros alumnos del grupo, llevándola a una serie de reflexiones y acciones que la conducen a sentir compasión por Juan, y a cuestionar la pertinencia de las actuaciones realizadas.

María acude por iniciativa personal con el neurólogo de Juan a preguntar por la medicación que recibe, ante la poca efectividad de lo recetado; ella sugiere a la mamá canalizar al alumno al endocrinólogo ya que considera que probablemente los desajustes hormonales propios de su edad sean los que generan su agresión. Se continúa trabajando con tareas para casa, ya que se acuerda nuevamente que Juan deje de asistir a la escuela debido a su condición cada vez más complicada.

- **El conflicto del derecho a la educación, ¿derecho de Juan, derecho de quién?**

A raíz de este último incidente de agresión María experimenta una molestia e impotencia importante, canalizada hacia la directora y la psicóloga del CAM y entra en juego el dilema sobre el derecho a la educación de este alumno. María comienza a cuestionar las decisiones y acciones que se han tomado a lo largo de la historia y evolución del caso. Ante la falta de elementos para poder advertir y anticipar los episodios agresivos de Juan, experimenta la desesperación de no poder ofrecer mayor apoyo a la madre del alumno. Personalmente se siente muy mal y cuestiona el hecho de mantener inscrito a un alumno que nuevamente ya no asiste a la escuela, solamente por razones de tipo normativas.

La maestra se plantea el dilema por el derecho a la educación del alumno, el cual parece contraponerse con el derecho de los compañeros a no ser agredidos y salvaguardar su integridad, asunto que ella tiene a su cargo. El derecho a la educación del alumno también

parece entrar en conflicto con el derecho propio como docente a poder trabajar “segura” en su salón de clases, a no ver afectada su integridad personal durante su trabajo.

Entonces yo sí me puse mal, mal porque teníamos una psicóloga en el grupo que no trabajaba con ellos, mal también con la directora porque no se habían tomado las decisiones (...) la psicóloga me recomendaba mucho hacer un ambiente favorable, hablarle bonito... Entonces yo le dije: -pues ven, ponme la muestra porque yo dentro de mis posibilidades trabajo con ellos y hago lo que puedo, o sea tampoco me porto grosera con ellos, sí les pido que trabajen sí (...)- Y resulta que analizando el caso se habían llegado a compromisos que no se habían cumplido, entonces yo, como más enojada decía: –Sí, es su derecho la educación, del alumno. ¿Y de los demás? a no ser agredidos a no ser... ¿Y el mío el mío propio? mi derecho propio a que ya no estaba segura si él seguía yendo. (...) (MAZ-210417).

Vemos cómo es que la maestra sin mucha elaboración tiene muy clara la índole del dilema que enfrenta. Dado que un alumno no cuenta con la condición psicológica para contener su agresividad, ni la escuela con mecanismos para asegurarlo, a pesar de las gestiones médicas emprendidas, el dilema consiste en mantener al alumno en la escuela, poniendo en riesgo a la docente y a sus compañeros o bien darlo de baja, con la consecuente pérdida para él de continuar con su trayectoria educativa.

El segundo dilema de la docente es la “falsa salida administrativa” que consiste en simular su permanencia en la escuela sin que esté acudiendo de hecho:

Ahora, yo también saqué de la normatividad algún (artículo) que decía que cuando era de conducta quienes tenían que hacer el relato era ella como directivo y psicología. Pero psicología ya tenía que tener un expediente de los programas que había puesto en marcha con el alumno para poder darlo de baja, para justificar, que después de que se había trabajado tanto, no había cambiado su conducta entonces no había nada, no había nada de psicología y la directora pues tampoco, entonces yo las pongo y les digo así nada más que

no me toca a mí, yo estoy haciendo mi trabajo y de alguna manera es como justifico que no puede estar en el grupo, que no mientras este de esta manera (MAZ-210417).

En este punto María se encuentra con un grado de molestia importante, que no se reflejó en la narración de los dos episodios anteriores, ya que finalmente se decide que Juan continúa como alumno inscrito sin que acuda a clases. María tiene que reportar calificaciones ficticias de Juan hasta finalizar el ciclo escolar. Esta situación al contrario de reflejar alivio o tranquilidad en María, le deja una sensación de preocupación sobre la vida del alumno. La lleva a reflexiones que la incriminan sobre el caso de este alumno, por ejemplo, considerar que tal vez su tono de voz es el que causaba la molestia de Juan; expresa que habla “muy chillón”, y que probablemente este tono incomoda a los autistas y por lo tanto no pudo establecer una mejor manera de comunicarse, reflexionando incluso sobre su propia práctica y su discurso con Juan.

También cómo encontrar las palabras adecuadas para que él no se sintiera agredido, porque en el momento que yo le dije, verdad Juan que hay que respetar a los papás, él se sintió agredido, ¿por qué...? Porque de alguna manera él también era golpeado, el papá le pegaba para que pudiera soltar a los demás para poder... Y un día llegó lastimado... Entonces, aunque tengan su discapacidad, yo creo que sí tienen la capacidad de ver. O sea –sí, yo lo respeto, pero ¿por qué él a mí no me respeta? -. No sé... creo que de haber podido encontrar la forma de conversar con él, de hablarle, hubiera sido... Y ya después ya no iba a la escuela... Ya después ya no fue (...) ya no podía salir ni de su casa, porque a la gente que pasaba las agredía (MAZ-210417).

¿Qué pasa con Juan? Análisis de caso.

La historia de Juan es sólo una en la gran cantidad de historias que se dibujan día a día en Centros de Atención Múltiple, esta narrativa que es una realidad como muchas otras, no culmina en un final de experiencia exitosa, ni siquiera se acerca a pensar en la mejora de algunas condiciones de vida que permitan para él y su familia un futuro más prometedor.

Es necesario ahora preguntar, pensando un poco más allá de las respuestas inmediatas ¿Qué pasa en el caso de Juan? ¿Qué pasa con su escuela, con su maestra? ¿Qué le pasa al Sistema Educativo y a la Educación Especial en los CAM con casos como este? ¿Es posible que, con sus condiciones de vida, con los recursos existentes, con la realidad institucional y familiar en la que vive pueda generarse un final más optimista?

- **El CAM y sus maestros.**

El caso de Juan se inscribe en un espacio temporal en el que las políticas de inclusión educativa tienen un papel fundamental en el modelo educativo del país, la búsqueda de la inclusión y la atención de calidad para cada uno de los estudiantes es factor esencial desde el referente normativo.

En este contexto y ante las condiciones planteada en el caso ¿Es posible la inclusión educativa, y la atención de calidad en una institución en la cual una maestra debe hacerse cargo de la atención de 12 alumnos con distintas condiciones complejas, con casos de discapacidad múltiple, situaciones que comprometen su desarrollo independiente y autónomo e incluso que condicionan su interrelación con otros, algunos sin diagnósticos claros, sin una familia cuyo soporte pueda brindar atención médica complementaria y en edad de adolescencia? Las condiciones operativas de los CAM en México no son las óptimas para hacer frente a casos como el de Juan, en el análisis que realiza el INEE 2019, refiere de manera textual que al relacionar las evaluaciones distintas que se han hecho a programa que atiende a los servicios de educación especial

(...) se constató que el CAM era el servicio más olvidado del programa, ya que no contaba ni con una propuesta ni con una normatividad. Un hallazgo fundamental consistió en la manifestación de los actores de señalar que la comunicación en cascada (por comunicación refieren toda la línea de actualización, capacitación y sensibilización) no es adecuada a través de la propuesta de su transmisión (INEE, 2019, p. 95).

Las dificultades en organización y en dirección en la toma de decisiones así como en la capacitación permiten reconocer que no están las condiciones necesarias en estas instituciones

¿Es suficiente pensar que esta maestra requiera solamente de preparación profesional y actualización permanente en temas de discapacidad, estrategias pedagógicas y reforma educativa para enfrentar la variedad de situaciones que se generan en su aula? O mejor aún ¿cuál sería la apuesta de formación y preparación profesional que el Sistema Educativo pudiera ofrecerle a ella? ¿serían suficientes sus recursos personales, intelectuales, profesionales, emocionales, para desempeñar de manera responsable su función, garantizando el acceso a una educación de calidad para sus estudiantes? O bien ¿requiere necesariamente de otros que acompañen y den soporte a su trabajo diario? ¿Aun teniendo disposición, actitud responsable, atención y una preocupación por el otro, son suficientes estos elementos para desarrollar su trabajo de la mejor manera logrando contener y manejar el cansancio y desgaste físico y emocional que se vive diariamente con sus alumnos? ¿es sano pensar que una docente pueda hacerse cargo de una realidad educativa como la presentada durante varios meses, ciclos y años sin apoyos efectivo de otros que la respalden? ¿Cuáles serían las condiciones laborales mínimas que tendrían que apoyar su función en esta institución?

La dinámica de funcionamiento en la que una docente hace frente a las situaciones de un aula como la que trabaja incluida la atención de Juan deja evidencia que esta expuesta a un cansancio y desgaste profesional lo cual puede repercutir en generar intervención menos adecuada a largo plazo pero a su vez deja secuelas importantes en la vida personal. Ruiz Calzado (2016) en un trabajo de investigación sobre desgaste profesional da cuenta de que esto se traduce en un síndrome de Burnout “esta fatiga interviene a nivel físico y/o psíquico, que unido a la sensación de incapacitación para dar más de sí mismos o tener la sensación de estar limitados a la hora de tomar decisiones, provoca el auge de este síndrome” (p. 583).

Atendiendo a este planteamiento es posible señalar que esta dinámica de funcionamiento y de organización interna no está atendiendo a las necesidades del docente, generando condiciones de trabajo que le permitan mantener una estabilidad emocional y personal adecuada que ayude a brindar una atención a sus estudiantes.

- **Sistema de Control Escolar como mecanismo para rendición de cuentas.**

Se aprecia en el relato el problema de la retención y permanencia en el Sistema de Control Escolar, es una realidad que los CAM como cualquier institución de educación pública debe justificar la permanencia de los alumnos, como garantía del acceso a la educación. En el caso específico de las instituciones de educación especial, los indicadores de retención reflejan que una de las poblaciones más vulnerables tiene acceso a la educación, garantizando así el cumplimiento del principio de “Educación para todos”.

A su vez, esta garantía de acceso a mayor población es el punto de partida para justificar la liberación o inversión en recursos materiales, financieros y de personal asignados, sin embargo aquí se observa que ante la complejidad de los casos y el no saber qué hacer para afrontarlos, directivos y docentes deben maquillar la realidad institucional ante Control Escolar, registrando que asisten alumnos que no van a la escuela, o que no lo hacen de manera constante ¿Es necesario mentir en un Sistema de Control Escolar? ¿cuántos resultados en la realidad de las distintas instituciones no sólo de educación especial son maquillados? ¿El reportar resultados ficticios como en el caso de Juan no es una manera en la que se ocultan aún más las fallas del sistema en la atención de estos alumnos? Ahora ¿por qué se llega a mentir en indicadores de logro? ¿a quién le mienten los docentes y directivos? ¿a las supervisiones para evitar llamados de atención, a las delegaciones regionales para evitar contratiempos en la entrega de documentales y desarrollo óptimo de procesos burocráticos de rendición de cuentas? ¿es justificable en algunos casos la mentira para recibir mayores recursos? ¿es aplicable la fórmula en la que a mayor población escolar

mayor cantidad de recursos en el caso de instituciones como los CAM? ¿No tendrían que tener por sí mismos, por la naturaleza de las problemáticas atendidas, mayores recursos y no depender estos de la cantidad de población que se atiende? y si bien llegan los recursos y se tiene como evidencia las mejoras materiales hechas a algunas instituciones con construcción de aulas multisensoriales y espacios nuevos ¿en dónde está el fallo al ser distribuidos y aplicados? ¿es cuestión solo de recursos?

Estos cuestionamientos sobre los recursos materiales y las dinámicas de distribución a partir de la población atendida y la necesidad de reportar datos que no corresponden con la realidad llevan a retomar las evaluaciones que se han realizado en últimos años sobre la operatividad de programa para la Inclusión y la equidad educativa puesto en marcha en el 2014 y en el cual ingresa el programa de inclusión educativa y atención a la educación especial. Una de las evaluaciones referida por el INEE (2019) realizada por un organismo independiente, señala cómo hubo una reducción del 60% al presupuesto destinado a dicho programa del 2016 al 2018, este dato permite reconocer que en efecto hay falta de recursos no es suficiente lo que actualmente se asigna para hacer frente a las necesidades de instituciones como el CAM.

El planteamiento de educación especial a nivel sistema está dejando en manos de la educación especial la atención de casos muy complejos a los cuales no puede hacer frente ¿Realmente hay un interés por esta inclusión y atención a la diversidad? ¿Un espacio como el CAM es un espacio inclusivo? ¿Por qué los casos más severos tienen que ser nuevamente atendidos aparte, organizando bajo la lógica de clasificación separando a aquellos que son parecidos por la dificultad de su tratamiento en una “escuela especial”? ¿Se puede hablar de inclusión en los CAM considerando esta realidad que nos deja ver María?

Atendiendo a estos cuestionamientos es importante reflexionar en la posibilidad real de establecer un trabajo en educación especial que escape a la ideología de la normalidad y

que permita una atención que resignifique a aquellos señalados como diferentes contribuyendo a la reconstrucción de identidad distinta. Ya que la estructura actual de los CAM y de la organización operativa del sistema reinstala la idea de la diferencia. El ejemplo de Juan deja muy poco margen a la posibilidad de pensar sociedades lejanas de esta construcción, Juan representa la fragilidad, lo ajeno, lo en extremo difícil de acercar.

¿Es posible que un sistema educativo pueda hacer frente a la complejidad de condiciones de vida que presentan algunos alumnos? Un sistema educativo que pueda hacer frente a situaciones como esta nos hablaría de una sociedad que no tenga a la inclusión como un proceso o un ideal lejano y utópico sino que coloque a la inclusión como un movimiento social que invite a la transformación no solo del sistema sino que se haga evidente un Estado que aporte a la reducción de las responsabilidades individuales a dejar en sujetos aislados el encargo de solucionar cuestiones que son sociales, la inclusión pensada como un proyecto político (Echeita & Ainscow, 2011) que posibilite la justicia social de la que nos habla Melero (2011).

- **La escuela, el personal y las relaciones.**

Pensando en que la inclusión no es tarea o responsabilidad de un sólo agente, en este caso la docente, y partiendo del hecho de que en el caso de Juan no es clara una dinámica de corresponsabilidad entre el personal de la institución, necesitaríamos cuestionar ¿cómo se construyen las relaciones entre el personal para atender las diferentes tareas escolares más allá de lo establecido en discursos oficiales o normativos? ¿realmente cada agente, desde directivos, supervisores, equipo paraprofesor, maestros, personal de apoyo, trabajan en conjunto asumiendo responsabilidades compartidas en pro de sus alumnos y manteniendo redes de apoyo y cuidado entre todos y para todos? Y si no es así, como en este caso, preguntarnos el ¿Por qué no? ¿En algún momento se pensó que el trabajo colaborativo podía ser una respuesta ante la complejidad que enfrentan? ¿Es generalizable lo que aquí ocurre o es un hecho aislado? La inclusión manifiesta como principio la

necesidad de trabajar de manera colaborativa (Ainscow, 2004; Blanco 2011) sin embargo no se ha logrado en las realidades educativas después de valoraciones realizadas, la lógica de funcionamiento escolar continúa un modo de operación técnico instrumental que apuesta por el logro de objetivos concretos numéricos y entregables más allá de poner énfasis en los movimientos y proyectos que se gestan en el interior entre los actores.

En el relato no aparece vinculación directa de la escuela con especialistas de otras áreas, es la familia o la docente los que buscan esta vinculación ¿no sería requisito indispensable de estos espacios educativos el estar vinculados de manera directa e inmediata con instituciones públicas que ayudaran a llevar de mejor manera los casos tratados? Canalizando de manera efectiva con otros especialistas que acompañen el proceso. Y si no se encuentra establecido este vínculo directo ¿realmente es posible pensar que una institución educativa puede atender por si misma casos como estos? La responsabilidad de la atención recae en los sujetos individuales, no existe un soporte de otros programas que atiendan y lo que se genera son los programas compensatorios que se reportan como apoyos funcionales permanentes aquello que es inmediato y remedial.

Hablando de especialistas, la única figura de especialista que aparece en el relato es la de psicología, sin embargo se observa su participación en este caso de manera distante, ya que se ocupa de dar sugerencias a la docente en cuanto a dinámica de clase ¿cuáles son las posibilidades reales de la intervención de psicología en estas instituciones?

Si bien hay un discurso oficial en el que se maneja que en educación especial no es posible trabajar el área de psicología clínica e incluso en los actuales perfiles no se permite el ingreso a psicólogos clínicos por no corresponder su preparación a las tareas de la función que deben desempeñar, tendríamos que pensar entonces en ¿cuál es el enfoque desde el cual trabaja el área, si es que no aporta desde el tratamiento emocional? ¿Cuál tendría que ser su enfoque de intervención, más allá de las sugerencias? ¿No sería necesario apostar por uno o varios profesionales que se ocupen directamente de este acompañamiento emocional para los alumnos y sus familiares? El acompañamiento de

psicología clínica es indispensable en instituciones como esta, Zardel (2011) expresa claramente como la constitución de las subjetividades de los niños con condición de discapacidad y otra condición así como el acompañamiento a las madres no debe dejarse de lado. Sin embargo es posible reconocer como en la realidad la estructura del organigrama (SEP, 2011) considera la atención de psicología no desde el plano clínico pero si permite reconocer que un psicólogo debería atender a una institución como son los CAM, analizando la población que este CAM atiende de acuerdo a los datos de los últimos ciclos.

El apoyo que brindan las USAER o los CAM a las escuelas regulares muestra carencias importantes, pues el modelo de atención itinerante permite, en el mejor de los casos, dar apoyo solamente a los alumnos que presentan necesidades más notables; así, por ejemplo, cuando un psicólogo atiende cinco escuelas, sus posibilidades de brindar apoyo individualizado son muy limitadas (INEE, 2019, p. 103).

Como se puede ver en datos concretos como en esta realidad narrada, la población rebasa las posibilidades de dar atención eficaz a los alumnos, aunado a que no se tiene la formación ni el espacio adecuado para atender las problemáticas que son prioritarias que desde el área de psicología son prioritarias en estos casos.

- **El aula como espacio de relación.**

En el espacio áulico es importante pensar en alumnos y maestra como parte de una comunidad en la que se comparten experiencias cotidianas y se crean redes de colaboración (Contreras, 2017) para algunos alumnos es el único espacio de convivencia que tienen, además de su familia.

Pensando en redes de apoyo que se tejen en el aula y ante lo sucedido en el hecho de agresión más fuerte hacia María, sería interesante alejar la mirada del nivel institucional o sistema y cuestionar como sucede aquello que si resulta efectivo y significativo para los alumnos en el espacio áulico ¿cómo se conforman las redes de apoyo en el aula? Porque en este caso, la red de apoyo para María no se generó desde el exterior, ni siquiera de la

misma institución, la primera red de apoyo surgió del espacio áulico fue dentro del mismo grupo que se desarrolló para su maestra y para ellos mismos protección.

Dentro del mismo grupo de alumnos, desde su condición, hubo alguien que contuvo a Juan, alguien que le hablo al directivo y otros conectados y preocupados por el sentir de la maestra ¿Qué nos lleva a pensar esto? más allá de un respaldo institucional que garantice el bienestar de docentes y alumnos, fueron los alumnos de esta comunidad los que actuaron, aquellos vulnerables, aquellos que por su condición son atendidos aparte, fueron capaces de dar respuesta desde sus posibilidades. ¿Cuántos espacios educativos no sólo como este, construyen redes de apoyo entre sí mismos, que los resguardan no solo del exterior sino de lo que sucede al interior? ¿Cómo se generan estas dinámicas de acción, como se asumen roles distintos y de participa para un bien común? En este espacio las “limitaciones” asociadas a las condiciones de los alumnos no fueron impedimento para que ellos actuaran ¿será que estamos confiando muy poco en los alcances de trabajo conjunto de los grupos como entidad de posibilidad?

Podría haber dificultades en el aula y en el logro de aprendizajes escolares, pero lo cierto es que su docente había creado redes de relación con sus alumnos, permitiendo un espacio que debía ser salvaguardado y aunado a esto había una preocupación por la maestra un interes genuino por ayudar, el grupo operó desde una dinámica de interrelación sin dirección sin invitación, pero porque sabía que había peligro.

Algo alarmante es el riesgo que hay en el aula ¿Cuántos espacios educativos, son espacios en los que se pone en riesgo la integridad de sus participantes?

- **El CAM como institución del Sistema Educativo.**

Finalmente, en esta como en otras instituciones el factor tiempo de permanencia del personal en esta institución cobra un papel fundamental, aquellos para los cuales el caso de Juan ya no es alarmante, tienen años laborando en la institución ¿no sería adecuado en este tipo de instituciones la movilidad del personal de manera constante, tanto por bienestar

de ellos como de la población atendida? ¿Es posible seguir atendiendo desde la innovación, preocupación, interés y compromiso después de años enfrentando casos difíciles como este? ¿Qué mecanismos se generan en cada docente para enfrentar las situaciones de agresión física no sólo hacia ellos sino entre los mismos alumnos que se viven por su condición?

Queda abierta la duda o el tema acerca del diagnóstico de Juan, María refiere en pláticas posteriores que pensaban también que podía tener esquizofrenia no solo autismo ¿Una institución de educación especial tiene las herramientas para tratar estos casos de manera óptima y garantizando la seguridad de la comunidad educativa?

¿Qué nos pasa en educación, en educación especial y en la sociedad con casos como los de Juan? ¿En dónde caben? ¿es este el espacio que garantiza su bienestar como forma de vida? ¿Se requieren condiciones mínimas para el acceso a espacios educativos? ¿Se está negando el acceso al considerar condiciones mínimas que permitan relación con otros como requisito de ingreso? ¿se requiere de manera indispensable de apoyos interinstitucionales que permitan la óptima atención de calidad para cada alumno? ¿cómo pensar en derecho a la educación y en educación inclusiva abriendo sólo las puertas sin considerar el apoyo permanente en el interior del espacio escolar? Inclusión solo enunciada desde nivel de educación especial no es inclusión, continúa siendo un intento de integración, se requiere de una lógica de cambio desde el sistema que considere las grandes dificultades que existen en estas instituciones.

Ante la complejidad y la realidad que se vive en los CAM, las condiciones de funcionamiento de muchos de ellos y las historias de los alumnos atendidos queda una inquietud a nivel de Sistema Educativo ¿Realmente importan más allá del discurso cada uno de los alumnos que como Juan ingresan a las escuelas? ¿Cuáles son las acciones específicas a nivel sistema que permiten pensar que vamos más allá del acceso y la legislación? No por que no sea importante sino porque no siempre esto contribuye a que permanezcan y logren ellos y sus familias condiciones de vida dignas? Estos espacios de

atención parecen espacios de lucha contra una realidad social en la que no hay condiciones para recibirlos; y más allá de lo que pueda plantear o resolver el sistema educativo, valorando el espacio áulico y la intervención docente ¿es la mirada atenta y la conexión docente con los alumnos lo que les genera una posibilidad de estar en el mundo de manera distinta? ¿Es justo que una maestra transite este trayecto profesional sin un acompañamiento? El acento está en Juan, pero también en María, necesitamos voltear la mirada también a María.

7.2 Mónica y Regina, los límites del sistema educativo.

Regina es una docente de educación especial, que trabaja en una Unidad de Recursos de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Tiene 7 años laborando en este nivel y hace algunos ciclos escolares, conoció a Mónica, una alumna cuya situación de vida y dificultades en la escuela, la hicieron confrontarse con los alcances de sus recursos como docente, pensando en las posibilidades de su intervención más allá de lo asignado como tareas a cumplir.

Mónica es una alumna de 11 años que cursa el sexto grado de primaria, en una escuela regular, de organización completa, cercana a la cabecera municipal. Mónica no presenta condiciones que se categoricen como una discapacidad evidente, pero muestra dificultades en su conducta y actitudes hacia compañeros y docentes que complejizan su permanencia en la escuela y aula.

Se presenta la experiencia de atención a lo largo del último ciclo escolar de Mónica, refiriendo de manera breve su tránsito a educación secundaria y se concluye con la mención de su condición de vida un año después del egreso de primaria. En este recorrido temporal se pueden reflejar las dinámicas de interacción que se generan con el personal y compañeros de la escuela, así como con su familia.

El foco del dilema presente en el caso, son las constantes dificultades de conducta que manifiesta Mónica y la toma de decisiones ante la búsqueda de apoyos externos, que permita su permanencia en la escuela.

- **Primera acercamiento para la intervención. La historia de Mónica.**

Regina comienza a atender a Mónica de manera formal cuando ingresa a sexto grado por solicitud de los docentes regulares, ya que no identifican formas de apoyar su proceso educativo y controlar sus conductas, dentro y fuera del aula regular. Trabajaba algunas estrategias con ella y con los maestros, sin embargo, comienza a preocuparse y ocuparse en mayor medida por el caso en el momento en que la madre de la niña le solicita apoyo para ubicar un orfanato al cual enviarla.

La mamá en ese entonces me decía -consígame, yo no quiero a Mónica, dígame, consígame donde mandarla, a dónde darla, consígame un orfanato- (RAO-170503)

Esta solicitud desencadena en Regina una serie de intervenciones e inquietudes que movilizan su actuación. En primer instancia acude con su directivo de USAER, a comentarle la situación, y la sugerencia que le proporciona es que coordine la intervención con la trabajadora social ya que ella le puede otorgar datos de casas hogar a dónde solicitar el apoyo. Sin embargo, Regina menciona que no buscaba información para remitirla, sino maneras de atender y orientar tanto a la madre como a la niña, ya que para Regina no era una opción remitirla a una institución como la solicitada por la madre.

Como siguiente paso, Regina indaga en los antecedentes del desarrollo, y busca identificar información de sus contextos más importantes: familia y escuela; tratando de comprender la causa de sus dificultades actuales. Encuentra y resaltan ante ella las condiciones de nacimiento.

Desde el inicio fue una niña no deseada, la señora ni siquiera sabía que estaba embarazada, la tuvo en la taza del baño, ó sea hasta que fue al baño y tuvo a la niña en ese momento se dio cuenta de que estaba embarazada (RAO-170503).

En la revisión de la historia familiar, Regina identificó que Mónica y su madre vivieron en una casa hogar de religiosas durante algunos años, hasta que la madre tuvo otras hijas y con el padre de las más pequeñas se queda a vivir en la comunidad en la que se ubica la escuela. Se da cuenta de que Mónica no se lleva bien con su padrastro el cual no la considera como prioridad en decisiones relacionadas con escuela y casa.

La situación familiar era complicada. Tiene conflictos constantes con la madre, pelean frecuentemente, hay mucho descuido en su arreglo personal, es una niña poco aseada y las condiciones de su hogar son precarias.

Además, vive situación de violencia intrafamiliar, el padrastro es alcohólico, agrede físicamente a la madre y únicamente tiene trabajos temporales por lo que los ingresos económicos no son suficientes para hacer frente a los gastos de alimentación y vestido básicos.

En cuanto a la escuela, reconoce que falta constantemente, desde quinto grado ya no quiere asistir, a pesar de que su maestra intentó generar estrategias de trabajo específicas, su motivación era mínima y sus problemas permanentes. Mónica llegó a inventar historias acerca de cosas que supuestamente le decía la maestra, referidas a malos tratos, a pesar de que había claras referencias de que éstos nunca sucedía.

Con compañeros de salón, es agresiva, además de que, en palabras de Regina, *“tiene conductas de tipo sexual inadecuadas con sus compañeros”*, ya que son percibidas como no correspondientes a su edad.

Cada vez estaba peor sus conductas, incluso cuando la sacaba yo a trabajar con USAER que trabajábamos en grupos pequeños, (...)de repente estaba yo dándoles una explicación y los niños aquí y de un segundo a otro ya no veía a uno de mis alumnos, para esto en mi salón había como un muro y una parte donde guardaban cosas, entonces yo volteaba y preguntaba -¿dónde está Beto?- Y al voltear hacia atrás del muro, ya lo tenía contra la pared Mónica, y Beto me decía -maestra es que... me está diciendo cosas, que yo soy su novio y cosas así-.(RAO-170503).

Beto era un alumno mucho menor a Mónica, ella estaba intentando besarlo y esto inquieta a Regina por lo que trata de estar siempre alerta de los demás alumnos cuando compartían trabajo con ella.

- **Búsqueda de estrategias de atención que motivaran su permanencia.**

Avanzado un poco el ciclo escolar, mientras Mónica cursa sexto grado, la negativa para asistir a la escuela es más frecuente, por lo que la maestra Regina y la trabajadora social de la USAER emprenden algunas estrategias de trabajo específico con ella.

Realizan un proyecto de elaboración de productos de bisutería con la finalidad de que adquiera habilidades motrices y relacionadas con el manejo del dinero. Promueven además que los productos que elabora pueda venderlos e identifique así una actividad productiva a manera de oficio; de forma transversal se rescatan contenidos de español y matemáticas.

Las actividades planteadas por Regina llaman la atención de Mónica y genera interés en el trabajo, pero únicamente dentro de aula USAER; en el aula regular la situación no mejora, más que dificultades de aprendizaje, tiene problemas en su interacción con los demás que impiden que aumente sus niveles de desempeño.

Su dificultad era más como la comprensión, o en contenidos más avanzados, pero se podía decir que iba dentro del promedio del grupo, no tenía un problema de aprendizaje, era más la integración. Además, ella siempre estaba muy sucia, ella y todas las hermanitas, tenían piojos y los niños no la integraban, por eso también hicimos visitas domiciliarias (RAO-170503).

Ante la situación de descuido y la poca respuesta de la madre para mejorar la higiene de Mónica y de sus hermanas, justificando el hecho en la falta de servicio de agua, la trabajadora social realiza visita domiciliaria en la que identifica que no son reales las explicaciones que brinda la madre acerca de que no tienen agua para que las niñas se bañen, ni manera de tener ropa limpia.

La casa en la que viven cuenta con todos los servicios, alguien les presta el inmueble sin cobrarles renta, reciben agua directa de un pozo, que impide que queden periodos largos sin suministro. A pesar de esto, la casa se encuentra en condiciones antihigiénicas generalizadas.

- **Solicitud de apoyos externos.**

Regina continúa intentando mediar la situación con los maestros y regular el comportamiento de Mónica, pero en un momento del ciclo la detección de un posible abuso sexual la lleva a buscar apoyos externos, canalizando a la alumna a DIF para tratar el caso.

Si, bueno de repente vino como una parte más grave de ella que empezó a platicarnos. Mónica me decía: - hay maestra es que el señor que trabaja ahí por mi casa me dijo vente para acá y así como cosas raras- Y pues yo le preguntaba intentando rastrear más información: -a ver Mónica ¿cómo? ¿qué te dijo? ¿tú dónde estabas? - Y Mónica me decía: -adentro de la casa, pero es que se brincó por la ventana...-

Entonces daba la impresión, según ella de que un señor entró a su casa y como que la tocaba o le decía ven para acá, cosas que te hacían notar que hubo un intento de abuso. Entonces nos preguntábamos los maestros y yo -¿pues estará siendo abusada?- Pero lo que a mí no me cuadraba es que no es como un niño abusado, que está triste, de que no te habla e incluso le cuesta trabajo hablar del tema, ella más bien, te lo platicaba hasta con gusto. (...) Yo veía que ella como que se inventaba cosas y al querer indagar no coincidía lo que me decía, me decía una cosa y después otra (...) como que fantaseaba mucho. Y entonces la canalicé a DIF, en el DIF yo pensé que la iban a citar varias ocasiones y no pues la citaron muy poco, muy poco y así de total que a la segunda o tercera sesión que fue me llegó con un documento de que tenía TDH (RAO-170503).

En DIF la atención fue muy breve, le asignaban cita una vez al mes y la intervención que le ofrecían no estaba contribuyendo a la mejora de su permanencia en la escuela, por lo que Regina busca otra instancia para solicitar apoyo, ya que la maestra de grupo vuelve a buscar su ayuda pues le expresa que su arreglo personal le preocupaba.

La maestra me comentaba que cada vez ya quería ir menos a la escuela, para esto a la niña diario la veías con su bolsita, su short, una blusa escotada y la boca muy pintada. Dice la mamá que en años anteriores la llegaron a recoger, se le escapaba, se le salía y la policía de ahí de la comunidad la iba a recoger a la carretera porque estaba ahí parada en la carretera (RAO-170503).

Ante este comentario de la madre, Regina busca otra instancia a la cual solicitar apoyo y la remiten a un Departamento de Salud Mental por parte de Secretaría de Salud, ubicado en el Hospital General del municipio. En ese lugar la reciben para darle el servicio, sin embargo, al solicitar el apoyo del área de psicología, le expresan que no hay psicólogo, y por lo tanto la tendrán que canalizar a atención psiquiátrica al municipio más grande del estado otorgándole fecha para una cita.

La mamá de Mónica no cuenta con los recursos económicos para trasladarse a la cita programada, y en la escuela los docentes realizan una colecta para apoyarla con el pasaje. Regina le brinda indicaciones generales de traslado a la señora y el nombre del lugar al que tienen que ir.

Mónica y su mamá se van el día indicado y al llegar a la ciudad en la que se ubica el hospital, hay una confusión y el taxista las deja en otro lado. Sin dinero y después de andar todo el día buscando el hospital deciden regresar ya en la noche.

La señora cuenta que en la central unas personas les invitan la comida pues habían gastado el poco dinero trasladándose de un lugar a otro y no habían comido. Se pierde la cita programada.

La maestra Regina consigue nuevamente otra cita, realizan otra vez en la escuela una colecta en la escuela para el pasaje. Esta vez logran encontrar el hospital Mónica y su mamá, pero al llegar ahí les expresan que no pueden atenderla porque el paidopsiquitra acaba de renunciar, además de que le manifiestan los encargados no comprender por qué

la canalizaron hasta allá si a ella le corresponde la atención en su municipio. Una vez más no la atienden y regresa sin recibir servicio.

En estos momentos Regina se encuentra desesperada y menciona que ella quería acompañar a la señora a la cita ya que le preocupaba que esto sucediera, pero, su directora no le había dado permiso de acompañarla. Consigue permiso para acudir a hablar personalmente con el encargado del Hospital General del municipio.

Total que (...) dije: -yo quiero ir- Porque pobre señora todo lo que están pasando más esto. Y entonces fui y pedí hablar con el encargado y no pues es que no podía, y pensé en una manera de que me hicieran caso y me puse a anotar el nombre de los del directorio que estaba ahí afuera pegado... así yo anotaba, pensé: -que vean que al menos estoy anotando algo y les dé un poquito de miedo para que me hagan caso- total que funcionó y ya salió el encargado y nos atendieron. Nos dijeron que la iba a estar atendiendo la psicóloga ya con citas más frecuentes (...) Y sí, ya después la diagnosticaron y le dieron medicamento; pero le pusieron en el diagnóstico, ¿cómo? ¿cómo le pusieron? Discapacidad intelectual más, así eran tres diagnósticos en uno: discapacidad intelectual, más TDAH, más problemas sociofamiliares. Una cosa así, entonces el medicamento que le dieron nos dijo que era como para bajar un poquito las salidas de la realidad que tenía (RAO-170503).

Mónica comienza a tomar el medicamento, pero no resulta del todo efectivo, la madre continúa observando conductas agresivas y cambios de humor repentinos. Le comenta a la maestra Regina y ella le sugiere tomar nota hasta la próxima cita con el paidopsiquiatra. Le recomienda no dejar la medicación, ya que sólo el médico puede realizar cambios en las dosis. Se cumple el mes de su tratamiento, se termina el medicamento asignado, acude a su segunda cita y al llegar le informan que ya no hay paidopsiquiatra, ya que renunció, no le puede expedir otra receta ni cambiarle el medicamento hasta que contraten a alguien más.

A estas alturas del ciclo escolar, Mónica está por egresar de la primaria, la madre se encuentra cansada de la poca respuesta de los servicios de salud y simplemente suspende la medicación.

- **Egreso de la primaria e inicios de secundaria.**

Mónica se encuentra por concluir el sexto grado de primaria, y la situación en aula es cada vez más compleja, asistía muy poco, y los días que iba, en palabras de su maestra *“daba batalla, con sus compañeros (...) les gritaba, palabras feas, les decía de cosas, se salía del salón.”* (RAO-170503) La maestra de grupo intenta distintas estrategias para incluirla, pero al final del ciclo, por iniciativa del director de la primaria y para prevenir mayores conflictos con compañeros se acuerda sólo recibir a la niña un día a la semana y se dejen tareas para casa.

De hecho ya al final acordamos, para que no vaya a haber un conflicto de violencia grave y que se ponga en riesgo el certificado de la niña, porque ya iba a salir, optamos porque nada más fuera los lunes a la escuela, porque ya estaba al grado de que nadie la aguantaba, ya bien feo. Entonces iba los lunes a la escuela, le dejaba tarea la maestra, yo trabajaba poquito y ya, órale, al siguiente lunes vienes y te checamos (RAO-170503).

A la par de esto, comienzan los trámites para el ingreso a secundaria sin embargo el padrastro no está de acuerdo en que siga estudiando, la madre logra convencerlo para que le permita ir a la telesecundaria de una comunidad cercana. La inscriben y Regina acude con el directivo de la secundaria a plantearle el caso, brindándole estrategias de atención y ofreciendo servicios de asesoría para los docentes en caso de requerirlo.

Mónica ingresa a la secundaria, pero con muchas dificultades permanece solamente seis meses.

(...) ya después me comentaba la mamá: -no maestra es que no la aguanta nadie, ya ni yo- La mamá ya estaba al grado de que ya no la quería en su casa, ó sea la señora prácticamente se quería deshacer de la niña, literal, así deshacer. Y, ya lo que supe fue que

la niña dejó de ir (...) porque empezó a pelear con otras niñas, de la nada iniciaba conflictos, de la nada. Y empezó a generar mucho problema también con los papás y el director dijo –¡no, ya! -, y ya también ella dijo -mejor ya no voy-. Y ya no fue y pues su mamá la dejó, nada más la tenía en su casa, haciendo nada (RAO-170503).

Al dejar la secundaria, los docentes y la maestra Regina se enteran por comentarios de padres de familia de la misma comunidad, que Mónica continúa enfrentando dificultades, se comenta que un señor le paga cien pesos por tomarle algunas fotos, y que acude a veces por las tardes a la casa de esta persona. Entre los vecinos de la comunidad se escuchan rumores sobre el tipo de fotos que le toma.

Finalmente, después de un año, la maestra Regina asiste a una reunión de los maestros de la primaria en la comunidad. En esa reunión se entera de que Mónica está embarazada, tiene 14 años y el padre de su hijo es un hombre mucho mayor que ella, el cual no se hace responsable del embarazo. Los maestros de la primaria le refieren a Regina que se observa “muy contenta”, “parece toda una mamá adulta” (RAO-170503). Ante este hecho los maestros realizan suposiciones en cuanto al futuro de su hijo.

(...) Y me decían los maestros: - ahora espérate, igual en unos años su pobre niño nos toca de alumno, porque quien sabe cómo venga, pues bueno... ojalá que bien (RAO-170503).

- **Reflexiones posteriores a la atención del caso, por la docente.**

Al concluir el proceso de atención de Mónica, ante la adversidad que enfrentó y la realidad actual de la niña, Regina se cuestionaba acerca de si hubiese sido una mejor alternativa el atender la petición inicial de la madre de buscar una casa hogar para Mónica.

Regina en un inicio rechazó esta sugerencia de la madre y rastreando en su historia profesional, la respuesta se encuentra motivada fuertemente en una experiencia personal que tuvo al realizar su servicio social de la universidad en una casa hogar.

(...) Cuando me planteó la mamá la situación del orfanato yo dije: -no pues no, ¿un niño en un albergue? ¡No, qué horror que feo! - Porque también dentro de un albergue llegan a haber abusos, por parte del personal había formas de corrección de los niños de encierros, sí de encerrarlos en un cuarto oscuro. Cosas muy feas (...) y de ahí me quede con esa impresión muy fea de los albergues (...) Y en cuanto a Mónica yo decía: -no, ella esta con su mamá y, sí pelean y el papá es alcohólico, pero yo creo que con ella no es (...) ó sea no abusa de ella y cosas así, sí dentro de su enfermedad, pero... ahí están-. A mí sí me remitía a pensar en todo eso y preguntarme - no, ¿qué tal que ella no está del todo mal? ¿cómo le va a ir en un orfanato? ¿qué tal que le va peor? - (RAO-170503).

Aunadas a estas dudas que expresa Regina, recae en ella un sentimiento de frustración al no haber mejorado la vida de Mónica, ya que dentro de lo que ella identifica como el proceso indicado en la atención de estos casos desde el referente normativo, buscó las canalizaciones cercanas, tal como se lo han indicado sus superiores. Sin embargo, no obtiene una respuesta óptima de las instancias a las que acude. Además de que identifica con importantes problemas a la familia, en este caso la madre, para afrontar los trámites y solicitudes correspondientes.

Estas situaciones la llevan a pensar en las posibilidades reales de su trabajo como docente de Educación Especial y sus alcances para la permanencia de Mónica en el Sistema Educativo.

Al reflexionar en situaciones que hubiesen mejorado la intervención en el caso, Regina expresa que su actuación estaba encaminada a considerar la necesidad de atención psicológica emocional para Mónica, esa era su prioridad. En Secretaria de Educación no es posible brindar este servicio, en sus palabras sólo buscaba una instancia que fuese *“eficiente y que realmente diera resultados”* a la necesidad que presentaba la alumna.

Finalmente retoma la complejidad del caso desde los componentes contextuales por medio del diagnóstico, el cual es tema vertebral en Educación Especial, puesto que se considera necesario para establecer planes de intervención, poder explicar mejor las

condiciones de los alumnos, así como para tener más claridad en cuanto a los alcances en los niveles de aprendizaje esperados.

Reconoce que con Mónica el tema del diagnóstico se topa con límites importantes desde el área de psicología, al referirle la imposibilidad de explicar con un sólo término la condición que enfrenta Mónica, generando así un vínculo hacia aspectos contextuales sin los cuales es imposible comprender la totalidad de la situación.

Y mientras pasaba todo lo del DIF y las canalizaciones, decíamos: -es que (...) ¿qué tanto es el contexto que la niña tiene?- ahora sí que suena de risa eso de que -ay si le pusieron el diagnóstico de: esto, más esto, más esto (refiriéndose a el DX: discapacidad intelectual, más TDAH, más problemas socio-familiares) ; pero también (...) puede ser muy cierto, en ese contexto en el que ella vivía, pues sí es posible esa combinación de diagnósticos. Ó sea yo he visto (...) niños que no tienen una discapacidad orgánica pero el contexto les generó esta discapacidad. Entonces este caso me sonó como a esto, y me pregunté ¿bueno que tanto es problema de este contexto que la niña tiene? (...) pues cualquiera se vuelve loco en ese contexto. Entonces, creo que este ha sido el caso que más me ha movido porque como te digo yo ya conocía a la señora por atenderle a las otras dos niñas y ahí la tenía diario en la escuela, de -mire señora, esto y lo otro-; sí cambió la señora, sí hubo cambios en ella, pero hasta donde ella podía, había ratos en que decía -yo ya no puedo o ya no quiero- (RAO-170503).

La búsqueda de orígenes, de causas, de combinación de factores que pudieran explicar la condición de Mónica, es un asunto con el que Regina se queda, aprecia claramente la vulnerabilidad en la que vive y reconoce que las condiciones de vida y familiares no han sido las mejores. En reflexiones finales ella identifica la responsabilidad de la misma escuela. Mónica fue una alumna que cursó en esta escuela desde los primeros grados su educación primaria, se atendía a las hermanitas por el servicio USAER, pero a ella se le atendió hasta 5º y 6º que su situación comenzó a ser más compleja por la conducta presentada, por lo que piensa en ¿si la atención temprana desde la escuela en los primeros ciclos podría haber cambiado las problemáticas actuales de la niña?

Sí, preocupaba mucho porque a lo mejor desde chiquita se debió haber hecho algo y no se hizo nada y se fue pasando, pasando... y antes la forma de ayudar de la escuela era dándoles (refiriendo a dinero o cosas materiales) entonces vieron que esto no funcionaba y dijeron los maestros -ay no ya está pasando todo más feo y ella ya ha hecho muchas cosas y todo- (RAO-170503).

El caso que vivió Regina con Mónica permitió que en posteriores experiencias laborales similares, pudiera identificar formas de intervención, se interesó por conocer espacios que funcionan a manera de albergues con buenas referencias. Reconoció como prioridad la atención temprana de alumnos que presentan ciertos rasgos de descuido familiar. De igual manera detecta la necesidad de un elemento en Educación Especial que atienda las dificultades emocionales desde el área de psicología clínica.

Finalmente, para Regina queda el tema recurrente de la pertinencia de la casa hogar.

En ese caso sentía que hacíamos y hacíamos y de repente cosas que ya creía yo que no estaban en nuestras manos, ya no había cómo hacerle o a dónde mandarla, y ahí es donde yo retomo o dije al final, eso de que para mí era tenerla en un orfanato o con una familia que no era la suya ¿qué tanto a lo mejor en un momento a los niños sí les sirve? a lo mejor... (RAO-170503).

Me permito hacer una reflexión personal como investigadora sobre este caso. La culpa finalmente no es de Mónica, no es su responsabilidad; sus acciones, su inquietud, su forma de actuar, son respuestas a un contexto difícil, precario, desinformado. Hay búsqueda, siempre búsqueda; de atención, cercanía, contacto. Hay fantasía, necesidad de construir otras realidades distintas a la propia. Hay necesidad de ser mayor, hay responsabilidades que no le tocan, hay rechazo, hay sorpresa por su presencia desde que llega al mundo. Y finalmente hay peligros, hay riesgos, a ser abusada, a ser maltratada, a revivir una historia que no era su historia sino la de su madre, a vivir y revivir situaciones que puedan explicar su ser, su presencia, su realidad.

Hay juicios, hay espera de otros con respecto a lo que su vida puede ser o no ser, hay expectativas, hay medicación, preocupación, intentos de hacer algo por ella, hay una maestra que se conecta de algún modo, desde sus referentes, desde sus vivencias y piensa que debe haber maneras de mejorar su presencia.

Hay riesgos, hay invasión a sus compañeros, hay una incomodidad a las ideas de sus maestros acerca de su tarea, funciones, formas de ver la vida, la sexualidad, las relaciones docente alumno.

Y finalmente hay una sentencia cumplida, un embarazo. Pasó lo que todos esperaban que pasaría, un poco después de lo pensado, *“al menos terminó la primaria”* decían los maestros. Y hay miedo y sentencias posteriores *“a ver si no nos toca recibir a sus hijos”*

¿Realmente alcanzan, las posibilidades de intervención? ¿hasta dónde? ¿en qué sentido? ¿Para quién es el proceso? ¿Para Mónica? ¿Para su maestra? ¿Para los espectadores? ¿Qué decimos al final? *“Me sobrepasaba el caso”*, un no basta, no es suficiente para explicar la complejidad.

Un caso en mil casos, un caso que impone, que da miedo, que no desencadena nuevamente una cadena de favores suficientes para revertir el destino, la realidad marcada, prefijada, un tope con las posibilidades que dimensionamos de la intervención docente. Los canales que enseñaron y marcaron no bastaron, no fueron suficientes, el encargo era tal vez muy grande.

Y en el último eslabón tenemos a una niña que será mamá, una niña que representa una baja del Sistema Educativo, un número menos en los indicadores de permanencia, un problema menos en las escuelas, una o dos personas que formarán parte de este entramado social que no pudo incluirla, alguien que siempre fue vista como ajena. El último eslabón que debería ser el primero.

¿Dónde quedo Mónica en el sistema educativo? Análisis de caso.

El caso de Mónica, se configura como un ejemplo de la conjugación de factores sociales vulnerables que condicionan la construcción de una infancia sana e integral, lo que sucede no es casual, no es que a cualquiera pudiera pasarle esto, la cuestión con Mónica permite dar cuenta de una situación familiar y contextual precaria que se refleja en una presencia escolar complicada llena de sucesos que muestran dificultades en sus relaciones interpersonales con compañeros y docentes, producto de una falta de atención oportuna que la contengan y ayuden a interpretar su presencia en el mundo a lo largo de la infancia. De igual manera deja ver la ineficacia de un sistema público en la atención de necesidades prioritarias de salud mental y la dificultad de encontrar redes de apoyo que ayuden a subsanar problemas tan complejos que tienen lugar en una sola persona.

Después de este recuento de sucesos narrados en el caso cabe nuevamente hacer cuestionamientos que ayuden a comprender y trazar caminos de solución para realidades similares.

- **La escuela regular como espacio de reflejo.**

El subsistema de Educación Especial se enfoca principalmente a la atención de población con discapacidad y aptitudes sobresalientes, hay casos como el de Mónica que no son atendidos de un inicio por no contar con un diagnóstico claro que dé cuenta de una dificultad orgánica, sin embargo las situaciones que acontecen con ella, demandan atención inmediata y ante la falta de recursos de la propia escuela para enfrentar lo que sucede se solicita apoyo a los servicios de USAER, como en este caso, a pesar de que en efecto el caso no corresponda como prioridad de atención reclama una atención inmediata al desencadenar problemas de aprendizaje producto de las dificultades de conducta.

¿Hasta dónde una escuela pública regular puede atender casos como el de Mónica?
¿Cuál sería el plan de acción que tendrían que implementar? ¿tendrían la escuela que tener un plan de intervención ante casos como este, ante la frecuencia con la que se presentan

en ciertos contextos mucho más vulnerables? Mónica estuvo inscrita en esta escuela desde primer grado, pero no es sino hasta quinto grado que se identifica como un verdadero problema su conducta ¿Qué sucedió en los grados anteriores con los docentes a su cargo para no observar los acontecimientos que iban constituyendo a Mónica poco a poco con todas las complejidades que presenta? ¿Acaso no podían identificar algunas señales de alerta en los primeros ciclos de primaria?

El tema de estrategias de prevención de los docentes, ante una posición en la cual la escuela recibe el cúmulo de situaciones familiares y contextuales que vive cada niño que accede a ella ¿Cómo tendrían que estar formados los docentes que laboran en contextos sociales vulnerables actualmente para hacer frente de manera adecuada a estas conductas desde sus inicios, cuando aún no son problemáticas tan graves? ¿Es distinta la formación requerida por los docentes para laborar en estos contextos?

- **La búsqueda de apoyos interinstitucional.**

En este caso vuelve a ingresar en la discusión el derecho al acceso a la educación de cada individuo, ¿qué pasa con estos casos en los cuales el acceso con estas dinámicas de desempeño impide que se garantice seguridad y óptimas condiciones educativas de los otros alumnos? ¿Toda institución pública tiene la capacidad para recibir estos casos? ¿Realmente el sistema educativo puede visualizar las implicaciones de casos como estos? Si bien hay instituciones públicas a las cuales se puede solicitar el acceso para mejorar las condiciones de vida de estos alumnos ¿Qué hace la escuela cuando las instituciones que requieren para apoyar no brindan respuestas?

El caso de Mónica permite ver un actuar institucional dentro de la escuela movilizado un tanto por la USAER, para gestionar un proceso de atención psicológico para la alumna, así como la gestión de recursos para el pasaje que le permita llegar a las instancias correspondientes, las cuales cabe decirlo no están cerca de su municipio, sino que al ser

tratamiento con especialistas el sector público de salud generalmente concentra la atención de estos servicios a un municipio capital del estado.

¿Cuál es la responsabilidad de la escuela en cuanto a Mónica? y ¿hasta dónde ya no alcanzan sus recursos para enfrentar y apoyar su caso? La movilización de la escuela para la gestión de recursos para el pasaje e incluso previos a esto al juntar cosas (ropa, alimento) para la familia, quedan a criterio de lo que los docentes perciben que es lo que pueden hacer desde sus recursos ¿El apoyo económico y de acceso a recursos que permitan satisfacer sus necesidades básicas no es algo que se pueda eludir y no sólo en este caso sino en otros muchos es posible observar cómo los docentes dan a alumnos y familia recursos económicos para apoyar. ¿Hasta dónde esto es una medida adecuada? ¿Es más fácil apoyar directamente en lo económico o regalando algunas cosas que emprender acciones pedagógicas en conjunto para fortalecer un desarrollo familiar y personal más autónomo? En este caso el darles a las niñas hacía pensar a los maestros que estaban ya actuando ante las dificultades de Mónica: ¿El aportar recursos económicos a alumnos y padres puede complejizar el proceso de atención óptimo y las posibilidades de mejorar el actuar pedagógico? O bien ¿Es lo que queda a los docentes para garantizar un poco más de atención en las clases?

- **Familia y escuela.**

No es posible negar que es necesario que la escuela apoye a sus alumnos y su familia, el asunto primordial aquí es ¿Cómo y hasta dónde se apoya? Hubo canalizaciones a instituciones para apoyar a la familia, se realizaron las gestiones necesarias, pero ¿Por qué no hay una respuesta efectiva de las instituciones? ¿Qué pasa con el sistema de salud al recibir canalizaciones de necesidad urgente de atención en salud mental? ¿Cuáles son las posibilidades de establecer vínculos entre escuela e instituciones de salud para abrir espacios de comunicación en pro de las personas, los usuarios de ambos servicios? ¿Son los docentes especialistas de USAER o bien algunos maestros regulares que se

responsabilizan del caso los encargados de buscar vínculos e insistir en respuestas efectivas?

¿Hasta dónde se cubren necesidades de atención del alumno cuando la familia desde sus recursos no sólo económicos sino personales no puede hacer los trámites y acciones correspondientes para atender a su hijo? ¿En qué sentido la dificultad en la implementación de los trámites en instituciones públicas de salud limita, condiciona, o coarta las posibilidades reales de mejora en estos casos? Es decir, ante lo engorroso del trámite y el no saber a qué subsecretaría o encargado acudir cuando no hay una respuesta directa, se provoca que se abandone la búsqueda de atención.

Lo anterior conduce a deducir que se requiere una insistencia importante de los padres y una capacidad para actuar, insistir, y buscar los medios que garanticen respuestas; este actuar requerido no es posible pensarlo en todos los padres. En muchos de estos casos como el de Mónica la causa de la condición actual de los alumnos, los problemas sociales y personales que presentan, es producto del desinterés por parte de los padres en sus hijos y un proceso de crianza desprotegida, a Mónica su madre no la quería, no sabía cómo hacer frente a ella ¿Hasta dónde es posible pensar que padres con poco compromiso y recursos personales para afrontar los retos de la crianza con sus hijos libren obstáculos en pro de su atención y mejora? Si se piensa que esto es poco probable, cabe hacer el cuestionamiento acerca de la responsabilidad el Estado ¿Qué tanto este, por medio de sus instituciones brindan respuestas efectivas que garanticen los derechos de los niños a un desarrollo integral? Y si la familia no es suficiente, las instancias de salud no alcanzan, ¿En dónde quedan vidas como la de Mónica que posteriormente se seguirán presentado en otros espacios sociales con dificultades distintas? ¿Tendría que pensarse en las consecuencias sociales ante casos con problemas de salud mental fuertes que en algún momento se evidenciaron en entornos escolares?

En cuanto a Educación Especial como subsistema en el que impactan diferentes problemáticas presentes en las escuelas regulares, el caso de Mónica y otros similares a

pesar de no ser casos de discapacidad, demandan atención del sistema ya que entran dentro de la categoría de “problemas severos de conducta” ¿de qué manera tendría que ser la actuación de los agentes para dar respuesta? ¿Corresponde a educación especial la atención de todos estos casos que no entran en el desempeño “normal”? Nuevamente parece que el encargo es grande.

7.3 Rocío y Roberto, la manera de mirar al otro.

Rocío es una maestra de educación especial adscrita a USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) que brinda sus servicios de asesoría y apoyo en una primaria regular rural, ubicada en una comunidad lejana de la cabecera municipal. Asiste cuatro días de la semana a la primaria y apoya el proceso educativo de aproximadamente 20 alumnos inscritos en la escuela, los cuales enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a presencia de discapacidad, problemas de aprendizaje, comunicación o aptitud sobresaliente.

El caso que se narra en este relato se refiere al proceso de atención de Roberto, un niño de 7 años de edad que cursa primer grado y presenta discapacidad relacionada con su condición de hidrocefalia.

La experiencia de atención que relata Rocío corresponde a algunos eventos en un periodo de aproximadamente 9 meses de trabajo con Roberto, en el transcurso del cual se identifican situaciones de tensión ante las dificultades de su proceso de integración en la primaria regular.

El foco del dilema del caso narrado, más allá de los problemas cognitivos, son las dificultades para su permanencia en la escuela ante los problemas de conducta que presenta Roberto relacionados con la falta de límites y reglas, los cuales se acompañan de constantes agresiones hacia sus compañeros, su madre y docente regular.

A continuación, se presentan algunas situaciones vividas en el proceso de atención a partir de lo narrado por la maestra Rocío, se consideran las interacciones y acciones que se derivan de esta problemática.

- **Referencias previas del alumno.**

Rocío es nueva en la escuela a la que asiste Roberto, ella no ha tenido oportunidad de conocer a los alumnos que atenderá, sin embargo, al integrarse los primeros días del ciclo escolar con el personal de la primaria a la jornada intensiva de Consejo Técnico Escolar, los maestros le comentan acerca de él:

Pues en el colegiado me dijeron los maestros: -no maestra va a tener un niño y es así como ¡completamente suyo!-. Él ya era conocido de vista por los maestros porque al trabajar en una comunidad pues generalmente en los eventos acude cualquier persona de ahí, y a él lo ubicaban por sus rasgos físicos y de conducta (...) hasta me contaban la anécdota de que en un evento al que el niño había asistido (...) se metió al bailable de los alumnos a participar y todo eso porque no respetaba y me decían que la mamá no le ponía límites (RJL-251286).

Rocío comienza a tener referentes de este tipo antes de conocer al que sería su alumno. Una vez que inician las clases Roberto se integra al grupo de primer grado y de inmediato se observa que presenta dificultades para mantenerse dentro del aula, sale constantemente y su conducta no es adecuada ya que al salir agrede verbalmente a compañeros que encuentra en el patio o pasillo.

La maestra Rocío identifica que las agresiones suceden debido a que algunos compañeros observan mucho a Roberto y esto le incomoda. Por su condición, su cabeza es un poco más grande y tiene características faciales que resultan particulares para algunos alumnos, ambas situaciones inquietan a algunos alumnos de la escuela, por lo cual lo miran constantemente.

Ante las dificultades de conducta desde los primeros días, la madre está presente casi la totalidad de la jornada acompañándolo, pues la maestra regular solicita que así sea, al considerar que son demasiadas las dificultades para que permanezca. Rocío manifiesta no estar del todo de acuerdo con esta decisión pues piensa que se acostumbrará más a la presencia de la madre, incluso refiere que a pesar de que Roberto podía tomar el lápiz por él mismo, pedía que la madre le tomara la mano para ayudarlo.

El alumno asiste con la maestra Rocío a aula USAER, algunos días de la semana en un horario de atención específico diferenciado, en este espacio la maestra trabaja sin apoyo de la madre realizando pocas actividades, sin embargo, es un lugar al que le agrada asistir y en el cual lo realizado lo hace por él mismo.

- **Dificultades en el aula, primeras intervenciones.**

Ya un poco avanzado el ciclo escolar, la maestra regular acude con Rocío a solicitarle que el alumno trabaje con ella en el espacio USAER todos los días, durante la totalidad de la jornada, pues es muy difícil la dinámica que se genera al buscar que el permanezca en el aula regular.

De hecho, con él su dificultad es la conducta, porque él es inteligente y todo y recuerda muchas cosas, y le gusta mucho cantar, y esa era también otra dificultad porque en el salón quería también estar cantando, o luego agarra su flauta y se ponía con ella como si fuera tambor, pues hacía ruido y todo (...)Y a la maestra pues si le incomodaba (...) Ella me decía -es que a mí no me deja trabajar, es que no puedo trabajar, es que me interrumpe a los demás, y aparte pues la verdad si hace algo, los demás niños se ríen y todo, y pues él encantado- (RJL-251286).

Esta petición es difícil de cumplir para la maestra Rocío ya que ella no asiste todos los días a la escuela y debe atender a otros alumnos por lo que tiene un horario de atención específico, además argumenta que en el planteamiento de USAER se busca que los alumnos se incluyan en las actividades con su grupo regular. Rocío no accede a la petición,

brinda orientaciones a la maestra de grado, continúa trabajando con Roberto, y la madre del alumno asiste algunos días a apoyar a su hijo, pero no siempre puede presentarse.

La situación se complica cuando los problemas de conducta trascienden y se genera molestia entre los docentes, debido a que, al ocurrir algún problema con Roberto, entre el personal de la primaria se cuestiona a quién le toca resolver la situación, y la mayoría de las veces consideran que la docente de USAER era la responsable. Esto hacía que hubiese quejas constantes hacia ella, generándole mucha preocupación por la constancia de las mismas.

Pues (...) se salía del salón y corría, y si había alguien ahí en el pasillo o entre la cancha, pues ya lo insultaba o a algún compañerito o así, entonces eso agravaba el problema, porque ya el compañerito pues iba con la maestra o maestro, y entonces eran muchas quejas, quejas siempre, no dejaba de haber quejas (RJL-251286).

Rocío tiene la sensación de no poder hacer frente a las dificultades de Roberto, sin embargo, continúa realizando acciones que permitan su permanencia en la escuela. Una de sus primeras estrategias es buscar espacios para platicar con Roberto acerca de la necesidad de mejorar su comportamiento, de igual manera intenta respetar siempre los horarios asignados, estableciendo en eso límites claros para él.

Para mejorar la situación de control de conducta en aula regular, investiga algunas estrategias conductuales para implementarlas en colaboración con su maestra. Mantiene la orientación a la madre del alumno, en la cual reconoce dificultades importantes para comprender lo que se le explica y logra identificar que éstas se deben a problemas de audición.

A pesar de lo realizado, las quejas persisten, y a Rocío comienza a preocuparle la forma en la que quedaría el trabajo de la USAER. Comentaba *“Van a pensar ¿qué está haciendo la USAER?”* refiriéndose a lo que los docentes pudiesen comentar.

Rocío solicita apoyo del área de psicología el cual interviene realizando la evaluación psicológica del alumno. Resultado de ésta, la psicóloga define que entre sus características Roberto tiene “Síndrome de fiesta social” lo cual hace que tenga este interés por cantar y hacer ruido en el aula regular, otorga algunas estrategias y sugerencias de intervención a la docente y en acuerdo optan por cambiar el horario de atención en aula USAER para condicionar el trabajo en aula regular, si no trabaja temprano en su salón no puede asistir con Rocío.

Se habla con el alumno para mejorar su conducta, la maestra regular manifiesta que Roberto se siente protegido por la maestra USAER y esto no ayuda al trabajo con él.

- **Situaciones de tensión ya avanzado el ciclo escolar.**

Rocío reconoce que no sólo con sus compañeros tiene este comportamiento inadecuado ya que para la madre del alumno también es muy complicado controlar sus conductas, se aprecia que la señora tiene disposición a estar con él y atender lo que se le solicita, pero observa que le cuesta trabajo establecer acciones eficaces, hacer frente a los llamados de la maestra, y tranquilizar a Roberto al hacer algún berrinche. Rocío refiere uno de los incidentes en los que se sorprende al comprobar el mal comportamiento de Roberto hacia su madre y la docente regular ante un llamado de atención.

Pues por ejemplo en una ocasión que estuvo conmigo, (...) después se fue a su salón a dejar sus cosas y salió y su mamá también andaba ahí en la escuela y estaba hablando la maestra de grupo con ella, acerca de sus conductas o algo así, porque incluso a veces la mamá llegaba muy angustiada conmigo y yo ya no sabía qué decirle, porque la maestra se quejaba mucho le decía mucho -señora esto y esto, hoy Roberto se portó mal y hoy se volvió a portar mal- entonces a veces también la señora llegaba como toda angustiada conmigo y me decía -es que ya no sé qué hacer, es que yo hablo con el-.

Entonces fue en una de esas ocasiones que ellas estaban hablando y estaba ahí el niño, después la maestra me llamó, y ya me acerqué y resulta que Roberto como que había insultado a otro niño o lo había pateado o algo así y estábamos hablando ahí, pero en ese

momento cuando su mamá le dijo - ¿Roberto por qué haces eso?- insultó a la mamá y luego la maestra le dijo -Roberto lo que...- ó sea también le habló del tema, e insultó a la maestra también (RJL-251286).

Rocío interviene con el alumno de manera posterior sin recibir insultos, le sorprende esta actitud ya que con ella nunca se comportaba de tal modo. Trata de dar atención a la madre, algunas veces solo escuchándola, ya que es constante este sentimiento de cansancio al no ubicar canales mejores de intervención con su hijo.

Los problemas no se quedan sólo en la regulación conductual o en los incidentes de agresión o insulto hacia sus compañeros, ya que poco a poco va afectando la dinámica escolar, y se genera inconformidad entre los mismos docentes de otros grupos.

El malestar también comenzó a hacerse presente entre los padres y madres de familia de algunos alumnos de la escuela, quienes manifestaban no estar de acuerdo con que Roberto asistiera a la escuela. Incluso Rocío llegó a identificar que desde el ciclo anterior algunas madres de familia estaban inquietas por el ingreso de Roberto por lo que acudieron con el directivo a preguntar de manera constante si se recibiría o no al alumno en la institución. Aunado a esto, comenzó a cuestionarse entre docentes y padres el por qué Roberto no era atendido en el Centro de Atención Múltiple (CAM) del municipio, en vez de acudir a la escuela. Rocío considera que los comentarios de los padres están motivados por los docentes ya que por la lejanía de la comunidad muchos de los padres no conocían ni siquiera la existencia de este centro.

Ella tiene muy clara la responsabilidad de la escuela de poder recibir al alumno, ya que las condiciones económicas de la familia y la lejanía de la cabecera municipal complican el que Roberto sea atendido en CAM. Pero incluso si esto fuera superado, Rocío considera que es mucho más benéfico para el alumno estar en la primaria que en una escuela especial, pues sus problemas más que de aprendizaje o cognitivos son de conducta, y el estar en CAM podría en sus palabras *“hacer que se fuera para atrás en lugar de ir hacia*

adelante” refiriéndose a sus procesos en aprendizaje y a la posibilidad de imitación de conductas de alumnos con dificultades cognitivas mayores.

- **Agresión hacia compañera de grupo.**

La situación en la escuela llegó al mayor nivel de complicación cuando se suscita un incidente de agresión física de Roberto hacia una de sus compañeras:

Pero una ocasión según esto (...) ya que ese día yo había ido a la secundaria, estaban ahí en el grupo, la maestra generalmente cuando salía se llevaba a Roberto, para que no ocasionara más problemas, pero en esta ocasión salió a la dirección. Esto me lo contó ella, salió a la dirección y pues lo dejó, ya que llevaba algo, no sé si la bocina o la grabadora y pues no podía llevar al niño también y como camina despacito pues por lo mismo de su condición, pues ya lo dejó. Entonces cuando regresó me comenta que el niño le quería clavar el lápiz a una niña y que los demás niños lo detuvieron. Ese fue un problema porque pues la mamá de la niña fue a hablar con el director (...) habló con la maestra y todo y así como que pues les dijo: -es que ese niño está ocasionando problemas, pues es que mi niña- o también lo que dicen mucho es -es que mi niña no decía groserías y al escucharlo a él pues ya dice groserías- ó -no me trataba mal a mí como mamá y ya al escucharlo a él pues como trata a su mamá pues ya también a mí me trata mal-

Y yo pensaba -entonces ¿qué? Ahora resulta que están aprendiendo todo lo malo de él- (...) Sí, y si ahí fue como que cuando dije - ¿oh no qué voy a hacer?- porque ya sentía el conflicto y la tensión y luego sentía como que todo recaía sobre mí (RJL-251286).

Este incidente genera disgusto ya no sólo en la escuela, sino que se agrava la situación involucrando a los padres de familia de compañeros de Roberto los cuales manifiestan abiertamente su inconformidad. Rocío se moviliza a buscar material con el que pueda apoyar a la maestra de manera más inmediata. Diseña un programa específico de estrategia conductual basado en un sistema de economía de fichas y establece cuatro conductas principales a trabajar, entre las cuales estaba como principal “respetar a sus

compañeros de salón”, trabajó por medio de un sistema de caritas felices y tristes que fuera fácil de entender para Roberto.

Mientras implementaba la estrategia diseñada la maestra y directivo le piden algo que fuese mucho más rápido para solucionar esta situación. Por lo que se pidió apoyo nuevamente al área de psicología.

Coordinado por el área de psicología se elabora un plan de intervención conductual más específico con la participación de madre de familia, maestra regular, y maestra USAER en el que se establecen algunas acciones y compromisos, uno de las cuales es hablar en positivo al alumno y se retoma el trabajo de economía de fichas que ya había iniciado Rocío.

Las dificultades en la escuela son permanentes y el avance de Roberto se percibe como lento, por lo que se decide realizar un “Estudio de Caso” el cual tiene como objetivo analizar su situación en la escuela e identificar acciones en conjunto para mejorar su proceso de atención. Participan los principales implicados en la atención e Roberto, su madre, sus maestras de grupo regular y USAER y se cuenta con la intervención de los directivos de USAER y primaria.

Resultado de esta reunión se identifica que la situación es una responsabilidad compartida y es necesario asumir acciones tanto por parte de la escuela como de la USAER para la permanencia de Roberto en la escuela. Se acepta que la problemática es en gran medida generada por el contexto y se reconoce que a pesar de que la madre no tiene muchos recursos para hacerse cargo de Roberto, tiene disposición para apoyar pero en casa es la única responsable del cuidado del niño, ya que el padre se encuentra sólo por temporadas y cuando asiste consiente mucho a Roberto y le permite que haga lo que quiera, por lo que es necesario brindar mayor acompañamiento y orientación más cercana a la madre.

Posterior a este estudio se acordó realizar algunas acciones específicas: una plática con docentes de la primaria y directivo dirigida por docente USAER y psicología como herramienta de sensibilización para la atención del alumno; plática con padres y madres de familia del grupo de Roberto con el mismo fin, por parte de la docente como iniciativa propia; intervención con el grupo de compañeros de Roberto para evitar que se refuercen las conductas negativas, esta intervención fue coordinada por docente regular y USAER buscando el establecimiento de acuerdos entre los alumnos.

- **Último periodo del ciclo.**

Posterior al estudio de caso, transcurridos dos meses se observa que la situación ha cambiado un poco, Rocío reconoce que Roberto trabaja más en el aula y lo principal para ella, ya no hay tantas quejas de su docente de grupo. En palabras de Rocío se aprecia que *“hasta la actitud de la maestra es diferente (...) ya hasta está sonriente”* refiriéndose a los momentos en que le pregunta por el trabajo de Roberto y ella expresa que sí ha trabajado algo en grupo.

Durante este último periodo escolar Rocío y la psicóloga hablan con la maestra de Roberto buscando el reconocimiento del derecho a la educación del alumno y el establecimiento legal de la prioridad en asignación de escuela cerca de su hogar por la condición de discapacidad *“porque le comentábamos pues que incluso como dicen, (...) es el primero que tiene derecho a elegir escuela antes que los demás y que al igual que todos tiene los mismos derechos”* la docente de grupo se muestra un tanto más sensible a su atención y apoyar en la sensibilización de las madres de familia del grupo, expresándoles esta cuestión de derecho de Roberto.

La identificación de más apoyos, la colaboración del área de psicología, las mejoras en el desempeño de Roberto y los cambios en las solicitudes de la docente generaron en Rocío una sensación de tranquilidad, la cual no experimentó en los primeros meses del ciclo escolar

Me siento más tranquila porque sí era como diario la pregunta de ¿y ahora qué va a pasar? así por las quejas cada día, y era igual al siguiente día no pues me decían-que hizo esto y así-. Entonces hasta cuando no iba decía -¡ay no!, va a pasar lo más terrible- y sí me sentía como mal porque decía -van a decir ¿cómo? o que ¿qué estoy haciendo?(...) o ¿qué está haciendo USAER?- Pero ahorita si ya me siento tranquila y sobre todo ya cuando la maestra hizo el comentario, de -no es que hoy si trabajó- o por ejemplo ahorita para el baile del 10 de mayo, que él está integrado en el bailable pues a él que le encanta bailar y cantar, pues bien feliz (RJL-251286).

- **Reflexiones posteriores por la docente USAER.**

En cuanto a identificación de modos de mejorar el proceso de atención considera que lo más difícil para ella fue la actitud de los docentes, ya que desde el inicio del ciclo observaba en sus palabras “que no lo aceptaban” a Roberto, desde el momento en que le hablan de él y de sus problemáticas sin que ella les hubiese preguntado o lo hubiera conocido, para ella fue como una identificación únicamente de cosas negativas que dificultó la interacción con él.

Rocío reconoce que la situación de la madre también es compleja, tiene mínimos apoyos, su situación económica es precaria, y llega a pensar por modos de comportarse de la madre que la cuestión de su dificultad auditiva puede estar también relacionada a la presencia de una discapacidad mayor.

Una de las situaciones que para Rocío es fundamental es el apoyo del área de psicología en este y muchos otros casos, piensa que hay alumnos que requieren el apoyo más cercano y definitivamente las visitas de área a las escuelas no son suficientes para trabajar de manera pertinente con todos los alumnos que lo requieren. En este sentido reconoce que una de sus áreas o necesidades de formación es identificar como maestra USAER algunos conocimientos de psicología que la ayuden a enfrentar mejor sus casos.

En el siguiente ciclo escolar Rocío ya no se encuentra en la USAER ni en la escuela a la que asiste Roberto, sin embargo, otras maestras siguen brindando servicio para él, pero su situación permanece muy complicada.

¿Qué sucede con Roberto? Análisis de caso.

El caso de Roberto y Rocío se caracterizan por la presencia constante de un conflicto que coloca a la escuela en una situación de demanda de estrategias que ayuden a hacer frente a lo que sucede, Rocío, su maestra de USAER se percibe a sí misma como la encargada de mejorar la situación de Roberto por compromiso personal con su trabajo, pero también por una asignación por parte de la escuela ante las demandas de atención.

Haciendo un ejercicio de análisis y algunos cuestionamientos posteriores al caso cabe atender lo sucedido desde los diferentes planos de actores educativos y momentos de lo narrado.

- **La escuela y la valoración de las diferencias físicas.**

Desde el inicio, los docentes de la escuela y la comunidad en la que se sitúa identificaron a Roberto como alumno con problemáticas importantes, esto debido al vínculo estrecho entre la escuela y la comunidad que permitió que conocieran al niño antes de su ingreso ¿De qué manera la ideología de la comunidad en torno a las diferencias condiciona la aceptación dentro de la escuela de las mismas? Roberto se distingue de otros casos por su condición física marcadamente distinta a otros alumnos, esto condicionó la manera de relación ¿Es más difícil la aceptación y relación de alumnos con discapacidad cuya condición supone condiciones físicas particulares? ¿Por qué incomodan ciertas condiciones físicas? ¿El físico y los estereotipos de cuerpos normales tendría que ser algo que se trabaje de manera prioritaria en las escuelas para favorecer el acceso a estos alumnos con una preparación previa que ayude a mirarlos de manera distinta?

La cuestión de agresión de Roberto se suscita de acuerdo a lo que dice Rocío al sentir que lo miraban mucho los otros niños ¿Es justificable pensar que al no encontrar recursos

que ayuden a defenderse de una invasión a su persona por medio de las miradas de rechazo y asombro dirigidas a él, la respuesta fuera la agresión? ¿Es un asunto particular de Roberto su actuar de este modo o bien cualquiera en su situación ante la imposibilidad de encontrar recursos que ayudaran a defenderse, hubiera respondido con agresión? ¿En qué momento y por qué razón se produce la agresión como respuesta? ¿Por qué los docentes de la escuela en general juzgan los malos comportamientos y conductas como si fueran responsabilidad del niño y de su madre, la cual se piensa, no pone los límites? ¿No se puede revisar también el comportamiento de las demás personas hacia el alumno en cuestión? ¿Qué sucedió con la escuela que no buscaron las causas de la molestia de Roberto desde un inicio? ¿En qué momento las intervenciones de psicología y pedagógicas se dirigieron más que a la sensibilización, al trabajo sobre el cuerpo y las distintas maneras de concebirlo? ¿Es posible una intervención de este tipo en comunidades con una cultura que dificulta aceptar las diferencias individuales? ¿Se necesitaría cambiar la ideología de la comunidad en torno a las diferencias individuales para posibilitar alcances mayores en la vida de Roberto? ¿A quién le corresponde hacer esto?

Las acciones de la escuela siempre estuvieron encaminadas a la búsqueda de apoyo desde el exterior, incluso la maestra USAER era tomada como externa, como aquella responsable de atender este caso tan especial para ella que en palabras de los docentes es “completamente suyo” ¿Qué tiene que pasar para que una comunidad docente asuma que cualquier alumno es “completamente suyo” en el entendido de completamente su responsabilidad? ¿Sobre qué criterio se incluye a aquellos alumnos que son y no son suyos? ¿Por qué la búsqueda de opciones de atención no parte del actuar en conjunto de la escuela desde el momento en que ingresa, independientemente de su condición?

La existencia de CAM como instituciones de educación especial en este caso más que pensarse como un espacio adecuado para atender a aquellos alumnos que requieren mucho mayor apoyo, permitiendo un desarrollo óptimo es identificada como la institución de rescate para enviar aquello que no pertenece ¿Cómo son entendidos los servicios de

educación especial por los docentes? ¿Bajo qué principio consideran que corresponde a uno u otro servicio? Con más de 10 años fortaleciendo la integración y la inclusión con los docentes de educación básica a partir de la implementación de distintos cursos, talleres y materiales, podemos preguntar ¿Qué ha pasado con estas capacitaciones al identificar comunidades educativas que no se consideran aptas para enfrentar casos como el de Roberto? el cual no tiene problemas pedagógicos mayores, sin embargo, sus avances están condicionados por su condición física y de conducta

- **La relación familia-USAER como ejercicio de acompañamiento y escucha.**

La dinámica familiar de Roberto permite ver un núcleo principal de relación entre él y su madre, el padre es intermitente y no asume un acompañamiento permanente para con la mejora de las problemáticas de Roberto, su madre sí, pero se observan dificultades que no le permiten afrontar los retos de crianza de manera autónoma.

Rocío funge como escucha de la señora ante demandas y quejas constantes de la escuela ¿De qué manera las quejas de los docentes en cuanto al desempeño de los alumnos más que ayudar a atender las problemáticas las complican aún más generando angustia en padres con pocas herramientas para identificar como renovar su actuar? ¿Es responsabilidad de los docentes otorgar pautas que se desarrollen en casa para mejorar la conducta? Nuevamente se llega a cuestionar la formación docente ¿Qué formación deberían tener los docentes en cuanto al trabajo con los padres y el acompañamiento ante situaciones conflictivas?

La USAER tiene esta responsabilidad de orientar no sólo a alumnos y docentes sino de manera significativa a los padres de familia, ¿Cuáles serían las acciones directrices a nivel educación especial para emprender esta orientación a padres? No todas las docentes de educación especial son psicólogas sin embargo en la realidad de su actuación deben hacer frente a conflictos emocionales fuertes de los padres que el área de psicología no puede

atender de inmediato ¿Cómo debería ser la atención de las y los docentes de educación especial cuando ellas son las más cercanas a las situaciones de los alumnos dentro de la escuela y por lo tanto las primeras en la atención inmediata de alguna problemática con las madres además de la docente regular? ¿Realmente está considerada en los planteamientos de los procedimientos y funciones de los servicios de educación especial la complejidad de la atención de las necesidades de orientación y acompañamiento de los padres?

Rocío es una docente con pocos años de experiencia en el servicio de USAER, por lo que cabe hacer algunos señalamientos ¿Qué pasa con docentes nuevos que nunca se han enfrentado a historias y dinámicas familiares como las de Roberto? ¿En dónde apoyan su actuar o bien quién orienta sus acciones y hace frente a sus preocupaciones o dudas de actuación que garanticen un desempeño profesional adecuado? Si bien aparece la figura del directivo en el plano normado y en algunos contextos reales como este no obstante ¿es posible pensar que un directivo de USAER con 16 personas a su cargo y más de 20 escuelas de distintos niveles atendidas puede acompañar a sus docentes de manera oportuna y eficaz? En lo normado se establece que no puede haber tal cantidad de docentes en una USAER y que el servicio se limita a algunas escuelas, pero en la realidad, la demanda es mucha y se opera de manera distinta.

- **La comunidad escolar.**

Cuando las actuaciones de Roberto se dirigen a una alumna de manera muy agresiva comprometiendo su integridad y los padres de otros alumnos se enteran de tal situación, se genera una dinámica en la que la comunidad rechaza su presencia, desde un inicio algunos consideraban que no era adecuado que él estuviera y esta situación confirma su sentir ¿una comunidad puede movilizar de tal manera las condiciones y el actuar de la escuela impactando en las decisiones de lo que ocurre dentro? ¿hasta dónde llega la incidencia real de algunos agentes de la comunidad?

Es un hecho que Roberto ponía en riesgo la seguridad de los alumnos y es válido pensar que los padres actúen en defensa de sus hijos, pero ¿qué pasó antes en estos entornos familiares? ¿en algunos hogares se habrá tratado el asunto del respeto a las diferencias como algo relevante y necesario para establecer relaciones armónicas?

Roberto y su madre no son vistos como iguales en la comunidad, de ahí el pensar que requiere estar en otro espacio ¿qué efectos produce en el desarrollo de este niño el no ser visto como parte de su entorno cercano en el cual vive su infancia cotidiana? a la escuela le corresponde emprender acciones para mejorar las formas de vivir las relaciones ¿cuáles son las opciones para esta acción?

- **Los espacios de orientación y sensibilización docente.**

La narrativa se instaura en una lógica de problemas permanentes con Roberto a lo largo del ciclo que casi al finalizar el mismo mejoran de manera significativa por algunas acciones establecidas por docentes, psicología, directivos ¿a qué se deben las mejoras? ¿es posible pensar en que es realmente el actuar en conjunto y el compartir estrategias lo que permitió que funcionara la intervención en el caso de Roberto? ¿es acaso cuestión de que la maestra tuvo un cambio de actitud importante? “hasta sonreía” expresa Rocío

¿La sensibilización por medio del recurso de la palabra, el dar pláticas, tuvo un impacto tal en niños, padres y docentes que resignificaron el lugar de Roberto? ¿Más que acciones pedagógicas o bien en acompañamiento a las mismas tendríamos que pensar en que los servicios de educación especial y sus agentes sean vistos como aquellos con poder en la palabra para generar cambios de actitudes a partir de lo que se expresa en el discurso de aceptación? ¿en qué sentido el sensibilizar actúa, por qué resulta efectivo?

Si embargo el transcurso del año escolar también podría invitar a considerar que el fin de ciclo en sí mismo, como cierre de un periodo difícil produjo una mejora de la actitud de los docentes lo cual invita a renovar energía ¿Es posible pensar en una relación entre periodos del ciclo escolar y tratamiento de las problemáticas?

Roberto concluye el ciclo escolar en mejores términos, incluso podría verse como un caso con elementos de éxito, sin embargo, al localizar a las docentes de USAER que llegan a su escuela en el ciclo posterior, narran cómo es que se volvieron a presentar problemáticas y el caso de Roberto es más complejo aún. ¿cuánto tiempo Roberto podrá permanecer en el Sistema Educativo? ¿de qué manera las comunidades educativas y las dificultades contextuales condicionan la posibilidad real de mejora de la vida de un individuo? ¿de qué manera permanecen estereotipos en cuanto a la normalidad y anormalidad que se viven en personas particulares durante toda su existencia de manera negativa? ¿qué pasa con la educación regular y especial que no puede revertir esta forma de vivir y apreciar la construcción de la identidad.

7.4 Mariana, Vero, Perla y Tania, la gestión directiva como herramienta de inclusión.

Mariana es maestra de educación especial adscrita a una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), trabaja en una primaria rural, de organización completa, ubicada en una comunidad alejada de la cabecera municipal. Atiende aproximadamente a 24 niños, entre los cuales se encuentran tres alumnas; Vero, Perla y Tania, debido a que presentan dificultades en el acceso a los contenidos de grado, así como condición de discapacidad intelectual, una de ellas asociada a Síndrome de Down.

La experiencia narrada por Mariana refiere el proceso de atención que desarrolló con las tres alumnas, en un periodo de dos ciclos escolares, correspondientes en Tania al tercer y cuarto grado, y en Vero y Perla al cuarto y quinto grado.

Las tres alumnas presentan problemas de regulación conductual importantes, dificultades para permanecer en el aula o realizar actividades de trabajo de escritorio. Sus niveles de desempeño pedagógico son considerablemente más bajos de lo que se trabaja

en su grado escolar y muestran problemas de lenguaje que complican su comunicación con otros.

El foco del dilema en esta experiencia coincide con los anteriores, la permanencia en la escuela y aula se pone en riesgo más que por el desfase pedagógico, por los problemas de conducta de las alumnas, llevando a cuestionar la posibilidad real del cumplimiento normativo del docente regular para brindar atención de calidad a todos sus estudiantes.

A continuación, se exponen situaciones relacionadas con sus procesos de convivencia: entre ellas, con sus compañeros de grado, con docentes y familia. De igual manera se refieren los procedimientos desarrollados en la escuela para su atención pedagógica y las dificultades presentes. Todo lo narrado responde a la percepción de la maestra de Educación Especial, Mariana, quien presenta su forma de atender el caso de las alumnas y refiere experiencias compartidas por los otros actores educativos.

- **Inicio del primer ciclo escolar, peleas constantes entre las niñas.**

El primer ciclo de atención comienza con dificultades en la integración de las alumnas al aula regular, Mariana las describe como *“muy inquietas”* y pasan prácticamente la totalidad de la jornada fuera del aula regular, por lo que se convierten en la prioridad de atención en su jornada de trabajo, destinando gran parte de su tiempo en la escuela a la atención de las niñas y a situaciones relacionadas con ellas.

Al indagar algunos antecedentes, reconoce que en ciclos anteriores las madres de las alumnas no querían que asistieran a la escuela, no estaban convencidas de que fuera el mejor espacio para sus hijas; por lo que las maestras de USAER de ciclos anteriores intervinieron para lograr tal objetivo, realizando visitas domiciliarias y logrando su inscripción.

El ciclo anterior a la llegada de Mariana, las niñas asistían de manera irregular, sólo se presentaban cuando la maestra de USAER estaba y trabajaba con ellas, si ella no estaba en la escuela las alumnas no asistían tampoco. Mariana está convencida de que las niñas

deben asistir la totalidad de los días de clase y permanecer durante toda la jornada, por lo que desde las primeras semanas, comienza a trabajar con ellas en aula USAER.

Al elaborar su diagnóstico, identifica: bajos niveles de atención y permanencia en actividades, problemas de lenguaje importantes, así como presencia de conflictos y peleas constantes entre ellas, los cuales se detonan al intentar que compartan materiales de trabajo, llegando de inmediato a arrebatarse objetos y a golpearse entre sí.

A Mariana le impresionan las peleas que tienen, ya que nunca había enfrentado situaciones de este tipo, busca desde un inicio generar acuerdos y explicaciones para que las niñas puedan compartir.

Un día de clases Mariana observa durante recreo un incidente que la confrontó con la dinámica de relación escolar y en la comunidad en torno a las alumnas.

(...) a los pocos días pasó una situación también de agresión durante el receso y ahí me di cuenta de que los mismos niños de su grado o de otros grados, las incitaban a pelear. Esa vez no había guardias durante el receso, y yo escuché el borlote que traían algunos niños en el patio, me acerqué a ver qué era lo que estaba pasando, eran Perla y Vero que estaban peleándose ¡pero Vero con puño cerrado! como si fuera una pelea así callejera y pegándole en la cabeza a Perla con puño cerrado y Perla pues llore y llore, y los niños en bolita, incitándolas a que se siguieran peleando (MRP-170413).

Mariana interviene de inmediato, separa a las niñas, las aparta para hablar con ellas y realiza una serie de acciones para atender la situación. Habla con los alumnos que se encuentran en la pelea, les explica que ellos *“deben ser ejemplo para las niñas y no deben incitarlas a pelear nunca”*, además cita a las madres de las alumnas para hablar sobre la situación.

Al acudir las mamás de ambas niñas, Mariana se entera que no es la primera vez que ocurren eventos como el narrado, que es algo constante, y el argumento principal de ambas

mamás para justificar que continúen generándose es que “es la manera en que las niñas se defienden de agresiones entre ellas” (MRP-170413).

- **Permanencia durante toda la jornada de clases.**

La ausencia de guardias durante el receso observada en la pelea evidencia el ambiente escolar un tanto desorganizado que se vive entre los docentes. En los primeros meses del ciclo escolar, fallece el director de la primaria y por lo tanto la maestra de tercero se queda como encargada de la escuela, continuando con la atención de su grupo en el cual se encuentran dos de las alumnas con discapacidad referidas, Vero y Perla, las dos con más dificultades de conducta.

La maestra no tiene buena relación con todo el personal, ya que algunos docentes no la reconocen como autoridad. Esto genera dificultades para establecer acuerdos y compromisos, así como desarrollar un ambiente óptimo que le permita hacer frente a las demandas de la escuela y de su grupo con las alumnas incluidas.

Ya un poco avanzado el ciclo escolar y con la función de encargada, la maestra regular comienza a desesperarse con las niñas y pide apoyo constante a la maestra Mariana, buscan estrategias y alternativas, pero la atención continúa siendo difícil. Mariana expresa que las salidas constantes eran el principal problema.

No te miento en un solo día fácil 20 veces se salían del salón, entonces después la maestra de grupo optó por ponerle llave a la puerta y que cuando los niños querían salir pues le avisaran para que ella pudiera abrir (...) Porque entonces Vero iba al baño de las niñas y esperaba a las chiquitas de primero para pegarles, entonces ya eran quejas también de la maestra de primero porque Vero les pegaba a sus alumnas (MRP-170413).

La maestra de grupo le propone a Mariana que las niñas sólo asistan hasta la hora del receso a la escuela, ya que después es cuando están más inquietas. El maestro responsable de la otra alumna coincide. Sin embargo, Mariana considera que no es lo óptimo.

Les explica a los docentes que los problemas de agresión de las niñas se relacionan con los problemas de comunicación, ante la imposibilidad de tener interlocución con compañeros y entre ellas mismas, por lo que es prioritario trabajar el lenguaje para mejorar sus relaciones. Además, piensa que, si se les acostumbra a sólo asistir durante un horario, el siguiente ciclo el problema permanecerá y no se habituaran a aprovechar toda la jornada.

A pesar de que Mariana expresó su desacuerdo con la propuesta de cambio de horario, observó que en algunos días después de recreo los maestros les permitían salir, no le consultaron nada y ella expresa: *“yo nada más veía que se iban, pero, ya no era mi decisión”* así que no intervino más en esta situación, ella continuó atendiendo a las niñas en los horarios establecidos.

Durante este primer ciclo Mariana se enfocó mucho en el trabajo en hábitos y rutinas, por medio de economía de fichas, trabajo con las madres de familia con apoyo de libretas de tareas y seguimiento conductual en actividades relacionadas a la dinámica de casa (rutinas, cumplimiento de reglas de comportamiento, etc.) las cuales se revisaban periódicamente.

- **Desacuerdo con maestra regular.**

Una experiencia que genera molestia en Mariana sucede durante el horario de atención de las niñas con ella, en su espacio de USAER. Se encuentra trabajando en actividad sub-grupal cuando Vero realiza un berrinche ante la negativa de Mariana de permitirle salir de salón sin haber terminado el trabajo y la acción previa de quitarle una bolsa de churros que se estaba comiendo. Ella narra esta situación.

Para esto fue un berrinche en el que Vero se tiró en el piso y me dijo a su modo algo así como: - ¡no no, tú vete, tu cállate, déjame, no me hables! - y yo le dije: -no, es que lo siento mucho, yo no te voy a dejar, no va a ser lo que tú quieras Vero tú tienes que aprender a trabajar y no te estoy pidiendo algo que tu no puedas hacer así que vienes y trabajas-.

Entonces la maestra (se refiere a la maestra regular de la alumna y encargada) al escuchar la discusión y la riña, entró y dijo - ¿Qué tienes Vero? - pero con una voz así de - ¿Qué tienes Vero?- (simula una voz más dulce) (...) -¿te duele tu cabecita? ¿verdad que te duele tu cabecita? - Vero en seguida cambio su actitud y le contesto moviendo con la cabeza y le dijo -Si- con una voz como más chípil. Y la maestra le dice -ven te voy a dar un chocolatito y ahorita ya trabajas con la maestra, para que trabajes con la maestra te voy a dar un chocolatito- Y yo, pues yo me molesté (MRP-170413).

Mariana expresa haber sentido una molestia muy fuerte con la maestra, ya que consideró que era una intervención no pertinente en su trabajo y en su manera de controlar la situación. En ese momento refiere que no habló con ella, pero de manera posterior lo hizo, le explicó que no estaba de acuerdo con su intervención y argumentó que el sistema de economía de fichas y el tratamiento conductual requieren constancia.

De igual manera la asignación de premios debería de realizarse con cuidado ya que si se otorgan premios por cualquier cosa se confundía a las alumnas. Relacionó su experiencia de trabajo con lo revisado y leído sobre el caso de “Helen Keller” y justificó que la intervención firme y constante era lo adecuado.

Sin embargo, la maestra regular le expresó no estar de acuerdo, consideraba que Mariana era muy dura con las niñas y que en ciclos anteriores habían tenido una maestra que les hablaba utilizando palabras como “mi amor”, “mi vida”, con tono amable y que ella observaba que funcionaba bien. No logra convencer a la maestra de la necesidad de establecer límites claros con las niñas.

Ante la dificultad en acuerdos con la maestra regular en este tema, decide hablar también con la alumna considerando importante aclarar que aun sin premios debe realizar el trabajo.

Yo le dije -Vero, aunque no nos den chocolates, tú tienes que trabajar porque para eso tu vienes a la escuela, porque es tu responsabilidad trabajar, aunque te den un dulce o, aunque no te lo den, por eso tu mami te manda a la escuela. (MRP-170413).

Finalmente termina este ciclo escolar con algunos avances en regulación conductual y mayor realización de trabajos.

- **Segundo ciclo de atención, logro de trabajo colaborativo.**

En el segundo ciclo escolar en el que Mariana atiende a las alumnas, se integra a la escuela una directora nueva con nombramiento oficial, situación que generó un cauce distinto a la dinámica de la escuela. En primer lugar, fue reconocida por los maestros como autoridad, por lo tanto, la escuela se percibía más organizada en cuanto a cumplimiento de tareas y funciones cotidianas. Por otra parte, la directora tiene un interés especial por las tres alumnas atendidas, se involucra de manera importante en su proceso de atención permitiendo la generación de redes de trabajo colaborativo.

Desde inicios del ciclo la directora constantemente le pregunta a Mariana cómo se ha trabajado con las alumnas y cuáles son los recursos que se utilizan, entre otras situaciones. De tal manera que este interés se moviliza dando como resultado la elaboración de un plan de atención para las niñas, que les permitía estar toda la jornada en la escuela, con actividades variadas y con distintos actores educativos atendiéndolas.

En días anteriores le estuve planteando toda la situación, y ella se interesaba mucho, ella me preguntaba mucho ¿cómo estaba la dinámica con los maestros? con las mismas alumnas, con las mamás, ¿quién podía apoyarle? Entonces ella vio también los periodos de atención como los tenían las niñas y me dijo:

-no, sabe que, para que puedan durarnos toda la jornada y que no estén saliendo constantemente yo les voy a apoyar, tenemos que organizar un horario-

Y un día entre las dos organizamos, nos sentamos luego luego, llegando como de 8:00 a 9:30, nos llevamos bastante rato, pero entre las dos hicimos los horarios, así de -yo vengo tales días, tales hay educación física- incluso también dijimos: -en educación física el maestro las tiene que sacar y tiene que hacer las actividades con ellas. - Ella estaba muy pendiente de que se fuera dando seguimiento también los días que yo no iba. Me decía:

-pueden venir una hora con usted, otra conmigo, sus papás también las apoyen un tiempo, pero no en grupo sino aparte- Y sí, los días que yo no iba, los papás iban y les ayudaban una hora en mi espacio, y ellos trabajaban con ellas y yo les dejaba qué actividad hacer, y la directora también trabajaba con ellas en un horario (MRP-170413).

El trabajo en este ciclo se generó en un ambiente que era percibido como más tranquilo y con buenos resultados, por lo que, aunado a esta organización de la atención de las niñas, la maestra Mariana planificó una plática con los docentes regulares, la cual ella misma coordinó con la intención de establecer acuerdos y compromisos y asumir responsabilidades compartidas. Menciona:

Fue como la sensibilización de que es un trabajo que nos toca y que sí tenemos que hacer trabajo con ellos también (refiriéndose al trabajo con alumnos con discapacidad) (MRP-170413).

En esta plática da a conocer referentes normativos, como elemento primario de la responsabilidad en la atención. Explica artículos de la Ley Federal de Educación y Principios Pedagógicos, relacionados con la promoción de la inclusión educativa. Además, atendiendo a la necesidad de otorgar estrategias funcionales a los maestros también prepara material para explicar una metodología de intervención específica para enseñanza de la lectoescritura con alumnos con Síndrome de Down. Al finalizar la plática se establecen acuerdos y compromisos de atención con las alumnas. En todo momento su intervención es respaldada por la directora de la primaria.

Ya avanzado el ciclo escolar con menos problemas de conducta de las niñas y con avances importantes en su proceso educativo, aproximadamente en enero, se coordina la construcción con tabla roca del aula USAER, con apoyo del comité de padres de familia, ya que no había espacio para este fin, y se utilizaba la mitad de la dirección para el aula USAER. La construcción permite una atención más alejada de distractores tanto para las alumnas como para los otros niños que reciben apoyo.

El segundo ciclo escolar transcurre sin muchos incidentes y con importantes mejorías en las niñas, Mariana describe cuáles fueron los principales avances que ella podía reconocer.

Principalmente, en la convivencia, ó sea ya el hecho de que ellas logran convivir sin estarse agrediendo para mí fue algo bien importante, también en cuestión de motricidad ya sabían abrochar agujetas, ¡ya sabían!... Vero ya sabía reconocer su nombre en las tarjetas, incrementaron también su vocabulario, ó sea al momento de expresarse tenían muchas más palabras para expresar y también en la estructura, ya me decían: - ¿maestra, tu mañana venir?- Como que ya preguntaban y eso era algo que antes no lograban hacer. También en la percepción, cuando yo les ponía varias tarjetas con palabras y les pedía que me fueran dando algunas como vaca, pollo, Vero me reconoció muchas palabras...Perla no, a Perla todavía le costó, pero las tres reconocieron su nombre, eso es algo que a ellas también les sirve ¿no? Conocer ya cuál es su nombre y del vocabulario... ubicación de arriba-abajo, izquierda-derecha, atrás-adelante, los colores también, las vocales también las asociaban, ellas se ponían muy contentas cuando me las decían y se daban cuenta que estaban bien (MRP-170413).

Mariana reconoce estos avances con emoción y entusiasmo, sin embargo refleja que, al evidenciarlos con los maestros, esto parecía poco. Cuando se daban espacios de retroalimentación o identificación de avances en las alumnas, eran apreciados los avances en conducta, pero en lo pedagógico no sucedía esto.

Ellos esperaban como mucho más, ó sea estos avances, ellos no los veían, así yo estaba súper emocionada y ellos lo minimizaban o no lo veían como con esa magnitud de que para ellas esto era un gran avance, sino que ellos esperaban que ellas aprendieran a leer (MRP-170413).

Concluye el ciclo escolar y Mariana es asignada a la atención de otras escuelas por lo que deja de dar seguimiento a sus alumnas y se despide con reconocimiento de su trabajo principalmente por padres de familia y directora de la primaria, lo cual la motiva a continuar su labor.

- **Reflexiones posteriores de la docente.**

La experiencia de atención con Vero, Perla y Tania permitió en Mariana una importante reflexión sobre su práctica a partir de lo cual ha modificado o abordado distintos casos con sus alumnos, además de que puede identificar situaciones de tensión, inseguridades y reconocer dificultades desde su función.

Durante el primer ciclo de atención Mariana expresa “*me sentí como novata*” reflejando esta dificultad de identificar herramientas eficaces para la atención de las alumnas. De igual manera la percepción de *pérdida de tiempo* la agobiaba, “*sentía que no se avanzaba mucho*” y al identificar los avances importantes en el segundo ciclo escolar, reconoce que en el año anterior las alumnas podían haber avanzado más sin embargo las condiciones de la escuela no fueron las óptimas.

Algo constante en el proceso de atención que desarrolló Mariana es la búsqueda de materiales y estrategias para el trabajo con las niñas “*Pensaba en que algunas cosas me funcionaban y otras no, y buscaba qué más ponerles*”. Ella expresa que el cursar la maestría durante este periodo de tiempo permitió que su movilización de conocimientos tuviera más sentido, y lo difícil del proceso pudiera ser reflexionado, pensado, construido, así como relacionado con referentes teóricos o conceptuales diversos.

Mariana menciona la atención del caso de Hellen Keller revisado en la maestría como un punto de partida que reforzaba en ella la idea de que lo que realizaba estaba hecho de manera adecuada. La paciencia, constancia y perseverancia de la institutriz de Hellen, Anne Sullivan, orientaban su actuar y de algún modo Mariana se veía reflejada en ella.

En cuanto al trabajo con los maestros regulares, en el segundo ciclo escolar y como resultado de la plática realizada para establecer acuerdos y compromisos compartidos con la atención de las alumnas, Mariana refiere una situación que la hizo cuestionarse y confrontarse con los alcances de su intervención con los docentes de grupo en el proceso de atención de las alumnas.

El maestro de quinto, me llevo a externar justo en esa plática que tuvimos,: -pues es que quieren que sea una varita mágica porque, sí, yo tengo un grupo muy difícil, está Vero, está Perla, tengo ocho alumnos en nivel silábico de escritura para ir en quinto, y tengo dos casos especiales de conducta. Porque también tenía como casos fuertes sin ninguna discapacidad, pero de conducta, así como muy problemática. Y pues sí yo también lo entendía y muchas veces me ponía de lado de ellos porque cuando entraba a actividades participantes (actividades con todo el grupo de alumnos coordinadas por docente USAER) estar con Vero y el resto del grupo e intentar que todos vayan al mismo nivel pues obviamente era imposible. Y yo pensé: -sí es cierto, el maestro tiene razón, no es ninguna varita mágica-. Y yo entiendo a lo mejor que cuando uno les dice que tienen que adecuar actividades pues se sienten así frustrados y más como que con la presión de lo que tienen que hacer y entregar sumándole todas las características del grupo que tenía.(MRP-170413).

Mariana genera una empatía particular y un cuestionamiento importante a la efectividad de la orientación que podía estar brindando a los maestros los cuales hablan desde un sentimiento de impotencia y agobio. En reflexiones posteriores Mariana expresa que esto aún la inquieta pero que llegó a reconocer que la disposición de los docentes para enfrentar estos casos, es un elemento fundamental para que la experiencia pueda ser vivida de manera distinta y con menor agobio. En sus palabras, la orientación objetiva y eficiente a maestros regulares es *“el gran reto de la USAER”*.

En cuanto a la atención de alumnos, reconoce que lo trabajado con sus alumnas la dotó de mucha experiencia, lo realizado con ellas le ha ayudado a no sentirse tan insegura ante casos similares a éste, e incluso un aprendizaje relevante para ella es que aprendió a *“tener paciencia y respetar sus ritmos”*, reconoce que en ocasiones ella también quería que fueran más rápido las niñas, pero finalmente a partir de la identificación de los distintos niveles y formas de aprendizaje que había entre ellas comprendió que *“ellas aprenderán cuando estén preparadas para hacerlo”*, y esto le generó mayor tranquilidad.

Finalmente, el pensar en la vida futura de Vero, Perla y Tania, la llevó a plantearse la necesidad de trabajo constante y distinto en cada ciclo escolar, a partir de los cambios que ellas también fueran presentando. De igual manera, la búsqueda de una vida autónoma la preocupó de tal manera que en casos posteriores y en su trabajo actual en otros contextos es una línea que guía su intervención.

Pensaba en (...) ¿qué tanto yo estoy haciendo para propiciar que todas mis actividades, aunque sean básicas las van a llevar a tener esa vida independiente y esa vida autónoma? y que se hagan valer por ellas el día de mañana que no les pueda ayudar su mamá o su hermana. Y en mi práctica igual de ahorita con los alumnos que yo tengo es ver ¿qué tanto de lo que yo estoy haciendo les está ayudando a que ellos sean independientes y puedan valerse por sí mismos en un futuro? porque a lo mejor en el momento te abruma tanto la situación que enfrentan, porque en ese momento yo estaba muy abrumada porque no las conocía y me encasillé solamente en: la conducta, los niños, los límites, los hábitos; pero sin ver, sin tener como esa mira a que esto tenía que impactar también en esas habilidades de que fueran personas independientes y autónomas. En ese momento se me perdió de vista un poco (MRP-170413).

Mariana es una docente cuyo discurso y forma de relatar refleja emoción en su trabajo, hay preocupación constante pero también cuenta con elementos que le permiten reflexionar y buscar alternativas ante los obstáculos que dificulten su labor como docente USAER.

¿Qué pasa con Vero, Perla y Tania? Análisis de caso.

El relato presentado corresponde a dos ciclos escolares que responden a actuaciones distintas de los agentes mencionados. Es posible observar diferencias significativas en cuanto a los alcances de un ciclo y otro y destacar la presencia de un directivo que regula coordina y se interesa por la condición de las alumnas. En función de esto es posible hacer algunos señalamientos.

- **La escuela como espacio para generar o contener acciones violentas.**

La narración del caso inicia con un suceso impactante para Mariana, la agresión entre las niñas con discapacidad incitada por los compañeros de la escuela y la escasa o nula intervención del personal. Si bien es una comunidad lejana con características de población agresiva ¿de qué manera se introducen en la escuela prácticas violentas que afectan a aquellos más vulnerables? ¿por qué las acciones de violencia generan diversión y entretenimiento para una comunidad escolar? ¿qué sucede con estos alumnos que no son capaces de identificar que el suscitar peleas entre sus compañeras es algo que atenta contra su integridad personal y las convierte en objeto de diversión? ¿por qué se llegan a apreciar como normales acciones de este tipo en una comunidad educativa? ¿en qué momento se piensa que no hay otra manera de responder a la violencia que por medio de más violencia? ¿cuáles son los recursos de los padres para identificar otras formas de actuación para sus hijas?

Por otra parte, es posible reconocer que Mariana desde su función de docente USAER genera una serie de estrategias de intervención para mejorar el caso de las alumnas y se observa cómo su atención se enfoca a ellas a pesar de tener otros 24 alumnos a su cargo, ¿puede justificarse la atención de la maestra a una población reducida de alumnos con discapacidad cuando los casos superan en gran medida las demandas del servicio? O bien ¿en qué sentido se diseña el criterio de atención de cierta cantidad de alumnos a nivel sistema educativo para justificar la permanencia de una docente de educación especial en el centro escolar? ¿por qué sucede que algunas veces cuando el docente de educación especial u otro especialista aplica algunas estrategias y sugerencias que están generando resultados por la constancia de las mismas, no son respetadas por la totalidad de la comunidad docente? ¿se desvaloriza su actuación pensando que otros tienen mejores argumentos y criterios ante la toma de decisiones del caso de las alumnas?

El hecho de que asista únicamente en un horario no es una decisión que se toma en función de las necesidades de las alumnas ¿qué sucede cuando esto ocurre de manera recurrente? ¿cuáles son los motivos que guían la toma de decisiones de los distintos

agentes? ¿la comodidad de los docentes es un bien que se salvaguarda por encima de la mejora de los alumnos? ¿si no hay una autoridad reconocida quién toma cartas en el asunto ante una inadecuada toma de decisiones?

La asignación de una docente como encargada de atender el centro escolar afectó en gran medida el avance óptimo de las niñas, ya que la docente asignada no es una autoridad reconocida ¿cuánta importancia tiene en un centro educativo la asignación de encargados? ¿en función de qué se toma la decisión de quién se queda a cargo? ¿realmente las supervisiones y jefaturas de sector están al pendiente de que la persona asignada sea la óptima? o bien ¿nuevamente observamos aquello de asignar por comodidad para el supervisor, aquel que no pueda negarse o aquel que se haga cargo del centro sin tantas complicaciones de entregas que retrasen el trabajo administrativo?

Algo real es que no se obtuvieron en el primer ciclo avances significativos a nivel comunidad escolar y participación de las alumnas en clases regulares debido a la dificultad de establecimiento de acuerdos ¿Qué implica la toma de acuerdos? ¿el ceder al otro y considerar la idea del otro o bien el reconocer que mi idea no es la única ni la mejor es lo que posibilita un acuerdo? Si es así, ¿por qué los docentes de regular y especial tienen tantas dificultades para establecer acuerdos? ¿es posible asegurar que no se observan como parte de un mismo sistema y esto impide logren establecer vínculos? ¿cuál sería la opción de formación y acompañamiento para los docentes de educación especial que les permitan lograr acuerdos significativos en pro de los alumnos atendidos?

- **Directivo como agente movilizador de procesos de inclusión.**

La llegada de la directora con nombramiento cambió muchas situaciones en la escuela y en la atención de las alumnas, por una parte, la directora era una autoridad reconocida ¿un nombramiento escrito por parte de Secretaría de Educación es lo que confiere o facilita la aceptación de sus compañeros de centro de trabajo? O bien ¿la actitud y firmeza de la

directora ante la toma de decisiones permite que la comunidad de docentes la vea como autoridad?

Un elemento sustancial para el avance de las alumnas es que la directora desde un inicio se interesó en ellas, no fue la docente de USAER la que acudió a pedir ayuda sino que la misma directora se implicó, asumió como suya la responsabilidad de los casos llegando a incluirse en el trabajo con las niñas en un horario específico, este simple hecho cambia de manera tajante la forma en la que se viven las funciones de dirección, más que dirigir ella sabe que su compromiso también es la atención de los alumnos ¿Qué motiva el actuar de una directora como ella? Si bien es joven, esto no limita el establecer planes de intervención en conjunto ¿qué es lo que le permite a ella desde un inicio saber que un solo agente no iba a poder con las niñas? ¿de qué manera logra identificar los 4 agentes principales de la atención educativa (padres, docentes regulares, docentes USAER, y directivo) como parte de un proceso que a ella con orientación de Mariana debería guiar y supervisar? ¿qué sucede en ella que más que establecer puntos de desacuerdo desde inicio establece acciones en conjunto? ¿qué la moviliza para no sólo saber cómo deben hacerse las cosas, sino para pasar al plano de la acción y realizarlas?

Mariana no vivió un proceso tan difícil y solitario en este segundo ciclo escolar, ella había realizado en el ciclo anterior un proceso de atención que también ayudó a las alumnas a ser más funcionales en el aula, había un camino recorrido, pero con la directora que llega a su escuela su actuación tiene una mayor continuidad, ante este hecho es necesario preguntar ¿al buscar o definir perfiles e incluso al seleccionar al personal que cubrirá las funciones de dirección tendría que asegurarse que estas personas cumplen con posibilidades de actuar de manera colaborativa, dirigir y emprender acciones en las que se involucren? ¿sólo con directivos de este tipo que establecen redes de trabajo colaborativo es posible hablar de una verdadera inclusión educativa?

- **Espacios de escucha y expresión docente que parten del principio de aceptación.**

En la reunión con los docentes que narra Mariana, uno de ellos expresa un sentir muy real en cuanto a las dificultades de su grupo con alumnos muy grandes de edad que no acceden a lectoescritura, problemas de conducta y violencia graves y la integración de dos alumnas con discapacidad como parte de un grupo que él debe atender ¿las condiciones actuales de las escuelas realmente son las óptimas para garantizar procesos de inclusión? O bien ¿no tendría que pensarse en condiciones educativas óptimas para poner en marcha procesos de inclusión? ¿es sano y es justo para los docentes hacer frente a procesos de atención tan complejos sin un acompañamiento que les permitan identificar acciones reales de impacto? ¿ellos tendrían la responsabilidad individual de buscar espacios de formación o bien se les tendrían que ofrecer no como una condición para conservar su trabajo sino como un apoyo a su función? ¿Es acaso una búsqueda de excusas el enunciar sus dificultades? ¿la USAER debería fortalecer espacios de escucha y conversación docente que permita encontrar entre el mismo personal respuestas viables a los conflictos educativos que aparecen en su actuar cotidiano?

El caso de Vero, Perla y Tania, en este ciclo tiene un resultado favorable, si bien por parte de los docentes aún se sigue considerando bajo el avance en función de estándares pedagógicos de su grado y edad ¿es necesario dar un nuevo sentido a los estándares de evaluación de los docentes en casos como los de estas niñas? ¿se requiere esta reformulación para permitir que el mismo docente se dé cuenta de que hay avances y así motive su labor?

El caso terminó como una buena experiencia de aprendizaje para la docente la cual identifica elementos que guían y acompañan su práctica en ciclos posteriores, sin embargo, uno de los fundamentales es pensar en la formación para una vida autónoma ¿sería este un elemento rector de toda acción pedagógica en educación especial? ¿qué pasa en algunos otros casos en los que se puede observar cómo se pierde de vista el futuro de los alumnos

y se concreta en acciones inmediatas? ¿los docentes regulares y de educación especial tendrían que considerar los alcances de los aprendizajes en la construcción de ciudadanos independientes y autónomos?

7.5 Victoria y Raúl, la transición de institución de educación especial a regular.

Victoria es una docente de educación especial que labora en una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), brinda sus servicios en el nivel de educación preescolar. La escuela en la que trabaja se ubica en cabecera municipal, es de organización completa y tiene una población numerosa, habiendo 9 grupos en total, 3 grupos de cada grado, cuenta con plantilla de personal completa incluyendo maestros de educación física y música.

En el último año la institución ha promovido en mayor medida la inclusión de alumnos con discapacidad o alguna condición específica que pueda limitar su acceso a la educación regular, por lo que este ciclo escolar se integró Raúl, un alumno de 6 años que presenta síndrome de asperger, el cual se encontraba inscrito en educación preescolar en CAM (Centro de Atención Múltiple) y por iniciativa de su familia deciden buscar la integración en preescolar regular.

Victoria relata su experiencia en el proceso de inclusión de Raúl refiriendo algunos sucesos a lo largo de los primeros 4 meses del ciclo escolar, señala las dificultades iniciales, las estrategias de intervención implementadas y los avances identificados en este periodo de trabajo con él.

Lo referido en este caso tiene como eje las dificultades de comportamiento que presenta Raúl, y las agresiones físicas hacia sus compañeros así como la búsqueda de formas de apoyar su proceso de inclusión garantizando así su derecho a participar en educación regular. El caso narrado enfrenta algunas dificultades importantes sin embargo pone acento

en las posibilidades y acción reales que han permitido que Raúl se encuentre más tranquilo en su aula regular.

- **Solicitud de ingreso y dificultades en el proceso de atención.**

Raúl fue un alumno inscrito en CAM desde que inició su escolarización, debido al diagnóstico de asperger que presenta, sin embargo, su madre considera que una escuela regular podía ser un espacio óptimo para su hijo y decide acudir al preescolar regular a preguntar si pueden recibir a Raúl, por lo que se entrevista con la directora la cual de inmediato le solicita su opinión en cuanto a la pertinencia de la inclusión del alumno a Victoria como maestra USAER que atenderá a Raúl.

Victoria entrevista a la madre de Raúl y le pregunta aspectos básicos sobre habilidades adaptativas e independencia. Por lo referido, reconoce que es un alumno totalmente independiente en aseo, vestido, alimentación y comunicación; considera que su condición no está comprometida de manera que lo limite a estar inscrito en educación regular, por lo que ingresa a tercer grado ya que a pesar de tener 6 años no ha concluido la educación preescolar y no consideran que esté listo para ingresar a primaria.

Desde inicio es identificado por sus dificultades en conducta y en su relación con compañeros. Victoria lo describe de la siguiente manera:

Es un alumno que si bien tiene este trastorno de asperger, también muestra dificultad significativa en la cuestión adaptativa en cuanto a su conducta, lo que en un primer momento nos dificultó mucho el trabajo porque era un alumno muy agresivo, aventaba sillas. Obvio temíamos por los niños de tercero porque en cuanto a la complexión física era significativo el cambio entre los pequeños y él, ya que tiene una complexión más robusta, es más alto. Entonces de repente era de agarrar las mesas y las sillas y aventarlas, pegar, gritar. En un primer momento también teníamos que entender que había cosas que a él le afectaban como el ruido, el tener las puertas cerradas o también las ventanas o a veces el tenerlas abiertas, los aromas, entonces fuimos descubriendo todas esas situaciones que lo irritaban o que lo afectaban (VM-1118).

Ingresó al preescolar y su maestra a pesar de que mostraba disposición para trabajar con él, tuvo algunas dificultades para procesar su ingreso, en un primer momento consideraba que era mejor que hubiese entrado a la primaria por la cuestión de la edad, e incluso llegó a sugerirle a la madre del alumno que lo cambiara a la primaria, le costaba trabajo identificar maneras de apoyarlo y controlar su comportamiento.

La maestra Victoria menciona que ella fue respetuosa en cuanto al proceso de aceptación de la maestra, sin embargo, hablaba con ella, trataba de explicarle el cambio que representaba para el niño el ingresar a una escuela regular y menciona que le pidió “vamos a darle tiempo a Raúl” considerando que tal vez era una cuestión de tiempo para permitir la adaptación.

En menos de un mes la maestra regular tuvo un cambio de actitud y disposición importante para con el trabajo con el alumno, Victoria identifica que la maestra mostró empatía al reconocer la situación que vivían el niño y su mamá, la principal cuidadora del menor, expresa “Yo creo que la parte humana y la parte personal la hizo a ella solita percatarse de la necesidad que el alumno tenía de que ella (su maestra) cambiara de mentalidad” (VM-1118).

Posterior a estos primeros meses la maestra mostró un compromiso importante para con el trabajo con el alumno, que la llevaba a indagar información, estar atenta y compartir opciones de solución.

La situación con los compañeros de Raúl era compleja, ya que el comportamiento de él hacía que los niños se inquietaran mucho. Victoria era responsable de uno de los clubs que se impartían en el preescolar, éstos se realizaban al inicio de la jornada, pero los primeros meses se tornaba una tarea muy compleja para ella.

En donde más me costaba era en el club, porque en el club tengo alumnos de primero, segundo y el de tercero, entonces hay alumnos desde los que son callados, tímidos, reservados y él era un torbellino. Entonces al principio, que me movía las bancas, me los

molestaba, que gritaba, y los demás -maestra es que ya me duelen mis oídos, maestra es que ya no quiero que hable-, entonces si fue como que la parte del club, lo de mayor dificultad por los alumnos de primero, algunos ya ni querían ir al club conmigo porque estaba él, porque había un niño que les pegaba y que hacía mucho ruido y no querían escucharlo, entonces pues también fue con ellos como que a trabajar la parte de la sensibilización (VM-1118).

Otra dificultad importante fue con los padres de otros alumnos ya que observaban el comportamiento del menor a la hora de entrada y salida identificando que era difícil que siguiera las indicaciones; a esto se añaden las propias quejas de los niños con sus padres acerca del alumno que los molestaba. La madre de Raúl y su abuela observaron que los otros padres hacían comentarios acerca de que no era pertinente que el alumno estuviera inscrito en el preescolar, lo cual también bajaba sus ánimos y complicaba la situación.

- **Estrategias de intervención. Un alumno de toda la institución.**

La maestra Victoria en su trabajo cotidiano en el preescolar como maestra USAER trabaja continuamente con las educadoras responsables de los grupos a los que asisten los alumnos que ella atiende, por lo que desde que Raúl ingresa, la comunicación con su maestra fue elemento fundamental.

Entre Victoria y la maestra regular tratan de identificar por medio de la observación qué situaciones lo alteraban o generaban conductas inadecuadas o de agresión, reconocen que algunas cuestiones ambientales como el ruido lo afectan, y observan que su alimentación también debe cuidarse, ya que al comer chocolate se muestra más inquieto. Estas situaciones las hablan con la madre o abuela de Raúl solicitando se vayan modificando desde casa.

Un elemento relevante de la intervención es la asesoría brindada por la psicóloga de la USAER, la cual es informada de la situación del niño y sugirió que no solo fuera orientada la

maestra sino todo el personal de la escuela ya que todos tienen relación con el menor, con lo cual la directora del preescolar estuvo de acuerdo.

Una de las cuestiones importantes es que (la psicóloga) nos asesoró a todo el personal del preescolar, porque si bien la maestra o la educadora frente al grupo de el alumno es la encargada directa, debíamos entender que es un alumno de toda la institución, entonces sí tenemos que conocerlo para apoyar a la maestra y apoyar al niño, entonces a todas nos asesoró e hizo que tuviéramos un panorama más amplio del niño y a lo mejor ya no lo señaláramos como el niño que pega o el niño que tiene un problema de conducta o el niño con Asperger sino ya entender un poquito su dinámica, entenderlo a él y ya de ahí poder entre todas establecer estrategias para trabajar con él aunque fueran o no titulares del menor (VM-1118).

Se llevó a cabo un taller de capacitación aproximadamente el segundo mes de trabajo con el menor brindando información acerca de: características de los niños con síndrome de asperger, métodos de trabajo específicos con ellos y la agenda como recurso de trabajo diario, la psicóloga menciona la importancia de conocer la información sobre este caso por todo el personal en el afán de prevenir que en próximos casos como el de Raúl, las docentes cuenten con herramientas e información que les sirva para atenderlos.

Un elemento importante de la capacitación de la psicóloga es que contribuyó a promover la sensibilización en cuanto a la condición del menor, invitando a comprender la realidad en la que vive y lo difícil del cambio de escuela para él.

Porque también se ponía estresado por los aromas, los colores, su aula era un aula muy llamativa, tenía muchos colores, estaba tapizada, entonces imagínate los estímulos que estaba recibiendo, los colores, infinidad de los olores... Una de las cuestiones que también valoramos es que en el CAM iba sólo por determinada hora, entonces no estaba acostumbrado a toda la jornada completa y a la dinámica de trabajo con más niños. Ahora, en agosto ingresa el pobre niño en un aula, que, si bien es grande, con tanta cantidad de alumnos se reducía su espacio, eran 35 alumnos, con muchos estímulos visuales, con una jornada de 9 a 12 durante toda la semana. Pues realmente nos decía la psicóloga -me

extraña que no esté peor el niño, realmente está muy controlado a lo que venía acostumbrado (VM-1118).

La maestra Victoria comenta que esta asesoría sirvió mucho para comprender la situación del alumno y valorar el cambio tan fuerte que había representado para él ingresar a preescolar regular, incluso el pensar que podía estar peor las preocupaba y se mostraron muy sensibles ante esta dificultad del alumno de procesar cambios y su sensibilidad con la información sensorial que para él resultaba abrumadora.

Comprenden también que los detalles que para cualquiera pueden parecer mínimos para él son muy significativos, incluso comenta Victoria que cuando ella se tiñó el cabello, Raúl no quería trabajar con ella durante algunos días, hasta que poco a poco fue adaptándose a verla.

- **Acciones que contribuyen al cambio de Raúl.**

A partir de esta asesoría se comienza a trabajar en conjunto maestra regular y maestra USAER la agenda de trabajo con el niño, en la cual la planificación diaria grupal se ajustaba a las condiciones del alumno y por medio de imágenes se representaba lo que Raúl iba a realizar durante todo el día, permitiendo que él lo conociera desde que entraba a la escuela y que él mismo fuera dando seguimiento al cumplimiento de las actividades. Esto, menciona Victoria, confirió mayor tranquilidad en el alumno y le permitió estructurar sus actividades sin sentirse tan ansioso ya que sabía que tenía que terminar para llegar a la hora del almuerzo, lo cual a él le motivaba de manera importante y le ayudaba a regularse.

La dinámica de trabajo diario era elaborar y revisar la agenda con Raúl, ya fuera con Victoria los días que tenían club o con su maestra regular, cualquiera que iniciara el día de trabajo con el alumno, posteriormente le comentaba a la otra docente como había trabajado y en qué parte de la agenda se habían quedado.

Los comportamientos agresivos o la ansiedad que provocaban gritos, o negativas a realizar el trabajo no desaparecieron, pero sí disminuyeron, después de atender a las

indicaciones de la psicóloga y llevar la agenda de trabajo. Sin embargo, cuando se presentaban estas conductas las docentes eran firmes con Raúl, en cuanto a los premios o beneficios que no obtendría, y permitían que el niño permaneciera alejado del grupo cuando se negaba a trabajar, evitando en todo momento que se hiciera daño a sí mismo o a los demás. Un elemento fundamental es que hablaban con la madre o abuela de su comportamiento cada día, intentando identificar desde casa factores que detonaban la conducta que presentaba.

Nos hemos percatado de que cuando llega así es porque en su dinámica en la mañana algo sucedió entonces ya platicamos con la mamá de -¿Qué pasó señora?-, llevamos mucho la parte del acompañamiento a la familia sobre lo que está trabajando en casa y ya en esa ocasión, el niño se desveló, no lo levantaron a tiempo, se les hizo tarde y lo que a lo mejor a un niño podríamos decirlo normal no representaría mucho, para él que es un niño que necesita tener como sus actividades muy estructuradas sí lo afectó y todo ese día fue de no querer trabajar, de hacer berrinche, de pues tener una conducta inadecuada, pero fue a base de que no durmió bien, no descansó bien, no lo levantaron bien, igual a descontrol (VM-1118).

Las docentes y la madre del alumno llegaron a reconocer que aspectos pequeños que cambiaban en su rutina diaria, como levantarse tarde e ir corriendo, afectaban su desempeño en la escuela todo el día, la abuela y madre del alumno estaban dispuestas a quedarse a apoyar el trabajo con Raúl durante la jornada escolar, ya que la directora autorizó que cuando fuese necesario ellas permanecieran por el bien del alumno y del grupo en general, y así fue, los días que era necesario permanecían en el aula trabajando con él.

Esta situación permitió que su madre y abuela también comprendieran la necesidad de mantener rutinas y orden diario con Raúl. La comunicación entre maestras, alumno y responsables de él en casa, fue un elemento fundamental para mejorar su comportamiento, así como el seguimiento de la directora del plantel, la cual constantemente monitoreaba la

situación del menor, solicitando avances y ajustes que fueran necesarios en beneficio del niño.

Algo que mejoró mucho la dinámica con sus compañeros fue que la maestra de grupo comenzó a ver que una compañerita se interesaba por él cuándo se ponía inquieto y contribuía a que se calmara.

Entonces la maestra empezó a observar que había una alumna en específico que tenía como empatía con él y entonces se empezó a apoyarse de ella, y le decía: -no mira Karlita dile a Raúl que no haga eso- entonces ella le decía -no, no hagas eso, no te portes así- (con voz baja y tranquila) entonces se tranquilizaba, relajaba mucho al niño, y a la par la vio otra amiguita de esta Karlita y entonces ahí también empezó a hacer lo mismo, cuando se empezaba a alterar le decía -a ver ven, ¿por qué te estás poniendo así? no hagas esto- y lo empezaban a relajar o a controlar y lo calmaban (VM-1118).

Esta intervención de las niñas y su identificación por parte de la docente permitió que Raúl se fuera integrando más a las actividades apoyado por sus compañeras, a la par también se trabajaron acciones con todo el grupo del alumno enfocadas a sensibilizar a los niños en cuanto a la condición de su compañero. Se revisó con ellos algunos videos y se realizaron actividades sobre la dificultad en el procesamiento sensorial de la información, permitiendo que poco a poco los niños actuaran de manera distinta en aula y promovieran entre todos la tranquilidad de Raúl, de tal manera que cuando empezaba a haber ruido ellos mismos referían “No, no hagas ruido porque acuérdate que se va a poner mal nuestro compañero.”

Durante los primeros meses se trabajó de manera sistemática y persistente el seguimiento a Raúl, en casa y escuela se modificaron algunas situaciones relacionadas tanto con su espacio y persona, como con la organización temporal y didáctica en la conducción del proceso de aprendizaje. La comunicación y evaluación constantes fueron elemento imprescindible al igual que el uso de agenda y el trabajo con el grupo de alumnos.

De esta manera, se fueron notando avances importantes en el desempeño de Raúl, en tan sólo unos meses se observa mucho más integrado, permanece en aula, interactúa con sus compañeros, realiza actividades con ellos y a pesar de que continúan algunos días presentándose dificultades en su comportamiento o disposición, son controladas buscando en todo momento promover el cuidado del niño y de sus compañeros.

Cuando se encuentra molesto o negado a trabajar, se permite que se aparte de la actividad y no la realice, sabiendo de antemano que no se obtendrán beneficios o premios que se han acordado previamente.

(Actualmente) él ya se integra, sobre todo ya es parte de las actividades y no solamente en las actividades académicas, en educación física y en música, antes era un alumno que andaba por todas partes menos en clase, porque se distraía, se iba a los juegos y ahorita ya nos percatamos de que él ya está dentro de las actividades, fue más o menos como a mediados de Octubre donde empezamos a ver esta respuesta de las estrategias implementadas.

Vimos que el niño(...) hace sus producciones tanto en el club como en el aula regular. Igual cuando entro yo a hacer las participantes, a él le gustan mucho la computadora y los dinosaurios entonces buscamos como –ah ok tú vas a ser el que te vas a encargar de moverle a la computadora- y ya de esa manera se mantiene en la actividad y también hace que él sea partícipe de lo mismo, que él no ande en su mundo si no que esté dentro de , haciendo lo que le gusta pero también junto con sus compañeros (VM-1118).

- **Reflexiones de la docente.**

El hecho de haber trabajado con Raúl desde inicio del ciclo y las implicaciones que tuvo en cuanto a las dificultades que se enfrentaron debido a su comportamiento, permitieron que Victoria desarrollara una serie de reflexiones e identificara elementos relacionados con su práctica en cuanto a su función como maestra de educación especial y la necesidad de generar redes de colaboración que garanticen un resultado óptimo en cada niño, aplicables no solo en este caso sino a otros distintos.

Porque una como maestra USAER, por mucho que tenga ideas innovadoras y ganas de trabajar, si no tienes todas las piezas de este rompecabezas no logras avanzar con el alumno. Es decir si no está la maestra de grupo que quiera trabajar, independiente de la condición que sea en el niño, si no están los padres de familia que sean conscientes y que lejos de apapacharlo vean una realidad y busquen su bien; pues no llegas a muchos avances, a lo mejor nada más te quedarás en bueno ya logramos una actividad o ya logré que me haga esto, pero no logras como tal la inclusión sino que nada más se queda en integrar al alumno y decir -bueno ya está ahí- (VM-1118).

Victoria menciona aciertos en su intervención, que pueden identificarse como fortalezas relacionadas con su personalidad, tales como: su carácter firme que le permitía la búsqueda permanente de consistencia entre actuaciones del alumno y seguimiento a acuerdos previamente establecidos.

También es capaz de identificar áreas de oportunidad a partir de aquello que le cuesta más dificultad e incluso de aquello que considera le falta hacer, en este sentido reconoce que requiere ser más sistemática y organizada para así brindarle una mayor estabilidad a Raúl, ya que en su caso cualquier cambio distorsiona la rutina. De igual manera ponen a prueba los límites y alcances de su capacidad de atención en la intervención pedagógica con todo el grupo cuando Raúl está presente, ya que ante su llamado de atención y las conductas presentadas, considera que exige mucho de ella.

Victoria tiene muy claro que su trabajo debe hacerse en colaboración, por lo que ella desde que llegó al preescolar hace dos años procura trabajar con las educadoras de manera cercana compartiendo no sólo aula sino actividades, comentarios, búsqueda de soluciones. Este elemento permitió que no fuera para ella complejo tomar como punto de partida con Raúl la búsqueda de soluciones compartidas, nunca en solitario, sino dentro del personal del plantel. Aquí los apoyos externos si bien aportaron mucho, fueron recibidos como eso, como apoyo, asumiendo cada agente su responsabilidad en la atención de Raúl.

Al pensar en el caso e identificar en la parte final que reporta que Raúl ha tenido avances importantes, Victoria manifiesta abiertamente estar emocionada y contenta y ésto la lleva a reflexionar acerca de lo que le gusta y apasiona de su trabajo y desde lo cual es posible que ella movilice recursos para afrontar y responder con éxito los casos que pudieran parecer difíciles, poniendo énfasis en el proceso del trabajo, no sólo en los resultados. Ella lo expresa del siguiente modo.

Lo que más me gusta es el trabajo con los niños en cuanto a los retos que te ponen, el poder ver su etapa inicial, todo el proceso que llevan, cómo van evolucionando y su etapa final; es como la fotografía de como iniciamos y como nos vamos.

Cada inicio del ciclo es ver los retos que te planteas, durante el ciclo es ver cómo vas cumpliendo con ellos, porque al inicio puedes ponerte metas muy ambiciosas y darte cuenta hasta donde estás llegando y también puede ser frustrante porque hay alumnos con los que no es lo que hubiese querido, y hay otros con los que piensas -¡nunca creí que pudiera lograr esto!- porque logras avances significativos. Y al final del ciclo poder verlos cómo se van o cómo concluyen un grado yo si me pongo como muy sentimental, si me emociona, y también el que te pueden ver en la calle con una sonrisa y digan con ese aprecio -¡Ahí va mi maestra!- (expresando emoción) y no verte como con cara de -¡ay no, esa era mi maestra!-(expresando desagrado). Eso me motiva (VM-1118).

¿Qué pasa con Raúl? Análisis de caso.

El caso de Raúl, si bien es breve en temporalidad, permite identificar elementos importantes acerca de las posibilidades de acción en un espacio institucionalizado regular, así como reconocer un final narrativo por parte de su docente que podría acercarse a una experiencia exitosa de trabajo colaborativo.

Por lo anterior cabe plantear algunas interrogantes que ayuden a comprenderlo en la complejidad que representa una experiencia como esta en diferentes niveles institucionales y a partir de los agentes que intervienen.

- **La autonomía curricular como espacio de tensión para la promoción de inclusión.**

Raúl ingresa al preescolar en el ciclo 2018-2019, ciclo caracterizado por una serie de cambios en programas educativos de educación básica, relacionados con la reorganización de los espacios curriculares; ya que se incluyó un espacio abierto, ajustable de acuerdo a intereses y necesidades institucionales bajo el nombre de autonomía curricular, en el cual se incluyen “clubes” a manera de talleres con diferentes temáticas y que tiene como consigna la integración de alumnos de diferentes grados en la conformación de cada grupo.

A la autonomía curricular se añade el encargo permanente y con un mayor peso a nivel discursivo y directivo en la promoción de la inclusión educativa, y el respeto a la diversidad, por lo tanto estos dos elementos se conjugan en la realidad educativa de Raúl dando lugar a un proceso particular.

En este sentido cabría cuestionar si los cambios y reformas diseñadas como la implementación de talleres y clubes además de considerar la variedad de situaciones que enfrenta cada comunidad educativa son pensados a nivel institucional considerando la existencia de alumnos con condiciones particulares como la de Raúl. Ya que en este caso, hay una diferencia importante entre Raúl de 6 años y sus compañeros más pequeños de primer grado de preescolar que oscilan entre 3 o 4 años de edad en cuanto a distintos aspectos de su desarrollo que impactan al compartir un espacio específico.

¿A nivel de planeación educativa se piensa en casos como el de Raúl que si bien son particulares y tendrían que ser atendidos por la institución, existen y deben atenderse ya que su no integración también supondría una dificultad institucional al no tener un espacio para que el alumno se incluya?

- **El preescolar regular como institución inclusiva.**

Es importante pensar en el proceso de transición de CAM a USAER, a nivel normativo el proceso de cambio institucional es considerado y se refiere que éste se debe ir generando

de manera gradual, acompañado de personal del CAM que posibilite el proceso. En este caso no se desarrolla de tal modo ya que la madre del alumno decide hacer el cambio institucional sin contar con el acompañamiento del personal del CAM, no se menciona que se hayan negado al acompañamiento; sin embargo se sabe por información de la docente que el CAM no están de acuerdo con que el niño valla a educación regular por considerar que aún no se encuentra listo.

Partiendo de lo anterior ¿Qué sucede con las instituciones de educación especial escolarizadas que requieren o buscan de algún modo mantener en su espacio escolar alumnos que podrían ser integrados desde niveles iniciales con un acompañamiento oportuno a instituciones regulares? ¿Son acaso los CAM los que buscan retener o son pocos los espacios educativos regulares que abren sus puertas de manera comprometida y honesta a alumnos con condiciones específicas que comprometen su desarrollo en la institución? Cualquiera que sea la situación ¿Se requeriría como línea de acción primordial del nivel de educación especial, más allá de lo discursivo o normado, acciones reales y concretas de seguimiento oportuno a la transición institucional?

A nivel de la familia ¿Qué sucede en la dinámica familiar cotidiana de casos como el de Raúl para que se tomen decisiones tajantes y que implican un fuerte cambio como lo es la transición institucional? ¿Qué motiva a buscar opciones y a no considerar las recomendación de quienes lo recibieron desde edad muy temprana como lo es el CAM, de permanecer?

La familia como principal agente toma su responsabilidad y decide solicitar un espacio en el preescolar, acuden a preguntar ¿sí es posible? no acuden con la seguridad de saber que Raúl tiene un lugar en la institución por derecho considerando el principio de inclusión. ¿Qué sucede en el componente ideológico de las familias de alumnos con ciertas condiciones para que asuman que están sujetos a aprobación para la aceptación?

En cuanto a la toma de la decisión del preescolar para recibirlo, ésta no es asumida de manera total por la directora del preescolar, ella no es la que determina que se permita la inscripción, sino que busca la opinión de la “especialista” ya que ella será la que atienda a Raúl ¿Es la docente USAER la que debe determinar si el alumno está en condiciones o no de ingresar? El criterio de ella fue preguntar por las conductas adaptativas básicas consolidadas, ¿es necesario el considerar que en una institución preescolar alguien tenga el criterio de reconocer estas conductas básicas para permitir una estancia tanto para el alumno como para sus compañeros estar en un estado de bienestar? Nuevamente la inclusión más allá del derecho al simple ingreso ¿no tendría que considerar que estas decisiones pueden variar en función de cada espacio escolar? ¿Pensar de esta manera supondría una negativa al derecho a la educación?

No es el caso con Raúl pero ¿Qué hubiese pasado si Victoria como docente de educación especial hubiera mencionado que no era adecuado integrar al alumno? Las posibilidades de mejora y de actuación hubiesen estado coartadas. Por lo que cabe retomar el asunto de ¿Qué tipo de proceso debe desarrollarse para el cambio institucional de un alumno? y ¿De qué manera es posible subsanar la consideración de que algunas decisiones no queden supeditadas a los criterios de agentes educativos específicos? Lo que queda claro es que el no seguimiento de CAM a USAER no se dio porque el CAM no consideraba oportuno el cambio y por tal motivo la madre desarrolló el proceso de manera independiente.

- **Trabajo colaborativo como elemento sustancial a nivel institucional.**

A pesar de las dificultades implícitas en el cambio institucional, fue posible generar avances importantes en Raúl, por lo que es necesario hacer señalamientos en este sentido.

En primer lugar el compromiso de la maestra regular es elemento sustancial para los avances, sin embargo de inicio la docente no dió buen recibimiento a Raúl y Victoria comenta que en cuestión de un mes ella cambió su actitud y mostró empatía ¿Qué sucede

a nivel personal en la maestra para lograr una conexión con Raúl y sus cuidadoras? ¿De qué manera cambia el rechazo total a trabajar con él a la asunción del compromiso y trabajo en pro del alumno? ¿La promoción de sensibilidad y empatía para casos como el de Raúl tendría que ser elemento de formación permanente para cada docente? Y sabiendo que la cuestión de empatía remueve aspectos personales relacionados con ideologías valores y emociones, ¿cómo tendría que ser el proceso de formación no sólo a nivel teórico, discursivo o normativo sino a nivel socio-emocional y de reflexión sobre la práctica que impacte en la sensibilidad y aprecio por el otro, resignificando valores y creencias?

Por otra parte la actuación de Victoria permite observar a una docente USAER, que no se muestra dudosa en su actuación y en la referencias acerca de su intervención, sino que enuncia de manera clara y puntual lo que se hace y refiere con seguridad los planteamientos que deciden desarrollar ¿Son la confianza sobre la práctica docente y la seguridad en el discurso sobre lo que requiere el alumno elementos indispensable para generar actuaciones específicas y concretas? Dicho de otra manera ¿una docente preocupada, insegura, con pocos recursos personales para defender su punto de vista en cuanto a lo que el alumno requiere o incluso con dificultades en el establecimiento de relaciones para lograr el trabajo colaborativo podría tener los mismos alcances o lograría emprender tareas conjuntas para beneficio del alumno?

Lo anterior remite de inicio al trabajo colaborativo que se generó en la atención del alumno, Victoria habla de que desde que llega al preescolar ha desarrollado un trabajo conjunto con las docentes no sólo a nivel de sugerencias sino en el plano de la intervención, ayudando incluso a hacer actividades involucrándose ella misma en la participación institucional siendo parte de ellas. Esto se ve claramente en que ella coordina uno de los clubes, a pesar de que ella no es docente titular de grupo.

Considerando lo anterior, las interrogantes son ¿La respuesta del docente regular a las sugerencias que le brinda un docente de educación especial será mayor o tendrá mayor seguimiento cuando se aprecia que el docente de educación especial no sólo mira desde

lejos la realidad educativa sino que forma parte de la misma y se involucra en el quehacer cotidiano de las maestras? ¿De qué depende el cumplimiento e implementación de estrategias del docente USAER? O incluso ¿de qué depende la consideración y reconocimiento de su discurso o sus planteamientos?

Si ubicamos que este caso se refiere a un nivel específico, educación preescolar también se pueden tener más variables a considerar ¿La cercanía de los padres con los docentes en cuanto al desarrollo de los alumnos en este nivel juega un papel importante para la respuesta a las recomendaciones y acciones específicas?

Ahora bien ¿el perfil de las educadoras como nivel específico del sistema educativo permite o posibilita un mayor trabajo colaborativo para atención de los alumnos? Considerando: el grado de colaboración entre las educadoras en el sentido de cuidar a la comunidad completa de alumnos ¿es mayor en este nivel que en primaria?

La dinámica de trabajo funciona de manera continua en preescolar a manera de proyectos, lo que permite que estén mucho más acostumbradas al trabajo en equipo, así como el tiempo extra que dedican a la planeación y desarrollo de acciones con los niños condición posible debido a su horario de trabajo en el cual tienen una hora sin alumnos ¿es posible asegurar que será mucho mayor la respuesta para promover la inclusión en el nivel preescolar que en otros niveles subsecuentes? O bien ¿depende de cada comunidad educativa?

Por otra parte el directivo de la institución juega un papel importante, Victoria menciona que la directora está monitoreando de manera constante el nivel de avance con Raúl, y en caso de ver que no hay resultados, pide se replanteen las intervenciones. Nuevamente el director es figura de posibilidad ¿los resultados de un proceso de inclusión dependen de manera directa de la visión y el grado de coordinación del directivo? de igual manera ¿el director como figura de acompañamiento es elemento importante en la manera en que los docentes enfrenten casos difíciles como el de Raúl?

Por último la cuestión de la asesoría de la psicóloga se observa como fundamental y otorga la línea general de intervención para el alumno. La función de psicología no desde la parte de intervención sino desde la asesoría funcionó en este caso ¿De qué manera se tendría que replantear la función del área? ¿Sería adecuado considerarla en este sentido de acompañamiento y sensibilización a la comunidad en general? La psicóloga refiere algo fundamental: requiere capacitar a todas las docentes porque todas tienen relación con el alumno además de que todas en algún momento pueden recibir a alumnos como Raúl ¿Este sentido de estar preparados para lo que pueda venir y el asumir la responsabilidad sobre los estudiantes tendría que ser elemento que guíen cualquier asesoría desde educación especial?

Por otro lado, la información de la psicóloga puede ser la misma para muchas comunidades educativas, sin embargo el recibimiento de la misma por parte de la comunidad depende de las expectativas que se tenga sobre la función ¿sería necesario resignificar en las comunidades educativas la visión del psicólogo y de equipos de apoyo como agentes que se ubican más en el espacio de aportar y sugerir que en el plano de la acción en cuanto al que dará la solución simple y única? ¿A quién le corresponde cambiar esta visión del área de psicología que existe en algunos contextos educativos como aquel que resuelve de manera casi mágica las problemáticas existentes? ¿Tendrá relación esto con la historia de la comunidad educativa y sus miembros?

- **Aula como espacio de relación.**

El espacio áulico en el que Raúl se ubica tanto en sentido físico como en sentido de relaciones es un elemento importante para lograr sus avances.

La resignificación de los recursos existentes en el aula, la generación de un espacio en el que todos puedan estar bien y tranquilos requiere ajustes importantes, en este sentido cabe abordar la cuestión de la población ¿Es posible la atención de casos particulares tan específicos como el de Raúl con grupos de más de 30 alumnos en espacios áulicos

reducidos y sin muchas posibilidades de movimiento, libertad, haciendo frente a cambios externos del ambiente como clima, ruido, entre otros?

Por otra parte las relaciones se resignifican ¿Qué sucede en la maestra regular de Raúl para que pueda ser capaz de observar, reconocer y aceptar que la intervención de algunas alumnas es más efectiva incluso que la suya? ¿De qué manera esto incide en Raúl y en el grupo entero para que se actúe en beneficio de aquel que requiere atención especial? ¿Es la docente la que guía y permite que los alumnos desarrollen esta posibilidad de actuación en un sentido de cuidado y beneficio ya no sólo de ellos o de lo que les conviene sino en beneficio de su compañero?

- **Plan de intervención, elemento fundamental para lograr avances.**

Se observa en este caso una actuación sistemática de las docentes para con el trabajo con Raúl, ¿sería necesario que al incluir a los alumnos se considere como elemento fundamental el perfil de un docente organizado, sistemático y coherente en sus intervenciones que pueda dar seguridad y estabilidad al alumno? ¿Qué pasaría si Raúl hubiese llegado con una docente a la cual le fuese muy difícil o incluso imposible dar seguimiento puntual a cada día de trabajo? ¿se habrían cortado de tajo sus posibilidades de avance?

Finalmente en el caso de Victoria, la docente como agente que se emociona, se vincula con los alumnos y que observa el acto educativo como un proceso es elemento decisivo para el avance ¿De qué manera cada docente llega a reflexiones y razonamientos como éste para guiar su actuar? ¿En qué momento pueden vencer la frustración de los obstáculos y resultados no logrados para pasar a observar lo que sí se logra? ¿Se requiere de una comunidad que acompañe el proceso para darse cuenta de que la acción no es aislada?

En suma, ¿los procesos con finales de éxito en el proceso de inclusión de algunos alumnos dependen directamente de la dinámica y funcionamiento de la comunidad educativa en la que se instalan? de igual manera ¿la intervención de una docente de

educación especial dependerá no sólo de la comunidad educativa sino de la forma en la que ella misma asume su papel como mediadora, responsable y parte de la comunidad, así como de rasgos de su carácter en cuanto a la asertividad en el establecimiento de relaciones con los distintos agentes?

El caso de Raúl y Victoria aportan una importante consideración de elementos significativos que permiten ver la realidad de un proceso inclusivo, trabajado, delimitado y desarrollado en un sentido de colaboración.

7.6 Eva y Daniel, otorgar un nuevo significado a su presencia.

Eva es docente de educación especial desde hace cinco años, actualmente brinda su servicio en una USAER. Ella decide narrar una experiencia de los inicios de su trayectoria laboral ya que marcó su trabajo posterior. Sucedió durante sus prácticas profesionales al egresar de la Licenciatura en Educación Especial y ser asignada como titular de grupo en un CAM durante aproximadamente 8 meses.

Durante este ciclo conoce a Daniel, uno de sus alumnos, tenía 8 años y estaba inscrito en segundo de primaria, presentaba discapacidad múltiple y tenía dificultades motrices que comprometían de manera importante su movilidad e independencia. Este caso retoma las dificultades para el establecimiento de relaciones entre Daniel y otros distintos a su madre.

Se describe su proceso de identificación inicial, aspectos de intervención, dificultades, logros y agentes que intervinieron. Más que un caso dilemático es un caso que permite ver la importancia de re significar las prioridades en el proceso de atención de algunos alumnos más allá del componente pedagógico, así como los alcances del trabajo desde el área de desarrollo personal abordando las interacciones, motivación y relaciones.

- **Antecedentes e inicio del proceso de atención.**

Daniel nació sin ninguna dificultad que condicionara su desarrollo, tiene un hermano gemelo. Cuando era muy pequeño, sufrió una caída de la cama y tuvo traumatismo

craneoencefálico, no fue atendido a tiempo y las secuelas fueron graves. Ingresó desde preescolar al CAM, el cual anteriormente era una escuela para personas con dificultades motrices.

Eva lo conoce cuando llega a desarrollar sus prácticas profesionales. Daniel se encuentra inscrito en segundo grado y a ella la asignan para apoyar a la maestra encargada de ese grupo, sin embargo, la docente deja de asistir, al parecer por un permiso, por lo que la directora de la institución asigna a Eva como responsable y titular del grupo, sin ningún documento oficial que la respalde, fue una decisión interna.

Eva, desconociendo elementos de los procesos oficiales para asignación de funciones y en búsqueda de cubrir lo correspondiente a sus prácticas, se queda a cargo de 12 alumnos de los cuales 8 tenían problemas motores importantes, entre ellos se encuentra Daniel. Desde un inicio le llama significativamente la atención por su mínima interacción con otros, así que decide trabajar con él con mayor constancia ya que lo retoma como caso de atención para su proyecto de titulación. Ella lo describe de la siguiente manera.

Daniel no podía caminar, tenía cuadriplejía, y era ciego de un ojo, no hablaba, no interactuaba con nadie (...) era un niño dentro del CAM excluido, ó sea yo decía ¿cómo es posible? no interactuaba ni con compañeros, ni con adultos, no dejaba que te acercaras a él porque todo te aventaba, te golpeaba, tenía más fuerza del lado derecho y con esa mano te aventaba lo que podía, y me llamaba la atención eso, porque había otros casos pero pues había interacción entre los niños o con los maestros, pero a él se le veía la mirada triste, yo decía bueno ¿por qué? ¿por qué no sonríe? ¿Por qué?, no sé, tenía muchas interrogantes en ese momento con Daniel (KJ-1218).

Eva comienza a trabajar con él, identifica que tiene un poco más de movilidad en una mano, requiere permanente apoyo para trasladarse en su silla de ruedas. Su madre está al pendiente de él, acude diario a llevarlo a la escuela y tiene disposición para atender recomendaciones y tareas, de igual manera después de la hora del recreo acude a revisarlo por si requiere cambio de pañal o asistencia en alguna cuestión específica, esta práctica es

común entre las madres de alumnos que asisten al CAM, las cuales esperan afuera a sus hijos.

Con sus compañeros la interacción era nula incluso en palabras de Eva *“pareciera que él no estaba ahí” (KJ-1218)* si su mamá lo dejaba en su silla en un lugar del salón, el permanecía todo el día en el mismo sitio. De igual manera era mínimo el intento de acomodarse en su silla durante la jornada, Eva refiere que otros niños se movían un poco más para acomodarse, él no, se observaba una postura muy desganada, incluso a veces se dormía.

- **Proceso de intervención el énfasis en la socialización.**

Eva comienza a trabajar habilidades motrices finas, retomando actividades que pudiera desarrollar con todos los niños, sin embargo, cambia la prioridad de su intervención con Daniel reconociendo que debía primero enfocarse a que interactuara y se relacionara más con otros, refiere no haber llevado un programa específico con él, trabajaba las mismas actividades, pero la diferencia fue que buscó integrarlo poco a poco.

Comenzó tomándole la mano para que agarrara el lápiz, dirigiendo movimientos simples, narra que su reacción ante el contacto físico generaba en él expresiones diferentes *“se estremecía mucho cuando lo tocaba, abría mucho sus ojos” (KJ-1218)* resultado de que prácticamente nadie más lo tocaba. De manera paulatina Daniel comenzó a aceptar cada vez más que ella se acercara y dirigiera sus movimientos.

Después de algunos meses que ella estuvo atendiendo al grupo sola, se integraron otras dos practicantes que la ayudaron mucho, ya que pudo enfocarse de manera más directa al trabajo con Daniel, ella continuaba dirigiendo las actividades grupales pero sus compañeras apoyaban la atención de otros niños.

Su trabajo era rutinario, para establecer cierta seguridad y orden en los niños. Comenzaba la jornada a las 8 de la mañana generalmente con cantos y juegos, posteriormente pasaban a ejercicios motrices de diferente nivel vinculados con letras,

coloreado, rasgado, entre otros. A las 10:00 iniciaba la hora del almuerzo y posterior a éste el recreo; las madres de familia ingresaban al finalizar el recreo a apoyar a los niños que así lo requerían. Al final se desarrollaban sesiones distintas como rehabilitación física o lenguaje a cargo de otros docentes, o bien cuando no tenían estas sesiones se realizaban actividades de tiempo de juego coordinado por Eva y las practicantes a veces jugaban con los niños en trampolines gigantes con distintos materiales.

Eva refiere que le resultaba difícil a veces el trabajo en CAM debido a que por su condición sentía que los niños demandaban mucha atención de ella, incluso aquellos como en el caso de Daniel que, aunque no lo expresaran, requerían su atención. Menciona “Sí, me cansaba muchísimo, hasta usaba faja y todo porque el hecho de subir a los niños simplemente a la silla y acomodarlos, sí era muy pesado para mí” (KJ-1218).

- **Identificación de cambios.**

A pesar del desgaste y las dificultades Eva buscaba en todo momento incluir a Daniel en cada actividad de su jornada de trabajo y trataba de que los otros compañeros también lo integraran, de tal manera que poco a poco se fueron desarrollando cambios significativos en su desempeño. Los niños lo movían en su silla de ruedas, al principio a él le molestaba *“incluso bajaba los pies para que no lo movieran”* pero fue aceptando la interacción poco a poco. Un día después de algunos meses reconoció actitudes que la sorprendieron:

Él solito empezaba a agarrar el lápiz, en una ocasión yo no podía ayudarlo y él agarró su lápiz con la mano derecha y se lo puso en la mano izquierda y él solito con su mano derecha se ayudó a mover su lápiz, yo me quedé impresionada cuando hizo eso, ya tenía intención (...) también ya empezaba a sonreír, tuvo interacción con sus compañeros y podía desplazarse un poco en una silla, porque tenía más movilidad en una mano y sí podía hacer el movimiento y cuando la mamá lo llevaba al salón y lo dejaba en un sitio, lo que él hacía era moverse hacia donde estaban algunos compañeros, yo pienso que era con los que tenía mayor afinidad (KJM-1218).

La madre de Daniel comenzó a identificar los cambios de su hijo y se mostraba contenta y agradecida, continuaba llevándolo a sus terapias externas y acudía a la escuela siempre, a pesar de tener otros cuatro hijos, su esposo si bien la apoyaba, trabajaba todo el día. Eva expresa lo siguiente de la señora, refiriendo que incluso comenzó a tenerle más confianza.

Era una señora muy comprometida, igual ya después me empezó a agarrar un poquito más de confianza y me decía -maestra le dejo los taquitos y se los das a la hora del recreo- ó -le dejo mi número y cualquier cosa que necesite-. Uno entiende a las mamás y sabe que a veces tienen más cosas que hacer, tienen más niños y a veces la señora tenía que ir con sus niños a juntas o qué se yo y me pedía como ese favor y yo la entendía y la apoyaba (KJ-1218).

Durante el proceso de atención, Eva estaba pendiente de manera constante de sus expresiones, se detenía a observar como reaccionaba, y en función de eso también podía reconocer los avances, expresa con emoción reconocer un día una sonrisa amplia de él, ese momento para ella fue muy significativo.

Además de los avances en socialización, aunque menor grado, se notaron algunos avances pedagógicos, había mayor reconocimiento e identificación de partes de su cuerpo, así como de la funcionalidad de algunos materiales del aula.

Durante el trabajo con Daniel los únicos apoyos que recibió fueron de sus compañeras practicantes, de la madre de Daniel y de una maestra de comunicación en el CAM; no obtuvo apoyo de directivos y docentes. Al llegar al estado del país en el que actualmente trabaja, reconoce que en dónde estaba el nivel de educación especial se encuentra muy descuidado, se presta a vicios e irregularidades que impiden que haya mayor vigilancia o que posibiliten trabajo en equipo. Lo que ella vivió al haberse hecho cargo del grupo completo prácticamente sola, no era extraño.

- **Reflexiones posteriores.**

El proceso de atención de Daniel concluye con entusiasmo para Eva, reconoce con Daniel que los niños con discapacidad necesitan mucha motivación, que a veces pareciera que no se dan cuenta de muchas cosas, pero sí lo hacen y refiere “el hecho de que les des un abracito o una palmadita los anima, y yo terminé súper contenta de ver los avances” (KJ 1218)

El reencontrar a la mamá de Daniel 3 años después y ver que la reconoce y la saluda con mucho gusto recordando el trabajo con su hijo, para Eva fue esencial y le da motivación para continuar “yo creo que los papás a veces te demuestran mucho su agradecimiento cuando sienten el trabajo” (KJ-1218).

Eva expresa abiertamente que le gusta su trabajo, refleja emoción en su narración, menciona que le gusta trabajar con los niños, escucharlos la divierte mucho y aprende con ellos. Al preguntarle por su interés inicial por trabajar en Educación Especial menciona que su sobrino tiene discapacidad y refiere que lo que la motivó fue: “El ver los malos tratos también por parte de la sociedad, padres, alumnos, maestros, vecinos, el hecho de pensar que yo podía hacer el cambio en él y quizás en otros niños” (KJ-1218).

Finalmente reconoce que a pesar de que el trabajo en CAM o con alumnos con discapacidad es cansado y exige mucho de ella, esto la apasiona, más que el trabajo con alumnos con rezago, ya que considera que los niños con discapacidad requieren una intervención oportuna. Valora su trabajo, y elabora a manera de conclusión una metáfora acerca de lo que para ella es ser maestra de educación especial:

Yo creo que quizás es como el agua, como la lluvia más bien, la cual es necesaria en alguna época del año, pero también si de repente lo hacemos mal, como estas lluvias que llegan de forma intempestiva o en tiempos no correctos, pues podemos hacer un mal también. Siento que debemos ser como antes eran las estaciones, en su momento, poquito,

luego un poquito más y de poquito en poquito, el niño debe pasar por cada estación, (...) ya que es como la semilla que va creciendo y que requiere del agua (KJ-1218).

¿Qué pasa con Daniel? Análisis de caso.

La dinámica del caso es distinta a otras trabajadas, la narrativa si bien es breve y se inscribe a una práctica profesional de final de la formación universitaria, presenta tareas propias de la función de una docente de educación especial. El componente motivacional que se aprecia en el caso invita a pensar de otro modo las prioridades en la atención de los alumnos, principalmente de aquellos que por sus dificultades y compromisos motores y cognitivos no pueden acceder a un currículo formal establecido acorde a su edad.

A partir del caso de Eva se generan una serie de cuestionamientos, a nivel sistema educativo, institucional, de intervención y relacionado con los apoyos en la atención de los alumnos, además las reflexiones de Eva y la manera de abordar el caso nos invitan a cuestionar los alcances del reconocimiento esencial como personas buscando el bienestar del otro desde inicio de la intervención pedagógica.

- **CAM como institución del Sistema Educativo.**

Un primer elemento que salta a la vista es la asignación de Eva como titular del grupo y el encargo conferido y atendido durante 8 meses ¿qué sucede dentro de una institución educativa para que un grupo de 12 alumnos de Educación Especial, de los cuales 8 tienen dificultades motrices importantes se quede sin docente de un día a otro?. En este caso no se envió por parte de Secretaría de Educación a un docente suplente que cubriera el espacio de la maestra titular que deja de asistir, o en caso de que si se enviara este no se presentó.

Por otra parte ¿una practicante de licenciatura está facultada para atender a un grupo completo de CAM sin apoyo y acompañamiento tanto de la institución en donde brinda sus prácticas como por la institución en la que estudia? La toma de decisión en este caso recae

sobre el directivo de la institución, Eva no cuestiona y accede, sin embargo, habría que pensar ¿qué pasa con los mecanismos de control y seguimiento a nivel de supervisiones y delegaciones que no identifican que hay un grupo sin docente titular y por lo tanto transcurren 8 meses sin movimiento de recurso? ¿qué hubiese pasado si Eva no hubiera estado realizando sus prácticas? ¿alguien más habría cubierto el lugar? o incluso pensar, de no haber practicante ¿la docente titular se habría ausentado? Si bien la presencia de practicantes en escuelas es algo común en el sentido de aprendizaje y práctica profesional, en el nivel de educación especial refiriendo los casos y situaciones de los alumnos ¿no tendría que estar un poco más vigilado y acompañado este proceso?

Por otra parte, a nivel institucional, no hay respaldo alguno para Eva, el apoyo para ella viene de fuera, otras como ella que la ayudan en el proceso, y una maestra del personal institucional que acompaña su labor ¿qué sucede en un CAM para que la red de colaboración sea inexistente? ¿por qué se generan estos vicios de los que ella habla, en cuanto a desinterés en la atención de los niños y prácticas sin supervisión?

- **Espacio áulico lugar de encuentro y relación.**

En cuanto a Daniel, y la cuestión que plantea Eva de ser excluido dentro de un CAM ¿a qué niveles de diferenciación del resto del grupo llegan ciertos alumnos para no ser considerados por docentes y compañeros? ¿qué pasa con un chico que ingresa a una institución con la esperanza de ser atendido de manera especial de acuerdo a sus condiciones y necesidades para en pocos años encontrarse inerte dentro del espacio áulico? ¿en qué momento se pierde la relación y encuentro con otros que posibilite su existencia en ese lugar? ¿de qué manera esta ausencia de llamado por medio de conductas disruptivas o que generen ruido es considerada una ausencia de necesidad de atención? ¿qué necesita un docente para leer este tipo de comportamiento que pareciera no denotar solicitud pero que sin embargo demanda y requiere la atención?

En el momento en que Eva realiza contacto físico con Daniel e identifica que hay una reacción en él, se posibilita un encuentro ¿en qué sentido lo corporal y el contacto físico resignifica la existencia de un ser en el mundo? ¿es necesario este contacto del que ella habla para incluso reconocer como lo hizo Daniel que su propio cuerpo también puede ayudarlo, sin necesidad de otro constante que lo acompañe? ¿una de las claves del éxito en la intervención es la posibilidad del contacto físico a manera de encuentro y cercanía?

A pesar de no tener apoyos el avance con Daniel tiene lugar de algún modo, este es un ejemplo claro de un caso que aún sin respaldo con una docente que moviliza y se hace responsable de una situación puede resultar con un buen término, pero es necesario preguntarnos ¿este tipo de prácticas generan herramientas para resolver y afrontar que permitan a Eva enriquecer su labor sin tanto desgaste? ¿cómo se asume la responsabilidad de la atención en casos como éste por parte de docentes que actúan prácticamente en solitario? ¿cuál es el criterio que condiciona que sea un adecuado o inadecuado proceso el que se lleva cuando no hay un agente que regule y determine a manera de orientación posibilidades de cambio y mejora?

- **Las madres de los alumnos y su vínculo con la escuela.**

La madre de Daniel como otras tantas que acuden a un CAM a llevar a sus hijos, tienen una tarea permanente durante el día a día, la atención de sus hijos, de tal manera que el llamado de atención se vuelve tal que pareciera que siempre tienen que estar dispuestas por si algo se ofrece al permanecer afuera de la escuela durante la jornada ¿será necesario pensar en maneras de acompañarlas de estos niños desde el plano institucional para afrontar este que se forma como su modo de vida? ¿la institución por si misma requiere ser capaz de atender las necesidades completas de los niños, incluso aquellas relacionadas con aseo y alimentación de tal manera que las madres pudieran tener este tiempo escolar para otras tareas?

La relación madre docente en los CAM nuevamente se genera en este espacio mucho más cercano que Eva caracteriza como de “confianza”. El conectarse con ellas permite considerar como voluntad el apoyo que se les brinda no como obligación ¿es importante este apoyo de las docentes a las madres de familia? ¿Hasta dónde es posible apoyar sin que se asuman responsabilidades que no corresponden en el caso de las docentes ni se cedan otras que corresponden en el caso de las madres? Si bien es cansada la tarea de atender de tiempo completo, ¿de qué manera las madres de los alumnos necesitan reelaborar sus procesos de vida y requieren de acompañamientos adicionales que no las lleven a agobiarse de tal modo que ya no quieran atender?

- **Los logros como marca en la experiencia docente.**

Finalmente, el identificar avances en relación y motivación genera en Eva una serie de emociones que la llevan a mantener como importante esta práctica y a plantear como indispensable el componente motivacional. Eva hace constantes referencias a las expresiones de Daniel y a como ella las identificaba ¿Qué sucede en una docente para poder identificar la necesidad de atención de un alumno a pesar de que él no exprese nada verbalmente e incluso rechaza su cercanía de inicio? O tal vez sería pertinente preguntar ¿Qué sucede con aquellos docentes que ya no identifican esta necesidad y consideran normal que un alumno permanezca mucho tiempo inmóvil, inerte, sin expresiones de emoción y alegría?

7.7 Diana y Braulio, la sistematización de la atención áulica como herramienta efectiva de atención.

Diana es una docente de educación especial que labora en CAM, desde hace siete años. Tiene 16 años de servicio en educación especial y ha trabajado en distintas instituciones tanto USAER como CAM.

El caso que se refiere es el de Braulio, un alumno con autismo, el cual ha presentado desde el inicio de su atención episodios de agresión constantes, hacia sus compañeros, docente, familiares y hacia sí mismo. La narración abarca un tiempo de atención de 4 años por parte de Diana y permite apreciar los resultados efectivos de una intervención constante y sistemática a partir de la cual se generan avances importantes.

El caso es relevante en comparación con otros porque permite apreciar como a pesar de tener importantes dificultades, pocos apoyos y mínimo acompañamiento; Diana logra hacer cambios significativos e importantes en la vida escolar y familiar de Braulio. En el ámbito de convivencia mejora su interacción con compañeros y docentes; en cuanto a control y regulación personal logra expresar emociones y sentimientos, y en lo pedagógico desarrolla habilidades cognitivas fundamentales.

La lógica del relato presenta el proceso de intervención que siguió Diana desde que lo recibe en su grupo, los episodios iniciales de conflicto, la búsqueda e implementación de algunas estrategias, y los avances logrados, se presenta de manera lineal y ordenada evidenciando los progresos secuenciados, sin embargo, en el relato y en la actualidad se siguen intercalando momentos de avance con episodios de dificultades, los cuales se tratan de diferentes maneras.

El tiempo de atención en el caso aunado a la cercanía y constancia propia del trabajo con alumnos de CAM, permiten apreciar un proceso de atención de un caso que pareciera “difícil” pero que es posible retomar como una experiencia exitosa por los alcances y logros del mismo.

- **Antecedentes e inicio de la atención.**

Diana se integra a trabajar en el CAM haciéndose cargo del grupo de primaria inicial, el cual contaba con varios alumnos que recién habían egresado del nivel preescolar del mismo CAM. Refiere que recibe un grupo con muy poca organización, disposición y asistencia

irregular y bajos niveles de participación de las mamás con actividades escolares; esto representa un reto para ella.

En el grupo se encontraba Braulio el cual tenía en ese momento 6 años cumplidos. Su condición de autismo, lo mantenía en una situación de constantes agresiones desencadenadas por distintos motivos, en casa había agresión por parte de él hacia su madre, la cual constantemente llegaba al CAM con moretones en distintas partes del cuerpo debido a los arranques de Braulio.

Las formas de control conductual para regular estos episodios tanto en casa como en la escuela no eran las más efectivas y adecuadas, ya que no permitían avances en este sentido. En casa se le encerraba en un cuarto y permitían que rompiera cosas mientras se encontraba alterado, permanecía ahí hasta que se calmaba y pasaba la crisis emocional; en la escuela en el nivel de preescolar la maestra solicitaba a la madre lo retirara del aula en cuanto se presentaban dificultades de conducta.

Diana lo describe del siguiente modo:

Braulio es un chico diagnosticado con trastorno de espectro autista, yo lo recibo con un comportamiento completamente desfavorable, agresivo, con todos los que están a su alrededor, demasiado voluntarioso, nada estructurado, no venía estructurado ni en lenguaje, ni en trabajo, ni en higiene, ni en habilidades preparatorias básicas. Lo recibo y duró tres meses con constantes rabietas, con constantes berrinches. De hecho, tengo mi marca de guerra, es una mordida de él, era tiempo de frío, traía mi blusa, mi chamarra de mezclilla, mi chamarra polar y aun así me pepenó mi brazo y me dejó mi respectiva cicatriz, y estaba chimuelo (NMH-1218).

Aunado a lo descrito, refiere que no le gustaba saludar a nadie, no permitía que se le acercaran, era difícil que realizara alguna actividad pedagógica enfocada o asignada por la docente, ante cualquier incomodidad, pateaba, gritaba y muy comúnmente aventaba cosas que encontraba a su alcance para golpear a las personas, cuando estaba enojado; a Diana constantemente le llegó a aventar varios objetos.

Los problemas de conducta surgían principalmente ante las negativas, cuando no se le daba algo o se le impedía realizar alguna actividad, él reaccionaba de manera violenta. No había límites en su comportamiento y al intentar la docente establecer algunos, él rechazaba rotundamente. No sólo agredía a otros, en ocasiones se agredía él mismo, cuando esto ocurría Diana actuaba de inmediato, ella menciona:

Quando ya empezaba a auto agredirse era cuando yo tenía que intervenir más, porque es lo que tu como maestro no permites que el niño se haga daño, que te haga daño a ti pues no importa pero que se haga daño él es lo que no debes dejar (NMH-1218)

Los primeros 3 meses fueron para Diana muy difíciles, ella menciona que se encontraba muy frustrada, molesta, llegó a llorar muchas veces después de su jornada y a hacerse cuestionamientos relacionados con los alcances de su función, pensaba “¿Qué voy a hacer con él? y ¿Qué le puedo yo ofrecer como docente?” (NMH-1218).

- **Primera búsqueda de opciones de intervención.**

Diana busca maneras de apoyar el desempeño de Braulio y comienza realizando su evaluación pedagógica inicial para detectar su nivel de competencia curricular, pero se enfrenta a dificultades claras para desarrollar los procesos de evaluación que trabajaba. Después de un periodo de observación reconoce que tiene que empezar a trabajar habilidades básicas para poder acceder a otros contenidos formales ya que considera que si no cuenta con estas habilidades no lograra avanzar con él en otras esferas y no tendrá referentes claros para medir sus avances.

Ante la necesidad de renovar su intervención con él, Diana comienza a investigar en diferentes fuentes de internet formas de trabajar con Braulio, encuentra referencias en España a un método específico para alumnos con autismo “Método ABA” y complementa con búsqueda bibliográfica enfocada a un tema que le resultó significativo para atender sus necesidades llamado “teoría de la mente”.

A partir de la revisión comienza a trabajar en función de una guía para el desarrollo de habilidades básicas, su objetivo de intervención pedagógica es únicamente el desarrollo de estas habilidades las cuales se abordarían de manera gradual hasta que se lograra la totalidad de las mismas. Diana reconoce que no será un proceso fácil y que a la par debe manejar la parte de regulación y control conductual.

Su principal área de trabajo es la reducción de la agresión, y el establecimiento de límites en el comportamiento de Braulio, lo cual se relaciona con sus dificultades de lenguaje ya que él no contaba con un lenguaje estructurado que le permitiera comunicarse con los demás, solamente realizaba algunos sonidos.

Diana comenzó a ser firme cuando observaba que Braulio tenía un comportamiento que no debía realizar, en lugar de utilizar la palabra “no” la cual él no atendía, ella comenzó a utilizar el “ah ah” como emisión firme relacionada con una negativa, realizaba la emisión al momento que retiraba a Braulio del comportamiento inadecuado, acompañada de una expresión facial muy marcada en cuanto a desagrado, esto no de manera fingida o trabajada, sino relacionado con el carácter de Diana y el uso constante de un lenguaje corporal expresivo que la caracteriza. Braulio comenzó a comprender la indicación de manera correcta y aunque no le pareciera la identificó como un límite al retirarse de lo que estaba haciendo.

En cuanto a la relación con sus compañeros Diana reconoce que es muy difícil lograr que Braulio permanezca en aula con ellos, ya que eso también los ponía en riesgo y dificultaba mucho la promoción del desarrollo de habilidades básicas. Por lo que decide ajustar su horario y comienza a recibirlo a las 8:00 de la mañana, antes de que sus compañeros entren a clases, los demás niños de su grupo entran a las 9:00, lo atiende de 8:00 a 8:30, únicamente a él, su mamá no está presente ya que si ingresa Braulio reacciona de manera violenta. Poco a poco estos periodos de trabajo fueron aumentando de acuerdo a su avance.

El trabajo realizado aunado al acompañamiento de psicología y el trabajo en casa con la madre de familia permitió que Braulio se integrara con sus compañeros durante una parte de la jornada escolar, al principio por un tiempo corto.

Diana retomó el trabajo en rutinas y reconoció que no bastaba con que estableciera interacción con ella, sino que se requería que se relacionara con otros compañeros y docentes, así como también que pudiera participar en actos cívicos y culturales, permitiendo una inclusión más real en la escuela. Para este fin, desarrolló una rutina específica con él la cual se realizaba en un periodo corto de tiempo, pero de manera constante.

Yo empecé a hacer una rutina de saludo, él salía conmigo después de realizar la primera actividad en el grupo, salíamos a saludar a los maestros de los diferentes grados y a los alumnos de los diferentes grados, él al principio daba la mano y la quitaba rápido, después aprendió que no se movía del lugar hasta que no lo saludaban y cambiaba de persona. También aprendió a los hombres dar abrazo y a las mujeres dar beso, pero no lo daba solamente lo aventaba y ya. Después de hacer la rutina de saludo, salíamos a hacer la rutina al patio cívico de honores, marchábamos y él marchaba conmigo, nos parábamos en el lugar y le decía -uno dos- y él repetía -uno dos- Yo le decía -¡saludar ya!- y él saludaba, -¡firmes! Y él estaba firme. Hacíamos esta rutina nos tardábamos 5 minutos, no más. (NMH-1218)

Estas rutinas permitieron no sólo que él comenzara a relacionarse más con los otros, sino que también ayudaron a que otros, docentes, madres, alumnos identificaran que él podía interactuar de otro modo, incluso su mamá pudo reconocer avances importantes.

Después de algún tiempo y el acercamiento gradual Braulio logra permanecer con sus compañeros de aula por periodos cortos, se integra a las rutinas y comienza a comunicarse con monosílabos un poco más comprensibles los cuales a veces repite constantemente.

Diana reconoce que Braulio no responde del todo a la estimulación con premios y castigos que muchos métodos para trabajo con personas con autismo establecen de manera conductual. Por lo cual a veces tiene dificultades en el cumplimiento de ciertas

actividades con Braulio, esto la lleva a identificar que la parte afectiva está un poco descuidada en él y comienza a motivarlo desde ese aspecto para el cumplimiento.

Como parte de su rutina diaria de trabajo Diana siempre pregunta ¿cómo están? Y reconoce que a Braulio le cuesta identificar emociones, por lo que comienza también a trabajar una tabla de los estados de ánimo con representaciones visuales de cada uno de los estados, esto a Braulio le ayuda mucho a entender sus cambios en estado de ánimo relacionados con situaciones familiares difíciles que vive en casa. Diana escucha el estado de ánimo de cada uno y con Braulio principalmente se detiene, narra un ejemplo de esta rutina “Yo le digo -¿cómo viene Braulio?- Y se para Braulio y señala el niño que está llorando o el niño que esta triste y ya lo abrazo y le digo- todo va a estar bien, siéntate- Me dice -sí ,sí, sí- y ya se sienta él y se pone a trabajar” (NMH-1218).

La secuencia didáctica grupal que lleva Diana con su grupo la trabaja por medio de imágenes, las cuales también Braulio comprende claramente permitiéndole identificar en cada momento la actividad sigue, disminuyendo así un poco su ansiedad. La planificación si bien parte de un tema general para el grupo, tiene constantes ajustes ante situaciones que los alumnos presentan, utilizan mucho material concreto, manipulación de objetos, lectura de cuentos, y ajusta para sus diferentes alumnos materiales y actividades de acuerdo a su nivel.

- **Avances y retrocesos.**

Después de 3 años Diana logra que Braulio complete la totalidad de habilidades básicas establecida en la guía que retomó para su evaluación y la cual era su objetivo de intervención. Logra también que permanezca 2 horas y media en la escuela, media hora solo y el tiempo restante con sus compañeros. Logra que interactúe con docentes, y alumnos, así como el respeto de límites en el aula.

A pesar de este avance significativo, se han presentado en algunos periodos retrocesos importantes, relacionados principalmente con su dinámica familiar. La madre de Braulio en

ocasiones se va a Estados Unidos a visitar al papá durante algunos meses, cuando esto ocurre, lo deja a cargo de tíos que viven en otra ciudad, por lo que Braulio deja de asistir a la escuela en esas temporadas, y es cuando se provocan desajustes importantes. En una de esas ocasiones, al regresar de una temporada viviendo con sus tíos, Braulio presenta uno de sus episodios de agresión más fuertes, el cual es suscitado ante la negativa de Diana de permitirle tomar refresco, Braulio no toma agua, no le gusta, únicamente le gusta el refresco, esto ha generado daños en su salud.

Hace un año en enero, él vio el refresco, yo dije –ah ah- y solamente por el –ah ah- empezó otra vez, después de tres años me hizo otra vez su berrinche que duró 45 minutos, con todos sus compañeros presentes y después al ver que no obtuvo el refresco y vio que no me molesté y que solamente me defendía de sus golpes y no permitía que él se agrediera logró sentarse a terminar su actividad, y yo de lo más tranquila, y todos mis demás niños de lo más asustados, tengo un chico con síndrome Down y rasgos autistas que se metió a defenderme(...) Y yo le dije -¡“Ah ah, no, tu siéntate!-(NMH-1218).

A la par del trabajo en la escuela, Braulio es atendido por el neurólogo al cual fue canalizado por el CAM, Diana acude también a algunas citas con él, acompañando a Braulio y a su mamá, ella refiere que esto le sirve para ella también estar informada y preguntar inquietudes, ya que posteriormente realiza sus reportes de avance señalando estas cuestiones de evolución con respecto a la medicación que lleva.

En el ciclo escolar reciente, Braulio comienza a entrar en la pre adolescencia y Diana ha identificado algunos comportamientos de tipo sexual que ha buscado canalizar y orientar, la psicóloga de la institución le ha ayudado mucho en este sentido con el trabajo con la madre de familia, sin embargo, la señora no reconoce algunos comportamientos de Braulio que podrían ser signos de alerta importantes. Se trabaja actualmente en la atención de este aspecto.

El abordaje en casa de la situación de Braulio, si bien ha tenido avances, y ha estado orientado desde la escuela, aun se presentan complicaciones e incluso en ciertas situaciones que el ya resuelve solo en la escuela, en la casa no sucede de tal modo. Tal es el caso en el que Diana identifica que Braulio acude sólo al baño en la escuela, sin problema, únicamente con necesidad de asistencia en el aseo posterior a evacuar, en algunas ocasiones, pero en casa, esto no sucede, allá continúa usando pañal para evacuar. Diana se sorprende mucho al descubrir esto y realiza plática con la madre haciendo énfasis en su edad y la necesidad de independencia en estos aspectos fundamentales.

En el trascurso de estos años de atención de Braulio, Diana ha estado acompañada por la psicóloga de la institución, de la cual siente un respaldo importante no solo en el tratamiento de aspectos relacionados con los casos de sus alumnos, en cuanto a situaciones que atender, procesos a realizar, sino que identifica el apoyo hacia ella, ante la frustración, enojo, impotencia, e incluso las dificultades de enfrentar su trabajo en momentos en los que su vida personal o familiar se encuentra delicada, la psicóloga ha sido un apoyo fundamental para ella, ya que al abordar cosas referentes al caso y observar el avance importante, la psicóloga le hace saber que reconoce la pertinencia de su intervención.

Ella me dijo un día (refiriéndose a la psicóloga) -le entraste al toro por los cuernos y fuiste muy fuerte en ponerte al tú por tú, (...) le hiciste saber al niño que tú eres autoridad, pero no eres autoritarismo, que tú eres firme pero también eres cariñosa, que le estas marcando límites, pero no estas siendo agresiva. (NMH-1218).

Diana menciona que la psicóloga también le ha ayudado a identificar que su carácter, y su facilidad de hablar y relacionarse con las mamás y los alumnos es una fortaleza en su trabajo. Menciona que algo que le ayuda mucho a la psicóloga es que es muy “neutral” en su relación con el personal, hace énfasis en que trata de ser objetiva y no tomar parte por los distintos grupos que se generan al interior de la institución entre el personal docente.

- **Reflexiones docentes posteriores.**

Braulio continúa siendo atendido por Diana presentando altas y bajas en su desempeño, a pesar de esto reconoce que no es el mismo que ella conoció hace cuatro años, hay mucha más integración con compañeros y control conductual importante que le permite estar en clase.

Al cuestionarse sobre la utilidad de lo utilizado con sus otros alumnos, identifica que lo que ha aprendido con Braulio y lo sistemático de su proceso lo ha utilizado con todo su grupo, ya que, al compartir espacio, la manera de regular el comportamiento de todos es muy similar, e incluso considera que las investigaciones que realiza para Braulio tienen impacto en otros niños.

A la par del caso de Braulio, reconoce otros casos con resultados igualmente positivos que parten de esta idea de intervención y acompañamiento no solo con los niños sino con sus mamás, ellas también le refieren que han cambiado actitudes, han aprendido cosas y han reestructurado su dinámica familiar a partir de lo que aprendieron de ella en el CAM.

A Diana le gusta el trabajo que hace, la apasiona, y moviliza en ella actitudes y conocimientos, refiere que lo que más le gusta de su trabajo es:

Ver los logros en los niños, que, aunque son a pasos lentos, para mí son logros significativos el hecho de que un niño ya logre sentarse por sí solo, que voltee y me ponga atención cuando estoy leyendo un cuento, o al momento de ver que ya me sigue un trazo que me respeta una línea. Eso me da mucho gusto (...) También el agradecimiento de las mamás, cuando las mamás reconocen, acepta la condición de su pequeño y se ponen a trabajar en equipo conmigo es cuando yo digo voy bien, estoy haciendo bien mi trabajo. Cuando veo que mamá y papá aceptan a su hijo y aceptan lo que yo les digo o las sugerencias que les doy junto con mi equipo de trabajo es cuando digo, voy bien y me motivo a seguir y seguir y seguir. (NMH-1218)

El reconocimiento de que está haciendo bien su trabajo llega a inquietar a Diana, cuando lo ve en relación con algunos de sus compañeros. Sus palabras permiten identificar que no le parece justo que ella se esfuerce tanto en sus intervenciones y en su trabajo cotidiano, buscando materiales, maneras, formas óptimas de impactar en la vida de sus alumnos y otros compañeros no lo hagan, incluso que hagan muy poco por los niños y aun así se les reconozca y apoye más su trabajo. Esto la cansa y la frustra y la lleva a pensar en la posibilidad de llevar su trabajo de un modo más “tranquilo” sin tanta presión como algunos de sus compañeros, sin embargo, aunque lo ha intentado, no logra hacerlo, refiere que su misma forma de ser no la deja, se inquieta.

Algo que la preocupa es que su trabajo cercano con los alumnos, y el establecimiento de esta empatía entre ellos, hace que sus alumnos sean muy receptivos a sus estados de ánimo y en ocasiones cuando está preocupada o triste los niños y las mamás lo identifican:

Llega él (refiriéndose a uno de sus alumnos con síndrome de Down) y lo primero que hace es verme mis ojos y me agarra mi cara y va y me señala la cara triste en el tablero (...) Y pues mis ojos no engañan, tengo los ojos más delatores, mis ojos no los engañan (NMH-1218).

Una vez concluida la entrevista, Diana comenta que el caso de Braulio le preocupa de manera especial, ya que tiene dificultades de salud importantes por su alimentación y la ausencia de agua en su dieta, además de que la situación familiar es compleja por las ausencias de la madre, le inquieta pensar en qué será de la vida de Braulio en un futuro, pero trata de enfocarse en lo actual, en lo que ella hace ahora y el tiempo que comparte con él.

Al asociar su trabajo con algo a manera de metáfora Diana menciona lo siguiente:

Mi trabajo es como tener masa y estar moldeando y moldeando y resulta que la masa a lo mejor no le pusiste levadura adecuada, no le pusiste la harina suficiente, o te pasaste de agua, o a veces la harina no viene bien producida y resulta que tú, el pan rico que querías hacer, no quedó, y vuelves a intentarlo y lo vuelves a intentar, todos los días, y cuando te

logra saber delicioso es porque le diste al clavo, pero no sabes si el día de mañana la harina la van a hacer igual. (...) Soy como una panadera. Mi trabajo es un reto, todos los días es un reto (NMH-1218).

¿Qué pasa con Braulio y Diana? Análisis de caso.

La riqueza y profundidad de la entrevista no permite retomar la totalidad de lo mencionado por Diana, fue necesario acotar a lo específico del caso con Braulio y referir en torno a lo más significativo. Sin embargo, es posible a partir de lo referido identificar que es una docente que se cuestiona, a la cual afectan los casos de sus alumnos y que a partir de esto se compromete en su intervención. Aunado a esta entrevista y por la actualidad del caso en el momento de la entrevista Diana proporcionó materiales que evidenciaban los avances de los cuales habla, saltando así del plano de la narración a la evidencia de la intervención, de igual manera invitó a conocer a Braulio y a compartir espacio con ellos en un día de trabajo común. Diana tiene una historia particular que le lleva a realizar su intervención de cierto modo y a la luz del análisis es posible mencionar cuestionamientos clave que surgen de lo que ella refiere.

- **El CAM como institución de contención.**

Diana identifica que sus apoyos institucionales son mínimos, únicamente la psicóloga es la que da acompañamiento a su intervención, ¿Qué sucede a nivel institucional para que casos tan complejos como el de Braulio tengan que ser atendidos por la docente sin apoyo de superiores y pares? En lo referente a la seguridad personal, los casos de agresión otra vez se presentan llegando a resultar lesionada por el alumno ¿de qué manera se podría controlar o acompañar más esta presencia de casos de agresión tan fuertes para que no se ponga en riesgo la seguridad de docente y alumnos? ¿a nivel institucional o incluso sistema educativo ¿cómo se responde y se garantiza el aspecto fundamental de seguridad en el lugar de trabajo de Diana? Y algo particular que es posible identificar en su discurso ¿en qué momento una maestra llega a reconocer que nunca debe permitir que un alumno se

agreda a sí mismo, pero refiera "no importa" que la agreda a ella, minimizando la importancia que tiene su bienestar? Tendría que pensar en la posibilidad de replantear en ella, que ninguno deben sufrir daño.

En cuanto a los métodos o estrategias de regulación conductual ¿existen pautas institucionales de actuación de casos de agresión de niños que permitan monitorear y estar al pendiente de sus progresos e incluso modificar aquello que se requiera garantizando así mayores avances?

Lo anterior se relaciona con la inquietud de Diana en cuanto a la labor de sus compañeros, si bien cada docente tiene su forma de trabajo, resalta el hecho de identificar docentes con mayor compromiso y responsabilidad con su labor que los llevan a aprendizajes y avances mayores en sus alumnos ¿por qué no puede esto convertirse en una cuestión general de todos los docentes? ¿qué pasa a nivel institucional para que no se regulen las pautas de intervención de los docentes de tal manera que se garanticen resultados óptimos en todos los alumnos?

Por otra parte, la cuestión del reconocimiento a nivel institucional de la actuación docente juega un papel importante ¿por qué no se reconoce entre el colectivo docente o por parte de la directiva institucional el logro del alumno como resultado de la dedicación de la docente? ¿tendría que considerarse esta área de reconocimiento como parte del acompañamiento constante a los maestros y maestras que laboran en CAM, disminuyendo la frustración y desgaste, apreciando el valor de su actividad profesional?

La función de psicología en este caso una vez más juega un papel importante, es un agente activo, que no solo aporta, sino que acompaña a la docente, y este acompañamiento trasciende lo pedagógico, acompaña su sentir, anima a continuar y es la figura que reconoce habilidades en la docente. En este sentido ¿la función de psicología en CAM además de acompañar a alumnos y padres sería pertinente y necesario el acompañamiento a los docentes, en un sentido de contención y escucha activa? ¿La resignificación de la

función de un modo más cercano a los maestros garantizaría un mayor control emocional en los docentes para trabajar con su grupo?

- **Espacio áulico.**

En el plano áulico y relacionado con la función docente ¿la investigación y búsqueda de información que acompañe el caso es requisito de toda intervención docente? ¿La estructuración de rutinas, espacio, materiales y secuencias pueden ser considerados como requisito fundamental del trabajo con alumnos con discapacidad o condiciones que dificulten su desarrollo y que se encuentren en grupos con múltiples características, garantizando así resultados significativos?

Al presentarse las situaciones de agresión de Braulio en el aula, esta se convierte en un espacio de riesgo también para los otros niños ¿qué mecanismos se deben usar que no violenten el derecho de Braulio y alumnos como el a la educación, pero que a su vez garanticen la seguridad de todos los integrantes del grupo?

La conexión de los alumnos con Diana permite apreciar un vínculo fuerte entre ellos ¿es sano el que una docente pase varios años a cargo de los mismos alumnos? ¿es inadecuada esta conexión emocional de la que habla Diana que lleva a que sus alumnos la defiendan e incluso acompañen sus estados anímicos? O tendríamos que plantear si ¿es necesaria una conexión del tipo que establece Diana con sus alumnos y sus mamás para garantizar mayores avances?

- **La familia y su relación con la escuela.**

¿De qué forma se pueden acompañar las situaciones familiares de los alumnos de tal manera que se reduzcan las dificultades contextuales y los cambios que obligan a reestructurar nuevamente la intervención? ¿la visión de que en la casa se generan retrocesos con respecto a lo que se avanza en la escuela es propia del personal educativo

como una manera de hacer ver que hay situaciones que rebasan sus posibilidades de intervención? ¿es posible tener un acompañamiento tan cercano entre escuela y familia de tal manera que se realicen acciones en conjunto respetando la actuación y responsabilidades que corresponden a cada uno?

- **La docente como agente insustituible.**

La forma de intervención de la docente es muy particular en cuanto a reflexiones, vinculación y acciones ¿el carácter y personalidad de la docente determinan la efectividad de su actuación? ¿es necesario que la intervención en CAM parta de una motivación intrínseca de la docente que tenga origen en la relación con sus alumnos? ¿de qué manera se tendría que cuidar la estabilidad emocional docente en instituciones en las que la presencia de los niños y su vida misma dependen en muchas ocasiones de cuestiones de salud que es difícil controlar? ¿de qué manera es posible mantener el compromiso docente con su actuación que contribuya a mejores resultados no solo educativos, sino que impacten en mejores condiciones de vida de los alumnos y sus familias?

VIII. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Cada uno de los casos narrados cuenta con elementos importantes de análisis, así como un fuerte valor formativo para las docentes que los refieren. La amplitud de la información torna compleja la elaboración de análisis particulares y puntuales sobre cada acción, hecho, estrategia o actores implicados.

A pesar de la diversidad de situaciones implicadas y considerando que suceden en contextos particulares igualmente distintos, hay aspectos en los que es posible reconocer puntos de encuentro, a partir de los cuales se realiza un análisis general considerando 3 ejes:

- Condiciones institucionales del sistema educativo que repercuten en la función docente.
- Relación familia-escuela como elemento que impactan en la atención de los casos.
- Necesidades específicas de formación docente en el caso de educación especial.

Finalmente se añade un tema de análisis más: *Desgaste profesional en docentes de educación especial*, el cual surge a partir de lo identificado en las narraciones y que al correlacionarlo con estudios sobre el tema, es posible encontrar puntos de coincidencia entre la realidad del desgaste profesional en docentes de educación especial y lo que señalan las maestras en sus relatos.

8.1 Condiciones institucionales del sistema educativo que repercuten en la función del docente.

Un elemento común en varios de los casos es que *los recursos humanos y materiales son insuficientes* en educación especial. Es posible reconocer como en CAM la atención de un grupo de alumnos con condiciones diferentes y necesidad importante de atención docente debido a la falta de autonomía para su movilidad, desplazamiento y atención a

necesidades básicas de higiene e incluso alimentación, dificultan que una sola docente sin apoyos pueda hacer frente a su atención de manera oportuna.

Lo anterior se refleja también en las posibilidades de intervención del área de psicología, la cual se encuentra rebasada en población atendida. En CAM es un poco más directo el contacto con el área, ya que el psicólogo comparte espacio físico con docentes, padres y alumnos al estar en la misma institución, sin embargo, en USAER este contacto es esporádico y por lo tanto la solicitud de intervención de docentes regulares y de educación especial es recurrente y el especialista en psicología no siempre puede intervenir de manera inmediata y con un seguimiento sistemático. La situación se complica un poco más cuando no hay psicólogo asignado a la USAER, como ocurre en algunos de los casos narrados, a pesar de que en el organigrama se establece que es un elemento importante de los equipos de educación especial, no hay suficiente presencia de los mismos en las escuelas.

La *ausencia de recursos en el ámbito material* se observa también por las condiciones en las que trabajan las docentes de USAER asignadas a algunas escuelas, se observa en los casos que dos docentes no cuentan con un espacio de trabajo propio, hacen uso de un espacio compartido con directivo, docentes o en pequeños espacios adaptados. Es enunciado en el discurso educativo cotidiano y en los planteamientos normativos que los alumnos que reciben apoyo de los servicios de educación especial no deben ser atendidos en un espacio aparte de su aula regular intentando con esto evitar procesos de segregación, sin embargo en la realidad educativa de las docentes vemos que es necesario que cuenten con un espacio propio para algunas actividades, las entrevistas con padres que requieren cierta privacidad de la información e incluso un espacio en el que puedan resguardar sus recursos materiales, en el caso de Rocío y Mariana se aprecia claramente como era compleja la atención sin un espacio propio.

La *carencia de recursos también se observa en educación regular*, principalmente en escuelas rurales, en el caso de Mariana un docente se hace cargo de varios grupos, o no hay directivo asignado con nombramiento en la escuela regular y algún maestro funge como

encargado. Ambas situaciones impactan en la atención de alumnos con mayor necesidad de apoyo ya que el tener un grupo multigrado y contar con alumnos con condiciones específicas dificulta la intervención docente. De igual manera si no hay un directivo que regule, gestione y de seguimiento a planes de actuación más cercanos a la inclusión movilizándolo al colectivo escolar, es difícil lograr acciones conjuntas que impacten en la comunidad educativa.

Las estadísticas de la zona y lo reportado por las docentes en los casos dejan ver que es muy lejano lo que propone el modelo de orientación a los servicios de educación especial en cuanto a estructura, personal y funciones, la realidad educativa es otra, en algunos casos se atiende sin contar con los recursos suficientes, sin las condiciones de colaboración que faciliten el acceso a materiales y apoyos, y se atiende rebasados en cifras, no se alcanza a cubrir la demanda nacional de población que requiere apoyo de los servicios de educación especial y por lo tanto se disminuyen en muchos casos las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo.

Relacionado con lo anterior se observa en varios casos que hay *poco seguimiento de directivos y autoridades educativas*, así como dificultades importantes en los mecanismos de evaluación de los alcances del nivel en la atención a población vulnerable. No hay suficientes espacios de acompañamiento de directivos de educación especial a sus docentes, los cuales son necesarios principalmente en docentes novatos.

Aunado al seguimiento de autoridades, se reconoce que si bien los *mecanismos de control escolar* y de entrega o reporte estadístico se usan para evaluar y contar con registro de los alumnos que se atienden, estos datos son manipulables y en muchas ocasiones reflejan una realidad que puede corresponder en parte con la población que se atiende pero no siempre refleja de manera clara y certera la permanencia de los alumnos, las necesidades que presentan, la evidencia de que reciben una atención de calidad, ni los avances o logros que tienen.

Las prácticas de gestión y asignación de recursos en educación especial llegan a ser inadecuadas, en el sentido que afectan de manera importante a la población de alumnos

que reciben el servicio. En el caso de Eva, es confuso el hecho de que no hubiera maestra asignada a cargo del grupo y que una practicante permaneciera como responsable de la atención de los alumnos por 8 meses, no hubo una explicación certera ante este hecho, se encubren malas prácticas, no se reporta lo que sucede en el interior de las instituciones.

Estas prácticas inadecuadas no se observan en las maestras a las que se entrevistan, pero por lo que ellas mismas mencionan también es posible identificar que “no todos trabajan de la misma manera”, hay docentes que llegan a hacer lo mínimo o bien no se interesan en gran manera por aportar a sus alumnos o compañeros, ante estas actuaciones no siempre hay un seguimiento puntual de las autoridades educativas que los invite a mejorar su desempeño profesional.

De igual manera en las primarias regulares se aprecia que no hay un seguimiento por parte de directivos o autoridades superiores por el ausentismo, la no atención de situaciones de violencia, o la realización de prácticas que no contribuyen a la inclusión de los alumnos ni al derecho a atención de calidad. No se observan en los casos de manera permanente mecanismos de seguimiento de la práctica docente que garanticen o aporten a la constante resignificación de la práctica propia y a un interés por mejorar las condiciones institucionales.

Un eje que se menciona constantemente por las docentes es la *falta de trabajo colaborativo desde el nivel institucional*, únicamente en dos de los casos la comunidad educativa trabaja en conjunto para lograr objetivos comunes asumiendo que cada alumno es responsabilidad de todos. No es casual que los casos de éxito narrados hayan partido de actuaciones conjuntas, el caso de Victoria y Raúl son un claro ejemplo de una comunidad educativa que actúa en conjunto y esto se vincula con una directora que moviliza y potencia acciones, así como un equipo con disposición y compromiso por trabajar en colaboración tanto de educación especial como de educación regular.

Finalmente, otro elemento importante a considerar en este eje de análisis son las *condiciones laborales en las que desempeñan su función las maestras*, claramente son condiciones que las ponen en riesgo. Las cuestiones de agresión o violencia hacia ellas por

parte de sus alumnos aparecen en varios casos y su gravedad varía también por la condición que presentan o incluso por su edad; además su actividad principalmente en CAM requiere esfuerzos físicos importantes principalmente para movilizar a sus alumnos que tienen compromisos motores importantes, generando situaciones de malestar físico como lo reporta Eva de manera muy puntual, “El CAM es más cansado que la USAER”.

Además la demanda de atención de varios actores hacia ellas y la dificultad de hacer frente solas a muchas de las problemáticas que presentan también generan un desgaste emocional importante.

8.2 Dinámicas de relación familia-escuela.

Relacionado con la práctica educativa es importante retomar la relación familia escuela que se vive como elemento importante de las intervenciones pedagógicas que realizan las docentes de educación especial.

En algunos de los casos se observa cómo las familias no logran hacer frente a las demandas que la escuela realiza hacia ellas para afrontar la formación académica de los niños, en este sentido cabría cuestionar ¿de dónde vienen las demandas que se hacen desde la escuela hacia las madres o familias? Es evidente que en educación especial las demandas cambian e incluso aumentan, se espera en el contexto educativo general que la familia participe y acompañe el proceso educativo, demandas que plantean como algo característico de la escuela Cerletti y Santillán (2011), pero en el caso de educación especial esto se realiza en un sentido casi permanente.

En los CAM un hecho clave es el que las mamás permanezcan afuera “por si se ofrece algo” o para atender a la hora del receso en cuestión de higiene o alimentación, esto genera dinámicas de relación entre la escuela y la familia muy distintas a las que se construyen en escuelas regulares, las demandas de asistencia o de incumbencia doméstica como las denominan en su investigación etnográfica Santillán y Cerletti (2011) generan en este caso encuentros de diálogo que permiten a las docentes tener empatía con las madres

y como bien lo refieren las investigadoras repercuten en la constitución subjetiva del trabajo docente, como es el caso de la maestra que se de inicio rechaza el ingreso Raúl a la escuela por no pensar que ella puede hacer frente a lo que el necesita, pero después de unas semanas de observar a su madre y a él, comprende que hay otra manera de acompañar su proceso educativo y lo acepta y asume el compromiso pedagógico de su atención.

La condición específica de los niños demanda que las maestras reestructuren sus propias percepciones sobre su labor, los espacios de diálogo con las madres, el compartir la hora del desayuno o incluso el tener ambas la posibilidad de acompañar ciertas situaciones relacionadas con el cuidado de los niños genera relaciones entre la escuela y familia que sin planificación específica cambian la manera de pensar en las tareas de cada espacio familiar y escolar como distinto.

En los casos de USAER es un tanto distinta la demanda, se espera que la mamá esté para que atienda también pero al no responder o incluso al intentar regular el ingreso o permanencia por cuestiones normativas, así como promover la autonomía de los niños, se generan tensiones en los espacios escolares, entre lo que requieren o conciben los docentes y lo que la familia o las madres pueden dar. La escuela espera una cierta actuación que asegure posibilidades de éxito educativo , un ambiente familiar “adecuado”, sin embargo estas expectativas o demanda están situadas en lo que Cerletti, Santillán y Neufeld (2015) denominan discurso hegemónico sobre la familia.

Considerando lo anteriores es necesario poner en evidencia las dificultades que se tienen en las instituciones para aceptar la diversidad no solo de los niños sino de sus familias, claramente las dinámicas familiares de los niños con discapacidad o con una condición que comprometa de manera significativa su desarrollo, serán distintas a las de niños sin una condición que afecte su independencia y autonomía, no solo es aceptar la diferencia cognitiva o académica del niño sino la organización particular de su núcleo familiar incluso si este esta formado solo por el niño y su madre.

Ante la diversidad y esta complejidad para responder a lo que se espera del modelo familiar ideal ingresan los discursos relacionados con la educabilidad, no es adecuado deducir que estos niños por su condición, por la estructura familiar con la que cuentan no son sujetos con condiciones que permitan su éxito educativo, los casos permiten observar cómo a pesar de las condiciones y tomando como referente sus propios procesos de desarrollo, tienen avances importantes y logros.

La forma en la que el contexto familiar y social tiene lugar en las escuelas a partir de las relaciones que se establecen principalmente entre las madres principalmente, las docentes y los alumnos, más allá de las reuniones formales o las citas para tramites, lo que sucede en lo cotidiano, las pláticas constantes, los acuerdos para adaptar un aula, el saludo en la calle al reencontrarse permiten reflexionar en torno a cómo el vínculo tiene lugar relevante en el acto pedagógico y constituye una participación significativa que va más allá de hacer tareas o seguir planes de intervención puntuales

Tomadas en conjunto, estas prácticas se destacan porque rebasan los reglamentos y las regulaciones más formalizadas (aquellas producidas desde la misma escuela o desde otros niveles del sistema educativo), lo cual no va en desmedro de la significatividad que revisten para la experiencia escolar de los niños y las niñas. El registro etnográfico de las prácticas cotidianas nos permite advertir que las interacciones entre las familias y los espacios escolares están delineadas por múltiples formas de participación (Neufeld, Santillán y Cerletti, 2015 p. 1145).

Partiendo de lo anterior es necesario plantear ¿cuáles son las formas más óptimas de acompañar el trabajo con la familia? ¿cómo desde las instituciones educativas se puede resignificar el trabajo con padres dando lugar y valor a estas dinámicas de relación? ¿con reconocer las diversidades familiares?

Violencia social y tratamiento educativo.

Por otra parte, muchos de los ambientes que se refieren en algunas comunidades e incluso en ciertas escuelas regulares, son *violentos y hostiles*, con dificultades para aceptar y recibir las diferencias. Se observa en algunos casos cómo la comunidad educativa, no solo los docentes, sino los padres de familia de otros alumnos, expresan su desacuerdo a que los niños referidos se encuentren en escuelas regulares, mucho tiene que ver con un claro argumento de cuidado y protección de sus propios hijos, pero en otras ocasiones el argumento está más vinculado a señalar que hay una clara diferencia física, cognitiva o de relación entre ellos y sus hijos.

Se maneja un discurso común de no pertenencia al espacio regular, incluso se menciona en 3 casos de manera puntual la sugerencia explícita de remitirlos al CAM ya que es un lugar óptimo para ellos sin considerar sus características específicas, sin realizar una evaluación completa de las posibilidades del centro y sin intentar diseñar y emprender acciones conjuntas de toda la comunidad educativa para acompañar en el proceso de integración.

La ideología de la normalidad, la búsqueda de patrones recurrentes y óptimos de comportamiento e incluso la duda, extrañeza o exclusión ante cualquier señalamiento de alteridad que desconcierte o sea muy marcado, implica una relación de rechazo inicial generando situaciones de violencia hacia los niños que van desde miradas que incomodan, como en el caso de Roberto al cual “miraban demasiado”; hasta el considerar que dos niñas son elemento de diversión para los otros, como el caso de Perla y Rocío que se pelean en el patio de la escuela alentadas por sus compañeros, añadiendo a este evento la omisión de la comunidad docente para señalar lo inadecuado de estas situaciones y la necesidad de un externo, en este caso la docente de educación especial, para hacer evidente la necesidad de atención del hecho.

La violencia y sus múltiples formas también se encuentra en los *mecanismos de corrección* de los niños en los espacios familiares, en las instituciones que no dan

seguimiento puntual a sus casos o situaciones, así como en la realidad social externa a la escuela de la que no pueden escapar estos niños.

La deserción como el final de un camino escolar lleno de obstáculos es común, en el caso de Mónica esta deserción es el inicio de una más grande y profunda forma de violencia social, la violencia sexual hacia la infancia. El embarazo de Mónica que no es hecho único y aislado en nuestro país, permite reconocer que como sociedad no hay límites en el cuidado de nuestras infancias, la violencia sexual ejercida hacia ella no tiene justificación alguna, sin embargo, en este caso se observa que no hay demanda o acción que busque reparar el daño hacia ella, asume su maternidad desde su comprensión y el entorno cercano asume un posible futuro para ella de repetición de historia con su hijo.

El trabajo en prevención de las distintas formas de violencia, desde la escuela queda como un enorme pendiente que se tendría que asumir por cada comunidad educativa y de manera prioritaria con aquellos alumnos con alguna cuestión particular en su desarrollo personal o familiar que los haga más propensos a situaciones de riesgo.

Vinculado con el tema de violencia, está el asunto ideológico, la sociedad construye *representaciones*, *vivimos en un entramado de imaginarios sociales* sobre las diferencias y estos imaginarios son los que dificultan mucho más los procesos de inclusión, entre más grandes de edad son los alumnos se observa una menor aceptación natural de las diferencias, un elemento que aporta al éxito en el caso de preescolar atendido por Victoria es que sucede en una edad en la que los niños son más flexibles para integrar en sus esquemas de amistad y juegos a nuevos y distintos compañeros, mucho es nuevo y por lo tanto reciben con mayor empatía a estos compañeros. Sin embargo, esto cuesta en los docentes, los imaginarios que han construido los docentes de educación regular y especial sobre las diferencias y sobre su función y posibilidades de acción ante las mismas los llevan a tener muchos cuestionamientos, interrogantes y prejuicios.

Las cuestiones de violencia, exclusión e ideología convergen en educación especial relacionadas con la historia de la misma ya que la lógica de creación del sistema de educación especial fue pensarla como una entidad aparte del sistema educativo regular,

para tratar a aquellos que no ingresaban en el perfil de egreso al que se aspira. Lo anterior se mantiene fuertemente enraizado en las creencias de los docentes, de tal manera que a aquél muy distinto lo remiten con el docente de educación especial y si las diferencias las perciben como mucho mayores ya no basta el docente especialista, se dirige la mirada hacia las instituciones de educación especial, y enuncian la recurrente sugerencia de “enviar” al niño a la escuela especial (el CAM).

Las formas sutiles, explícitas o implícitas de violencia en las clases, en los patios escolares, en el lenguaje que se usa entre los docentes, permanecen y dificultan los cambios. Requerimos pensar en cómo operar de manera distinta, cómo superar y transformar este origen, cómo resignificar las actuaciones docentes sin crear realidades alternas.

8.3 Práctica docente en educación especial, la actuación ante conflictos o dilemas y la necesaria formación profesional.

Los casos presentados muestran la complejidad de la actuación docente ante la atención de alumnos que requieren su seguimiento, es significativo observar como el transcurso de la atención así como las acciones que se realizan dan cuenta de momentos de tensión en los cuales la toma de decisiones requiere un ejercicio de valoración que no es simple y que muchas veces se debe realizar en una actuación urgente; esta valoración implica priorizar, dejando de lado aspectos que si bien son importantes, por las condiciones en las que suceden no es posible atender. Por tal motivo la toma de decisiones y la gestión de las acciones de acompañamiento en este ámbito profesional requiere claridad y reflexión constante sobre el actuar.

Ahora bien, las situaciones de conflicto y dilemáticas que se observan en los casos tienen lugar ante una conjunción de factores que no se pueden ignorar y que otorgan un sentido distinto a práctica profesional docente. En los casos se refleja como es que en un mismo suceso se articulan diferentes elementos: la presencia de distintos actores que intervienen, considerado sus personalidades, ideologías, recursos, herramientas; el

contexto en el que suceden; las interacciones que se generan, la condición particular del alumno; así como los recursos con los que cuentan la escuela, aula y familia para atender.

Aunado a las tensiones los relatos dan cuenta de cómo las docentes también identifican momentos valiosos y significativos de su labor, reconociendo que lo complejo, ha otorgado recursos relevantes a su desempeño actual. Esto invita a pensar en el enorme valor formativo que tiene la resolución de los casos conflictivos o dilemáticos para las docentes cuando estos se reflexionan o analizan considerando la experiencia pedagógica que construyen, de la que participan y en la que viven su profesión.

Es posible también reconocer en sus relatos las condiciones adversas y complejas en las que desarrollan su función las docentes: las realidades institucionales, la dificultad de obtener apoyos interinstitucionales, las cifras o casos que rebasan las posibilidades de actuación efectiva, las situaciones sociales y familiares que viven los alumnos, la situación de infraestructura de los centros escolares con importantes carencias y pocos ajustes, así como los mecanismos de control y seguimiento; son aspectos que no facilitan o apoyan los procesos de inclusión llevando a que actores individuales a nivel micro resuelvan o busquen medios para contener y solucionar, por lo cual la actuación de padres de familia, la organización del personal de los espacios escolares constituye un fuerte soporte para la promoción de la inclusión.

La implicación emocional y la relación estrecha que las docentes construyen con sus alumnos y sus familias es un tema clave en la forma de atender los casos. Los límites en las redes de colaboración y acompañamiento a los se vuelven difusos y en ocasiones rebasan aquello normado, en algunos casos se observa que aunque no este permitido la presencia de madres es necesaria en las aulas y sucede, de igual manera se generan acciones de colaboración entre las madres y las docentes en las cuales estas últimas atienden funciones relacionadas con actividades de cuidado y atención a los alumnos básicas como alimentación o higiene al empatizar con las necesidades de ayuda de las madres.

Ante esta complejidad evidente en la atención de los casos con tensión constante, las respuestas de actuación que no siempre derivan en soluciones efectivas a las

problemáticas de los alumnos, ante las barreras que aún existen para la promoción de la inclusión educativa e incluso ante el desgaste y cansancio físico y emocional que genera la tensión constante principalmente en los casos más complejos, cabe preguntar ¿qué las hace permanecer ahí? ¿cuál es el sentido que otorgan a su profesión?

La mayoría de ellas en la parte final de la entrevista refieren aprendizajes importantes, señalan el impacto que tuvo la atención del caso en ellas, reconocen habilidades, aspectos de su personalidad que no aportan tanto, reelaboran el sentido de su profesión y concluyen enunciando aquello que las mueve, las emociona, las preocupa, aquello que se queda pendiente, aquello que queda aún en su pensamiento, pueden claramente identificar también lo que falta, se cuestionan por lo que será de la vida actual de sus alumnos, lo que ha cambiado en ellas. Pero algo que se mantiene constante es el vínculo que se genera y permanece a pesar del tiempo, este vínculo y el saber que pueden trascender en la vida de sus alumnos de un modo positivo aportando a su bienestar es algo de lo que las hace permanecer.

Considerando lo anterior es importante reafirmar que la narrativa sobre los casos y las experiencias que emanan de esta intervención en situaciones dilemáticas es en sí una propuesta formativa que aporta y que debería considerarse en los espacios de formación docente. Es un hecho que las docentes referidas necesitan de formación en recursos materiales, didácticos o de estrategias a implementar, pero también y mucho más requieren espacios de diálogo y de construcción grupal de aquello que viven en lo cotidiano, a continuación se señalan algunos puntos relacionados con formación que podrían contribuir a afrontar las tensiones en la atención que aportarían a la mejor toma de decisiones.

La formación emocional y la promoción de un importante trabajo personal que facilite el establecimiento de límites y el autocuidado tendría que ser considerada prioridad en el espacio de educación especial.

El acompañamiento a familias es un eje formativo de igual manera necesario, la comprensión de las dinámicas familiares, la generación de espacios de contención,

canalización y la identificación de estrategias que faciliten la comprensión de lo que pasa con las familias de los niños que se atienden es prioridad.

El trabajo en educación especial es un trabajo que no puede estar alejado de las familias, se requiere de ellas para cambiar la realidad de los niños, y si los docentes no son capaces de establecer puentes de comunicación y canales de acompañamiento adecuados las posibilidades de éxito se reducen.

Se aprecia claramente en todos los casos como las familias no estaban ajenas a lo que la docente hacía, y más que las familias, las madres, por lo que el otro aspecto formativo necesario es el trabajo desde una perspectiva de género en el que se resignifique el rol de las madres, se requiere una comprensión importante de lo que implica la maternidad en nuestra sociedad y mucho más en casos de discapacidad así como de estrategias que aporten a la reconstrucción del rol desde un sentido de mayor bienestar para ellas.

Por otra parte el caso de Mónica permite reconocer la enorme urgencia que se tiene no solo en educación especial sino incluso más en educación regular del fortalecimiento a la educación sexual integral que permita prevenir y evitar situaciones de riesgo para los niños y niñas, la escuela como espacio de defensa y de transformación social debe repensarse como este espacio de defensa de la infancia que proporcione herramientas y que facilite procesos de intervención sin miedo, sin desconocimiento. Por lo que la formación para abordar aspectos de educación sexual en los docentes es un camino importante a considerar.

La función de educación especial desde el planteamiento actual y dejando a un lado esta lógica de diferenciación podría ayudar a construir estrategias de atención más efectivas para todos los niños, por tal motivo los espacios de sensibilización y orientación son un recurso valioso que los docentes de educación especial deberían aprovechar para favorecer la inclusión. En tres de los casos se aprecia como después de procesos de sensibilización, los docentes expresan aquello que les preocupa e incomoda, como el maestro del caso de Regina que menciona de manera honesta y clara “no puedo con todo” e incluso después de estos proceso se elabora de manera distinta la relación con los niños, claro ejemplo es el

caso de la maestra de Raúl que cambia totalmente su actitud hacia su alumno, después del trabajo de sensibilización. Estos espacios son la puerta de entrada y pueden ser el eslabón inicial para iniciar procesos de construcción conjunta.

Relacionado con lo anterior, se requiere una formación en la que los profesionales de la educación asuman que su acción es relevante y para esto la posibilidad de elección y la autonomía es fundamental. Se necesita de una formación que lleve a tomar decisiones y una conciencia absoluta de que las acciones propias van a tener repercusiones importantes en lo que viven los alumnos.

Cada docente nuevo que llega a las escuelas encuentra en ellas muchos modelos y formas de ser que servirán como guía y que integrará a los modelos y representaciones que ya tiene, se requiere que cada uno antes de iniciar la práctica educativa tenga claridad en su conocimiento personal y firmeza en la toma de decisiones.

Victoria, Regina, Eva, y cada una son mujeres que confiaron en lo que estaban haciendo y aunque dudaron en ocasiones, se conflictuaron y enfrentaron desacuerdos, continuaron la intervención, la respuesta de sus alumnos y de las madres de familia principalmente les indicaba que estaban haciendo lo adecuado, se requiere fortalecer la sensibilidad en relación con el otro, cabría preguntarnos ¿en dónde se pierde? ¿en qué momento ya no se busca? o quizá tal vez no se tuvo. Lo cierto es que en educación especial se requiere sensibilidad, se requiere mirar al otro y reconocerlo siempre como importante, se requiere un compromiso y sentido ético del actuar profesional y esto tendría que valorarse en los espacios formativos mucho más que el dominio de técnicas y estrategias específicas. Pero en este mirar al otro se requiere mirarse antes a ellos mismos como docentes, la educación especial no es un espacio de sacrificio, no tiene que ver con el rebase de posibilidades desmedidas en beneficio de aquellos que más lo necesitan, se requiere autocuidado.

La educación especial no se trata de un dominio instrumental, se necesita una actuación completa de vida, una filosofía del interés hacia el cambio social, confianza en que aún se pueden crear realidades distintas, requerimos fortalecer la creatividad, la alianza, la comunicación, la emoción. Los que ingresan necesitan encontrar nuevos caminos, usar las

viejas rutas tal vez como punto de partida, pero requieren ser buscadores, confiar en que tienen buenos ojos, confiar en que nunca dejarán de aprender y que, si no elaboran el camino cada día, se corre el riesgo de apagar el interés.

El sistema educativo ha puesto en condiciones muy complejas a los docentes de educación especial y regular que día a día enfrentan los retos de atención a alumnos con dificultades importantes, y peor aún el sistema a olvidado que existen niños como Juan, Mónica, Raúl, Perla, y otros más que si no fuera por un docente interesado en ellos estarían completamente fuera de las escuelas, y no es por los recursos que se brinden, no es por la organización que se ha hecho solamente, las luchas se han ganado en plano normativo, pero sin los docentes que puedan mirar a cada uno de estos niños y saber que se debe garantizar a ellos el acceso y permanencia a la educación las luchas serían más que perdidas.

8.4 Desgaste profesional en docentes de educación especial.

Los casos presentados condujeron a reflexiones sobre las consecuencias derivadas de la complejidad en la actuación profesional ante casos en los dilemáticos y conflictivos que afrontan las y los docentes de educación especial. Es posible reconocer que cada caso deja aprendizajes importantes y herramientas para fortalecer su práctica, sin embargo, es necesario preguntar ¿qué sucede en las trayectorias profesionales cuando las problemáticas son persistentes y excesivas o cuando los resultados son en su mayoría poco exitosos? ¿qué pasa cuando constantemente se enfrentan situaciones en las que no se cuenta con los recursos adecuados, no hay apoyo institucional, o las situaciones familiares de los alumnos rebasan las posibilidades de logro y avance?

Los temas de desgaste profesional, burnout y distrés laboral se han estudiado en su relación con variables como compromiso, satisfacción y desempeño laboral, resiliencia y eficacia profesional, otorgando referentes interesantes acerca de las consecuencias

negativas que podrían derivarse del actuar profesional en esta población. A pesar de que las investigaciones revisadas tienen otros objetivos, se identifican puntos de relación con lo que se ponen en evidencia en los casos presentados y en análisis contextual que se hace de los mismos. A continuación se mencionan algunos elementos a considerar en torno al tema.

Existe una relación importante entre el estrés constante y el desgaste laboral, es posible identificar que para algunos docentes de educación especial el estrés genera compromiso, dedicación y vigor en el trabajo, sin embargo cuando este estrés se mantiene permanente produce bajos niveles de satisfacción y desempeño laboral derivando en cinismo en las actuaciones y poco interés o vinculación con los alumnos (Hidalgo, Acle, García & Tovalín, 2019). En el caso de Rocío es evidente como mantenía un estrés laboral constante durante dos ciclos escolares, al referir que cada que llegaba a la escuela, eran quejas y más quejas y que no identificaba como dar respuesta a las demandas, en su caso no se observa un desinterés o desvinculación de sus alumnos, mantenía el compromiso por dar respuestas, sin embargo su satisfacción laboral se veía comprometida. Por otra parte es posible reconocer a partir de las referencias de algunas docentes como suceden en efecto actitudes de poco interés con los alumnos y desvinculación con los mismos, por parte de otros docentes con los que trabajan.

Un tema relevante en los casos son las diferencias entre las actuaciones que suceden en CAM y en USAER, sin duda las formas de atención y los apoyos que se reciben son distintos, la revisión documental hace evidente que los CAM constituyen un espacio que aún requiere mucho apoyo y acompañamiento en los procesos de atención ya que se demanda mucho del docente a cargo, como lo refieren Eva, María y Diana en su momento.

Relacionando lo anterior con el tema de desgaste en las investigaciones revisadas se reconoce que hay diferencias significativas entre docentes que laboran en CAM y USAER. Los docentes de CAM presentan mayores niveles de burnout que los que laboran en USAER (Hidalgo, Acle, García & Tovalín, 2019). En un análisis más específico sobre los factores que integran el burnout se identifica que los docentes de USAER presentan un

mayor índice de agotamiento emocional, reflejado en: aislamiento, tendencia a encasillar a los alumnos o padres de familia y una actitud que varía entre la preocupación sincera y el alejamiento y deshumanización. Mientras que en los docentes de CAM se reconoce mayor despersonalización reflejándose en: poca amabilidad en las interacciones, aislamiento y sentimiento de fracaso. (Morales, 2007) En las docentes de los casos no se identifica aún un nivel de desgaste importante, sin embargo las reflexiones sobre las dificultades en sus actuaciones permiten identificar este sentimiento de fracaso, principalmente en los casos no resueltos de manera “exitosa” con cambios importantes para sus alumnos, María se cuestiona sobre qué será de la vida de su alumno, y concluye diciendo que ella no encontró la manera, asumiendo como propia la responsabilidad de esta atención.

Otro de los temas que se abordan en una de las investigaciones es el desajuste entre las demandas de trabajo para los docentes de educación especial y los recursos con los que cuenta para afrontarlos, este desajuste genera distrés, insatisfacción y desmotivación docente, reduciendo el esfuerzo y la autoeficacia y aumentando la tensión y malestar en actividades laborales (Paula, 2005). La presencia del desajuste aparece en más de un caso, con distintos referentes, falta de apoyo de autoridades, falta o ineficacia de recursos médicos, sociales o canalizaciones suficientes, realidades educativas, sociales o familiares que rebasa las posibilidades de atención, desajuste que dificulta que las maestras hagan frente al encargo profesional que se establece en los lineamientos de operación de los servicios de educación especial, de nuevo en ellas no se llega a una reducción del esfuerzo, sin embargo si hay malestar, hay desmotivación, hay un esfuerzo adicional importante por superar y afrontar este desajuste.

Relacionado con lo anterior, otro dato que aparece en las investigaciones es que no solo es la discapacidad o las condiciones particulares de los alumnos lo que generan el desgaste, ya que las docentes asumen “que para eso se está”, para atender a los alumnos con sus características específicas, lo que genera el malestar es no contar con los apoyos necesarios para afrontar la tarea: “falta de apoyo del contexto social, falta de recursos materiales y humanos, horarios o sueldos inadecuados, falta de apoyo por técnicos o

superiores” (Paula, 2005). Se aprecia esto en los casos cuando Diana refiere que no importa que el alumno la haya mordido, que lo que se debe cuidar es que él no se haga daño, cuando después de ser agredidas por los niños ella y María no dirigen su enojo y frustración hacia el alumno sino que refieren claramente que el enojo es porque no hay alguien que las acompañe o que respalde sus recomendaciones en casa para garantizar mayores avances, asumen la tarea, aceptan que parte de su trabajo es enfrentar estas situaciones pero reconocen y se frustran al no contar con los apoyos que requieren.

Ahora bien es necesario tener claro que a estos factores contextuales, falta de recursos y rebase de posibilidades de actuación entre otros, se añaden aspectos propios de la práctica en educación especial que abonan a la presencia del síndrome del deterioro.

- La preparación profesional inadecuada e insuficiente que no corresponde a las necesidades educativas de los alumnos.
- La práctica docente diversa, confusa.
- Las propuestas curriculares en muchas ocasiones no corresponden a las necesidades reales de los alumnos con necesidades educativas especiales ya que no les es posible poseer un conocimiento completo de todas las discapacidades.
- Los materiales e infraestructura inadecuados e insuficientes. Las reglas y funciones confusas. Problemas de comunicación entre el personal, los superiores y los padres de familia. (Morales, 2007, p. 102)

En algunos de los casos las docentes refieren haber tenido que implementar, investigar, y trabajar con conocimientos que no tenían ya que las necesidades de los alumnos eran variadas, ante la diversidad de casos que se atienden y los distintos perfiles con los que ingresan al servicio, no siempre cuentan con los conocimientos o preparación para atender cada una de las necesidades específicas de los alumnos, a pesar de ser especialistas es difícil pensar en que una docente domine la diversidad de situaciones que atiende un servicio que cuya población es muy variada, por lo que es un hecho que requieren de investigación adicional para realizar su práctica. De igual manera se aprecia en varios

casos como los planes de estudio no resultan adecuados a las necesidades prioritarias de Juan, Mónica, Perla, Raúl, ellos requerían otros contenidos, otros referentes, otras guías de intervención y las docentes debían replantear desde ejes distintos al currículo oficial su programa de atención.

Aunado a estos elementos Paula (2005) identifica que la educación especial conlleva riesgos laborales propios de las demandas de la actuación, y puntualiza que el bienestar psíquico, físico y emocional está en riesgo, ya que hay factores inherentes a la labor que detonan situaciones de distrés, algunos de los que identifica son los siguientes:

- Es una profesión de ayuda, lo cual genera agotamiento emocional.
- Hay falta de valoración social de la profesión.
- Se trabaja diariamente con el sufrimiento ajeno.
- Las relaciones laborales con los superiores más que de acompañamiento son de vigilancia, presentándose desequilibrio en las mismas.
- El carácter interdisciplinario y de trabajo en equipo aporta un esfuerzo añadido en las relaciones interpersonales.

Cada uno de estos puntos se hacen presentes en los casos, se observa una alta implicación emocional en las docentes referidas, en distintos momentos manifiestan este desgaste emocional en situaciones de difícil intervención, ya sea por situaciones que generan tristeza, preocupación o estrés, hay una fuerte implicación emocional; claramente se reconoce que se trabaja con el sufrimiento ajeno, las madres sufren los procesos, los niños y jóvenes también, la vivencia de la discapacidad conlleva un proceso de asimilación que no se mantiene en una constante de éxitos y logros. La madre de Mónica sufría al pedir que le dijeran a dónde enviar a Mónica, la madre de Juan sufría al llegar con golpes y no controlar las actuaciones de su hijo, la madre de Raúl sufría al escuchar el rechazo de otros padres y este sentimiento se canalizaba hacia las docentes en solicitud de ayuda.

Las relaciones interpersonales de igual manera se ven condicionadas, en algunos casos los directivos apoyan y acompañan, pero no es en todos, y aunado a esto, el trabajo en equipo solo en uno de los casos se lleva con mucho éxito, se requiere tiempo y disposición

para instaurar un trabajo colaborativo, cuestiones que no siempre se tienen y que en más de un caso generan roces en la relación con las docentes de educación especial. Cuando se integran estos factores propios del trabajo en el nivel y se mantienen constantes, se puede derivar en que el estrés genere cansancio y malestar docente importante.

Finalmente, es importante reflexionar en torno a las características personales, los docentes de educación especial están actuando en una dinámica laboral muy similar, en cantidad de alumnos que atienden, problemáticas a las que se enfrentan, es posible reconocer que las vivencias o experiencias profesionales que tienen impactan de la misma manera, prueba de ello es que no en todos se generan el desgaste profesional del que se habla, por lo que la revisión de características personales que contribuyen a este fenómeno se debe considerar.

Uno de los elementos más relevantes es considerar el tiempo de experiencia docente, aquellos con poco tiempo o que son nuevos en la profesión o institución presentan mayores niveles de estrés (Paula, 2005) esto se traduce a que cuentan con menos estrategias para afrontar las problemáticas y requieren un acompañamiento oportuno que reduzca el sentimiento de rebase de las funciones profesionales, a mayores años de servicio es menos el estrés sin embargo las trayectorias profesionales de muchos años pueden derivar en la monotonía o rutina, que dificulta la mejora de la práctica profesional. La mayoría de las docentes de los casos tienen menos de 10 años laborales en el nivel, y es posible reconocer como en las más nuevas se aprecia una mayor presión, en el caso de Eva, a esta presión se añade el mínimo o nulo acompañamiento, y las que cuentan con mayor tiempo de servicio tienen ya una serie de estrategias o rutas de actuación que les permiten afrontar su tarea de modo distinto, esto no reduce el estrés totalmente pero si les otorga mayores recursos para afrontarlo.

Otros elementos que impactan son la personalidad del docente, los apoyos sociales con los que cuenta en su vida personal y laboral así como la apreciación y valoración que hacen de su propia función, (Escalante, 2010; Paula, 2005; Morales, 2007; Hidalgo, Acle, García & Tovalín, 2019) El elemento de la personalidad resalta en algunos casos como algo que

aporta a la intervención de igual manera la forma en la que significan y otorgan valor a su función en relación a sus alumnos y sus familias es algo que las anima a continuar.

Si bien la presente investigación no tenía el interés de relacionar los casos con el tema de desgaste profesional es algo significativo ya que como lo refieren las investigaciones referidas, este fenómeno no se desencadena de un día para otro, es resultado de un estrés constante y a su vez el estrés es “ un proceso que implica diversos ajustes e interacciones (transacciones) y surge como consecuencia de un desequilibrio entre las exigencias del ambiente y los recursos con los que cuenta el individuo.” (Escalante, 2010, p. 92) se requiere pensar en lo que sucede cuando los docentes continuamente no reconocen estrategias, apoyos o éxitos en su trabajo, ya que las actuaciones confusas y rebasadas pueden derivar en que ya no se cuenta con la motivación que les permita innovar, mejorar y cambiar aquello que hace.

La valoración cognitiva que el profesional haga de su función, el acompañamiento que tenga y las estrategias de afrontamiento que identifique para llevar de la mejor manera su función pueden contribuir a que se mantenga con un compromiso y una actuación ética en beneficio de sus alumnos, es importante reconociendo que el bienestar físico, psíquico y emocional del docente está en juego, no sólo los resultados de la actuación sino él mismo como sujeto, se requiere considerar cómo implementar acciones que refuercen el cuidado del profesionista desde él mismo, asumiendo la responsabilidad del autocuidado pero también desde el sistema educativo en el que desarrolla su función.

Si bien las docentes referidas se mantienen con un nivel de compromiso importante, sería necesario pensar en propuestas de acompañamiento que contribuyan a que no se genere en ellas un desgaste profesional prematuro que las lleve a un deterioro de su práctica y permitiendo que continúen contribuyendo a afrontar los retos del trabajo cotidiano con los estudiantes que están a su cargo.

IX. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

“Aprender con las maestras y ponerlas en el lugar simbólico de la autoridad, sostener sus deseos y su voz es la urgencia política y pedagógica de nuestro tiempo”

Piussi, A (como se citó en Contreras 2017,p.15)

La presente investigación permitió realizar un ejercicio de acercamiento exploratorio a las dinámicas de actuación de las docentes de educación especial por medio del ejercicio narrativo de los casos de los alumnos que ellas atienden. El análisis de sus relatos, las expresiones que utilizan y la construcción misma de los casos, así como la revisión contextual de la educación especial en nuestro país y en la zona particular en la que laboran las docentes, permitió poner en evidencia la complejidad de su actuación profesional, identificando la manera en que los aspectos institucionales, sociales, familiares, personales y culturales, condicionan la construcción de respuestas educativas específicas en cada situación e impactan en las posibilidades de éxito de los casos.

A continuación se presentan algunas reflexiones personales producto del ejercicio de investigación, las conclusiones generales derivadas de la construcción y análisis de los casos, así como propuestas de intervención principalmente dirigidas al ámbito de formación docente identificadas como necesarias para apoyar el nivel de educación especial actualmente.

Reflexiones personales.

Este trabajo es producto de un recorrido de formación vivido a lo largo de cuatro años en los que se llevó a cabo el proceso de campo y su procesamiento; durante este tiempo los casos referidos y el análisis de los mismos se mantuvieron presentes y constantes en mis reflexiones personales como herramienta profesional que aportaba a mi

actuar profesional cotidiano. Siete historias distintas me permitieron enriquecer, cuestionar y replantear la forma de comprender la labor del docente de educación especial.

La inquietud inicial que motivó esta investigación fue el interés por identificar formas de actuación profesional que permitieran crear espacios educativos más respetuosos, que dieran oportunidad a la participación de cada alumno, principalmente de alumnos que se perciben como casos difíciles y complejos, en sí que respondieran a la implementación de la inclusión educativa atendiendo a los retos propios de nuestro sistema educativo considerando las tareas propias del nivel de educación especial.

El docente siempre fue un elemento clave, me interesaba comprender las razones que consideraban antes de actuar de determinado modo; comprender la lógica que seguían para realizar sus actividades. Quería encontrar claves de razonamiento en sus decisiones, buscaba identificar las herramientas y los recursos que utilizaban para orientar su actuación.

El confrontarme con los casos y sus particularidades, me condujo a encontrarme con las docentes y los niños, acercarme a su mundo y reconocer que no solo se trata de identificar y analizar su función desde un modo instrumental. El escribir lo que decían, escuchar sus palabras, leer lo que narraban, me permitió sentir y compartir su experiencia, me interpelaba lo que referían, me angustiaba y me emocionaba con sus recorridos, me hallé asombrada ante la claridad con la que identificaban lo que moviliza su actuar profesional, el conocimiento que tienen de que su acción aporta y que contribuye al otro.

Me generó un asombro particular el reconocer que algunos casos no tienen finales exitosos, más que por el resultado que ya reconozco en otros espacios, por identificar cómo a ellas esto las conmueve, las inquieta. Los casos no resueltos se quedan en ellas como un pendiente que va más allá de un simple trabajo no concluido, las toca, las mueve, les genera dudas y cuestionamientos.

Conforme avanzaba en la investigación comencé a pensar de manera recurrente en los límites de la actuación docente y los alcances de la misma ¿cuáles son las fronteras de lo posible y lo deseable? Esto me permitió reconocer en la realidad cómo es que los

factores sociales, culturales, contextuales, familiares, políticos, económicos, ideológicos tienen una presencia distinta en cada caso y condicionan de manera importante las posibilidades de éxito en la actuación de las docentes. Los casos que no se resuelven de la mejor manera, tienen múltiples factores que intervienen para que no se logre un cambio significativo en la trayectoria educativa de los alumnos, limitando también sus posibilidades de desarrollo social y personal, lo que va más allá de lo que pasa en las escuelas. Los niños que no logran revertir realidades tan adversas y sus familias, afrontan vidas que se mantienen en constante tensión, cansancio y riesgo. El caso de Mónica y Juan son ejemplos de un “no lugar” en la sociedad, viven y permanecen en los márgenes.

El encontrar casos igualmente complejos pero con posibilidades distintas de cambio e intervención llevó a reconocer que hay elementos que aportan mucho y generan mejores condiciones para los alumnos: la función directiva efectiva, el compromiso de las docentes, las habilidades para desarrollar trabajo colaborativo y establecimiento de espacios de comunicación, el compromiso del colectivo docente, la empatía y sensibilidad como aspecto que permite que el docente conecte con el sentir del alumno y cambie su intervención, actitud y disposición.

Las docentes que tuve la oportunidad de entrevistar, que me permitieron conocer su mundo profesional desde sus narrativas, son personas comprometidas con su profesión, con los niños y jóvenes que atienden. Cada una, desde sus recursos, intenta afrontar los retos que les plantean los casos en instituciones que muchas veces no están preparadas para recibir a estos alumnos y con un sistema educativo que no ha brindado el soporte y acompañamiento que se requiere. Son docentes que en algunas ocasiones se ven rebasadas en las posibilidades de su intervención y aun así permanecen, afrontan, buscan, crean las formas de actuar y permiten la construcción de realidades educativas que representan verdaderos oasis para muchos niños que han enfrentado trayectorias educativas desiertas, solitarias y difíciles.

El vivir sus experiencias a partir del análisis de las mismas, el conectar con su sentir en los casos, me permitió reconocer que no podemos pensar siquiera en dejar en la

actuación individual la solución a problemas con dimensiones sociales y estructurales; es necesario enunciar que no son ellas, ni las mamás, ni los docentes de grupo los encargados únicos de ofrecer mejores condiciones de vida para estos niños. Se requiere una actuación desde el sistema educativo, de aportar recursos, considerar necesidades reales, aumentar la contratación docente, ampliar presupuestos, cambiar una lógica de intervención pedagógica que aún busca estándares y normalización, en favor de una lógica más receptiva e interesada en lo diverso. Se requiere un cambio en las prácticas y discursos que parta de una transformación ideológica desde las escuelas, que permita tomar conciencia de los ejercicios de poder que tienen lugar al señalar a unos como distintos o ajenos, se requiere pensar la inclusión como movimiento al centro de lo social, buscar justicia, no soltar, mantener la relación como fuente de conocimiento.

Conclusiones generales.

La investigación narrativa realizada permitió el logro de los objetivos planteados en un inicio, a continuación se describen de manera puntual las conclusiones producto de esta investigación.

1. El trabajo de los docentes de educación especial se desarrolla en una constante tensión considerando los dilemas o conflictos que tienen lugar en los casos que tratan, la toma de decisiones y la actuación profesional muchas veces rebasa las posibilidades de intervención y la necesidad de priorizar la atención de un factor en detrimento de otro, puede impactar de manera significativa la conclusión o mejora de las condiciones de vida de los alumnos. Se ha puesto en evidencia que las condiciones en que las docentes desempeñan su función, considerando los recursos materiales, la cantidad de alumnos atendidos o las condiciones particulares de cada uno, las dinámicas de acompañamiento, los apoyos externos e internos con los que cuentan en las escuelas, así como las dificultades propias del seguimiento oportuno por parte de los mecanismos de control escolar, y las lógicas de planeación educativa

del nivel de educación especial, no otorgan un soporte institucional suficiente para que las y los docentes desempeñen su función sin sobrecarga de trabajo y planteando situaciones que permitan mejoras considerables en los aprendizajes de la mayoría de sus alumnos. Esta tensión constante ante situaciones conflictivas o dilemáticas puede generar un desgaste profesional importante y prematuro.

2. Las acciones de formación necesarias para las y los docentes de educación especial deben ser continuas, enfatizando la reflexión como medio para resignificar su compromiso ético , promoviendo el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones, el autocuidado, así como el trabajo en equipo.

3. La historia personal y profesional, la forma de pensar su práctica profesional y los resultados que identifican de sus intervenciones tienen un papel relevante en las actuaciones profesionales de las docentes. Fue posible reconocer cómo las maestras han elegido su profesión o han tenido experiencias de vida que les permiten contar con una sensibilidad particular que impacta en su actuación. De igual manera la elaboración de metáforas sobre lo que es para ellas su trabajo, así como los resultados de su intervención, permite comprender que la construcción subjetiva de su profesión guía su mirada hacia los alumnos, siendo el eje para la toma de decisiones y permitiendo que se mantengan en educación especial.

4. Las situaciones sociales en las que se encuentran los alumnos, así como la relación y formas de vinculación que se establecen entre familia-escuela, serán determinantes en cuanto a los alcances de la intervención que lleven a cabo los docentes de educación especial. El análisis de casos permite reconocer que los aspectos relacionados con el ambiente familiar de los alumnos, impactan en gran medida en las posibilidades de intervención; de igual manera la vinculación entre familia y escuela facilita o dificulta el seguimiento de los alumnos. Las narrativas ponen en evidencia que la situación familiar de igual manera se encuentra rebasada, las madres de los alumnos aparecen en cada caso como responsables principales del seguimiento y atención y es posible identificar que no siempre cuentan con los

recursos personales, económicos y de apoyo con su familia o espacio social, para afrontar los retos de la atención oportuna y efectiva de sus hijos. La soledad en la atención de sus hijos genera angustia, confusión y conforme crece el niño, dificulta la atención óptima, por lo que es importante repensar las formas en las que la escuela se relaciona con las madres de los alumnos, identificar aquellos vínculos que aporten y cuestionar los modelos familiares ideales, como vía indispensable para el éxito o acompañamiento educativo oportuno.

5. Las situaciones de exclusión y rechazo hacia los alumnos con alguna condición específica siguen teniendo lugar en las instituciones educativas. A pesar de que se realizan acciones para promover la inclusión y el discurso común es de apertura a la diversidad, las prácticas cotidianas permiten identificar que aún es posible reconocer que algunos agentes educativos, docentes, directivos, padres de familia, alumnos, mantienen cierta resistencia o incluso un rechazo abierto a la posibilidad de compartir el espacio educativo desde un sentido de apertura y reconocimiento total a la presencia de niños y niñas con cierta condición de discapacidad. La discriminación hacia estos estudiantes sigue siendo un importante aspecto que afecta su integración en escuelas regulares.

6. Asimismo se constata la importancia y el alcance del quehacer profesional de los docentes de educación especial, toda vez que tienen la posibilidad de apoyar a sus estudiantes en el desarrollo de herramientas para prácticas futuras; el vínculo que ellas establecen con sus alumnos y su familia moviliza acciones que permiten la búsqueda de soluciones derivando incluso en actuaciones e intervenciones compartidas que sin duda aportan a la vida presente y futura de sus alumnos.

Reflexión metodológica.

El uso de la narrativa como vía de acceso a la comprensión de actuaciones de las docentes de educación especial fue adecuado para observar la complejidad de su labor ante los casos dilemáticos o conflictivos. Ellas fueron agentes activos en la construcción del

conocimiento, sus relatos no fueron simples recuentos de hechos o situaciones, fueron elaboraciones dinámicas en la que podía apreciarse la movilización de elementos que tenían lugar al narrar: el componente emocional que les generaba el recuerdo, la capacidad de reflexión al recordar y la posibilidad de elaborar formas nuevas de actuar a partir de lo que identificaban.

La narrativa permitió que las docentes se apropiaran de su práctica, de sus discursos y de las herramientas que construyen haciendo explícitos los procesos educativos que tienen lugar en las instituciones.

Los relatos de las maestras rescatan las palabras de otros, no solo de ellas, son varios los que tienen voz a partir de ellas, los niños, las familias, los otros docentes, los directivos, y en esta construcción se crea y recrea la realidad, se trae al presente aquello pasado, permitiendo mirarlo desde otro sitio, permitiendo que incluso ellas mismas analicen su propia intervención dando valorar sus acciones.

En cuanto a la acción dialógica de la narrativa, la elaboración de los casos, desde la entrevista, hasta la redacción de los mismos, generó una implicación importante de la investigadora con las docentes y los alumnos, el escuchar, transcribir, construir y analizar generaba también emoción, y me aportaba elementos distintos a la forma de pensar la práctica educativa del docente de educación especial a partir de las dificultades o acciones que ellas narraban. No sólo se dialogó con ellas en las entrevistas, se dialogó con los textos producto de estas narraciones. El carácter dialógico de la construcción del conocimiento quedó más que evidente para mí, la construcción era proceso permanente, continuo y dinámico.

Considerando el componente interpretativo, en cada caso integrado, en cada análisis realizado, en la selección de los fragmentos presentados, se mantenía permanente la idea de buscar que fueran sus palabras las que contaran las historias, el respeto a sus discursos,

a sus vivencias, el conferir todo el valor que tienen las mismas sin cambiar, omitir, sobre interpretar estuvo presente.

Las narrativas ponen en evidencia las tensiones, los dilemas, los conflictos propios de la práctica, dan cuenta de las decisiones que se toman en lo cotidiano, muchas de ellas en lo urgente y esto permite hacer explícito lo que moviliza el actuar y otorga información relevante sobre cómo se vive un proceso educativo tan relevante como lo es la inclusión educativa.

El uso de la narrativa constituyó también un reto importante en cuanto al manejo de la información que se generaba en cada una de las historias, sin embargo permitió apreciar la acción dialógica y constructiva del proceso de investigación desde un paradigma interpretativo.

Sugerencias de formación y áreas de intervención.

Los cambios a nivel estructural y del sistema no se darán en lo inmediato por las situaciones económicas, políticas, institucionales que los condicionan, por lo cual cabe identificar acciones concretas posibles que permitan que las docentes de educación especial continúen desarrollando su labor desde un modo que les aporte y que las lleve a generar un desarrollo profesional más estable y acompañado, que aporte a la vida de los alumnos que atienden. A continuación describo algunos aspectos relacionados con formación docente tanto inicial como continua, así como acciones de intervención que identifiqué como elementos clave a considerar.

Formación inicial docentes.

- Se observa en los casos una exigencia constante de atender aspectos socioemocionales de la familia y alumnos; actualmente toda esta atención se canaliza a los psicólogos, los cuales se encuentran rebasados en su función. Por lo

cual es importante que el docente cuente con herramientas para el abordaje socioemocional sin invadir otro campo, en la misma línea que plantean los programas de estudio desde su formación inicial que permitan hasta cierto nivel que los propios docentes se sientan con recursos para abordar problemáticas emocionales. Esto permitiría tener una actuación oportuna que evite que las problemáticas escalen a niveles ya muy difíciles de atender y revertir.

- Considerando que no todos los asuntos caben en el margen de atención del docente, es necesario fortalecer la capacidad de atención y diálogo con distintas instancias de apoyo. Se requiere desarrollar capacidades de búsqueda y gestión de apoyos externos, partiendo de la premisa de que no todo puede ser manejado desde el docente, permitiendo ampliar el panorama para saber localizar otros recursos de apoyo a partir del fortalecimiento de recursos de gestión.
- Las y los docentes de educación especial requieren una formación sólida en educación sexual, prevención de riesgos sociales y promoción de la autonomía en sus alumnos. Muchos de los alumnos atendidos, por las condiciones que presentan pueden ser víctimas de violencia sexual, física o social, así como ser más susceptibles a riesgos sociales. Los educadores especiales requieren contar con herramientas que permitan promover la autonomía, el cuidado personal y la prevención como eje importante de actuación pedagógica.
- Es necesario desarrollar habilidades, actitudes y herramientas comunicativas que permitan el trabajo colaborativo, ya que los casos de atención demandan la consideración de múltiples actores que acompañen y aporten al proceso educativo, esto podría contribuir a aminorar las dificultades iniciales al ingresar al campo laboral considerando la colaboración con otros profesionales.

Formación continua docentes en servicio.

- La dimensión del trabajo del docente de educación especial rebasa de una manera tan fundamental las posibilidades de una persona, que el trabajo en red se convierte en una condición de su ejercicio, a la vez que formativa, de primera importancia. Es gratis y es posible. Dado que el soporte institucional es débil, la pregunta es ¿cómo se podrían crear redes horizontales que se conviertan en soporte afectivo, personal, académico, capaz de tener un funcionamiento con cierta independencia? Es necesario fortalecer la creación de redes locales transversales como acción estratégica de educación especial.
- Hay un tema de sensibilidad en la atención de los alumnos que presentan cualquier tipo de desventaja tanto en CAM como en educación regular. Una de las prácticas más críticas en relación con la atención de niños y jóvenes de educación especial, tiene que ver con los criterios con los cuales los docentes priorizan la atención de unos en detrimento de otros o incluso en franco abandono de otros. Esto que sucede en aulas regulares en las que muchos alumnos quedan abandonados y sin posibilidades de participación en la dinámica de clase, también sucede en los CAM. Algunos alumnos presentan características propias de su discapacidad que les impiden ser más demandantes con el docente, permaneciendo mucho tiempo en un mismo sitio sin solicitar atención, lo cual deriva en que queden atendidos en lo mínimo y con actividades de muy poco valor formativo para estimular el desarrollo.
- Lo anterior es un tema que implica tanto una valoración ética y de sensibilidad en la atención de los alumnos como un manejo técnico de los casos que requeriría fortalecer las capacidades de reflexión y de discernimiento de los docentes desde una perspectiva no solo instrumental sino desde una razón ética y de sensibilidad profesional que movilice un sentido de compromiso distinto y le permita revalorar la posibilidad de intervención con sus estudiantes. Es necesario

fortalecer las acciones que permitan la reflexión sobre la práctica que ayuden a que los docentes conecten con el sentido profundo de su labor, lo interpelen y movilicen para que revise maneras de contribuir con su desarrollo.

- Es necesario desarrollar propuestas de formación para docentes de educación especial que convoquen a pensar la práctica docente, desde el sentido y alcance de su trabajo, que permita movilizar la apatía, desesperanza, e incluso la indolencia que puedan experimentar y que les permita afrontar de mejor manera la presión de la atención ante las múltiples demandas y dificultades emanadas de las tensiones ante atención a situaciones dilemáticas o conflictivas.
- Se requiere a su vez fortalecer en las y los docentes espacios de formación que promuevan las prácticas de autocuidado tanto físico como psicológico contribuyendo a que cuenten con las mejores condiciones personales para desarrollar su labor sin ponerse en riesgo, estableciendo límites claros y por supuesto con mayor disposición para mantener relaciones con los agentes implicados, así como hacer frente a la realidad de sus alumnos.

Acciones de intervención a nivel centro o zona escolar:

- En cuanto a la función directiva requiere fortalecerse y generar una práctica centrada en el acompañamiento y orientación. Más que revisiones documentales y de reportes administrativos, se necesita que el directivo sea alguien con quién dialogar y gestionar las intervenciones; el directivo debe aportar desde la experiencia, la empatía y el conocimiento. Con los docentes novatos es importante que el directivo más que marcar los caminos a seguir, ayude a generar confianza en la práctica del que realizan para innovar y trazar estrategias aportando siempre al compromiso ético de la función.
- Se requiere una redistribución de la población que se atiende por los docentes existentes, así como una revisión y reformulación de los controles para identificar la

permanencia y el avance de los alumnos que vaya más allá de las cifras que se reportan. En los sistemas de control escolar, evaluación y seguimiento, es necesario considerar las particularidades de estos alumnos principalmente en CAM en donde las condiciones de permanencia y asistencia no se ajustan a la lógica trazada por el currículo regular.

- Es importante una revisión del trabajo desde un sentido de colaboración con el espacio familiar, de ahí la necesidad del conocimiento profundo de las lógicas y estructuras familiares que permitan acompañar del mejor modo el avance del alumno. De igual manera se requiere una comprensión clara del dinamismo en el vínculo de la familia y escuela, reconociendo que el acompañamiento rebasa los límites oficiales e institucionales, ya que existen otras formas de relación que suceden en lo cotidiano y es relevante replantear el trabajo con la familia reconociendo la diversidad familiar como un elemento que enriquece y aporta al trabajo en beneficio de los alumnos.
- Dentro de las escuelas regulares el docente de educación especial necesita renovar su práctica, involucrarse de manera más continua con el trabajo docente, establecer puentes de diálogo y comunicación, permitirse la participación en las dinámicas y proyectos escolares. No se puede mirar desde lejos dando indicaciones sobre ajustes y prácticas a renovar, se requiere fomentar acciones que les permitan participar, buscar espacios o agentes con los que se pueda colaborar.
- El fomento a acciones de acompañamiento a las madres desde propuestas que consideren la perspectiva de género es también relevante como elemento para la intervención. Las madres son las principales encargadas de la atención de los niños y esto genera una carga emocional importante, algunas se encuentran rebasadas en lo que se demanda de ellas, lo cual en ocasiones no permite que aporten de manera adecuada a la intervención; además de que suelen ser juzgadas sus actuaciones desde el espacio escolar, estableciendo con ellas una lógica en la que la escuela

aporta quejas sobre su hijo, sin generar espacios para comprender la dinámica familiar y escolar.

- Finalmente es necesario voltear la mirada y valorar las prácticas pedagógicas que desarrollan docentes de educación especial, los cuales muchas veces crean verdaderos espacios de encuentro y de relación que van más allá de la revisión de contenidos académicos formales centrados en desarrollo de habilidades de lectura o escritura; llegan a resignificar la vida misma, a permitir comprender lo escolar desde una invitación a la vida, lo que sucede con Eva al mirar a su alumno y lograr que éste pudiera realizar una acción autónoma, tiene un profundo valor en el reconocimiento y respeto de la identidad. Lo que las maestras trabajan y el cómo las maestras trabajan y comparten con sus alumnos invita a cuestionar el sentido y valor tan grande que puede tener la escuela en la vida de estos niños. Las y los docentes necesitan reconocer el valor que tiene su intervención más allá del logro de contenidos y estándares.

La educación especial ha configurado en mí una manera particular de ver lo pedagógico, de comprender la escuela y lo que en ella es necesario conservar. El recorrido realizado acompañada de estas siete maestras me conduce a tener claridad en que la relación es lo que mantiene a alguien en un espacio educativo complejo, con interés y con compromiso. El encuentro que permite la relación, el reconocimiento que de ello deriva no solo para los alumnos, sino para los docentes mismos, la identificación de que su mirada puede aportar a cambiar la vida de sus alumnos es lo que los sostiene. Sin embargo, es injusto que esa labor se haga en solitario.

Necesitamos cuidar, cuidarnos, muchos niños, niñas y adolescentes con dificultades cuyos casos son sumamente complejos, no son más que el resultado de una realidad social que no les da el soporte que necesitan para vivir vidas de mejor modo, no es la discapacidad de Mónica, ni el trastorno que presenta Juan lo que hace que sus vidas sean tan complejas, es una sociedad y un sistema escolar que no ha alcanzado a identificar otras

formas de cuidar las infancias. Necesitamos fortalecer la función docente, no cansarla, no culparla, no saturarla, no hay otra vía más que acompañarla, permitiendo que los docentes se reconozcan valiosos, autónomos para promover encuentros pedagógicos que permitan que los niños se sientan reconocidos y valorados, que participen en espacios escolares que los hagan sentir recibidos y que encuentren maestras y maestros que sepan mirarlos atreviéndose a aprender con ellos y de ellos. La demanda es social, necesitamos cuidar las infancias, todas, incluso las que nos parecen tan ajenas.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos ¿Cuáles son las palancas de cambio?. *Jourmar for Educational Change*. 6, 109-124. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio
- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Ainscow, M. & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12) 26-46.
- Arnaiz, P., & Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación* (67), 227-245.
- Araniz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101.
- Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva visión.
- Barroso, A. (2013). El papel de la competencia comunicativa del docente de educación especial en la atención a niños con necesidades educativas especiales: un acercamiento desde el caso de México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 4 (7), 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457063015>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blanco, R. & Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.

- Bolivar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. Publicado en francés ("La recherche biographique narrative dans le développement et l'identité professionnelle des enseignants"), en J. González Monteagudo (dir.). *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/286848300_La_investigacion_biografica_narrativa_en_el_desarrollo_e_identidad_profesional_del_profesorado
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- Castillo, M. (2015). El modelo de gestión en la educación especial. La calidad de atención de las necesidades educativas especiales. *Revista iberoamericana de educación*, 67, 107-120. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a06.pdf>
- Cerletti, L., Santillán, L., & Neufeld, M. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educ. Pesqui*, 41, 1137-1151.
- Cerletti, L., & Santillán, L. (2011). Familias y escuela: Repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de antropología y educación*, 2 (03), 7-16.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M., & Díaz, C. (2014). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles educativos*, 37 (149), 20-41.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. Ciudad de México: CONEVAL. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- Contreras, J. (2017). *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Mares, A., Martínez, R., Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto a sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 969-996. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14011807016.pdf>
- Dainez, D. & Naranjo, G., (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Pro-posições*, 26 (2), 187-204.

- Damm, X. (2008). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista latinoamericana de Inclusión educativa*, 3 (1), 25-35.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. 1. México: Gedisa.
- Díaz, O. & Franco, F. (2010). Percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Revista del Instituto de Estudios en educación Universidad del Norte*, (12), 12-39.
- Diario Oficial de la Federación. (2016). Decreto por el que se reforma y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva. México. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5439577&fecha=01/06/2016
- Diario Oficial de la Federación. (2017). Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017
- Eagleton, T. (1997). Ideología. Una introducción. Buenos Aires: Paidós.
- Echeita, G. & Verdugo, M. (2004). La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: Publicaciones del INICIO.
- Escalante, E. (2010). Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de Escuelas Primarias Públicas de México (Tesis doctoral) Recuperada de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/5581>
- Fierro, C. (2006). Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva de nivel básico. (Tesis doctoral) México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V., Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347011>
- Geertz, C. (2003) La interpretación de las culturas. España: Gedisa.
- Gómez, V. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios pedagógicos*, 40 (2), 391-407. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052014000300023&lng=es&nrm=i
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización Docente en Educación Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(1), 105-126.

- Guba, E. & Lincoln Y. (2002). Paradigmas en competencia en investigación cualitativa. En C. Denman & J. Haro (Comps.), Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. (pp. 113-146) México: El colegio de Sonora.
- Hidalgo, J., Acle, G., García, M., Tovalin, J. (2019). Burnout, resiliencia y compromiso laboral en maestros de educación especial. *Educación y ciencia*, 8 (51), 48-57. Recuperado de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/498>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). La educación obligatoria en México. Informe 2017. México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad. México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1E216.pdf>
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N. Connelly, F., Clandinin, D. & Greene, M. (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Mares, A., & Ito, E. (2005). Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 10 (26), 903-930. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000300903&lng=es&nrm=iso
- Mares, A., Martínez, R. & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 14 (42), 969-996. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 613-619. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir la escuela sin exclusiones. *Innovaciones educativas*, 21, 37-54.

- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264870577_Naturaleza_y_orientaciones_teorico-metodologicas_de_la_investigacion_cualitativa
- Meza, C. (s.f.) La educación de los niños con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis. Recuperado de https://programainfancia.uam.mx/pdf/publicaciones/prim_inf/educacion.pdf
- Montes, M. & Hernández, E. (2011). Las familias de personas con discapacidad intelectual ante el reto de la autonomía y la independencia. XII Congreso internacional de teoría de la educación. Universidad de Barcelona.
- Morales, M. (2007). Factores asociados al síndrome del deterioro en maestros de educación especial (Tesis de maestría) Recuperada de <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014882/014882.pdf>
- Paula, I. (2005) Estudio de caso sobre distrés laboral en profesionales de la educación especial. *Mapfre medicina*, 16 (1) 36-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1221548>
- Pegalajar, M.C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 177-192. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>
- Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pérez, Á. (2000). La cultura escolar en la sociedad *neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez de Lara, N. (1998). La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial. Barcelona: Laertes.
- Puig, J. (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativa especiales. *Estudios pedagógicos*, 38 (2), 249-265.
- Romero, S. & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 77-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Rosato, A. & Angelino, M. (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Argentina: Noveduc.
- Rosato, A., Angelino A., Almeida, M., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttió, B., Priolo, M., (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 20 (39), 87-105.

- Ruiz-Calzado, I. (2016). Burnout en docentes de educación especial de Córdoba (España). *Opción*, 32 (12), 569-588. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903027>
- Secretaría de Educación de Guanajuato. (2018). Guía operativa para los servicios de educación especial. Guanajuato: SEG.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). Orientaciones generales para los servicios de educación especial. México. SEP. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México: SEP. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Evaluación de consistencia y resultados 2017-2018 Programa para la Inclusión y Equidad Educativa. Recuperado de https://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/documentos/DSA%20gobmx/Equidad/S244_Informe_Final_ECyR_2017_2018.pdf
- Serrato, L., & García, I. (2018). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-25.
- Suárez, D. & Rivas, I. (2017). La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Relatos educativos para la transformación: el enfoque narrativo y el mundo de la investigación educativa, la formación docente y la práctica escolar. *Revista del IICE*, 41, 7-14.
- Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (im)probable de la diferencia. Argentina: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista de educación y pedagogía*, 17(41), 9-22.
- Skliar, C. (2017) Investigar las prácticas para conocer el corazón de la experiencia pedagógica Prólogo de: Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social. Argentina: Noveduc.
- Suarez, D. & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La

- documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 49-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3845/384555587004/html/index.html>
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (73), 637-654. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/28/28>
- Zardel, B. (2010). La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad. De la historia a las prácticas vigentes (Tesis doctoral) Recuperada de https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Zardel2010_Tesis.pdf
- Zardel, J. (2017) Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social. Argentina: Noveduc.