



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL
ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA ECATEPEC

SABERES DOCENTES EXPERIENCIALES SOBRE TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA EN NIVEL PRIMARIA COMO DETERMINANTES DE
UNA PRÁCTICA INCLUSIVA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

MARCO ANTONIO RODRÍGUEZ TREJO
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. GUSTAVO VÍCTOR RAMÍREZ
COTUTORES: DRA. GRACIELA HERNÁNDEZ TEXOCOTITLA
MTRA. CLAUDIA ANGELINA VÍCTOR RAMÍREZ

ECATEPEC, MÉX.

OCTUBRE, 2020.

DEDICATORIAS

A mi madre María Cruz Trejo Ramos, “Crucita”, quien con su cariño, paciencia y ejemplo me ha mostrado que hay siempre una forma amorosa de hacer las cosas.

A mi padre Ricardo Rodríguez Arista, “Riki”, quien con su esfuerzo y amor me guió por el camino del trabajo y la honradez.

A mis abuelos maternos María y Gumersindo, a mis abuelos paternos Alfredo y Manuela que son el amor a la tierra y la raíz de mi ser.

A mis hermanos Angélica, José, Maritsa y Yoatzi por ser mis compañeros de juego y compañeros de vida.

A mis hijos Yetlanezi e Iktan por ser mi inspiración y mi motivo para seguir adelante.

A mis colegas Oralia Monserrat y Mary por compartir un poco de su historia y permitir conocerles y aprenderles.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida toda, al universo, al gran espíritu que todo lo es y todo lo habita, la oportunidad de vivir y ser experiencia, porque en ello se me ha permitido culminar esta meta y continuar con ese sueño que me asaltaba desde muy pequeño.

Agradezco al Doctor Gustavo Víctor Ramírez por mostrarme el camino de la alteridad, en primera instancia en términos académicos y de manera posterior en la materialización del acto cuando yo, por circunstancias de la vida, me coloqué como el alter; gracias por mirar mi rostro y por recibirme.

Agradezco a la Doctora Graciela Hernández Texcotitla y a la Maestra Claudia Angelina Víctor Ramírez, por sus valiosos comentarios y su guía que siempre resultaron de gran ayuda y me permitieron revelar otras miradas que fueron delineando esta experiencia de conocimiento.

Agradezco a mis colegas Oralia Monserrat y Mary, por permitirme leer sus historias, conocer sus emociones y las vicisitudes de su hacer cotidiano como docentes frente a grupo, gracias por no desistir en el apoyo aun cuando vivíamos momentos muy adversos.

Gracias a mi amiga y compañera María Guadalupe García, por tenderme la mano cuando más falta me hacía, gracias por tus consejos y motivación aún en la distancia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. El inicio, la docencia, la inquietud	11
Presentación	13
1.1 Caminando	13
1.2 Buscando oportunidad	15
1.3 La cara de la inclusión, la cara de la discapacidad, las caras de la educación especial	19
1.4 El camino metodológico	26
1.5 Los contextos, los lugares, las personas.	31
CAPÍTULO 2. Saberes, tea y práctica inclusiva	33
Presentación	35
2.1 Saberes	35
2.2 Saberes de la formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica).....	38
2.3 Saberes disciplinarios	41
2.4 Saberes curriculares	42
2.5 Saberes experienciales	43
2.6 Trastorno del espectro autista como alter	52
2.7 Práctica inclusiva	63
CAPÍTULO 3. El camino metodológico	77

Presentación.....	79
3.1 El camino metodológico, la búsqueda del relato.....	79
CAPÍTULO 4. Relatos en el relato	95
Presentación.....	97
4.1 Los relatos de vida- autohistorias.....	97
4.2 Puntualizaciones, el saber de la experiencia y la inclusión	115
Respuesta y contraste.....	121
Fuentes de consulta	131
Bibliográficas	133
Electrónicas	134
Anexos	137
Anexo 1	139
Anexo 2	140
Anexo 3	144
Anexo 4	147

INTRODUCCIÓN

Abordar esta investigación ha entrañado en mí una serie de dinámicas, en primer lugar reconocer que había una duda y un deseo de conocer algo sobre un tema, esto implicó cuestionar lo ya sabido y reconocirme en mis carencias, en segundo lugar la definición del tema pasó por la reflexión de tomar no lo más fácil o lo más sencillo, sino de abordar una temática en la que “me fuera la vida”, es decir una temática en la que yo tuviera una implicación honda como ser humano y como profesional, esto último representó para mí una intensa introspección que me ayudó a construir el proyecto que posteriormente con esfuerzo y acompañamiento fue tomando forma en esta tesis. Así inicié con este proyecto, que aclaro, no estuvo libre de adversidades, pero, que aun en pausa, estuvo presente en mí hacer cotidiano.

Cabe señalar que mi labor como psicólogo de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) me ha permitido estar en contacto con docentes de los tres niveles de educación básica, preescolar, primaria y secundaria, esto me dio la oportunidad de empaparme de sus experiencias, de sus acciones y de las problemáticas que a diario vivían, problemáticas que compartían conmigo. Así, con estas experiencias de mi hacer profesional, aunado a mis experiencias de vida, fue que esta investigación encontró su camino y se inscribió en la línea filosófica, esto como un modo de abordaje que posibilitara la introspección y la reflexión acerca de los saberes docentes surgidos en el día a día con respecto a un niño con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA) y su relación con una práctica inclusiva.

De esta forma, la tesis inicia con algunas reflexiones de mi historia personal y profesional, donde el contacto con el necesitado es una constante que va a determinar mi postura teórica y personal en este trabajo, así mismo, de estas reflexiones emana mi problematización donde planteo mis dudas y mis propósitos, delineando a la par, un bosquejo de las categorías que guían la investigación, todo ello en torno a los saberes de la experiencia docente y la inclusión de los alumnos con diagnóstico de trastorno del espectro autista.

De la misma manera, intento mostrar una construcción teórica formal con respecto a la experiencia cotidiana del docente, las particularidades de un alumno con trastorno del espectro

autista y la posible inclusión de este en la escuela regular. De lo anterior es de destacar que se buscó la creación de un cuerpo teórico interdependiente, pero que también se buscó hacer una distinción analítica que permitiera un abordaje más o menos particularizante, esto con la finalidad de escudriñar elementos teóricos de forma más profunda. En este sentido, los conceptos de saber experiencial, alteridad, amorosidad, rostro, recibimiento, acción pedagógica diferenciada, pluralidad, participación, inclusión entre otros, se abordaron para formar un cuerpo teórico que permitiera mirar y descubrir las respuestas a mis interrogantes.

A su vez, para esta investigación se hizo uso de las historias contenidas en el relato escrito de quienes participaron, esto sentó, en primer lugar, las bases de una postura epistemológica que hizo uso de la interpretación de las historias escritas por las docentes, siendo, el escrito docente, por su propia naturaleza, una postura epistemológica en sí misma.

Así, al realizar todo este recorrido he obtenido un gran relato en el que conviven otros relatos, todos en relación con el saber experiencial del docente y cómo éste determina una práctica docente que puede ser inclusiva o excluyente.

CAPÍTULO 1

EL INICIO, LA DOCENCIA, LA INQUIETUD

Presentación

En este primer capítulo planteo la problematización de esta investigación, abordo la misma partiendo de mí, de mis vivencias y experiencias personales y profesionales, así mismo, menciono de manera formal las preguntas de investigación y los objetivos de la misma. También realizo un boceto de las categorías teóricas que son medulares en la construcción de la mirada de esta investigación, esta aproximación será el preámbulo para profundizar teóricamente de manera posterior. De la misma manera, delinearé un camino metodológico con los matices que han de hacer de éste un método personal y particular para el abordaje de esta investigación.

1.1 Caminando

Mi madre me despertó y me dijo –levántate Toño ya te vas con tu papá¹. Salimos muy temprano, mi padre me había dicho días antes que me llevaría con él a cuidar la casilla. Yo no entendí muy bien que haríamos y que haría yo, pero sí sabía que mi padre tenía gran interés por asistir, hablaba de ello tiempo atrás. Según decía mi padre, teníamos que cuidar los votos de un tal “Cárdenas” y que eso haría que los pobres (incluidos nosotros), viviéramos mejor². Desayunamos y fuimos a buscar a uno de mis primos, ya mayor, que era quien nos llevaría en su auto hasta la comunidad de Ocote Chico en el municipio de Epazoyucan Hidalgo, donde nosotros vivíamos. El día transcurrió con algunos sobresaltos por irregularidades: Una persona que quería votar por otros, llevaba sus credenciales y decía que ellos no habían podido ir, otra que llegó diciendo que votaría por el PRI con gran alharaca, otras que no estaban en el listado nominal y cosas por el estilo. Estos incidentes no pasaron a mayores y se disiparon a la hora de la comida. Al final de la jornada, mi primo y los amigos de mi padre fueron por nosotros y nos retiramos a casa.

¹ Quiero dejar establecido que lo que hago a continuación es decirme a través de una narración, quizá “mi propio” relato de vida, “relato” que pediré a los coparticipes de mi investigación, docentes que como yo se dirán posteriormente en su propio relato. El relato de mi vida como modo narrativo de decirme se aproxima a la auto-historia teoría propuesta por Anzaldúa (2015).

² Se trataba de la elección presidencial del día 6 de julio de 1988 en México.

Días después ya entrada la noche cuando yo estaba despierto, mi padre grito una serie de improperios y decía algo de que “se había caído el sistema”³, maldijo tanto como pudo. Ya pasado el asunto lo escuchaba charlar con sus amigos de ayudar a “los más necesitados”, de ver por “los pobres” y “desvalidos”. Estas charlas que tenía con sus amigos y algunos familiares fueron delineando mi forma de ver el mundo, la semilla de la ayuda a los “desvalidos” fue sembrada con esos sucesos y esas charlas.

Lo que mi padre decía mi madre lo reforzaba de otras maneras. Recuerdo en particular un suceso, mi madre acudió a una marcha para que en el pueblo les dieran “tortibonos” y leche. Aunque ella era menos dada a hablar de política tenía sus participaciones en el movimiento y comentaba “nos dicen revoltosas, pero por las revoltosas tiene todo el pueblo”, sus actos eran para mí la materialización del hacer por los demás.

Así transcurrió mi infancia, con un padre y una madre de origen humilde, en cuyo hogar se hablaba de justicia y mejores condiciones de vida para los más necesitados (mis padres siempre se consideraron dentro de los más necesitados). Crecí con estas ideas sobre ayudar a los demás, de conmoverme ante su dolor y sufrimiento y con la idea de hacer algo para cambiar su situación. Una vez que cursé la primaria y la secundaria en Epazoyucan Hidalgo, alternado mis tiempos en las labores propias de un niño de pueblo (pastorear ovejas y cabras, ayudar en la siembra de la milpa, cortar leña y algunos trabajos a vecinos y familiares relacionados con las mismas actividades), decidí continuar con mis estudios de Bachillerato en el “Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios número 8” (CBTIS 8) en la ciudad de Pachuca donde realicé estudios de Bachillerato Técnico en Laboratorio Clínico. Al terminar y ante mi deseo de seguir estudiando mi padre charló conmigo para comunicarme que él ya no podía apoyarme para continuar la universidad, así que yo, con el enorme deseo de continuar mis estudios, busqué opciones y encontré la posibilidad de hacerme de una beca a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)⁴, donde después de realizar un servicio social como docente en

³ Eso fue la “caída del sistema” con la cual el hasta entonces puntero Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano del Frente Democrático Nacional (FDN), perdía su ventaja ante Carlos Salinas de Gortari del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en una maniobra que se consideró fraudulenta.

⁴ El Consejo Nacional de Fomento Educativo es una institución que se encarga de llevar educación a las comunidades más alejadas del país, para lo cual se apoya en la participación de jóvenes que prestan un servicio social a cambio de una beca para continuar sus estudios.

alguna comunidad apartada del estado de Hidalgo, se me otorgaría una beca para continuar mis estudios⁵. Estos años de mi vida estuvieron llenos de situaciones que hicieron nacer en mí la búsqueda de la ayuda a los demás, desde mirarme como parte de esos que necesitan, es decir ayudar y ayudarme.

1.2 Buscando oportunidad

Cuando viajaba rumbo a la comunidad que se me había asignado, observaba con emoción y también con cierto nerviosismo como el autobús tomaba por un camino que jamás había recorrido. Por un instante me sentí grande, me sentí adulto, sería “el maestro”, aunque en la Sede Pachuca del CONAFE me dijeran que era sólo un Instructor Comunitario, tenía apenas 18 años.

El autobús desvencijado y sin más aire acondicionado que el que se filtraba por sus múltiples orificios, avanzaba y se bamboleaba por un camino asfaltado que tenía un sinnúmero de baches. Por momentos parecía que seríamos derribados de nuestros asientos, por instantes todo se revolvía dentro del autobús y mis emociones no eran la excepción. Así, entre emociones revueltas y montañas que se acercaban lentamente a nosotros, con la calma que sólo puede tener un lugar en el que el sonido perturbador del autobús sólo duraba unos instantes, para después desaparecer junto con el ladrido de algunos perros que salían al paso, llegamos a Puerto la Palma, la última parada según el croquis que se me había entregado en un papel a cuadros, recortado cuidadosamente para disimular que provenía de un cuaderno. “Pedí la parada” y descendí del autobús encontrándome con el camino que me llevaría a la comunidad de Santa Rosa, en el Municipio de El Arenal, en el Estado de Hidalgo. El camino era flanqueado por un riachuelo que daba vida en ese paisaje de sombra de montaña⁶, Aun guardo esa visión con especial cariño en mis recuerdos: Camino nuevo y misterio que de muchas formas me llevaba a la docencia.

⁵ Según mis planes la intención era estudiar la licenciatura en farmacia que estaba acorde con mis estudios de bachillerato.

⁶ La comunidad de Santa Rosa se encuentra ubicada al pie de la montaña que llaman Los Frailes, que debe su nombre a unas rocas que se encuentran en la cúspide y se localiza en el municipio El Arenal en los límites con el municipio Mineral del Chico, en el Estado de Hidalgo.

Con la guía de los capacitadores, con el valioso acompañamiento de los otros instructores y por supuesto de los estudiantes y padres, realicé mi labor siempre en constante contacto con la pobreza y marginación de una comunidad rural. En algunas ocasiones faltaban alimentos o acceso a servicios de salud y algunas otras cosas básicas para una vida digna, eso llamaba mi atención y me conmovía sobremanera, no así la falta de algunas comodidades como la energía eléctrica o el televisor, su ausencia permitía que la vida en ese espacio no fuera trastocada en la naturalidad que se vivía. Una vez que terminé mi labor como instructor comunitario tomé la decisión de seguir en el servicio como capacitador tutor. Desde mi nuevo puesto, estuve haciendo recorridos en comunidades de la sede Pachuca, encontrándome con situaciones similares a las vividas cuando era instructor comunitario. Posteriormente, con la inquietud de conocer la Sierra Otomi-Tepéhua, solicité mi incorporación a la sede Huhuetla, para ese momento estaba un tanto habituado a mirar las carencias, el olvido y la marginación en las comunidades; pero en la sierra Otomi-Tepéhua me encontré con otras formas, a mi parecer más dolorosas. Recuerdo especialmente llegar a una comunidad indígena en el mes de enero después de una fuerte nevada en la zona. La sensación de frío era intensa, aun cuando estaba medianamente abrigado, los niños corrían descalzos entre el lodo congelado que crujía al romperse con su peso. Sus pies desnudos, salpicados de lodo, sus ropas ligeras y sus pequeñas narices escurriendo de fluidos me hicieron encontrarme con una de las caras más dolorosas de la exclusión social. A la par también me encontré con una sensación de impotencia intensa, porque no podía hacer gran cosa para mitigar ese abandono y exclusión. Esta emoción me perseguiría por algunas semanas y aunque con el tiempo perdió intensidad, me parece que aún puede ser evocada en algunas circunstancias.

En esos lugares, en esas circunstancias y con esas personas fue donde realicé mi servicio educativo de primaria en un curso comunitario. Para realizar la actividad de instructor comunitario nos capacitaban unas semanas antes del inicio del ciclo escolar, para después asesorarnos una vez al mes, así que no había más que líneas de acción generales, que, si bien servían bastante, no se comparaban con una preparación formal en la disciplina de enseñar en una licenciatura o similar. Esto representaba un enorme reto porque aun cuando en las asesorías mensuales había elementos teóricos con respecto a enseñanza y aprendizaje, estos no eran suficientes para la realidad que nos desafiaba día a día en los cursos comunitarios. Para resolver lo anterior, teníamos únicamente el manual del instructor comunitario, el contacto con los niños y

la respectiva obligación de hacer nuestro papel de maestros. El citado manual era una serie de secuencias didácticas generales que insistían en el diálogo con los alumnos como pieza clave del modelo del CONAFE y como era de esperarse no tenía en su contenido las respuestas a las preguntas que en la práctica cotidiana nos hacíamos, así que las respuestas las buscábamos en el contacto cotidiano con los niños, no porque ellos nos resolvieran la vida, sino porque sus demandas nos obligaban a resolver nuestras dudas con improvisación y creatividad, podemos decir que nos hacíamos maestros con la práctica. La experiencia de ser docente fue por mucho la gran formadora de quienes vivimos esa aventura, fue la gran aleccionadora que años después fue reconocida por mí como uno de los elementos invaluable de mi formación.

Así poco a poco nos formábamos como maestros, en parte por la asesoría que nos brindaban, pero en mayor medida por la experiencia que nos daba el trabajo cotidiano, recuerdo que al principio quienes éramos instructores comentábamos lo difícil que era realizar nuestra labor, por no saber mucho acerca de cómo dar una clase, sin embargo, pasado un tiempo hablábamos de cómo poco a poco la experiencia nos iba formando como docentes, es decir “la práctica hacía al maestro”. Esa experiencia que se acumulaba en cada uno de nosotros crecía y se incrustaba en nuestro ser a partir del contacto con los alumnos, que con su sola presencia nos llevaban a dinamizarnos para la consecución de los aprendizajes. Podemos decir que el gran saber docente que se generaba en nosotros tenía como médula esa interacción con el niño mediada por el reto constante de “enseñarle”. Es en este sentido que el niño era el motivo de ese gran saber que nos hacía maestros en cada experiencia vivida.

En general, viví un sinnúmero de experiencias que omitiré mencionar por no contar en este texto con espacio suficiente, pero baste decir que esa experiencia de formación docente en la práctica modificó de forma radical la percepción que yo tenía de mi hacer futuro. Así culminé mi servicio con la sensación de duda sobre lo que quería estudiar una vez que pasara a etapa de becario, no obstante, había en mí un llamado a apoyar a los necesitados, tomara el camino que tomara.

Al terminar mi servicio y apegado al plan original realicé mi solicitud para ingresar a la licenciatura en Farmacia y a la par, como inquietud que empezaba a desbordarse, intenté ingresar, sin éxito, a la licenciatura en psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México

(UNAM⁷), no obstante retome el plan inicial y cursé el primer semestre de la Licenciatura en Farmacia, culminándolo de forma satisfactoria. Sin embargo, esta experiencia no me satisfizo del todo, ya no podía pensar sólo en formulas, números, compuestos, reacciones adversas y demás conceptos fragmentados, quería saber más sobre los seres humanos, sus ideas, sus pensamientos, los porqués de sus comportamientos y los por qué de sus carencias. Fue entonces que vi con claridad que esa carrera ya no era para mí, que mi hacer estaba en otra parte. Tomé la decisión de abandonar la licenciatura en farmacia, solicité mi receso de beca, busqué empleo y realicé algunos cursos que consideraba me hacían falta, sobre todo el manejo de una computadora. Ya con la idea más clara y con algo de temor al sentir que habían pasado ya algunos años, decidí iniciar el proceso para ingresar a la recién aperturada licenciatura en psicología que se ofrecía en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Cursé la licenciatura con agrado perfilándome entonces a la psicología social, esto porque, según mi opinión, la psicología social podía tener un beneficio más tangible y alcance en las mayorías que generalmente no tenían medios para beneficiarse de esta disciplina, además de que el trabajo con grupos me resultó agradable. Terminado este trayecto formativo y aún sin titularme, me vi en la necesidad de migrar al Estado de México, pues en Hidalgo no me fue posible encontrar trabajo. Por recomendación de un familiar, mi prima Leticia León Trejo, tuve contacto con una organización social, la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata Línea de Masas (UPREZ LM), me entrevisté con el líder Isidro Aguilar Hidalgo quien me comentó que por el momento solo podía ofrecerme trabajo sin sueldo, esto en un proyecto de creación de una escuela secundaria que había de construirse literalmente de la nada, me explicó que la organización fundaba escuelas de acuerdo con la necesidad de las comunidades, pero que generalmente no había apoyo del gobierno, se tenía que trabajar sin sueldo y organizando a la comunidad para gestionar el reconocimiento y consecuente pago de las plazas. Acepté con emoción y esperanza de hacerme de un espacio laboral, además, me gustaba la idea de trabajar con la gente, de hacer algo en bien de la sociedad.

Al llegar al espacio que estaba destinado para la escuela, me encontré con un lote baldío donde la vegetación se mezclaba con basura, entonces vi que había mucho por hacer y rememoré esos días en la sierra Otomí-Tepehua donde construimos una escuelita en un día con los materiales de la

⁷ En aquel momento no se impartía la licenciatura en la universidad pública que estaba a mi alcance la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo UAEH

región y el trabajo de toda la comunidad, de muchas formas era algo que ya conocía. Fue ahí donde inicié, junto con otros compañeros, el proyecto de una secundaria de nueva creación (hoy lleva por nombre Secundaria José de Heredia y Heredia) en la comunidad de Lomas de Santo Tomás Tecámac. Esta actividad de dar clases en estas condiciones la realicé por un ciclo escolar, posteriormente me hicieron la oferta de incorporarme a la función de psicólogo en la USAER 141 en educación especial, ya cobrando un sueldo. Este espacio laboral había de mostrarme una nueva relación con los otros excluidos que necesitaban ayuda, con los necesitados que ahora tomaban otro rostro.

1.3 La cara de la inclusión, la cara de la discapacidad, las caras de la educación especial

Desde mi ingreso al servicio de USAER mi labor como psicólogo del equipo la he desarrollado en los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. En este tiempo he trabajado con los modelos de integración y de inclusión⁸ que me han permitido realizar en conjunto con el resto del equipo: Análisis de contexto para la detección de barreras para el aprendizaje y la participación, observaciones iniciales, evaluaciones de área, determinación de necesidades educativas especiales y, en los últimos años, la determinación de apoyos específicos. También en conjunto con el resto del equipo y docentes de grupo realizamos el informe psicopedagógico, la propuesta curricular adaptada y su seguimiento. En general esta labor se enmarca en un proceso de atención que busca incidir en las acciones docentes y encaminar estas a la formación de una cultura de inclusión escolar. Sin embargo, aun cuando lo deseable es que el proceso respondiera a cabalidad a las necesidades de la diversidad⁹, lo real es que no es así y de manera especial con algunos niños que presentan condiciones como el trastorno del espectro autista. Las características poco comunes de estos niños que los llevan muchas veces: a ignorar todo cuanto ocurre en su entorno, memorizar información de forma textual sin usarla en un

⁸ La inclusión será una categoría que iré desarrollando a lo largo del trabajado, desde ahora indico , como más adelante explicare, que yo la entiendo como un proceso que incluye una dimensión ética, una dimensión, pedagógica y una dimensión política.

⁹ Adelante tomaré una postura con respecto al término “diversidad” el cual, adelanto, no es adecuado como facilitador de la inclusión dado que se trata de un término que lleva a tratar al diferente como uno solo sin permitirle mostrarse y demandar desde su propia individualidad y particularidad.

contexto práctico, repetir lo que se le dice sin ningún sentido aparente, realizar movimientos repetitivos, esconderse o llorar cuando algún estímulo le es intolerable, permanecer sin buscar contacto con sus compañeros o profesor, tener “manía” por determinado objeto, no tolerar fácilmente un cambio en la rutina del aula o en los casos más funcionales, charlar sin mirar a la otra persona y dar la apariencia de ignorar lo que el otro dice, son todas estas características que en el espacio escolar representan para el docente un desafío, pues a la par que estas se presentan, él tendrá que buscar el logro de aprendizajes esperados de acuerdo a las capacidades y características cognitivas de estos alumnos. Es claro que esta tarea no es sencilla y los docentes tiene una multiplicidad de respuestas en su práctica educativa, recuerdo el caso de una docente que cuando el equipo de USAER se acercaba a preguntar sobre las necesidades que tenía con respecto a su alumno TEA¹⁰, comentaba que al principio tenía dificultades pero que ya las había superado, sin embargo, al realizar la observación nos encontramos con que el alumno se encontraba aislado del grupo y no se hacía intento alguno por incluirlo, además lo que se nos había mostrado como “planeación inclusiva” no se llevaba a cabo en beneficio del alumno. Claro está, también hay ejemplos de docentes que sin tener la menor experiencia o formación con respecto a estos casos han hecho un trabajo digno que inicia por el establecimiento de una relación de confianza¹¹ con los alumnos TEA, avanza hacia el hacerlos partícipes de los equipos dentro del salón de clase y a fungir en ocasiones como mediadores entre estos alumnos y sus compañeros de clase. Un ejemplo muy claro es el de una docente que aun sin asesoría del equipo de USAER tenía ideas acertadas con respecto a cuáles eran las posibilidades y los límites del alumno TEA, las aplicó en su grupo y generó un ambiente con características inclusivas.

Sin embargo, como se verá, no todo está dicho en cuanto a la atención de alumnos TEA en el aula regular, más aún, no se ha explorado eso que hace el docente teniendo como único elemento su propia experiencia de trabajo con estos alumnos¹². Considero que el docente es pieza central de

¹⁰ En adelante usaré el término de “alumno TEA” para referirme al alumno que tiene un diagnóstico de trastorno del espectro autista, este término guía una de las categorías que he delimitado para esta investigación.

¹¹ Más adelante explicaré que la relación de confianza entre el docente y el alumno TEA se establece desde una sensibilidad ética.

¹² Esto me recuerda mi experiencia como instructor comunitario, en la que el contacto y el trabajo diario con los alumnos fue parte importante e integral de mi formación docente, constituyéndose dicha experiencia en un saber acumulado que me ayudaba a responder a las sorpresas que se me imponían desde las novedades de la práctica.

la inclusión del alumno TEA y en ello me ocupó porque es él quien facilita u obstaculiza, el que incluye o excluye, el que va al encuentro con el niño TEA o el que aísla aún más al alumno autista. Esto generó en mí algunas inquietudes, que giran inicialmente en torno a la experiencia del docente en el contacto cotidiano con los niños TEA, para pasar posteriormente al análisis de la inclusión o exclusión que resulta de las prácticas de estos docentes que se construyen con la experiencia. Para dar orden a estas inquietudes planteo algunas reflexiones con sus consecuentes preguntas.

Diré que el docente como cualquier otra persona no es una tabula rasa, sin embargo, en el asunto que nos convoca que son los niños TEA, se hace necesario no dar por hecho que llega en alguna medida con una preparación previa en cuanto al trastorno del espectro autista, sea esta preparación formal, adquirida o de oídas. Por ello y al ser el trastorno del espectro autista una condición poco común y de reciente abordaje, la primera interrogante es ¿Qué sabe el docente sobre el trastorno del espectro autista y cómo ha llegado a saberlo?

Evidentemente que el contacto con niños TEA no es algo que pase desapercibido para nadie, son peculiares y poco comunes, con mayor razón si quien está en contacto con ellos es el docente, con toda la implicación de jugar su rol en un ambiente escolar. De alguna forma lo vivido nos constituye, nos marca y nos define, es una huella indeleble en nuestra vida, claro está que algunas vivencias son más aleccionadoras que otras y es precisamente por ello que la condición de los niños TEA representa una experiencia que marca. Las experiencias de contacto con ellos en ambientes escolares, son altamente significativas por representar retos, colocarnos ante lo poco común y en algunos casos a lo nunca experimentado, pero la experiencia no queda solo como un recuerdo, considero que es formadora en tanto genera en el docente cambios y nuevas formas de entender y hacer, es decir, se hace un saber, por eso la siguiente pregunta es ¿De qué manera la práctica docente con alumnos TEA se convierte en experiencia acumulada que se constituye en un saber?

Una vez que eso que vivió el docente con el niño TEA ha sido recogido como parte de su acervo, se hace necesario conocer la forma en que a partir de este saber la práctica docente se ve afectada, es decir, la forma en la que esto que sabe como nuevo, con respecto al trastorno del espectro

autista, incide en sus acciones de inclusión o exclusión dentro del aula, preguntándonos Cómo estos saberes determinan una práctica inclusiva o excluyente.

El objetivo último de la estancia del alumno TEA en la escuela regular es su inclusión, es, por así decirlo, el fin último, el punto más álgido de las acciones emprendidas por los docentes en las escuelas regulares que trabajan por la inclusión. Con respecto a esto, la inclusión no es un acto aislado como pudiera ser colocar a un alumno TEA en el espacio escolar y dejarlo a su suerte o bien generar algún dispositivo pedagógico que permitan al docente “cumplir” con una demanda institucional antes que una demanda del autista, es decir la inclusión no es una acción o acciones desorquestadas, aisladas o carentes de sentido, aun cuando estas acciones, en apariencia, persigan un “noble fin”. Se trata de un proceso que se da en tres momentos¹³: el primero tiene relación directa con el recibimiento del autista en su humanidad y con la sensibilidad del docente para colocarse ante el diferente que con su sola presencia demanda, el segundo momento implica una respuesta a la demanda educativa a través de estrategias didácticas y el tercero momento permite a través de la acción del docente la convivencia del autista con sus compañeros en el aula de clase u otros espacios escolares. Estos momentos se entrelazan y sobrepasan la demanda instruccional de la institución, colocan al docente en el plano del hacer sensible, pues la acciones de éste posibilitan y dan al alumno TEA oportunidad de desarrollo en su contexto, sin dejar de lado su individualidad y su diferencia. Todos estos actos mediados por la ética, es decir por la constante reflexión de su práctica tomando en cuenta la necesidad del otro que es diferente. Con la inclusión mirada desde esta perspectiva pregunto ¿Puede el alumno TEA aspirar a ser incluido bajo los preceptos de la inclusión como proceso ético, pedagógico y político?

A partir de lo dicho, los objetivos que me trazo para aspirar a comprender el problema que he planteado, respecto a cómo los saberes que brotan de la experiencia cotidiana determinan la práctica inclusiva de los docentes que entran en contacto con alumnos con trastorno del espectro autista, buscan dirigir los esfuerzos a un lugar cognitivo en el que pueda mirarse un avance en la

¹³ La inclusión como proceso será abordada en detalle más adelante, sin embargo, adelanto que al ser parte de la categoría “práctica inclusiva” será la acepción con la cual definiré a la “auténtica inclusión” (Sánchez, 2017, p. 73), pues responde de mejor forma a la aceptación del diferente en el espacio escolar y no olvida que sus diferencias generan necesidades que requieren ser atendidas por el docente, es decir parte de lo diferente y tienen su punto culminante en la participación del diferente en el aula.

comprensión de ese recorte de realidad que es la vida escolar de los docentes que trabajan con alumnos TEA. En primera instancia diré que el objetivo general es: Develar el papel que juegan los saberes docentes experienciales sobre trastorno del espectro autista en la determinación de una práctica que puede ser inclusiva o excluyente en maestros de nivel primaria que trabajan con alumnos TEA.

Los Objetivos particulares que darán pauta a la consecución de este objetivo general son:

- 1) Mostrar los saberes docentes, en sus diversos orígenes, poseídos por el maestro de primaria que trabaja con alumnos TEA.
- 2) Traer a la luz la relación que guardan las experiencias de trabajo con alumnos TEA y la formación de saberes.
- 3) Comprender la relación que guardan los saberes docentes experienciales y la práctica inclusiva o excluyente.
- 4) Revelar las posibilidades de inclusión de un niño TEA en relación a la práctica docente guiada por saberes experienciales.

Una vez que he abordado la problematización de la que han surgido las preguntas de la investigación y los objetivos que indican las rutas de la misma, me detengo en un desarrollo breve de las categorías que se han ido delineando a partir de la problematización de mi práctica. Con estos conceptos pretendo guiar la mirada con la cual he de abordar el problema planteado. El primer concepto es el constructo “saber experiencial” adjetivado como docente.

Saber experiencial: El docente como actor de la educación posee como parte de su capital cultural una serie de saberes, estos han de ponerse en marcha en el acto de enseñar y dan al docente argumentos con los cuales enfrenta dicho acto. Los saberes representan en el docente un marco de referencia desde el cual aborda su hacer cotidiano, son los lineamientos con los que ha de construir las formas en las que ha de desempeñar su labor. Estos tienen orígenes diversos algunos anclados a la vida familiar, otros relacionados con la escolarización y algunos otros con la empírea y la práctica del hacer docente cotidiano. Estos últimos son los que me interesan para ser trabajados en el afán de colocar en ellos el valor que poseen como elementos del día a día, como lo que cada docente crea en la experiencia con el otro y en la reflexión de su práctica. Para definir con mayor precisión el saber experiencial habría que aclarar que este saber se origina en la

dimensión histórico-social y dialógico-experiencial del sujeto. La experiencia que me interesa destacar aquí es la que surge del encuentro con la novedad, con lo nuevo lo que se presenta sin aviso y a la que se tiene que responder se tenga o no saberes formales estructurados en términos disciplinares. Esto que se manifiesta como lo nuevo en su exigencia requiere de creatividad en la respuesta, en tanto debe resolverse en el momento, obteniéndose un resultado que es aprendido y reflexionado en un proceso cognitivo individual monológico, puesto que en la respuesta creada sólo interviene el juicio del docente y ésta no depende inicialmente de saberes previos, pues muchas veces estos son cuestionados por la novedad. La respuesta brota pues de la innovación del docente, de la improvisación como forma de enfrentar lo nuevo, por ello podemos afirmar que dicha experiencia puede constituir un saber original. Una vez que este proceso cognitivo es reflexionado se recupera como parte del capital cultural individual del docente. Por tanto, este saber experiencial es construido por el docente en el trabajo cotidiano y en el contacto con la novedad.¹⁴

Una vez que me he acercado a la categoría “saber experiencial” y he destacado en ella la respuesta ante la novedad que después es reflexionada por el docente para que se haga saber experiencial, paso a detenerme en una segunda categoría: la “práctica inclusiva”, suponiendo ya que esta práctica es determinada por el saber experiencial descrita como primera categoría, me interesa pues destacar en esta práctica si es inclusiva o no. Esta categoría se construye en un primer momento por lo que el docente hace en el aula con la finalidad de cumplir con el cometido de enseñar en sus diferentes acepciones (logro de aprendizajes esperados, cumplimiento de objetivos de aprendizaje, abordaje de contenidos). Podemos así afirmar que la práctica docente es la acción personal y didáctica que se da en un marco institucional que a su vez se encuentra dentro de un marco socio-valoral (una matriz de significado que sostiene a la dimensión de lo social), esta categoría es matizada en esta investigación, por el adjetivo inclusiva, pues no se trata sólo de una práctica docente estándar, el adjetivo “inclusiva” sitúa al docente en una respuesta obligada y distinta ante la diferencia, la practica debe de ser inclusiva porque hay alguien distinto que trastoca la acción estándar. Esta peculiaridad en la acción está dada por la inclusión que será

¹⁴ Adelante haré una distinción entre saberes experienciales, pues para mí no hay un solo saber experiencial, pues mientras uno brota del contacto con las circunstancias y el medio, hay otro que brota del contacto con otro ser humano asumido como el *alter*.

concebida en esta investigación como un proceso ético, pedagógico y político que tiene su punto de partida en el encuentro con lo diferente, diferencia que es encarnada en el niño TEA. Aquí es necesario hacer una puntualización distintiva entre la práctica docente estándar con alumnos “neurotípicos”¹⁵ y la práctica docente inclusiva con niños TEA, en donde la simple presencia del TEA como diferente pone al docente en una lógica otra que parte del cara a cara desde el cual se desencadenará el proceso inclusivo en sus distintos momentos y que trastoca y transforma lo personal, lo interpersonal y lo didáctico, elementos que tomaré como el núcleo de la práctica, implicando en ello un impacto en las dimensiones institucional y socio-valoral. De este modo al hablar de práctica docente inclusiva, no hablo de una acción docente tradicional, sino de una trastocada y transformada que deja de hacer lo cotidiano y pone al docente en una disyuntiva, trazando un nuevo proceso que implica el recibimiento de lo diferente, la acción responsable ante la diferencia y la interacción de lo diferente en el salón de clases como plaza pública. Con ello dinamizo la práctica docente desde la demanda del alumno TEA y no desde las condiciones estándar impuestas por el docente en su relación con los alumnos neurotípicos.

Considero que otra categoría fundamental que irá guiado el desarrollo teórico de este trabajo es la de “trastorno del espectro autista”, ya que ella se vincula en cuanto “concepto” con el saber o no saber del docente en función del modo en que éste determina su práctica cuando la diferencia se hace presente en el salón de clase. La categoría también se vincula con los sujetos distintos con los que el docente interactúa, siendo esta una categoría de la acción y del ser, de la acción porque desde ella se determina la práctica y del ser porque ella indica la irrupción de la diferencia, dice lo que se tiene saber para actuar, pero también hace presente al sujeto al que va dirigida la acción. Esta categoría tiene su origen en un concepto médico exportado a la psicología y al ámbito educativo que describe a un niño con características que pueden agruparse en “trastorno en la capacidad de reconocimiento social, trastornos en la capacidad de comunicación social”¹⁶, trastornos en las destrezas de imaginación y comprensión social y patrones repetitivos de

¹⁵ Entenderemos al “alumno neurotípico” como el alumno que no presenta trastorno de espectro autista, o alguna otra condición que afecte su integridad neurológica. El término neurotípico al igual que neurodivergente, es impulsado por la comunidad autista para contrarrestar el estigma de “normal” y “enfermedad o desorden” respectivamente.

¹⁶ Este trastorno en lo social nos llevará a cuestionarnos más adelante si es posible en estos niños desde la acción del docente en la última parte del proceso inclusivo: la dimensión política como acción de este alumno con sus pares en la discusión democrática y política.

actividad” (Wing, 1989, citado en Gonzáles, 2009, p.20). Hablamos entonces de un niño cuyas características, con respecto a las personas neurotípicas, le dan un estatus de diferente y lo colocan en desventaja por las implicaciones que estas características tienen en el ámbito escolar, pues esta condición implica ser “el diferente” y por tanto el que demanda con su sola presencia, recursos que satisfagan sus necesidades de TEA. Esta categoría se inscribe pues en lo médico, en lo psicológico y en lo educativo, pero para esta investigación haremos énfasis en lo educativo y en todo en cuanto gira en torno a esta esfera de lo social. Es importante mencionar que la categoría se ciñe a la clasificación de Manual Diagnóstico y Estadístico DSMV¹⁷, en el cual se agrupan personas con características similares y con diferentes grados de afectación y funcionalidad. Más adelante ahondaré un poco más sobre lo que el docente sabe sobre los autistas, explicando más en detalle lo que se entiende por trastorno del espectro autista¹⁸.

1.4 El camino metodológico

Habiendo planteado las categorías que serán las guías teóricas para abordar el problema que ya he planteado, se hace necesario encontrar la forma en la cual se ha de abordar y con la cual se han de resolver las preguntas de investigación, lo mismo que alcanzar los objetivos ya mencionados, es decir se hace necesario delinear un camino metodológico, un mapa que nos guíe a nuestras metas. En este sentido se deberá elegir un camino que pueda responder a la duda primera, a la inquietud que dio origen a la investigación, es por esto que la toma de camino no implica una decisión

¹⁷ El DSMV es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de psiquiatría en su 5ª edición, contiene descripciones, síntomas y criterios para el diagnóstico de trastornos mentales, incluido el trastorno del espectro autista, que, en esta, que en su versión más reciente paso de clasificar a los trastornos generalizados del desarrollo (TGD) con sus cinco subtipos de autismo: el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno del espectro autista generalizado del desarrollo no especificado (TGD no especificado) y el síndrome de Rett, en trastornos del espectro autista (TEA) sustituyendo cuatro de estos subtipos (trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y TGD no especificado) por la categoría general “trastornos del espectro autista” (TEA). El síndrome de Rett ya no forma parte de este sistema de clasificación. En lugar de hacer distinción entre estos subtipos, la definición diagnóstica del DSM-5 especifica tres niveles de gravedad en los síntomas, así como el nivel de apoyo necesario. (Vivanty y Pagetl, 2017)

¹⁸ Desde aquí adelante, que no planteo “trastorno del espectro autista” como una categoría descriptiva desde la academia médica o psicológica, sino como un concepto que representa al diferente, al *alter* que irrumpe en el aula para mostrarse y ser partícipe de lo escolar.

azarosa, sino más bien la toma de conciencia de un dialogo entre el fenómeno en cuestión y la mirada del sujeto investigador.

Es así como el sujeto investigador construye, en torno a un fenómeno, la forma en la cual ha de mirarlo de acuerdo con sus inquietudes e intereses. En realidad, el fenómeno existe por sí mismo, pero es el investigador quien al problematizarlo le da vida en uno u otro sentido, es decir con su mirada lo inviste, así sus preguntas o inquietudes son en realidad motivos que subyacen en el pensamiento del investigador, en su subjetividad que da forma a su concepción de mundo.

Por lo anterior el camino metodológico que toma el investigador es una construcción que él hace de su sujeto u objeto de estudio con su forma de ver el mundo y las inquietudes que le surgen de ello. En este sentido Díaz (2014) nos dice que con respecto a la elección de un tema y a su indagación, es decir la vía metodológica, “la indagación responde a un interés o inquietud personal, esto es, a preocupaciones que cada persona va conformando a lo largo de su vida académica o a problemas que en una coyuntura es relevante realizar.” (Díaz, 2014, p.48)

En esta lógica la metodología no se genera de manera aislada a la inquietud primera, sino que está inmersa y dormida en ella, lo que hace el investigador de manera posterior es un esfuerzo en despertarla, esto para que mediante su cooperación pueda resolver eso que le inquieta.

Es un hecho en la investigación que la satisfacción de esa inquietud primera nunca es del todo plena, sin embargo, en el caso de forzar el camino hacia una metodología que no duerme en la inquietud primera, es seguro que la incompleta plenitud se convierta en una insatisfacción absoluta. Podemos decir que problema y metodología nacen en unicidad y que plantear un método de investigación adecuado para la problematización pasa por el reconocimiento honesto de nuestras pretensiones y la aceptación de que problema y metodología obedecen a una misma lógica que habita en la concepción de mundo que el investigador tiene.

Dicho lo anterior, es pertinente aclarar que existen dos grandes caminos metodológicos que tradicionalmente han sido usados para el abordaje de las investigaciones, me refiero a la metodología cuantitativa y a la metodología cualitativa. En el caso de la primera, la cuantitativa, pertenece al paradigma positivista el cual imprime en ella particularidades que apuntalan y guían su hacer en la investigación, en palabras de Palella y Martins (2004)

El paradigma con enfoque cuantitativo se fundamenta en el positivismo, el cual percibe la uniformidad de los fenómenos, aplica la concepción hipotética-deductiva como una forma de acotación y predica que la materialización del dato es el resultado de procesos derivados de la experiencia. Esta concepción se organiza sobre la base de procesos de operacionalización que permiten descomponer el todo en sus partes e integrar éstas para lograr el todo. (p.40)

Podemos decir, que se trata de una postura que apuesta por “lo real en oposición a lo quimérico” (Mardones y Ursua, 1982, p.77) es decir lo cuantitativo busca acceder al conocimiento de aquello que existe para los sentidos, de aquello que se encuentra en el mundo de lo material, de lo terreno y de lo apresable, así esta metodología busca en el fenómeno de investigación lo concreto, lo objetivo, lo medible y cuantificable. La metodología cuantitativa está orientada a investigar fenómenos de corte natural, es decir eso que podemos ver, percibir, medir y cuantificar, es por supuesto de gran utilidad en las llamadas ciencias duras, física, biología, etc. Se trata pues, de una metodológica que busca la causa efecto y la *explicación* de los fenómenos.

El otro camino, como ya había mencionado, es la metodología cualitativa. Esta busca eso que no se ve, eso que no se puede contar o medir, eso que sabemos que existe, pero no necesariamente en el mundo físico, es decir se encuentra más en el plano de las ideas, de las emociones, de lo subjetivo. Esta metodología indaga posibilitando la *comprensión* de eso que se da en la relación de los seres humanos, eso que no se puede medir, pero que puede guardar dentro de sí un sinnúmero de significados.

La metodología cualitativa es un modo de acercarse a la esencia de los fenómenos humanos, es un acercamiento a los motivos y no solo a los resultados de estos, trata de indagar en eso que hace nacer la conducta antes de ser tal.

Esta metodología no busca ser la gran generalizadora ni la gran dictadora de leyes, más bien busca lo particular, lo que no necesariamente es ley, pero que guarda desde su particularidad una riqueza infinita porque contiene la esencia de lo humano, eso que no puede ser atrapado y que no puede ser revelado del todo, pero que si permite una aproximación que resulta de mucha utilidad para sabernos en el mundo y para entendernos en nuestros significados. Se trata pues de una metodología que trabaja con las “ciencias del espíritu” (Mardones y Ursua, 1982, p.57) y que busca particularizar a través de la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales.

Con respecto a lo antes planteado habrá que reflexionar en qué metodología es la que ha despertado con el planteamiento del problema, habrá que dejar fluir mi inquietud primera que emana de mi concepción de mundo y permitir que la metodología que guía esta investigación se revele por sí misma. En este sentido al echar un vistazo a la problematización, a las preguntas de investigación y a los objetivos de la misma encontraremos que mi idea de mundo, y las temáticas medulares que abordo (saber, experiencia, inclusión) llevan a una decantación natural por la metodología cualitativa.

Partiendo de lo anterior quedan entonces nuevas interrogantes, cómo ha de hacerse ese trato cualitativo a este fenómeno social que es la realidad vivida por el docente en relación al alumno TEA, cómo ha de analizarse ese encuentro de subjetividades entre el maestro y el alumno TEA. La respuesta está en que al tratarse de un *encuentro intersubjetivo* docente-alumno TEA, usaré la *interpretación* como una “potente fuerza de penetración” (Alcantar, 2002, p.92), esto con la finalidad de ahondar en el fenómeno con uno de los elementos formales de investigación cualitativa que mejor pueden ayudar a responder y acompañar a la inquietud primera, planteada desde mi implicación y problematización. Usaré entonces la *hermenéutica de Paul Ricoeur*¹⁹ para realizar este cometido y develar y comprender el saber experiencial que surge de la interacción del maestro y el alumno TEA, así como también develar y comprender el impacto en la práctica inclusiva o excluyente del maestro²⁰.

En acuerdo con la propuesta hermenéutica de Ricoeur, el material a interpretar será el discurso escrito del docente, esto porque el discurso de esta índole tiene una serie de características que facilitan el acceso a la dimensión categorial que trazaré adelante, es decir la decantación por un

¹⁹ La hermenéutica de Paul Ricoeur será abordada posteriormente de forma más extensa para apuntalar la construcción del método a implementar para interpretar lo dicho por escrito de los maestros que son mis sujetos de estudio, sin embargo desde ahora indico que se trata de una parte esencial del método que se construye para develar los significados que guardan los escritos que se solicitarán al docente.

²⁰ Es menester aclarar que para hacer uso de manera formal de un recurso como lo es la hermenéutica, se hace necesario partir de los supuestos teóricos, es decir las categorías que ya fueron mencionadas anteriormente. Estos supuestos serán desarrollados en el capítulo segundo y son de gran relevancia pues guían, dan fuerza y formalizan, como ya había apuntado, la interpretación. Cabe mencionar que no se trata de supuestos teóricos que son mirados de forma aislada, sino que tienen carácter relacional y como tales pueden entenderse y servirán para interpretar sólo desde el entramado que forman en su conjunto, por tanto, son un solo cuerpo que carece de sentido y significado si se le mira de forma fragmentada.

instrumento escrito y no por uno oral tiene su razón de ser desde los propios supuestos que deseo indagar, lo cuales poseen como parte medular de su cuerpo teórico, las características de surgir de la reflexión de la práctica y la de ser evocados por la memoria, esto da la posibilidad de poder ser releídos, analizados y reescritos si así se considera necesario.

La principal característica de un instrumento que recupera un discurso escrito, estriba en la posibilidad de reflexión. Entiendo claro, que el discurso hablado tiene una serie de virtudes, sin embargo no son la idóneas para los fines que persigue esta investigación, así que no se trata de una elección del instrumento de entre una serie de ofertas, sino de un instrumento que “nos elije” porque responde a la dimensión teórica de unas categorías que demandan ser abordadas de esa forma²¹. Una de las virtudes que posee el discurso oral es el de la espontaneidad, sin embargo, este no interesa a la luz de la reflexividad y memoria que se buscan en nuestras categorías.

Al tomar a la hermenéutica de Ricoeur como la forma con la cual continuaré desarrollando la instrumentación metodológica, he optado por el instrumento relato de vida como la herramienta para desarrollar el trabajo de campo. Pretendo con este instrumento obtener un relato de vida con el cual obtendré un escrito, este relato será guiado por un guion que no pretenden ser un cuestionario, sino un motivo para que el docente se diga de forma unipersonal haciendo uso de la reflexividad y la memoria, lo anterior a manera de auto-relato, este guion nacido de las categorías pretende provocar el texto con el cual pretendo estudiar el hecho social que he presentado desde el inicio de mi investigación.

Del mismo modo, optar por la mirada biográfica me permite en primer lugar obtener un texto identitario, es decir un fragmento de la realidad interpretada por el maestro que ha tenido la experiencia de estar en contacto con un alumno TEA.

Es necesario precisar que aun cuando la mayoría de los relatos de vida se realizan de forma oral, he optado por realizarlo de forma escrita por las razones que ya indicaré de forma amplia en el

²¹ En el capítulo tercero describo de manera puntual las categorías que forman un sólo cuerpo teórico, y que en su conjunto poseen cualidades a las cuales es imposible acceder de forma eficiente si se ponen en marcha un instrumento que se centre en la espontaneidad del lenguaje oral. Desde este momento adelanto que las categorías definen la naturaleza del instrumento.

capítulo tercero, por el momento diré que al indagar en los orígenes de dicho instrumento me encontré con que los primeros relatos de vida fueron realizados de forma escrita²².

1.5 Los contextos, los lugares, las personas.

Una vez que he definido lo metodológico paso a puntualizar que, como ya mencioné al inicio de mi problematización, mi llegada a la docencia fue a temprana edad como instructor comunitario, siendo ésta la primera experiencia en la docencia y primer acercamiento a lo educativo en el papel de maestro, posteriormente me integro a nivel secundaria como profesor frente a grupo, para después ingresar al servicio de educación especial como psicólogo del equipo de USAER. Esto último dentro de los modelos, primero de integración y en últimos años de inclusión. He trabajado a la par con mis compañeros de la USAER en un modelo colegiado e interdisciplinario. En estos modelos y en estos años he tenido la oportunidad de trabajar asesorando y orientando a docentes frente a grupo, todo ello en favor de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad y posteriormente, con el modelo de inclusión, en favor de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

La función que desempeño dentro de la USAER 141 me ha permitido participar en colegiados de docentes de preescolar, primaria y secundaria²³ permitiéndome el intercambio de ideas y perspectivas con respecto a lo educativo, siempre en torno a temas de inclusión y exclusión que están presentes en el imaginario de los diferentes actores de la educación maestros frente a grupo, promotores, directores y supervisores.

Los imaginarios docentes, con respecto a la educación especial, se dibujan de muchas formas en las escuelas donde intervengo, algunas veces a favor otras en contra, pero siempre con la

²² Los relatos de vida, tradicionalmente asociados a la antropología, tienen su origen en el relato escrito de un campesino polaco migrante a quien se le pago por realizar tal escrito autobiográfico, esto lo abordaré y ampliaré como una propuesta epistemológica que pone énfasis en la escritura autobiográfica en el capítulo tercero.

²³ Somos una USAER, de las pocas, que realiza intervención en los tres niveles de educación básica. Con la particularidad de que hemos dado seguimiento a alumnos desde preescolar hasta secundaria, es decir, toda su educación básica.

constante de la incertidumbre y la novedad que se transforman en posturas a favor o en contra, pero nunca en posturas neutras.

Es pertinente recordar que la mayoría de las escuelas donde realizo mi labor docente, se encuentran aglutinadas en una organización social llamada Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata Social Educativa (UPREZ- SE), antes UPREZ LM, y yo mismo me encuentro militando en dicha organización social.

La labor desempeñada, por parte del equipo de USAER en las escuelas aglutinadas en la organización social UPREZ-SE y las no aglutinadas en esta organización, no es sustancialmente diferente, es decir, en esencia el trabajo y el compromiso de los docentes no tiene grandes diferencias. En todas encontramos logros y fracasos, aceptación y rechazo, pero también, por fortuna, disposición al trabajo.

En estas escuelas fue que me encontré con los docentes que trabajan con alumnos TEA, llamando poderosamente mi atención con su particular y personal forma de resolver los desafíos que estos niños representan en el aula. Para los profesores era enfrentarse a algo nuevo o bien a algo que sólo conocían en textos y al colocarlos frente a grupo se les dio la responsabilidad de trabajar con todos los niños de un grupo sin importar las características de estos, incluidos, claro está, los alumnos con diagnóstico de TEA, es decir se les dio y asumieron el compromiso de “sacar adelante” al grupo con todos los recursos que tengan a su alcance.

Es así como los docentes que se encuentra en este escenario áulico, ya descrito, se convierte en sujetos de esta investigación. Serán pues que los docentes, en su práctica con relación al alumno TEA, quienes en este escenario habrán de generar la información, a través de un escrito que será interpretado, que me ayudará a resolver las preguntas y alcanzar los objetivos que he planteado al inicio.

CAPÍTULO 2

SABERES, TEA Y PRÁCTICA INCLUSIVA

Presentación

En este capítulo se pretende dar un cuerpo teórico a esta investigación, se inicia en primer lugar con una recapitulación que permite recuperar el sentido de los planteamientos que adelante se enuncian y desarrollan. De esta forma, se iniciará con un breve análisis de la naturaleza social de un saber para después entrar de lleno a los saberes docentes, en esa lógica se hará énfasis en el saber experiencial, posteriormente se abordará el trastorno del espectro autista desde su atipicidad, desde las particularidades que lo hacen ser asumido como la alteridad en el aula, así mismo, se culmina con la inclusión como proceso, esta última conceptualización teórica será de gran trascendencia como la forma en la cual el docente permitirá o negará la inclusión del alumno TEA.

2.1 Saberes

Es necesario recapitular que primero he planteado una problematización la cual tiene hondas raíces en mi vivencia personal y profesional, de esta problematización han brotado las preguntas de investigación, los objetivos de la misma y por supuesto las categorías que serán las lentes con las cuales pretendo mirar y escudriñar lo previamente planteado²⁴. Estas categorías se han revelado como parte sustancial del modo con el cual me aproximo al fenómeno y a los sujetos de estudio que también he delimitado en mi universo de forma previa, es decir estas categorías pretenden ser la vía y el andamio por el cual pretendo que camine mi investigación, para con ello, en el contraste que haga de ellas con los datos obtenidos en el trabajo de campo, poder responder a las interrogantes y alcanzar los objetivos que ya he planteado.

Con respecto a lo antes mencionado inicio este abordaje desarrollando la categoría de “saber docente experiencial”, esto porque es el punto de partida desde el cual se desencadenan y adquieren sentido relacional las demás categorías (espectro autista y práctica docente inclusiva). Sin embargo, aclaro que no se trata de que esta categoría sea la rectora, dominante o culminante

²⁴ Desde el decirme de manera reflexionada en mi relato se fueron delineando a partir de esta reflexión de mi vida, al estilo de la auto-historia de Anzaldúa (2015), las distintas categorías teóricas desde las cuales mi investigación toma perspectiva y profundidad. Dichas categorías serán ahondadas a continuación.

con respecto a las demás, más bien se trata de una categoría detonante que con el avance y posterior desarrollo de las demás categorías se irá entretejiendo y formando un solo cuerpo teórico que pretende dar luz y sentido a un pequeño recorte del fenómeno educativo que es la presencia del alumno TEA en un aula escolar y la consecuente generación de saberes para el docente.

No obstante, antes de abordar el saber experiencial, quiero decir que los maestros están configurados por múltiples saberes, algunos adquiridos desde su propia experiencia y otros asumidos desde el contexto social en el que el maestro vive. De esta manera, en mis experiencias la cuales ya he mencionado al inicio, me encontré con la posibilidad de ser docente sin haber tenido una formación profesional en el área, así que fue necesario echar mano de todo cuanto me rodeaba y me había conformado como persona, es decir de todos mis conocimientos, incluyendo la breve capacitación que se nos daba al inicio y las posteriores asesorías. Ya en el ejercicio profesional como psicólogo de la USAER pude observar que de forma similar los docentes frente a grupo ponen en marcha un sin fin de conocimientos que tienen diversos orígenes y diversas formas de llegar a ser tales, es decir, los docentes usan sus saberes para poder realizar su labor cotidiana siendo estos saberes las guías con las cuales llevan a cabo el acto de enseñar pretendiendo que los alumnos a su vez lleven a cabo el acto de aprender. Estos saberes son parte del docente, de su ser-humano, en este sentido algunos saberes han sido introyectados e incorporados a través del contacto y la vivencia de nacer en un determinado marco contextual el cual permite que un sistema imperante se reproduzca²⁵. Es así como el docente no es poseedor sólo de saberes específicos de su hacer profesional, puesto que no es una máquina que se programe para hacer una sola función vital, sino un ser humano con múltiples dimensiones, por tanto los saberes existen en el docente como su naturaleza humana y son inherentes a él, su saber y su acción están sujetos al contacto con los otros, a la acumulación y transmisión de saber de los otros, los presentes y los ausentes. Al paso del tiempo estos saberes se van acumulando en la cultura, van sufriendo cambio o matices y también van desapareciendo. Como ejemplo tenemos que el saber agrícola no es el mismo desde el descubrimiento y domesticación de los cultivos hasta nuestros días o bien, hoy el saber sobre la cacería de mamuts ya no es útil y por tanto ha

²⁵ En este sentido llamo *saberes sociales* a la construcción histórica y colectiva que permite la interacción en la vida cotidiana de una cultura.

desaparecido. Así tendríamos innumerables ejemplos ya sea de extinción de saberes o de evolución de saberes, pero baste decir que bien se puede identificar a grosso modo lo que podemos llamar saberes políticos, saberes económicos, saberes pedagógicos, saberes eróticos, saberes estéticos y saberes teológicos, todos ellos formando la cultura y la vida de un grupo humano en evolución continua. Estos saberes son articuladores de un orden imperante que a la par que somete a los sujetos también puede sufrir cambios impulsados por estos mismos individuos ya sea de forma ordenada y paulatina o de forma estrepitosa y caótica. Los saberes son entonces “saberes sociales”, puesto que eso que se sabe permite la sobrevivencia en un orden y da un sentido al hacer cotidiano de un individuo inmerso en una sociedad, en palabras de Heller (1987) “Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independientemente de él. Este mundo se le presenta ya «constituido» y aquí él debe conservarse y dar prueba de capacidad vital.” (p.21) Es decir los saberes buscan la adaptación a una realidad en la que el ser humano ha sido inserto, una realidad que lo rebasa porque está fraguada por generaciones y por estructuras sociales que han sobrevivido y mutado.

De los saberes sociales mencionados anteriormente me detengo ahora propiamente en los *saberes pedagógicos* que constituyen al maestro como docente. El docente es tal por una designación cultural, una designación que lo ha colocado en la historia humana personal y colectiva. Esa historia habla de cómo llegó a ser reconocido como tal y cómo llegó a asumir el *oficio docente*, sin embargo el docente también es un ser social poseedor de *saberes plurales*²⁶ que le permiten la sobrevivencia en un orden establecido, en palabras de Mercado (2002)

(...) los maestros se apropian de los saberes necesarios para su enseñanza durante su trabajo en el aula, en la interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza. (p.14)

En este sentido es pertinente agregar que el docente obtiene saberes en su dimensión pedagógica de muy variadas fuentes y como apunté anteriormente no siempre un saber obtenido en un contexto distinto al docente deja de ser útil, puede ser que en determinado momento se le mire

²⁶ Llamo saberes plurales a todos aquellos saberes, que venidos de distintos ámbitos configuran el actuar del maestro en la relación que tiene dentro del aula con los alumnos.

como algo ajeno, y que después la necesidad y falta de un saber lo llevará a servir a la dimensión pedagógica interpretándose ya como un “saber docente”²⁷.

Se evidencia pues, que no hay tal cosa como un saber docente único, puro o de origen definido, sino que se trata de una amalgama de saberes plurales que mezclan sus orígenes, usos y aplicaciones, pero que sirven a un mismo fin, la utilidad en lo pedagógico. Sin embargo es pertinente hacer algunas delimitaciones a estos saberes plurales que ayudarán a distinguir entre ellos en función de lo que quiero alcanzar en esta investigación, para ello usaré la clasificación que hace Tardif (2010) acerca de los saberes, los cuales agrupa de la siguiente forma: saberes de la formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica), saberes disciplinarios, saberes curriculares y saberes experienciales. Esta distinción auxiliará en la clarificación de la categoría que estoy planteando: saber experiencial, en tanto nos habla de características de origen y de uso práctico.

2.2 Saberes de la formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica)

Se trata de saberes que son absolutamente teóricos, son el resultado de la acumulación de conocimientos formales emanados de investigaciones y demás elucubraciones como teorías sobre enseñanza y aprendizaje. Son de forma general temáticas a abordar en las aulas donde se forman docentes o bien temáticas que se hace necesario abordar si se quiere obtener una jerga lingüística acorde con las teorías sobre enseñanza y aprendizaje clásicas o bien que están en boga. Se trata entonces de textos de renombrados investigadores o escritores sobre temas que competen a los docentes, tiene la peculiaridad de poder ser tomados como referentes obligados, cuasi dogmáticos si no se quiere pasar como un iletrado en temas de enseñanza y aprendizaje. Estos saberes son un andamiaje epistemológico que da forma al hacer docente desde su formación teórica, es decir se busca que estos sean instaurados como bases de la formación docente inicial y

²⁷ El docente posee saberes de toda índole sin embargo lo que les da su lugar e identidad, desde lo social, es su saber en la esfera pedagógica, de la cual se le supone garante. De igual forma esta esfera pedagógica de saberes contiene una multiplicidad de los mismos, en palabras de Tardif (2010) “en suma, el saber docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y probablemente, de naturaleza diferentes” (p.15).

se espera sean rectores durante toda la vida profesional, tanto en el ejercicio cotidiano como en las reflexiones teóricas, dando con ello la aprobación de una comunidad científica que obra sobre las ciencias de la educación.

Se trata, como ya habíamos mencionado, de un saber elementalmente teórico, que siempre partirá de un texto escrito, que estará fundado en la experiencia de o en la teorización de otros, es decir un saber que no emana del individuo, sino que es una reproducción y asimilación de la idea de un tercero, que posteriormente es apropiada por quien la lee, escucha o estudia.

Estos saberes docentes son, por así decirlo, saberes absolutamente formales pues son parte de un cuerpo teórico aceptado por la comunidad de estudiosos de la educación, son, de muchas formas puntos de partida, de inflexión o de crítica y siempre estarán presentes cuando en la academia se habla de saberes, pues son referentes acumulados, obligados e indispensables en los cuales el andamiaje teórico de los “saberes formales” se sustentan, en palabras de Tardif (2010) “Podemos llamar saberes profesionales al conjunto de saberes transmitidos por instituciones de formación del profesorado (escuelas de Magisterio o de facultades de ciencias de la educación)” (p.29)

En este sentido puedo decir que se trata de un saber identitario implantado en el docente un tanto acabado y con forma definida, como un requisito para poder ser llamado docente y como parte de una carga curricular a cumplir de acuerdo con una reglamentación institucional que da validez. Se trata de saberes que se transforman en una suerte de troquel que marca para estandarizar y dar una forma mínima básica del docente en cuanto a lo que ha de saber con respecto a su profesión.

Con respecto a lo antes planteado los saberes profesionales son saberes que pertenecen a una lógica desarrollada de forma externa al individuo, quien es solo receptor y repetidor, es decir es instruido y adiestrado para mirar con esos saberes lo que ocurre en las aulas de clase. En este sentido no se trata de un saber emanado de la práctica o de la reflexión del docente, sino de una construcción teórica, brindada por un tercero que es asumida en el marco de una institucionalización y que si bien es cierto permite enfrentar el día a día del docente, no son suficientes para enfrentar una realidad que es cambiante y desafiante a cada momento. En general estos saberes son herramientas muy útiles para abordar el hacer en el aula sin embargo tienen la limitante de la rigidez propia de lo teórico que no alcanza a responder a la necesidades de lo

espontáneo y lo novedoso de una realidad áulica que cambia con los tiempos y con los individuos que en ella interactúan, es decir aunque puede responder a algunas necesidades, puesto que no es un saber inútil, en muchos casos la realidad está por encima de estos preceptos y requiere para ser resuelta de algo más que la teoría del tercero que ha sido incorporada al capital profesional personal del docente.

Si bien es cierto que para Tardif (2010) este saber o saberes representa una armazón ideológica, con las limitantes que ya he mencionado, también una de las limitantes a las cuales hace mayor referencia esa la de estar supeditado a las “doctrinas dominantes”, en palabras de Tardif (2010) “esas doctrinas (o mejor, las dominantes) se incorporan a la formación profesional de los maestros proporcionando a la profesión, por una parte, un armazón ideológico y, por otra, algunas técnicas y formas de saber hacer” (p.29). En este sentido se trata de un orquestador del conocimiento del docente que, sin embargo, está dictado y determinado por una corriente de pensamiento (el tercero, jamás del individuo receptor) que se encuentra en boga, esto es, aun cuando si existe una gran diversidad de saberes profesionales no todos son llevados al aula, unos serán ponderados sobre otros de acuerdo a la línea ideológica dominante y algunos mas no resistirán el encontronazo con la realidad. Esto último cobra especial relevancia, pues la “troquelación” o formación ideológica mínima docente, pasa en primer lugar por una línea ideológica que inutilizará a las menos dominantes, y después al aterrizar a la realidad de la vida en el día a día en el aula, sufrirá un segundo recorte que dejará al maestro sólo con algunos elementos para su práctica docente.

Sin embargo, en la formación y en el día a día, no se trata sólo de dominar ideologías o teorías pedagógicas (con todos los asegunes que ya hemos mencionado), la construcción del maestro está también fuertemente ligada a conocimientos de áreas particulares, es decir no es suficiente con saber “cómo enseñar” a los alumnos o “cómo aprenden” estos mismos, es necesario saber “que enseñar” y conocer de forma basta eso que se pretende que los alumnos aprendan. Para ello y como parte de su formación están los diversos saberes organizados en disciplinas que son un componente esencial del maestro, con esto nos referimos a lo que Tardif (2010) llama *saberes disciplinarios*.

2.3 Saberes disciplinarios

Hablar de saberes disciplinarios, nos remite a lo más esencial de la vida en las escuelas: la matemática, el estudio de alguna lengua, la biología, la química y otras tantas como un currículo marque. Sin embargo, no solo se trata de conocimientos especializados dados solo en las aulas se trata de un cumulo de saberes que han sido construidos en torno a toda la actividad humana y que se han venido acumulando hasta formar un cuerpo basto que bien puede tener distinciones y tipificaciones: cuando hablamos de matemáticas, podemos hablar, de aritmética, álgebra, trigonometría etc. Para ser más claro en palabras de Tardif (2010) “son los saberes de los que se dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos.” (p.30) En acuerdo con lo anterior, estos saberes organizados en disciplinas no son exclusivos de la labor docente, es decir estos saberes son abordados en otras formaciones y en la práctica de otras profesiones. Esto les da un carácter de no exclusividad y sin embargo en la formación docente tienen carácter de indispensabilidad, pues el docente tiene que dominar, cuando no conocer por lo menos los elementos básicos de estas disciplinas, es decir “Los saberes disciplinarios (por ejemplo, matemáticas, historia, literatura, etc.) se transmiten en los cursos y departamentos universitarios, independientemente de los cursos de formación del profesorado.” (Tardif, 2010, p.30), en este sentido podemos afirmar que de forma paralela a la formación y práctica ideológica y metodológica de la docencia está la formación y práctica en saberes disciplinares, los cuales no pueden quedar soslayados, pues no basta solo con *saber cómo*, sino *saber qué*.

En este contexto, tanto el saber profesional como el saber disciplinar se conjugan en la formación y práctica docente, sin embargo, ambos en conjunto o por sí solos no pueden representar en su totalidad el saber docente de modo que este pueda ser llevado a la práctica cotidiana en el aula. Para que ambos cobren sentido y de cierta forma puedan ser orquestados se requiere de otros saberes que a decir de Tardif (2010) son llamados *saberes curriculares*.

2.4 Saberes curriculares

Los saberes docentes mencionados hasta el momento no pueden ser aplicados de forma aleatoria o a discreción del maestro, aunque el maestro sea el poseedor (entrenado y adueñado de saberes ya contruidos por un tercero que bien puede ser una comunidad académica), no puede disponer a su libre albedrío de ellos, aun cuando en los discursos se hable de cierta libertad, en el fondo el maestro es un ente normalizador y estandarizador de los intereses y fines de un sistema que se encuentran perfectamente institucionalizados y que deja muy en claro el fin que persigue al formar y permitir bajo ciertos cánones el ejercicio de la docencia, es decir hay un doble candado, primero al formarle y luego al plantear el ejercicio profesional bajo condiciones controladas.

Eso que permite la estandarización y normalización es el saber curricular del cual Tardif (2010) nos dice:

Se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y representa los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aplicar. (p.30)

Como ya había mencionado anteriormente, al inicio de este capítulo, al hablar del saber como un saber social, se tiene que decir que este permite la interacción en la vida cotidiana de una cultura (Agnes Heller, 1987). Así que desde esta perspectiva el saber curricular es la forma de pulir un proceso mediante el cual se busca la adaptación a través de la estandarización, sería inconcebible para la escuela como institución inserta en un sistema mundo local y global que este saber no fuese tomado en cuenta o simplemente no existiera, la razón de su existencia es entonces la necesidad de un sistema para poder perpetuarse. Por tanto el saber curricular no es sólo un saber orquestador, es también y sobre todo un saber que delimita y dosifica “los cómo” y “los qué” se ha de enseñar en compatibilidad con una necesidad del sistema en el cual se ejerce la profesión de maestro. En consecuencia este saber es aún más ajeno al docente, pues si bien es cierto que se incluye como base de la formación docente y el ejercicio cotidiano, responde más a un interés y una necesidad político sistémica. En este sentido se trata de un saber cambiante, tanto como intereses político sistémicos sean ejercidos. Es claro que los otros dos saberes que ya he mencionado también obedecen a interés de este tipo, sin embargo en este saber es aún más

acentuado, de esta forma este se convierte en unos de los saberes que a mi juicio resultan más ajenos al docente, pues no solo son generados por un tercero sino que suelen sufrir cambios que van de pequeños ajustes a cambios radicales. Es el caso de las reformas curriculares que tanto pueden llegar a padecer los maestros, pues se trata de saberes que sufren de una movilidad impulsada por intereses que en muchos de los casos obedecen a necesidades económicas y de mercado de un sistema que es a más de desigual, siempre cambiante.

Con la mención de estos tres saberes, de acuerdo con la clasificación de Tardif (2010) queda un cuarto, que nos interesa sobremanera pues como se dijo líneas atrás, se trata de un saber que tiene carácter de categoría. Los saberes mencionados anteriormente fueron necesarios como preámbulo y como forma de ayudar a mostrar este saber de manera que se puede considerar un consolidador de los otros o que bien es capaz de poner a juicio a los otros y derrumbar de forma estrepitosa el saber más doctrinal o institucional, sobre todo por ser un saber que surge en la acción reflexionada sobre la vida cotidiana del docente en el aula, se trata, como ya había advertido del *saber experiencial*.

2.5 Saberes experienciales

Qué puede desafiar a los saberes que son teoría casi doctrinal, a los saberes que son disciplinas construidas por generaciones y validadas por una comunidad académica y a los saberes que son institucionalidad que busca a toda costa la perpetuación de un sistema desde una orquestación de saberes, sólo la realidad de lo cotidiano puede lograr este desafío, eso que se muestra ante nosotros y es un instante fulgurante, espontáneo e inaprensible, eso que nos sorprende y tiene la capacidad de fijarnos en el aquí y en el ahora efímeros, porque no hay más momento que el presente y lo inmediato de un suceso pedagógico que se muestra ante nuestros ojos como completamente nuevo. Desde las sorpresas que se dan en la práctica docente cotidiana, ante la irrupción de lo nuevo mencionado, brota el saber experiencial cuando los docentes “desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio, esos

saberes brotan de la experiencia²⁸, que se encarga de validarlos.” (Tardif, 2010, p.30) En este sentido los docentes se enfrentan a lo nuevo, lo novedoso, eso que aun cuando se haya hecho presente en lo estudiado o conocido en la teoría, al mostrarse en la realidad cobra vida más allá de la palabra dicha en las aulas o de la palabra escrita en los libros, estando esto nuevo más allá de la conceptualización y de la abstracción aprendidas.

Lo nuevo en el aula se manifiesta como una realidad que cuestiona lo aprendido de forma doctrinal, pone en duda la teoría, la desafía y en muchos casos la hace caer, ya sea por insuficiente o por estar totalmente contrapuesta al trabajo del docente, esto en el sentido de que el trabajo docente no se da en condiciones ideales, pues aun cuando existe un avance constante en cuanto al cuerpo teórico pedagógico con el cual se forma y actualiza a los docentes, este no es capaz de seguirle el paso palmo a palmo a la realidad, es decir a lo nuevo, que de forma constante se manifiesta como parte de un fenómeno inaprensible y que como tal no puede ser retenido para aplicarle una respuesta académicamente aprendida, sino que lo nuevo del hecho requiere responderse en el momento mismo en el que irrumpe en el lugar de trabajo. Lo nuevo, por tanto, pone un desafío frente al docente que debe resolverse desde la inmediatez y sin el apoyo de ideas o preconcepciones de terceros, lo nuevo entonces dinamiza saberes que en palabras de Tardif (2010) “no están sistematizados en doctrinas o teorías.” (p.37). Con base en lo anterior puedo decir que la presencia ineludible de lo nuevo trastoca la condición ideal, desde la que se determina la práctica docente y deja al maestro como “improvisador”, como alguien que tiene que hacer uso de sí mismo antes que de un tercero introyectado como parte de su formación o actualización, en palabras de Tardif (2010):

En el ejercicio cotidiano de su función, los condicionantes parecen relacionados con condiciones concretas que no permiten definiciones acabadas y que exigen improvisación y habilidad personal, así como la capacidad de afrontar situaciones más o menos transitorias y variables. (p.38)

De este modo para el docente no existen sólo condiciones ideales, sino condiciones que están en constante transformación que se estabilizan y desestabilizan, se mueven todo el tiempo y

²⁸ Más adelante propondré un “saber experiencial ético”, desde el cual el docente no tendrá sólo experiencia de “hechos” sino la experiencia del *otro* que compromete y exige una respuesta a su favor.

demandan del docente una creatividad auténtica que también parte de sí mismo²⁹, en este sentido retomo a Tardif en cuanto a lo inacabado del fenómeno educativo y a la necesidad de improvisación en el ejercicio cotidiano docente, como elementos que se traducen en una transformación constante del docente y de sus saberes.

Dicho lo anterior se puede afirmar que el docente no puede más que transformarse a la par que lo hace su medio, es decir transforma su “práctica durante la práctica” para dar una respuesta creativa e innovadora para lo que no había respuesta hasta que se propone por sus propios medios, los de su creatividad, responder a lo nuevo que la realidad impone. Como había dicho anteriormente, al enfrentar la realidad tiene que responder a ella implicando con ello la ruptura con preceptos teóricos, muchas veces dejando de lado aquello que en la universidad había aprendido, así con sus propias herramientas, en una labor absolutamente personal, como diría Tardif (2010) “Al convertirse en maestros, descubren los límites de sus saberes pedagógicos. En algunos, ese descubrimiento provoca el rechazo puro y simple de su formación anterior y el convencimiento de que el docente es el único responsable de su éxito”. (p.39)

En consecuencia, para el docente se hace necesario encontrar nuevas formas para su hacer y claro está para construir nuevos saberes, originales y personales, siendo esto último una especie de sello al cual va dando forma paulatinamente. Ese sello al que va dando forma se va dando a través de un proceso cognitivo individual monológico y reflexivo, ante los desafíos que le muestra el medio.

El saber experiencial, como mencione inicialmente, se da pues, en un proceso cognitivo individual monológico, siendo una improvisación que es una respuesta ante lo que no tenía respuesta y que se da en la soledad reflexiva del docente ante lo nuevo, siendo esto nuevo sólo un catalizador que genera en el docente una serie de reflexiones sobre su práctica durante la práctica. Lo nuevo para lo que no se tiene respuesta lleva al docente a movilizar todo cuanto es y a crear de manera auténtica y original una nueva forma de afrontar lo nuevo de la realidad. Es así como la experiencia va formando una sedimentación que va creando a un nuevo saber, un saber que es

²⁹ Es necesario hacer una distinción entre condiciones contextuales cambiantes, que lleva al *sí mismo* del docente a buscar una respuesta *para sí* como momento creativo de su práctica y la presencia del *otro*, como desestabilizante de la práctica del docente, que le exige una respuesta no pensada para sí mismo, sino como compromiso para el *otro*.

de la autoría del docente, es su creación y por tanto su saber personal. En este sentido hablo de saberes que no son adquiridos en un espacio de formación, que no son previos a la llegada al aula y que no tiene ningún otro lugar ni tiempo donde pueda desarrollarse más que en el salón en el contacto con lo nuevo, en palabras de Tardif (2010) “Podemos llamar saberes experienciales al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos”. (p.37).

Es preciso decir que lo “nuevo” obliga al docente a “aprender haciendo”, es decir a ir construyendo un nuevo saber mientras lo va poniendo en práctica, pues como dije anteriormente lo nuevo exige una respuesta en el aquí y en el ahora. Puesto que el docente tiene como misión ineludible ante la sociedad, pero sobre todo ante sí mismo, enseñar, se hace necesario poner en marcha el recurso que tiene a mano, él, sus pensamientos y reflexiones (monologismo del saber experiencial). En acuerdo con Tardif (2010): “inmersos en la práctica, teniendo que aprender haciendo, los docentes deben probarse a sí mismos y probar a los demás que son capaces de enseñar” (p.39) Así que, si no poseen los elementos necesarios en cuanto a saberes, se verán en la necesidad de dar a luz saberes que les den la oportunidad de lograr su cometido para la sociedad y lo más importante, para ellos mismos.

Como ya he dicho, el saber experiencial puede ser mirado como un saber que se da en un proceso cognitivo individual, sin embargo, es necesario precisar, que deseo avanzar a un saber que no brota únicamente del yo, quedándose en el yo del maestro, como Tardif lo describe en una construcción más de tipo solipsista, sino avanzar a un saber construido de manera relacional en el contacto que el maestro tiene con el otro como lo nuevo que irrumpe en las aulas.

Con respecto a lo antes mencionado, es importante decir que en la experiencia del docente en el aula existe un componente indispensable, la reflexión. Sin embargo esta reflexión es impulsada y provocada, es decir no es espontánea al docente y del docente aunque sea procesada por él, sino que es obligada a surgir al contacto con el *otro*³⁰, en este sentido podemos decir que la experiencia no sólo es contexto, sino que es además y sobre todo contacto con él *otro*, aquí cabe

³⁰ Aunque hablo del trastorno del espectro autista, como uno de los motivos de mi investigación, aclaro que más allá de esta etiqueta abstracta se encuentra el otro su individualidad, es decir el autista con nombre y apellido. Más adelante explicaré brevemente la categoría de alteridad, en relación con aquellos que entran en la categoría de TEA.

aclarar que en la presencia de un ser humano implica ya una novedad en tanto el ser humano es único e irreplicable, por tanto la novedad que irrumpe es la de un ser cuyas cualidades están interactuando con su sola presencia. En este sentido un saber experiencial surge de una reflexión desde la experiencia del contacto con el *otro* para enfrentar una realidad que es inédita, esto da como resultado una interacción de subjetividades una la del docente y otra la del alumno, en este sentido podemos hablar de un cruce de realidades, de formas de ser y estar como docente y como alumno, por ello podemos hablar de que lo sucedido en el aula es una realidad intersubjetiva, y como consecuencia que la experiencia vivida es una experiencia entre dos, por tanto lo que se genere en ella como saber tendrá la misma naturaleza, un saber experiencial intersubjetivo. Es así como el saber experiencial, tal como lo entiendo yo, deja el solipsismo y pasa a ser un saber construido intersubjetivamente, así que ya no sólo surge de sí mismo, sino de lo intersubjetivo dado en un diálogo de presencias, acciones, omisiones, palabras, silencios, recepciones y rechazos.

En esta investigación se entenderá por saber experiencial aquel que brota no del encuentro con algo nuevo que la realidad impone, sino del encuentro con alguien, siendo un saber intersubjetivo, provocado por la irrupción de la novedad del otro, que deviene en la superación del monologismo reflexivo a la construcción de un *saber dialogal* donde el *otro*, con su sola presencia, cuestiona y provoca una respuesta del maestro.

En esta lógica el otro es el gran motivo del surgimiento de un nuevo saber pedagógico, es decir el saber experiencial se genera en un intercambio de subjetividades, pero en un intercambio docente - *alumno-otro*³¹, esto porque no sólo se trata de los alumnos en general sino del *alumno-otro* que desafía la lógica del orden asumido como la norma, en palabras de Pérez (2014) “El otro en la pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios” (p.47), con esto no quiero significar que no todos los alumnos representen oportunidad de diálogo intersubjetivo para formar un saber experiencial, sin embargo en el caso de los *alumnos-otros* el saber experiencial tiene un desarrollo mucho más desafiante pues estos alumnos cuando “hacen

³¹ Más adelante, abordaré y clarificaré este concepto, que está directamente relacionado con la categoría de Trastorno del Espectro Autista, mientras tanto el concepto hace referencia a alumnos que poseen características muy distintas del resto de sus compañeros, es decir los “diferentes” en el aula.

tambalear” los principios de la norma generan un replanteamiento de la experiencia del encuentro dado entre el docente y sus alumnos, pues este encuentro a la par de ser clasificado como único, entra en el campo de lo absolutamente diferente y provocador, es decir, lo nuevo que representa el *otro* mostrándose ante el docente como el diferente en relación a lo esperado dentro de la norma³², en este sentido hablamos no sólo de lo poco común, sino de lo que es una provocación a la lógica del mundo pedagógico en el cual interactúan docente-alumno³³.

El *alumno otro* es entonces el catalizador de un saber que no sólo está centrado, como ya había mencionado, en el sí mismo del docente, sino que interpela a través de su presencia que se presenta como realidad vital de un suceso pedagógico, con ello obliga al docente a particularizar y a dialogar, pues no hay mas forma de aproximarse al “alumno otro” que el dialogo particularizante que provoca lo humano que hay en él.

Esa aproximación, que como ya había mencionado, es intersubjetiva, obliga al maestro a internarse en el alumno y dejarse cuestionar por él, esto en el sentido de que no hay forma de acceder a lo que el alumno demanda más que particularizando su experiencia, así que “creo necesario abordar esta cuestión desde la experiencia, único lugar del que puede nacer un saber sin pretensiones de universalidad pero que es, a la vez, el único saber que guarda dentro de sí la unidad de las cosas de la vida” (Pérez, 2014, p.46). Este saber parte, por tanto, del constante movimiento, cambio y novedad que habita en el “alumno otro” que una vez que es contactado por el docente es capaz de particularizar esa vida, de tomar esa experiencia de contacto y detonar una nueva forma de vincularse con la provocación que está presente en esa vida particularizada. En

³² Por “norma” me refiero al concepto estadístico que hace alusión a eso que más se repite o es constante, es decir en el caso de lo pedagógico el alumno estándar, que sin ser igual a otro sino diferente como todo ser humano, es de muchas formas más cercano y parecido en su ser y su estar en este mundo al resto de sus compañeros.

³³ Cabe aclarar que este encuentro intersubjetivo docente – “alumno otro”, ha sido motivo de controversias, pues el desafío representado por el alumno otro deviene en muchos casos en una negación pedagógica del ser de ese alumno, en palabras de Pérez (2014) “la pedagogía ha respondido a estas presencias diferentes haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de la acción pedagógica” (p. 47). Partiendo de lo anterior busco un saber experiencial ético, que abordaré posteriormente. En esta investigación superando las posibles controversias ante la irrupción del otro distinto, no propondré su reducción, sino por el contrario a partir de su presencia propondré un saber experiencial ético.

este sentido puedo decir que la experiencia vincula vidas para construir un saber que es capaz de producir vidas en común³⁴.

El saber experiencial al construirse en el encuentro de vidas (la del docente y la del alumno otro) se construye ante todo como un saber vivo por dos razones: la primera porque al no partir exclusivamente del sí mismo del docente, sino del contacto con el alumno otro, pone a las subjetividades en diálogo e intercambio, dinamizándolas y relanzándolas, la segunda porque al encontrarse dos subjetividades y dos vidas se hace necesaria la continua y constante adaptación y por consiguiente una oleada de nuevas formas de asumirse como docente y de asumir al alumno otro. En este sentido, qué es más vivo que el intercambio y el encuentro de subjetividades. Se trata pues de un saber provocado por la experiencia, el intercambio y el encuentro, por lo que se trata también de un saber relacional, es decir se da como resultado ineludible de la proximidad de las subjetividades del maestro y del “alumno otro”, posibilitando con ello una apertura a la situación de enseñanza y aprendizaje que está más allá de lo disciplinar académico y de lo institucionalmente dictado, pasando al plano de lo personal, de lo íntimo y de lo emocional de un experiencia de quien encuentra al otro diferente de frente y percibe en toda su presencia la demanda de su ser en el mundo.

En esta misma lógica el saber provocado por la experiencia del contacto con el “alumno otro” es un saber que se construye en un acto pedagógico en el que el “alumno otro” es un actor central y factor de quiebre de estructuras dadas por sentadas, es por así decirlo, un saber que da oportunidad al docente de innovar pero posibilita al alumno de participar en esa innovación sólo con mostrarse y dejarse ser en su demanda, esto, claro está, implica el contacto de emociones y acciones que van a dialogar de formas muchas veces sutiles y apenas perceptibles o bien de formas ríspidas y nada ortodoxas.

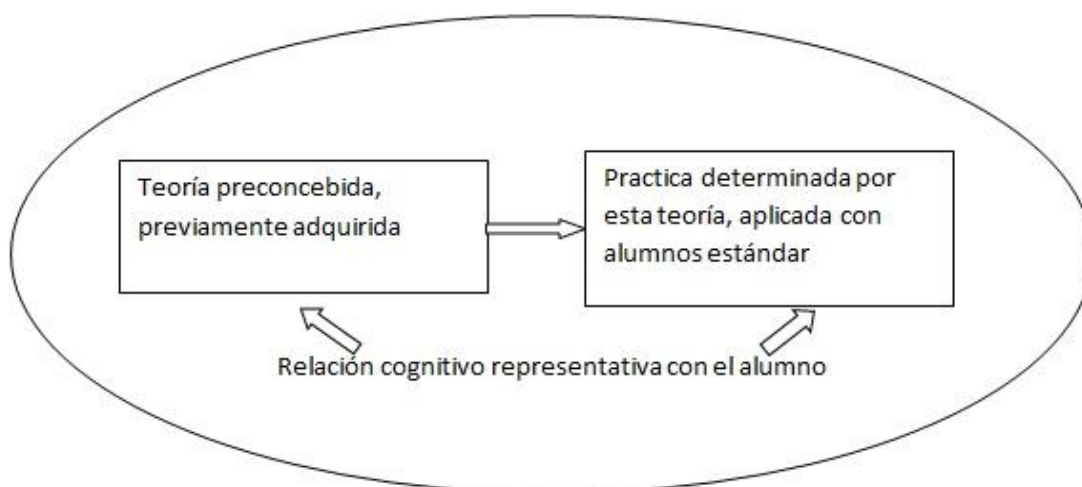
Para resumir todo lo dicho, en primer lugar, hablé en el docente de los **saberes plurales** que surgen de la totalidad de su experiencia vital en todas sus esferas y que lo configuran como persona y como profesional al ser aplicados en el aula. Posteriormente distinguí de entre ellos, de acuerdo con Tardif (2010), a los **saberes profesionales, disciplinares y curriculares** que son

³⁴ Con vidas en común me refiero a la construcción del “entre nosotros”, “de la acogida” y el recibimiento maestro - alumno que trataré posteriormente y que está inmerso en el saber experiencial ético.

saberes que a mi juicio parten de la teoría y plantean una secuencia de aplicación que tiene que ver con una *teoría preconcebida, previamente adquirida - practica determinada por esta teoría, aplicada con alumnos estándar*, estableciéndose así una relación cognitivo representativa con el alumno. También retomé a Tardif para hablar del **saber experiencial**, el cual parte del docente y su contacto con el trabajo cotidiano y el conocimiento de su medio, en este caso se trata de un saber que plantea una “secuencia de surgimiento” *práctica-reflexión (solipsismo monológico)-práctica*, estableciendo una relación cognitivo contextual con el alumno, pues lo nuevo como circunstancia viva da origen a un saber que es construido por el docente, desde el docente y para el docente. Finalmente pasé a plantear un saber que surge del contacto con el *alumno otro* y que plantea una “secuencia de surgimiento” que tiene que ver con una *práctica cuestionada por la alteridad, alumno otro que lleva al docente a una reflexión (teoría) de su práctica, para desde esta reflexión pasar a una acción comprometida*, estableciendo una relación afectiva (en cuanto a afectación), sensible con el “alumno otro”, a este saber surgido no del solipsismo monológico, sino del contacto del docente con el alumno otro, es decir con la alteridad, lo llamaré **saber experiencial ético**.

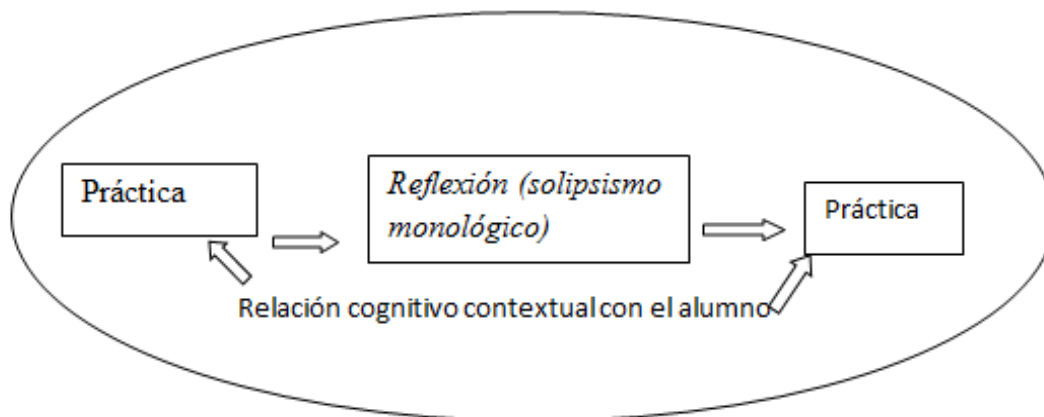
Una vez narrado lo anterior, esquematizo lo dicho del siguiente modo:

Imagen 1.
Secuencia de aplicación de saberes profesionales, disciplinares y curriculares



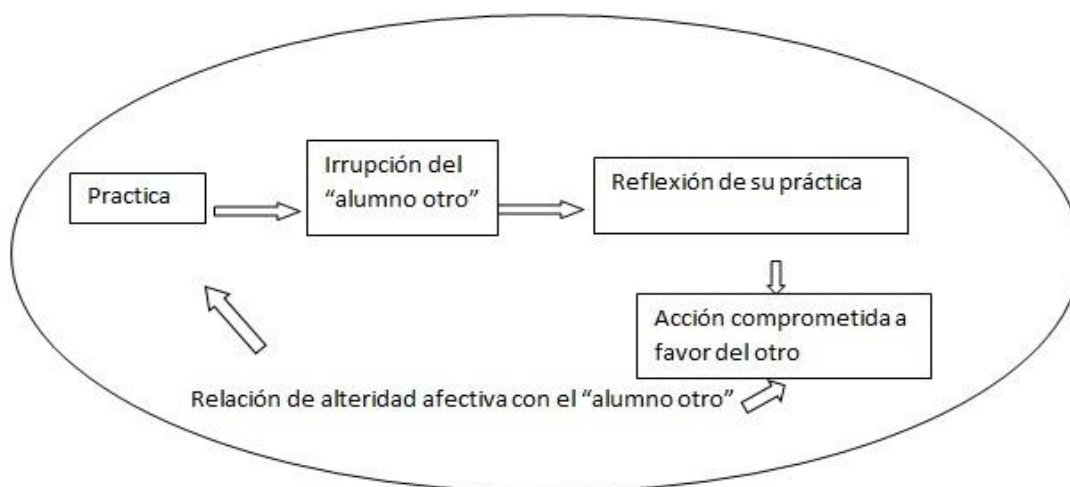
Fuente: Elaboración propia, (2020)

Imagen 2.
Secuencia de surgimiento de saber experiencial *monológico*



Fuente: Elaboración propia (2020)

Imagen 3.
Secuencia de *surgimiento* del saber experiencial *ético*



Fuente: Elaboración propia, (2020)

Una vez que he definido lo que se entiende en este trabajo como *saber experiencial ético*, después de hacer un breve recorrido por otros saberes, haciendo una descripción breve de ellos e identificando sus principales características, todo ello tomando como punto de partida a Tardif, pasé a agruparlos y definir una forma de aplicación y dos de surgimiento de saberes, siendo una de estas últimas una aportación mía. Esta propuesta la de mi autoría, es la que nos interesa para terminar de dar forma a esta categoría, se trata del surgimiento de *saberes experienciales éticos*, este saber fundado en la irrupción del *alumno otro*, me da pie para avanzar a precisar la presencia de éste, el *alter*, que impone una práctica que no implica una reflexión en solitario, sino una práctica cuestionada por dicha irrupción. Intento, en la siguiente parte de este capítulo, abordar a quien con su sola presencia cuestiona la práctica docente y demanda una respuesta a su favor, para ello es necesario recapitular que, como mencione en el primer capítulo, el *alumno otro*, el *alter* del que habla esta investigación, es el alumno con *trastorno del espectro autista*. Avanzo entonces al desarrollo de esta categoría, pero aclaro que el desarrollo inicial de ésta, parte del concepto médico, psicológico y educativo, para después abordar sin estas etiquetas conceptuales a quién está detrás de ellas, un ser humano que desde su propio lugar y su ser, es el *alumno otro*, el *alter*, que no puede ser mirado generalizándolo o bien ser tratado a manera de una etiqueta o clasificación académico formal (dentro de una saber profesional, disciplinar o curricular ya mencionado) que nada nos dice del ser humano que está irrumpiendo en el aula, es decir, intento el desarrollo de una categoría que se centre en el niño TEA como el *alter*, como el otro que demanda una acción ética en su favor y no como concepto – etiqueta emanado de un saber profesional. Planteo, pues, en la siguiente parte de este capítulo la categoría de Trastorno del Espectro Autista como *alter*.

2.6 Trastorno del espectro autista como alter

Una vez que he mencionado que la *alteridad* es el *alumno otro* y que en esta investigación se trata de un alumno que tiene un diagnóstico de “trastorno del espectro autista”, comento que también he criticado que los saberes profesionales son saberes que obedecen en la acción docente a una aplicación de teoría que muchas veces es rebasada por la realidad, sin embargo, desde esta perspectiva, la de saberes profesionales, es que tiene que iniciar el abordaje de esta categoría,

para de forma posterior abordar al TEA como experiencia, es decir indagar y explicitar el porqué es mirado como el alter, esto desde su muy particular forma de ser en el mundo y en el aula.

Como dije, para construir la categoría de *trastorno del espectro autista como alter*, es necesario mirar desde los ojos del médico, del psicólogo y del docente como profesionales, esto no con el afán de sesgar la categoría a un saber de tipo profesional, sino partir desde eso que se ha teorizado o identificado como una anormalidad neurológica, conductual y de aprendizaje, para poder avanzar a la experiencia generada con su presencia que lo lleva a irrumpir como la alteridad en el aula, es decir construir una nueva forma de mirar al TEA, no desde la etiqueta generada por un saber profesional, sino construirla desde la “experiencia” que surge del contacto entre el docente y la alteridad, con esto no significa que el saber profesional o disciplinar con respecto al TEA tenga que ser negado, sino que nos ayudará a entender el porqué de asumir al TEA como la *alteridad*, esto en el sentido de que identifica y devela las “anomalías” que caracterizan el trastorno, con ello pretendo clarificar y dar sentido al ser del autista ante la ciencia y ante la escuela, es decir clarificar el porqué de su atipicidad en el aula.

Con lo anterior como preludio pretendo avanzar a la construcción de esta categoría más allá de la simple definición o clasificación que etiqueta al niño, accediendo de esta forma a una categorización que permita aproximarnos al alumno TEA de manera que lo que demanda con su sola presencia o en el dialogo multifacético³⁵ con el docente pueda ser satisfecho en la respuesta del docente que no puede ya sólo quedarse en la mera etiqueta o generalidad al asumirlo sólo como la diversidad³⁶.

Inicio pues esta categoría realizando en primer lugar un preámbulo que permite conocer la condición psicobiológica que genera las características de un niño que presenta *trastorno del espectro autista*.

³⁵ Por multifacético me refiero a las distintas formas de generar diálogo, que van de los silencios y la sola presencia, a las conductas poco comunes presentadas por al alumno TEA o las expresiones verbales como las ecolalias comunes en ellos, estas son formas no ortodoxas de generar el dialogo.

³⁶ Como más adelante explicare el concepto de diversidad anula al alter y niega su presencia desde lo individual, niega de la misma forma la demanda generada con su presencia desde lo único y lo particular de su ser.

En primer lugar he de decir que al hablar de trastorno del espectro autista me refiero a una gama de síntomas de diversas intensidades, pues como dice Gonzales (2009) “hoy sabemos que los trastornos del espectro autista (TEA) se distribuyen a lo largo de un continuo de afectación en el que se pueden encuadrar desde las presentaciones clínicas más sutiles hasta los cuadros de mayor afectación” (p.20)³⁷, por esto no se puede hablar de una caracterización exclusiva o intensidad regular, se trata más bien de un conjunto de características de diversas intensidades que pueden presentarse de múltiples formas, es decir se trata tanto de un grupo de síntomas como de individuos poco homogéneos, se trata no de un categoría clínicamente delimitada y definida sino como diría Folch-Schulz e Iglesias (2018) “más bien como una categoría extensa de límites poco definidos” (p.28)³⁸, Sin embargo, en este mismo sentido se habla de afectaciones distintas en cada uno, de una gradualidad en las afectaciones que se muestran y se perciben de forma distinta en cada individuo pero que conservan puntos en común que los llevan a ser clasificados en el universo del TEA.

Como se menciona anteriormente no hay una homogeneidad en el TEA, pero esto no significa que no sea posible distinguir las principales características o puntos en común de quienes tiene un diagnóstico de TEA. En este sentido el primero en distinguir y describir estos síntomas fue Leo Kanner, quien “comunicó el caso de 11 niños que mostraban un aislamiento extraño a edad tan temprana como era el primer año de vida”(Paluszny, 2013, p.16), con esto Kanner apuntaló una de las máximas en el TEA, no hay apariencia física anormal en este trastorno, sino conductual anormal³⁹. A la par del descubrimiento, fue necesaria una distinción de esta conducta anormal de entre otros padecimientos como son la “esquizofrenia” pues al ser un trastorno que “como muchas otras condiciones médicas descritas en primera instancia como síndromes, se define y

³⁷ Es preciso aclarar que los alumnos TEA que se encuentran inscritos en escuelas regulares son alumnos que poseen habilidades suficientes para estar en ellas, no así los que presentan mayores limitantes, que en nuestro sistema escolar, son recomendados para ser integrados a un Centro de Atención Múltiple (CAM) que es un sistema escolarizado para niños que tienen diversas discapacidades y diversas condiciones, incluido el TEA, que los hacen poco funcionales para la interacción en aulas regulares.

³⁸ Quizá esta definición implícita al trastorno categorizador tiene que ver con el misterio ético al que nos abre la presencia otra.

³⁹ Más adelante esta característica cobrará mayor relevancia pues la condición de alter no estará dada por una mera apariencia física, sino por una conducta desconcertante y nada común que no llevará al docente a vivir una serie de emociones en su encuentro con el alumno TEA.

diagnostica según ciertos diagnósticos y síntomas, más que por una etiología específica” (Paluszny, 2013, p.16), como se verá, si bien es cierto que existe toda una gama de características en el TEA estas bien pueden marcar una diferencia que ayuda a su diferenciación con otro tipo de trastornos, en este sentido, si bien hablamos de un trastorno con límites poco definidos, también podemos hablar de un universo bien identificado con respecto a otros trastornos, lo anterior coadyuva en la identificación y distinción de algunas generalidades que ayudan a la ubicación de algunos individuos dentro de la tipificación en el universo TEA, es decir de las peculiaridades que comparten los TEA.

En el mismo orden de ideas las generalidades del TEA, que le dan una distinción ante otros trastornos, son una serie de comportamientos alterados en mayor o menor medida que tienen su antecedente en un “estudio epidemiológico de Wing y Gould del año 79, en el que se analizaron las dificultades de relación de los 35,000 niños que había en la provincia de Camberwell (Londres)” (Gonzales. 2009, p.20) como resultado de tal estudio se recogen las “dimensiones alteradas” en el trastorno del espectro Autista y con ello las grandes constantes o características que identifican al trastorno. En consecuencia “gracias a este trabajo, hoy sabemos que las personas que presentan severas dificultades sociales tienen también dificultades con la ficción y la imaginación” (Gonzales. 2009, p.20), así se habla, con estos referentes, de las siguientes *dimensiones alteradas*:

- Trastornos en la capacidad de reconocimiento social
- Trastornos en las capacidades de comunicación social
- Trastornos en las destrezas de imaginación y comprensión social
- Patrones repetitivos de actividad (Gonzales. 2009, p.20)

Ahora bien, hoy en día, como resultado de investigaciones y observaciones se habla de cinco criterios diagnósticos consignados en el manual diagnóstico y estadístico DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) de la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), de estos tomaré como referente a dos⁴⁰ que son los que nos hablan del comportamiento del TEA, es decir los comportamiento que los llevan ser percibidos como el alter.

⁴⁰ Los otros tres criterios diagnósticos son:

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo.

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

- A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes.
1. Las deficiencias en la reciprocidad emocional, varían por ejemplo desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
- B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
 4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p.28, 29)

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. (Asociación Americana de Psiquiatría 2014. P. 28, 29)

Como se verá estos criterios no aportan a la construcción de la categoría, son más bien herramientas para realizar un diagnóstico diferencial, que en el caso de los niños incluido en escuelas regulares donde se realiza esta investigación ya cuentan con él.

Ahora bien si se piensa un poco en la irrupción de un alumno con estas características en el aula, se tiene que plantear esta presencia como un cambio en la lógica de la concepción de alumno por parte del docente, esto, porque la generalidad en el aula son los alumnos neurotípicos y no los alumnos TEA. Por lo anterior, las conductas descritas representan un verdadero desafío, son una extrañeza, en el sentido de hacer a quien las vive alterarse, causan una serie de emociones que pueden o no nombrarse, pero que están presentes como la reacción ante aquello que desafía la lógica de la conducta humana típica, en este sentido la presencia del TEA en el aula no puede ser ignorada y no puede ser neutralizada subsumiendo al TEA en una falsamente pretendida diversidad homogeneizadora, esto porque en el alumno TEA hay una lógica absolutamente distinta, su propia lógica, una versión o mirada del mundo absolutamente particular.

En este sentido para poder entender de mejor forma el modo en cual estos alumnos irrumpen como la alteridad, es necesario echar mano de dos teorías que pueden clarificar aún más el impacto de la irrupción del TEA en el aula, esto porque en el ambiente escolar para cumplir el cometido socialmente dado al docente se requiere de algunos requisitos que el TEA no sólo no puede cumplir, sino que de ellos tiene su propia versión. Para lo anterior tomaré como referente a Folch-Schulz e Iglesias (2018) quienes mencionan dentro de la Corriente sociocognitiva: “la teoría de la intersubjetividad” y la “teoría de la mente”, ambas nos dan luz en cuanto al cómo el autista se manifiesta ante la presencia del maestro en el sentido del encuentro social y la concepción del maestro.

En lo que respecta a la teoría de la intersubjetividad Folch-Schulz e Iglesias (2018) citan que:

Peter Hobson (2002) expone en su teoría de la intersubjetividad que la interacción socioafectiva es un proceso básico que fundamenta todo el desarrollo cognitivo. Plantea que se construye sobre la capacidad innata del recién nacido para entrar en contacto afectivo, implicarse e identificarse con otra persona (para entrar en «sintonía afectiva»). El autismo implicaría una alteración de este proceso básico y se iniciaría con alteraciones para percibir y responder a las personas y, más concretamente, a lo que les hace diferentes de los objetos del medio: las señales emocionales que emiten, que en el recién nacido son de naturaleza básicamente facial. Esto explicaría la aparición posterior de importantes problemas cognitivos, como son los que presentan las personas con autismo para representarse la realidad, para pensar o crear y usar símbolos, habilidades que se construyen sobre esta capacidad básica de interacción socioemocional y dependen de ello. (p.21)

Desde esta perspectiva se habla de una dificultad para pensar al otro como símbolo, es decir para pasar del plano de lo concreto a lo subjetivo, para abstraer al neurotípico y simbolizarlo, así, con esta mirada se crea un pensamiento que se estanca en el mundo de lo concreto al relacionarse con los neurotípicos. En este sentido para el docente en un primer momento se genera un gran desasosiego, pues la interacción social al ser una construcción intersubjetiva va a ser percibida como un intento unilateral, es por decirlo de alguna forma, como si en los momentos en lo que se trata de construir la relación intersubjetiva, el docente se encontrara ante el TEA que lo mira parcial o totalmente (dependiendo del grado de afectación del TEA) como algo y no como alguien, esto quizá puede ocurrir en un primer contacto, un saludo, un acercamiento, una mirada o cualquier otro recurso socialmente entendido como la búsqueda del contacto con otra persona, ante esto se va a encontrar una parcial o total indiferencia, esto no porque necesariamente se le esté ignorando sino porque para el autista no parece o no es relevante este proceso, es decir el autista va a lo sustancial pareciendo con ello que no desea el contacto, cuando en este sentido en realidad es el neurotípico quien no puede entender la forma y el modo del deseo del TEA. Para el TEA el contacto no es una prioridad o una antesala al intercambio de intereses, cuando este existe. Así en el momento en que la interacción social busca intersubjetivar, lo que encontrará el docente será a un alumno que no podrá dar ese paso o mejor dicho lo hará en su forma (que también se antoja ser percibida en niveles distintos dependiendo del individuo y de su grado de afectación). En este sentido el TEA se quedará estancado en la objetualización o dará la apariencia de quedarse a medio camino, esto es por demás desconcertante pues es como si el TEA no fuera accesible a gestos, convencionalismos o contactos entendidos como intenciones de socialización. De este modo la pretensión del docente de primera mano se verá coartada, queda sin embargo el acercamiento constante, el ensayo y el error, pero sobretodo ir al encuentro del rostro.

De la misma forma que la alteración de la capacidad intersubjetiva, mencionada anteriormente representa un elemento de frustración o desconcierto en el docente, también antoja una dinámica similar en la capacidad de concebir al otro como habitado por alguien, que recibe y se afecta por lo que hacemos o dejamos de hacer, en este caso hablo de la teoría de la mente, de la cual diré, como apunta Folch-Schulz e Iglesias (2018):

Así lo expresa el propio Baron-Cohen (1990): «Una teoría de la mente nos proporciona un mecanismo preparado para comprender el comportamiento social. Podríamos predecir que, si a una persona le faltara una teoría de la mente, es decir, si una persona estuviera ciega ante la existencia de los estados mentales, el mundo social le parecería caótico, confuso y, por tanto, puede ser que incluso le infundiera miedo. En el peor de los casos, esto podría llevarle a apartarse del mundo social completamente, y lo menos que podría suceder es que le llevara a realizar escasos intentos de interacción con las personas, tratándolas como si no tuvieran mentes y, por tanto, comportándose con ellas de forma similar a como lo hacen con los objetos inanimados. (p.21, 22)

En este sentido hablo de que para el TEA lo que acontece en el plano de la emoción en el otro neurotípico no es el resultado de una interacción, es decir la acción o inacción del TEA no es mirada con repercusión, no es entendida como el resultado de una afectación, esta “ceguera ante la existencia de los estado mentales”, pone al docente en un gran dilema, en primera instancia en cuanto a que lo que hace para conectar con el TEA no es emocionalmente reaccionado por éste último y en segundo lugar en cuanto a que lo que el TEA hace tiene poco o nulo entendimiento de la afectación emocional producida en los otros neurotípicos. Lo anterior da una idea de la gran falta de entendimiento que puede existir en ambos sentido, esto porque para el neurotípico en menor o mayor medida entiende el mundo humano en términos de socialización como una afectación, por eso, suaviza, disimula, disfraza, prevé, conspira o bien omite, siempre de forma tal que da un manejo de su emoción tomando en cuenta la emoción del otro en términos de repercusión, es decir toma en cuenta antes de actuar o recompone al actuar, según sus interés y metas, es por así decirlo un calculador de su emoción y de la del otro, no así el TEA que imprime siempre la emoción propia sin considerar la ajena, que no calcula y que da emociones sin necesariamente esperar o percibir que el otro es habitado por las propias y que puede ser desencadenado y reaccionado.

Después de todo lo dicho con respecto a las características del TEA, lo que queda al docente es el desconcierto la lejanía, la absoluta incomprensión, el vacío de la mirada humana y el acto humano vacío a los ojos del docente, es de muchas formas el alumno que de primera mano resulta incomprensible, inasible y del cual todo es ilógico e inconsistente, acá en el primer encuentro queda el sinsabor de haber encontrado (sin sentir encontrar) a un humano que no presenta el rostro humano típico, que muestra un rostro muy particular, un rostro jamás visto y jamás entendió del cual se percata de su existencia hasta que se presenta con toda su irrupción y

abruptez en el aula donde el docente no tiene para donde hacerse o para donde asirse, puede, claro está, echar mano de sus saberes profesionales para intentar actuar, sin embargo como había mencionado en líneas atrás, estos no alcanzan, no son suficientes en términos de realidad desbordada, en términos de novedad más allá del saber formal. Ahora bien, tomando en cuenta lo antes dicho puedo afirmar que el TEA se presenta en su ser en el aula ante el docente desde un *principio de alteridad*, por ello “si le llamo principio de alteridad es porque eso que me pasa tiene que ser otra *cosa* que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir. Algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro.” (Larrosa, 2014, p.15). Dicho de otra manera, esas características típicas de un alumno TEA, descritas en líneas anteriores, dan al maestro una experiencia que es no sólo otra cosa que el maestro no es, sino que se trata de otro que no se acerca a la lógica de lo que el docente ha experimentado⁴¹ siempre, es otro que no es como el docente y no es como los niños que en su mayoría habitan el aula, se trata pues, de alguien completamente desconocido y que es radicalmente distinto al docente y a los alumnos, alguien que al irrumpir con su presencia en el aula no solo reta, sino que anula la lógica de lo que es un estudiante, de lo que es un niño y de lo que es un semejante.

Considerando lo anterior, el alumno TEA es ante todo *la experiencia* que el maestro vive, esto, en el sentido que propone Larrosa (2014): “La experiencia por tanto siempre tiene algo de primera vez, algo sorprendente.” (p.30), y es que cuando se describen las características del alumno TEA, como lo hice en líneas pasadas, no existe punto de comparación, esto, porque aun en las atipicidades que distinguen al trastorno, cada individuo TEA es siempre único, es siempre peculiar. Conviene subrayar que la experiencia vivida por el maestro ante el alumno TEA es una experiencia que marca de manera profunda al docente, esto porque no se trata de algo que ocurre en las afueras, algo de lo que el docente es sólo espectador, sino que se trata de algo que inicia en la exterioridad pero lo transforma, porque toca la interioridad, la subjetividad del maestro, en palabras de Larrosa (2014) “la experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa, pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No pasa

⁴¹ Experimentar desde el pensamiento de Larrosa (2014) hace referencia a eso que se puede replicar, a eso que de alguna forma se hace modelo, se hace repetible y reproducible, en este caso, si bien no en toda su lógica, si en una lógica constante marcada y caracterizada en el alumno neurotípico, cosa que en el TEA no se da, esto porque el TEA no es experimento replicable en cuanto a experiencia, sino un hecho singular. También es importante aclarar que para Larrosa (2014) experimentar es algo que hace referencia repetir o replicar, mientras que experimentar es entendido como lo novedoso, lo siempre nuevo.

ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí.” (p.16), dicho de otra manera, el TEA no es algo que acontece fuera, sino alguien que acontece en el docente, no como una experiencia sino como su experiencia y más allá, una presencia.

Por tanto, para clarificar aún más al TEA como alter, tomaré como base algunos aspectos de la mirada de Larrosa (2014) con respecto a la *experiencia*, en nuestro caso la experiencia del maestro ante el TEA como alter, abordaremos pues lo que Larrosa (2014) llama “Principio de reflexividad”

[En el principio de reflexividad]... la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero. (p.16)

En estos términos, el TEA como alter supone para el docente una salida para ir a su encuentro, un encuentro que se antoja no necesariamente voluntario, esto en el sentido de que la presencia del TEA como alter en el aula no puede ni disimularse ni pasar desapercibido, el docente no puede de ninguna forma permanecer estoicamente dentro de sí, más bien sale de sí mismo, es decir de su lógica, de su cotidianeidad y de su estado de fluidez, esto último hace referencia a que no puede seguir ya su existencia de manera continua, necesita detenerse, necesita parar total o parcialmente el continuo transitar de la vida para cuestionar la vida. Una vez que todo se detiene de manera voluntaria o involuntaria en esa salida del sí mismo, se regresa con todo eso que se vivió, con todo lo que llevo a perder la fluidez, pero no se regresa con aquello que es el TEA como un accesorio, se regresa vestido, por así decirlo, con nuevos ropajes, se regresa investido, afectado, se regresa pensando, sintiendo, sabiendo y queriendo algo distinto a lo que pensaba, sentía, sabía y quería antes de que el TEA como alter aconteciera en el docente.

De forma complementaria, el TEA como el alter que acontece en el docente lo hace desde su singularidad como ente, esto porque “La experiencia se abre a lo real como singular, es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprensible. Y también como incomparable, como irrepitable, como extraordinario, como único, como insólito. Como sorprendente.” (Larrosa, 2014, p.32), dicho de otra manera, el TEA acontece, por las

características que ya he mencionado anteriormente, sólo con su ser natural y espontáneo, no pudiendo ser generalizado u homogenizado, no pudiendo ser asumido dentro del horizonte de comprensión del ser docente, es a los ojos del docente un desconocido. En este sentido el TEA como alter, es tal, cuando no está en un horizonte de comprensión del docente, en cuyo caso sería otredad y no alteridad. Con respecto a lo anterior se tiene que aclarar que “La posibilidad de la experiencia supone entonces la suspensión de cualquier posición genérica desde la que se habla, desde la que se piensa, desde la que se siente, desde la que se vive. La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva.” (Larrosa, 2014, p.32) así que la condición de alter está dada siempre antes de cualquier clasificación, cualquier horizonte de comprensión y cualquier tipificación que están en la gramática del mundo del docente. En el mismo orden de ideas la gramática del mundo docente no alcanza al TEA como alter, la ausencia de esta gramática deja al docente cierta soltura, cierta holgura que lo posibilita para mirar el rostro desnudo del TEA y mostrarse también en su rostro desnudo, en su propia alteridad. Es importante destacar que “El sujeto de experiencia es un sujeto expuesto. Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la im-posición (nuestra manera de exponernos), con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y riesgo.” (Larrosa, 2014, p.37). En nuestro caso el sujeto (el maestro) ante la alteridad se muestra expuesto y quizá vulnerable, colocándose ante el TEA sin las armas de la pedagogía, sin las armas de la didáctica, sin las armas de la disciplina profesional, sin las armas de lo experimentado, esto pone al docente ante el TEA como la experiencia primera, la experiencia que es siempre única y que no puede ser vivida dos veces que es única e irrepetible, que le dice de frente con su rostro desnudo, sin mote ni clasificación alguna: soy una experiencia, soy alter y por tanto soy siempre tu primer experiencia⁴². Soy alter y soy rostro.

Hasta este momento en el abordaje de la categoría del espectro autista como alter he realizado un recorrido tomando como punto de partida las características que desde lo médico, lo psicológico y lo educativo han sido señaladas como tipificadoras y diferenciadoras del TEA ante el mundo neurotípico, esto clarificando los criterios diagnósticos contenidos en el DSMV, después he

⁴² En este sentido sobre la experiencia que es tomada como referente y contenido del alter, hemos también dicho que “La experiencia por tanto siempre tiene algo de primera vez, algo sorprendente.” (Larrosa, 2014, p.30) por tanto, el encuentro con el alter es único, será siempre una primera vez, siendo siempre el alter novedad, el encuentro con él es siempre, una primera vez: “todo hijo es (en tanto que experiencia), de alguna manera, el primer hijo, que todo hijo es único” (Larrosa, 2014, p.30)

planteado, tomando como préstamo las teorías de la intersubjetividad y la teoría de la mente, la atipicidad y peculiar forma de ser y mostrarse en el mundo de un niño TEA, con ello he tratado de mostrar de manera teórica cómo es el modo y la forma en la que la presencia del TEA irrumpe en el aula, mostrándolo como el alter. Después y para finalizar, abordé al TEA como alter en la experiencia desde la reflexividad donde se destaca al alter como alguien que acontece y reta la lógica del mundo del maestro, también desde la singularidad he planteado que la alteridad se encuentra fuera y anterior a la gramática del ser docente, esto para dejar al alter como anterior a toda clasificación u orientación. Dejando al TEA como alter con su rostro desnudo y al docente como quien mira ese rostro.

Dicho lo anterior queda una pregunta ¿qué hará el docente en su práctica ante tal alteridad? Apareciendo así en el horizonte la siguiente categoría a desarrollar: *práctica inclusiva*, categoría que será abordada sin olvidar la cuestión de la alteridad y los rostros prefigurados en los alumnos TEA.

2.7 Práctica inclusiva

Antes de iniciar propiamente con mi última categoría es necesario recapitular y traer a colación las anteriores para plantear desde el inicio sus mutuas conexiones e implicaciones, delineándose así un camino que inicia con los *saberes formales* formadores del ser del docente, para después pasar al *saber experiencial* que surge de la práctica misma, siendo éste último saber el que abre el preámbulo para el trato y relación del docente con el alumno TEA, el cual es ante todo, por su forma de ser y estar en el mundo, experiencia singular y única. Así mismo, el TEA es alguien que acontece al maestro con toda su humanidad, desbordando la gramática docente que lo etiqueta o clasifica, siendo no otredad, sino alteridad que con su irrupción en el aula acontece ante el maestro como rostro del alter, así, el TEA al encontrarse cara-a-cara ante el docente, cuestiona todo y demanda respuestas con su sola presencia. De este modo, la categoría que inicio: *práctica inclusiva*, busca aproximarse, al modo en que el docente responde a ese rostro, a ese alguien singular que le acontece dentro del aula.

El abordaje de esta categoría en el andamiaje teórico de la investigación, no abre un nuevo derrotero, se trata, como he dicho, de ir descubriendo las conexiones entre categorías dentro de la lógica de la propuesta, en este orden de ideas, tenemos el rostro desnudo del alter (TEA) que sin el menor preámbulo muestra su ser, un ser menesteroso, que cuestiona, pregunta y se muestra en su desnudez como un ser de necesidades, en otras palabras, su sola presencia, como ya he mencionado, exige una respuesta, esta respuesta exigida va a surgir de la experiencia, no será una iluminación o bien el resultado de un saber profesional, de un saber disciplinar o de un su saber curricular, sino que se va a constituir como un saber personal docente, un saber emanado de la experiencia acontecida en relación al alter, es decir un *saber experiencial*. Este saber, como innovación surgida de la experiencia vivida con la irrupción del alumno *alter*, va a ser el desencadenante de la *práctica docente* y va a integrarse y renovarse de forma continua en la misma práctica. En esta misma lógica, la irrupción del otro que le acontece al docente y que se hace saber experiencial, lo lleva a dinamizar y a poner en marcha acciones que buscan mitigar y responder a eso que se demanda, a tener ante el alumno *TEA como alter*, una acción, o, mejor dicho, acciones educativas que conforman una práctica docente que yo llamo *inclusiva*.

Ahora bien, para poder abordar con prestancia la categoría enunciada, es necesario antes hacer un parada y algunas precisiones en lo que se entenderá como *práctica educativa inclusiva*, para ello echaré mano de la propuesta de Sañudo⁴³ (2009) quien dice que “la práctica educativa, es en cuanto a constructo teórico, una serie de acciones reflexivas articuladas e intencionalmente formativas.”(p.26) de esta manera, la práctica educativa son acciones reflexionadas que se articulan para formar al alumno, es decir, para instruirle y guiarle, para alcanzar, en él, aprendizajes esperados. Ahora bien, en este caso y desde mi propuesta hablo de una serie de acciones educativas reflexivas y articuladas desde la experiencia y el encuentro ético con el rostro del *alter*, para con estas acciones inicialmente pedagógicas y posteriormente políticas lograr la inclusión, o de otro modo, lograr la consecución de aprendizajes esperados en la particularidad del alumno, así como su participación en la comunidad de pares desde su singularidad, es decir, sin dejar de ser quien es y sin ser subsumido y anulado en su diversidad en la universalidad del mundo neurotípico. Lo anterior es lo que se entenderá por “*práctica inclusiva*”. Lo dicho hasta

⁴³ En el entendido de que existe práctica educativa aun fuera de los contextos escolares, Para Ester Sañudo de Grande es tomada como una categoría sinonímica de práctica docente.

aquí supone que he tomado como base la mirada Sañudo (2009) y la he virado en la ruta de la *alteridad*⁴⁴. Habrá que decir también que “Los elementos constitutivos de la práctica son las acciones del profesor, las acciones del alumno y la interacción de ambos, esta última, espacio en el cual se actualiza el contenido” (Fortoul, 2009, p.4) esto es, clarifica en la lógica que ya mencioné, que la práctica inclusiva en el TEA tiene siempre un sistema de inter-acciones, de afectaciones, de miradas, de encuentros, de acuerdos y de intercambios, es decir, que van del maestro al alumno TEA, del alumno TEA al maestro y del TEA con sus pares. Hay que mencionar además que este posicionamiento es justo lo que le da su carácter de reflexivo, en el sentido de no representar una práctica acabada sino un saber que por la irrupción del otro es siempre abierto, en reflexión, en continuo cambio y transformación, es decir, un saber experiencial. De esta manera, podría inicialmente concluir, que la práctica inclusiva, es, sobre todo, una práctica dinámica.

Ahora que he hecho las puntualizaciones pertinentes, es necesario abordar eso que se dinamiza, eso que es acción del docente y acción del alumno, acción que, para los fines de esta investigación, resultará en un posicionamiento activo entendido como un proceso ético, pedagógico y político, esto desde la propuesta de Sánchez (2017).

Presentado lo anterior, inicio la construcción de esta categoría, retomando la práctica inclusiva en cuanto a su dinamización, diciendo que esta dinamización es motivada de primera instancia por la irrupción del TEA como alter en el aula. Cabe señalar, que el rostro en el *alter*, como novedad, como singularidad, como experiencia siempre primera, demanda, como ya había dicho, un recibimiento respetuoso, una aceptación única, una acogida desde la amorosidad, es decir, demanda el *recibimiento ético* de su *alteridad*. Esto porque, como diría Skliar (2014) “podría preguntarnos (si él quisiera, o, aunque no nos dirija la mirada): ¿Por qué piensan que el único cuerpo posible es el de ustedes? ¿Por qué creen que ese modo de aprender es el único aprendizaje? ¿Por qué suponen que su pronunciación es la única correcta? (p.153), yo agregaría

⁴⁴ Hace falta una pequeña puntualización: desde el inicio de este proyecto el camino que hemos elegido es el de la ayuda al necesitado, esa ruta, que no sufrió cambio, se ha delineada desde mi vivencia personal, dándome así un lugar desde el cual me coloco y desde el cual se define, en primer lugar, mi actuar cotidiano, y, en segundo lugar, mi actuar profesional. Esto, es necesario ponerlo en claro ésta actitud, en el entendido de que no se trata de una construcción artificial, sino de una concreción identitaria, una, que he de confesar me implica sobremedida, y es, de muchas maneras, la brújula que guía el rumbo de este trabajo.

en el caso del *TEA como alter* que irrumpe: ¿Por qué creen que la neurotipicidad es la única forma de relacionarse con este mundo? ¿Por qué creen que ese modo, su modo, de relacionarse socialmente es el único que es relación social? ¿Por qué creen que su comunicación y sus lenguajes son los únicos existentes? ¿Por qué creen que su conducta es la única que tienen sentido? Estas preguntas y/o demandas que brotan del *alter* con su sólo presencia, son desafíos que se muestran en el momento de su irrupción y abren al docente desde su sensibilidad, a una respuesta dinámica que es acción en favor del *alter*. Es así como surge una acción pedagógica en favor de éste otro que responde a su situación específica, situación que ha propiciado la ruptura de los esquemas y la gramática del docente, y ha posibilitado el surgimiento de un saber, que, a su vez, surge de la práctica cuestionada y reflexionada que pasa a una acción comprometida. En este sentido y en esta lógica, se trata de una acción que, no apuesta a la desaparición simbólica del *alter*, es decir, se trata de una acción pedagógica que no pretende que el *alter* pierda su distinción, que no condiciona su permanencia o aceptación a un cambio de su esencia, a un cambio de su ser individual y singular, sino que le permite seguir siendo sorpresa y experiencia primera. Dicho lo anterior, conviene subrayar que para iniciar el abordaje de la práctica que ya he definido previamente como inclusiva y que, en líneas atrás, había mencionado como un proceso, abordaré inicialmente el primer momento de este proceso y de ésta práctica, me refiero al *recibimiento ético* del que es distinto.

El recibimiento ético es el primer elemento a dinamizar en mi concepto de *práctica inclusiva* con respecto al TEA como *alter*, se trata de lo que Sánchez (2017)⁴⁵ llama *Primero-momento ético*:

A partir del encuentro cara-a-cara, el rostro aparece como un mandato, con la obligación de recibimiento o acogida del alumno (...). Aquí la respuesta de la docente contiene un grado importante de sensibilidad, vinculada a la responsabilidad hacia el otro. (p.74)

Considerando lo anterior, es pertinente mencionar que la sensibilidad vista de esta forma como responsabilidad, es un parteaguas en el recibimiento del *alter*, dicho de otra manera, *el*

⁴⁵El trabajo de Sánchez (2017) es una investigación que se realiza con docentes de nivel preescolar quienes son sus sujetos de estudio, ella aplica la categoría Alter en alumnos de preescolar regular que tienen un diagnóstico de discapacidad auditiva (hipoacúsicos). Se trata de una investigación que propone la *auténtica inclusión* como un *proceso ético, pedagógico y político*, dicho proceso es retomado en este trabajo para el abordaje del *alter (TEA)* de mi investigación y su inclusión en el aula regular, esto porque se trata de una propuesta innovadora y que promete una mirada sobre la inclusión que no se queda en el mandato o en la ley, sino que sitúa en contexto de vivencia y de realidad humana y docente.

recibimiento ético es ante todo emoción que se desborda por el otro, no juzgándolo, no generalizándolo, no tipificándolo, no situándolo, no prejuiciándolo, sino más bien recibéndolo con amorosidad, permitiendo ser experiencia y saber ético naciente, esto es:

La amorosidad hacia el otro no puede ser pensada como una definición acerca de la identidad del otro, no es su ropaje, no es su contorno, no es el lápiz con que lo dibujamos, no es la firma con que lo diagnosticamos, no es el nombre que le damos, no es el silencio que le atribuimos, no es la desdicha en que lo suponemos, no es el heroísmo con el que lo ensalzamos, no es su [otra] lengua, [su “otra” cultura], su [otro] cuerpo, su [otro] aprendizaje, su [otra] religión, su [otra] nación. (Skliar, 2014, p.145).

La amorosidad sensible desde la mirada de Skliar no es razón que describe, es emoción ante el *rostró*, es emoción que se desborda por el otro, en bien del otro, es *recibimiento ético*, es acoger desde la emoción al *alter*, es dejar que la alteridad tome su forma y en esa forma única y peculiar recibirle sin mediar la razón. En este sentido, Pérez (2014) nos dice:

Acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de cierto extrañamiento, de una cierta distancia a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el otro. Entre él o ella y yo, en el principio, la separación, el no saber, el misterio y solo un posible vínculo, el de saber que les necesito y, por lo tanto, el de saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra como otra, así le amo. (p.49)

Desde la perspectiva de Pérez (2014), acoger es dejarse de lado a sí para sentir al otro, es sobreponerse a sí y desbordarse por el *alter*, no en la razón, sino en el sentir de la irruptora presencia del *alter*, es emoción en mí por el otro, no para mí, sino para el otro.

Así, acoger desde la amorosidad al *alter* en el *recibimiento ético* como el primer momento de la inclusión, resulta aún más trascendente si se habla del *alter* de nuestra investigación, esto porque, si bien es cierto que la sensibilidad debe de estar presente en todo recibimiento docente ante un *alter*, dicha sensibilidad presenta un matiz importante en cuanto al alumno TEA como *alter*, esto porque su presencia, su irrupción, despierta una sensibilidad absolutamente otra, esto en el sentido de que las características del *alter* (características anteriormente descritas en la categoría *de TEA como alter*) de nuestra investigación, son características que no permiten el *eco de la emoción* o bien, cuando lo permiten, se da de forma irregular. Esto es, el TEA parece no recibir la emoción, parece no mirar la emoción, muchas veces no responde, hace en algunos momentos *eco*, pero no necesariamente la reacción que se espera, pues recordemos que desde la *teoría de la*

mente, mencionada en líneas atrás, no hay una reacción visible o perceptible, también se habla de reacciones poco comunes, es decir reacciones que van del vacío a la hiperreacción⁴⁶ ante el estímulo social del maestro, es decir, está la emoción del docente en el recibimiento ético como componente central, pero en muchos casos la peculiaridad y singularidad del TEA tendrá como respuesta lo atípico o lo aparentemente vacío.⁴⁷ Dicho de otra manera en el caso del TEA esta respuesta puede llegar a ser desconcertante. Así mismo, de forma natural toda emoción proyectada en otro ser humano, es siempre procesada dando como resultado eso que conocemos como devolución: si desbordo ternura en el otro, esperamos una reacción, preferentemente de aceptación, pero no de rechazo, indiferencia o ambigüedad. Por lo anterior el *recibimiento ético* resulta en un reto mayúsculo, no en el sentido de que el maestro no pueda desbordarse emocionalmente en el *alter*, sino que esta falta de interlocución emocional hace de este primer momento, un momento de mayor compromiso por parte del maestro ya que no debe esperar reciprocidad. En este orden de ideas el TEA demanda, solicita con su presencia un algo que está más allá de lo habitualmente solicitado o preguntado, como diría Skliar (2014)

Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro, esa amorosidad, se refleje ciertamente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio [[ni siquiera una devolución emocional típica]]. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable. (p.151).

Esto pone al docente en un camino de entrega desinteresada, un camino donde no hay, muchas de la veces, ni una mirada, ni un gesto, ni una palabra o bien donde lo que se devuelve está en un código no comprensible en el mundo neurotípico, una respuesta que pareciera no ser tal. Así una vez que se ha optado por el camino de la mirada del rostro, de la morosidad y del recibimiento,

⁴⁶ Recordemos que al tratarse de un espectro, las afectaciones y funcionalidades varían mucho y van desde las que generan disfunciones profundas, hasta las que permiten una funcionalidad cercana a la norma.

⁴⁷ En este sentido Lévinas afirma, en su modo radical de entender la ética: “La relación intersubjetiva es una relación asimétrica. En ese sentido, yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca (...) La recíproca es asunto suyo. Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy “sujeto” esencialmente en este sentido. Soy yo quien soporta todo. Conoce usted esta frase de Dostoievsky: “Todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos, y yo más que los otros”. No a causa de esta o aquella culpabilidad efectivamente mía (...) sino porque soy responsable de/con una responsabilidad total, que responde de todos los otros y de todo en los otros, incluida su responsabilidad. El yo tiene siempre una responsabilidad de más que los otros.” (Lévinas,2000, p.82-83)

este no podrá ser ya abandonado y se hará constante durante todo el proceso permeando los otros momentos.

Lo dicho anteriormente, *el momento ético, el recibimiento ético*, permite entonces la dinamización del segundo momento, momento que no es sólo la emoción desbordada en el alter (emoción que llega para ser un continuo en todo el proceso, implica siempre en una mirada que recibe y que permite), es acción responsable, es acción que responde a la peculiaridad, a la necesidad, a la mirada de un *alter* que demanda desde su lugar en el mundo. Este segundo momento como diría Sánchez (2017) es “momento pedagógico: dado como respuesta o acción ante el recibimiento del otro distinto, a través de las estrategias didácticas diferenciadas llevadas a cabo por la docente.”(p.74) Dichas estrategia didácticas diferenciadas se concretan como momento ético-pedagógico y son parafraseando a Fierro, Fortoul y Rosas (1999) junto con la dimensión personal, institucional, interpersonal, social y valoral la práctica personal del docente, es decir su práctica pedagógica, que es una respuesta al rostro del alter, a su singularidad o particularidad, en el sentido de propiciar una relación liberadora y no de opresión. Así, estas acciones son ante todo, acciones pedagógicas originales y únicas en tanto que no surgen de un saber profesional o un saber disciplinar, sino de la irrupción del alter, de la experiencia que representa su llegada y su presencia en el aula y de la reflexión que configura a un nuevo saber, uno único y peculiar, es decir, un *saber experiencial*. En este sentido, en el caso del alumno TEA como *alter* habrá una respuesta en tanto a demanda mostrada por su rostro, esta respuesta va a ser abordada desde lo pedagógico, es decir desde el encargo socialmente dado al docente. Sin embargo, como Sánchez (2017) dice, se trata de *estrategias didácticas diferenciadas*, por tanto, no están dentro de las estrategias que necesariamente se pueden usar con el grueso de los alumnos, en otras palabras, se trata de estrategias que deben de responder al alumno en su peculiaridad, no se trata de estrategias didácticas contenidas en una práctica pedagógica de respuesta exclusiva a los neurotípicos que en su mayoría habitan el aula y, paradójicamente, tampoco se trata de una respuesta al TEA⁴⁸ como miembro de una población minoritaria mirada

⁴⁸ En la lógica de dar respuesta desde la academia a las necesidades educativas especiales o bien barreras para el aprendizaje y la participación, existen por ejemplo métodos como el “Método TEACH” el cual toma características generales de la población TEA y genera una serie de recomendaciones, actividades, y secuencias didácticas, que giran en torno a la falta de capacidad de simbolización poniendo énfasis en el uso de pictogramas, que buscan favorecer el acceso de esta población al logro de aprendizajes esperados. Sin embargo, este tipo de métodos y

con cierta homogeneidad, para la cual se elaboran métodos y técnicas generales. Con respecto a estos métodos considero, que para esta investigación no deben de ser rechazados como acción pedagógica de respuesta al “alter”, siempre y cuando sean matizados y asumidos desde una individualidad, desde la naturaleza de un alter y no como una especie de receta para aplicar a “rajatabla”, en cuyo caso no estarían a la altura de la respuesta demandada desde la singularidad impuesta por el otro, esto porque en su naturaleza generalizadora y académica, estos métodos no tienen respuesta a la individualidad de alguien que acontece como *rostro*, aun cuando están basados en sus atipicidades. Para nosotros las estrategias didácticas diferenciadas, contenidas en la práctica pedagógica diferenciada, tratarían más bien, de estrategias que parten de aquello que nace en el recibimiento del *alter* y se transforman en acción pedagógica responsable por él, así que, no es sólo la aplicación de una técnica o método, sino una innovación del docente en compromiso ético con el que es diferente. Cabe señalar que dichas estrategias didácticas, y como consecuencia la práctica pedagógica del docente, parten de la peculiaridad del *alter*, de su singularidad, de su condición de único, en este sentido se trata de una construcción pedagógico-metodológica que es ante todo acción responsable ante el *TEA como alter* y que responde a la demanda del ser del mismo, responde a una demanda pedagógica emanada de una emoción desbordada a favor de, surgida de la menesterosidad que fue mostrada por el *rostro* desnudo del *alter*, es por así decirlo sensibilidad hecha acto o en otras palabras, estrategia didáctica contenida en práctica pedagógica, no dictada desde una construcción previa, sino guiada por la necesidad mostrada en un *rostro*, y, por ello, se trata de una estrategia que está más allá de estrategias y prácticas pedagógicas que parten de saberes profesionales o saberes disciplinares, colocándose entonces en el terreno de los saberes experienciales, como ya había mencionado.

De las estrategias didácticas que parten de saberes profesionales diré que, como ya había mencionado anteriormente, si bien pueden ser elementos de apoyo a la práctica docente. no contienen por sí mismos el principio de compromiso ético en favor de la alteridad, por pretender ser universales y aplicables a todos los casos.

técnicas por lo general no son conocidas por los docentes regulares, resultan más del dominio de especialistas en el área de educación especial y aun más de especialistas en TEA.

Para mí, la estrategia didáctica diferenciada y contenida en la práctica pedagógica inclusiva, es ante todo una acción como respuesta ética. Esta acción en su singularidad, es estrategia didáctica que el docente improvisa, inventa, crea para el caso particular del *alter* ante su irrupción en el aula, puede, claro está, ser parte de una diversidad de métodos, pero como característica central deberá ser acción, estrategia y compromiso ético que particulariza, aún en lo ya construido como técnica o método, en cuyo caso el maestro no lo ajusta de manera superficial, sino que lo reinventa, o bien, cuando surge en su totalidad de la creatividad del maestro, lo inventa y lo innova como algo absolutamente nuevo, particular y peculiar. En este sentido, ambas formas, la que recupera parcialmente y la que innova, conservan dentro de sí el referente del *enraizamiento ético*, que toma en cuenta el *rostro del alter* para buscar, en la acción docente, el abordaje de los aprendizajes esperados⁴⁹, esto, dentro de la lógica ya descrita, implica que siempre ha de tomar en cuenta la peculiaridad y singularidad del TEA como *alter*, sea cual fuere la acción pedagógica.

Algo que es importante mencionar es, la práctica pedagógica diferenciada no se da en condiciones ideales entre docente y alumno *alter*, esto es, no es sólo la acción docente pedagógica diferenciada para el *alter* lo único que acontece en el aula, ésta sucede, a la par, con la acción docente dirigida al resto de los alumnos neurotípicos, quienes se encuentran también en el grupo. Esto pone un componente sustancialmente importante en cuanto al momento pedagógico en relación al *alter*. Esto es, las acciones docentes diferenciadas se tiene que dar en el mismo espacio y en el mismo tiempo que el resto del alumnado, en este sentido, la estrategia docente pervive en el espacio áulico que no es espacio único para el *alter* y en un tiempo que no

⁴⁹ En esta investigación las acciones didácticas que el docente ejecutará y a las que hacemos referencia, son las que se dan en relación a la materia de formación cívica y ética, la elección de esta materia como la fuente de la cual obtendremos la sustancia para la realización de nuestra investigación, no es una decisión azarosa, se trata de una materia que en sus aprendizajes esperados nos ayuda a develar a través de la práctica docente reflexionada, la inclusión como proceso ético, pedagógico y político. Basta con mencionar dichos aprendizajes esperados para intuir que se trata de metas que presentan dificultad al ser gestionadas por el docente, dadas las características típicas de un alumno TEA. Estos aprendizajes esperados son:

- Conocimiento y cuidado de sí mismo
- Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad
- Respeto y valoración de la diversidad
- Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad
- Manejo y resolución de conflictos
- Participación social y política
- Apego a la legalidad y sentido de justicia
- comprensión y aprecio por la democracia

es exclusivo del *alter*, en otras palabras aun cuando se trata de una estrategia diferenciada que responde a la necesidad del *alter*, es una estrategia que se fusiona y se da en una sola dinámica que incluye a los alumnos neurotípicos, visto de esta forma el maestro tiene la responsabilidad de responder al *alter* sin dejar de lado a los demás alumnos que están en el aula, es decir la estrategia del docente tiene que ser diferenciada para el *alter*, pero a la par debe de ser de coexistencia y de armonía con el grueso del grupo, en este sentido no se trata de dejar que uno (el *alter*) o el otro (neurotípico) absorban completamente la intención y responsabilidad docente. Lo anterior, es indudablemente un reto que no se puede menospreciar, representa un elemento que es otro dinamizador en la inclusión como proceso ético, pedagógico y político, siendo la presencia y la convivencia del *alter* con sus pares, un elemento de suma importancia, pues esto posibilita al espacio público como lugar de participación sin que se anule la alteridad del que es diferente. Sirva la idea de los tiempos y espacios compartidos como preámbulo para abordar el siguiente momento a dinamizar en este proceso de inclusión, el momento político.

Como ya se ha dicho la relación pedagógica entre docente y alumno *alter* no se da en condiciones ideales en cuanto a exclusividad, sino que se da en medio de un entramado de acciones pedagógicas que implican las relaciones maestro - alumnos y las relaciones alumnos – alumnos. En este sentido no se puede hablar de un docente dedicado al alumno TEA que cierra su acción pedagógica solo a la relación con este alumno, así, el aula, como espacio escolar, es ante todo un espacio público⁵⁰, no se trata de un espacio terapéutico o privado dedicado exclusivamente al alumno TEA. Esto, la no exclusividad, le da el carácter de público, así mismo, la colectividad dada en el aula como espacio público, en la cual se da la práctica docente, representa una posibilidad para la acción del docente, esto, porque hablamos de un espacio que al contar con una amplia gama de relaciones sociales que se pueden dar por diversidad de los seres humanos que allí conviven, dan al docente la posibilidad de pluralizar el espacio desde su acción, en el sentido que plantea Cullen (2004) quien nos dice que “el pluralismo no es “mera tolerancia”, es posibilidad de compartir proyectos comunes con quienes piensan o sienten diferente, acordando reglas de juego y formas de resolver los disensos”. (p.38,39). De lo anterior, del pluralismo en el

⁵⁰ En adelante trataré al aula, a la escuela y cualquier otro espacio físico relacionado con lo educativo como espacio público y plaza pública, esto en el sentido de que son espacios en común, espacios donde los encuentros entre pares se dan.

aula con maestro y niños, incluido al alumno *alter*, diré que el docente puede propiciar algo más que la acogida, el recibimiento y la práctica diferenciada, es decir puede propiciar algo más que la relación y el intercambio intersubjetivo exclusivo, que no será ya solo entre docente y alumnos *alter*, sino entre todos quienes habitan el espacio escolar, esto sin olvidar como dice Cullen (2004) que “es posible aprender la convivencia pluralista, como algo más que la mera tolerancia del diferente.” (p.39), en este sentido el desarrollo del saber experiencial, el cual he venido mencionado como parte sustancial de la acción docente ética de compromiso, tiene ahora una nueva forma de desarrollarse, de aprenderse, pues no es ya solo la experiencia y el saber del contacto docente alumno *alter*, sino que pone en juego un nuevo elemento, me refiero al saber experiencial que ya brotado o iniciado transmuta en acción plural, en acción que va dirigida al *alter*, pero que también es acción paralela a los alumnos neurotípico, esto nos habla de un saber experiencial vivido desde el ejercicio de la pluralidad y de la justicia dadas en un espacio público. En este sentido y retomando a Cullen (2004) será el *alter* quien en la práctica docente, ante sus pares neurotípicos, será llevado más allá de la tolerancia, es decir, llevado más allá de su integración que en ocasiones es mera yuxtaposición⁵¹. Así mismo, el *alter* no quedará en el aula dentro de un espacio social reducido que está contenido en una relación pedagógica unívoca *alter* – docente, sino que está dentro de una acción pedagógica que es plural y pública, lo anterior lleva al docente a dinamizar lo que hemos retomado de Sánchez (2017) como el tercer momento y que ella define de la siguiente manera:

Tercero- momento político: repercusiones en los terceros del encuentro con la diferencia y de la diferencia en su encuentro con los terceros, cómo conviven ambos a partir de las acciones de la docente, apoyando o limitando el proceso de inclusión de su compañero distinto. (p.74)

Este momento, que es el tercero y último, nos da una mirada amplia con respecto al proceso que ya he mencionado como práctica docente inclusiva, nos pone pues, en el momento de los

⁵¹ Para Sánchez (2017) hay una distinción muy clara entre la integración y la inclusión que a continuación parafraseo. En la primera se busca llevar al alumno *alter* a la cotidianidad del aula si consideramos sus particularidades, sus diferencias, dejándolo en el espacio áulico sin mayor acción que la deriva de una pretendida, pero falsa, normalidad; en el caso de la segunda se busca “un compromiso con conciencia ético-política social que permite el recibimiento y la participación del alumno hipoacúsico (*alter*) en el aula” desde su lugar como diferente y retomando eso que lo hace diferente para construir una acción responsable ante él. (p.68,69,70)

intercambios entre docente y alumnos, con el alumno *alter* y coloca un nuevo reto en la práctica docente que es el de la participación del TEA en equidad y justicia.

A este respecto diremos “que no se trata solamente de un hábito de enseñar bien, sino también de una obligación de hacerlo equitativamente, es decir de acuerdo a los principios normativos de la justicia.” (Cullen, 2004, p.75) en este sentido la participación del *alter* en la dinamización del momento político de la inclusión es siempre desde su lugar como *alter* y desde su exigencia. La docente en coherencia con lo ya hecho a partir de los otros dos momentos del proceso, el recibimiento y la práctica docente singularizada, plantea e incentiva la participación del alumno *alter* dentro del salón de clases, no tratando de virar o cambiar su ser y su participación en el sentido de la normalización, sino hasta donde el concepto de equidad le permite, fomentando la participación del alumno *alter* en el espacio público, es decir, le da posibilidad de participación desde su lugar, desde su peculiaridad y desde su singularidad, esto, para que desde su identidad de *alter* intacta, se genere con ello un lugar plural desde el cual participar, un lugar desde el cual hacerse escuchar, no en la idea de que se le dé voz al *alter*, sino de que su voz (en el sentido de expresión de sus ser, sin que necesariamente se haga una comunicación neurotípica) sea emitida y escuchada. Ahora bien, se requiere evidentemente de una construcción de justicia especial, distinta a esa que “corta parejo”, se requiere de una justicia que permita que cada uno surja desde su lugar y desde su forma de ser en el espacio público que es el aula y el espacio escolar. Esta lógica implica dar a cada uno lo que necesita y en el caso del *alter*, lo que su ser demanda con su irrupción en el espacio público y plural del aula. Se trata pues, de un concepto de justicia que dé oportunidad al ser que demanda, al ser menesteroso, al ser que entra al espacio público en condiciones de desigualdad y que le permita desde su peculiaridad el reconocimiento de los demás como sus pares, en su ser y en su actuar como constructor activo del espacio público, no apostando a su normalización sino al ejercicio pleno de su singularidad en el espacio común donde los otros le reconocen. En este sentido, la justicia que propongo como reguladora de la convivencia en el momento político de la práctica inclusiva dentro del aula, es una justicia que mira, en principio, la singularidad por lo que es en su distinción, sin miedo, pero con el compromiso de dar, de posibilitar y facilitar su participación como *alter* desde eso que es, en palabras de Cullen (2004) “las únicas desigualdades aceptables son aquellas que son resultado de una condición inicial de igualdad de oportunidades, y que beneficien a los menos favorecidos.”

(p.76) de esta manera, mirado así, el contacto y la participación del *alter* en el aula con el docente y con sus pares, tendrá su peculiaridad, su particularidad, dando como resultado en el aula un espacio real de participación y de convivencia, un espacio público, plural y justo para todos, pero especialmente justo con el *alter*. En este sentido el docente juega un papel preponderante pues deberá actuar pedagógicamente como un gestor de la socialización y de la participación, es decir de manera abierta invitará con su actitud en cada acción pedagógica y en la acción pedagógica misma, a que el *alter* se muestre en el espacio público, de igual forma invitará a los compañeros del *alter* a mirarlo como *rostro* y a reconocer su forma o formas de mostrarse como formas válidas y legítimas. Lo anteriormente dicho hace de la acción docente, de la práctica docente, una práctica docente virtuosa e inclusiva, en palabras de Cullen (2004) “Cuando la docencia agrega al enseñar bien hacerlo equitativamente se convierte en virtud ciudadana, porque realiza el principio fundamental de toda convivencia justa: que se reconozca el derecho de toda persona a tener la misma igualdad básica de aprender” (p.76).

Lo dicho hasta aquí, supone que el *momento político* de la práctica docente inclusiva, favorece, más allá del logro de los aprendizajes esperados, la participación del *alter* desde su identidad y su singularidad en el espacio público, abriéndose así un lugar político desde el cual el *alter* se dice, un lugar donde el *alter* es escuchado, y donde se le reconocen sus cualidades humanas inherentes, dejando de ser el otro, el distinto, para entonces pasar a ser el que se conoce, al que se aproxima, al que se mira y al que se asume no como algo, sino como alguien, desde su voz y desde su existencia, en este sentido es hacerle un ser político a través de la práctica docente en una comunidad educativa como es el salón de clases, que es también una plaza pública.

Hasta este momento hemos definido las categorías construyéndolas y reflexionándolas, en un recorrido que ha partido de los *saberes docentes*, destacando de entre ellos el *saber experiencial*, con base en ello, hemos retomado la experiencia como lo que acontece en el docente visualizando al otro como el *alter*, de la misma manera hemos descrito las particularidades que hacen de un alumno TEA el *alter*, finalmente a partir de éste último hemos descrito en el docente una *práctica inclusiva* mirada como un proceso ético, pedagógico y político. Así, una vez definidas estas categorías teóricas desde las que he recuperado como investigador de lo educativo, pretendo ahora, ahondar en la forma y el modo desde los cuales he de construir la

metodología y el instrumento con el que obtendré la información en el trabajo de campo, esto me llevará a la develación y posterior análisis de lo vivido, reflexionado e historizado por el docente en su práctica educativa con un alumno TEA. Paso pues, al siguiente capítulo en que realizaré lo antes mencionado.

CAPÍTULO 3

EL CAMINO METODOLÓGICO

Presentación

En el siguiente capítulo pretendo generar una postura metodológica que facilite el abordaje de mi problema inicialmente planteado, así, este capítulo se construye en un recorrido inicial y elemental por las dos grandes posturas teóricas: la cualitativa y la cuantitativa. Abordo la metodología para esta investigación desde la mirada cualitativa, interpretativa y hermenéutica, tomando postura epistemológica con respecto a los relatos de vida - autohistorias, esto desde mirar a los escritos como formas de generar conocimiento, así, con los relatos escritos pretendo analizar el fenómeno ya descrito. Se trata, pues, de una postura epistemológica que tiene por centro al relato escrito.

3.1 El camino metodológico, la búsqueda del relato

Hasta este momento he planteado ya una problematización, que parte de mi historia personal, de mis vivencias y experiencias, las cuales delinearon una forma de ver y entender el mundo, es decir, una interpretación personal de realidad. También he teorizado con base en algunos autores y en el contacto empírico con mis sujetos de estudio (los docentes), quienes a su vez tuvieron, como acontecimiento de vida docente y humana, el contacto con un alumno TEA (los *Alter*). La teorización propuesta, se ha trazado como una mirada, como un lente con el cual se pretende escudriñar un recorte de realidad social, sin embargo, de este lente es imprescindible destacar que: se trata de un lente que se construye con historia personal, con experiencia profesional, con inquietud teórico científica y con encuentros nuevos, novedosos y singulares. Esta lente pretende ser un entramado que relaciona cada componente enunciado, para formar un solo cuerpo, un solo discurso o también, podríamos decir, una sola historia, donde cada parte da sentido a un todo que se narra.

Ahora bien, es momento de colocar otra pieza del andamio, esta pieza es el paso que permite el cruce entre la postura teórica delineada y lo que acontece en la experiencia de vida del docente, en relación a la irrupción y al encuentro del docente con un alumno TEA, que es el *alter* en esta investigación. Esta pieza del andamio a la cual me refiero y de la cual me ocupo es el camino metodológico, este ya fue descrito a grosso modo en el primer capítulo, a su vez, en este tercer

capítulo pretendo ahondar en él de una forma que seguramente representa una postura epistemológica y una “toma de partido” como investigador con respecto a mi problema de estudio.

De esta forma, introduzco el capítulo dedicado a la metodología en esta investigación. No obstante, aclaro que haré una recapitulación de lo previamente dicho que nos ayude a situarnos en el contexto metodológico, después ahondaré en esto último, ello, ya como parte del desarrollo de este nuestro tercer capítulo.

Considero en primera instancia que, para abordar el problema de investigación planteado acerca de los saberes docentes experienciales, sobre trastorno del espectro autista y la práctica inclusiva, y alcanzar los objetivos de la investigación, se tiene, de entrada, dos grandes caminos metodológicos, cada uno con sus propios antecedentes, hablo del camino cuantitativo y del camino cualitativo. Estos caminos representan dos formas de hacer y de situarse ante la investigación, son, cada una por separado, opciones que proponen un diálogo entre lo esencial del fenómeno, lo que caracteriza este fenómeno y la perspectiva que tiene el investigador con respecto al mismo, dicha perspectiva construida a partir de las dudas con las que busca aproximarse a eso que puede ser investigado, lo cual a su vez surge, como hecho, del contacto empírico con el fenómeno en cuestión.

Hay que mencionar que, en el caso del camino cuantitativo busca en el fenómeno de investigación lo concreto, lo objetivo, lo medible y cuantificable, apuesta por el espíritu positivo: “Considerada en primer lugar en sus acepción más antigua y más común, la palabra positivo designa lo real, por oposición a lo quimérico.” (Mardones y Ursúa, 1982, p.77). Podemos decir, pues, que lo cuantitativo se centra en aquello que es posible aprender con los sentidos y que está en posibilidad de ser atrapado, es un camino que lleva a postular lo descubierto como universal y plantea una forma única diseñada para el acceso al objeto de estudio. Sin embargo, lo cuantitativo ha entrado desde hace tiempo en debate, se considera que esta forma de acercarse al conocimiento es limitada, no permite llegar al fondo de los hechos, se ocupa solo de mostrar la superficie y no permite ir más allá de lo obvio, esto, porque al trabajar con lo medible,

cuantificable y observable sólo puede “explicar”, desde sus reglamentaciones rígidas,⁵² aspectos que son subyacentes y que nos hablan de manera parcial y segada del fenómeno.

De éste modo, para las ciencias naturales “explicar” es más que suficiente. Sin embargo, con este hacer científico cuantitativo, en palabras de Díaz (1992) “sólo se logra acceder a formas superficiales de conocimiento que no dan cuenta de la riqueza del fenómeno, de la multitud de relaciones que implica y de un conjunto de contradicciones y límites que ostenta” (p.140). Es decir, no puede revelarnos, en el límite de su método, más que aquello que es materialmente científico, consistente y limitado desde su propia lógica de lo “radicalmente objetivo”.⁵³

Como se verá, para abordar mi problema de investigación requiero de un método que me permita responder preguntas medulares y de naturaleza subjetiva, que ya he planteado anteriormente. Esto no lo puedo encontrar en el método cuantitativo, dejaría mis preguntas sin respuesta, yo necesito acceder a los sentidos y significados de los saberes docentes experienciales sobre trastorno del espectro autista y la práctica educativa inclusiva, enmarcados en mi problematización. Requiero, por tanto, de una metodología que sea capaz de comprender y no solo de explicar.

Es claro que el camino metodológico cuantitativo no es la vía por la cual se pueda transitar si se quiere abordar de manera eficiente mi problema de investigación, el cual no se encuentra inscrito en lo objetivo, medible y cuantificable. Necesito así, no detenerme en un método que me limite a lo estadístico o lo superfluo de la relación causa efecto desde donde se delinea para esta tradición lo objetivo, sino buscar más bien lo interpretativo subjetivo, eso que el ser humano crea en su relación con lo demás al encontrarse los individuos y las subjetividades en el espacio de lo educativo.

⁵² Con ello nos referimos al método científico como monismo metodológico positivista, que es aplicado en la ciencia dura y que ha dado resultados pragmáticos que han generado avances tecnológicos, pero que al ser aplicado a la ciencia social no alcanza a abordar en profundidad los hechos realizados por los seres humanos.

⁵³ Por “radicalmente objetivo” me refiero a que esta pretendida objetividad está concebida desde la observación tangible de las cosas y ha sido tomada, según mi interpretación, de manera absoluta para ser usada como parte del cuerpo teórico del método científico, sujetándola sólo a él de manera exclusiva y pretendiendo impedir que tenga un uso más flexible en otras formas de generar conocimiento.

De esta manera, este encuentro de subjetividades en el espacio educativo donde la interacción entre quienes le dan vida, maestro y alumnos, se da, es donde los saberes docentes experienciales y la práctica docente han de revelarse en relación a los alumnos TEA, y esto, de manera elemental en acciones cotidianas y concretas, y, de manera más compleja, en pensamientos, reflexiones, sentimientos y emociones, todo ello poco o nulamente explicado e inaprensible por el método científico positivista, pero con buenas posibilidades de ser comprendido mediante una metodología cualitativa. Esta metodológica se asocia a las llamadas ciencias del espíritu y en palabras de Mardones y Ursúa (1982) “El objeto de estas ciencias no es lo externo o ajeno al hombre, sino el medio en el que el hombre está inserto. Este hecho hace que el hombre pueda captar su mundo histórico-social como desde dentro.” (p.57) Y esto lo logra desde la interpretación investigativa que el hombre hace de algún aspecto del mundo social en el que vive.

Como se ve, pues, el camino cuantitativo y el camino cualitativo son dos posturas que, si bien no se contraponen, si marcan distintos derroteros y puntos de llegada. En el caso de esta investigación dada la naturaleza social del intercambio intersubjetivo entre el docente y el niño TEA que se da en lo educativo, tomo, como ya dije, anteriormente, la opción de lo cualitativo con lo cual pretendo interpretar ese fragmento de realidad que es lo vivido por el docente de nivel primaria en torno al alumno TEA.

Se debe destacar, pues, que, estos hechos, que son un recorte de la realidad vivida por el docente pueden ser interpretados, como ya he mencionado, apoyándome en la metodología cualitativa. Sin embargo, es pertinente mencionar que la *interpretación* no es un recurso informal, sino que por lo contrario se trata de toda una categoría fundamental en la investigación de lo social y por ende en la educativa. De esta herramienta se dice que “el uso heurístico que se comparte en torno a la interpretación es considerarla como una herramienta de carácter conceptual, provista de una potente fuerza de penetración, la cual derrumba las resistencias desplegadas en los escenarios sociales sometidos a investigación” (Alcántar, 2002, p.92).

Por lo tanto, la actitud investigativa abierta desde la *interpretación*, me ayudará a resolver la entrada a lo social, me facilitará el acercamiento a las subjetividades de los docentes que han tenido o tienen alumnos TEA, permitiéndome romper el cascaron de la apariencia, pues como postura investigativa, me permite una incursión en lo complejo que se encuentra escondido o

mimetizado en el mundo de lo social y que en muchas ocasiones no es percibido o sabido de manera inmediata por el docente.

Más aún, para hacer más claro el uso de la *interpretación* y siguiendo la lógica de Alcántar (2002) diré que este autor hace una distinción lexical, entre la interpretación y la comprensión, de la cual dice que:

Es factible establecer la existencia de ciertos márgenes para aceptar la sinonimia, aunque no completamente, ya que los dos signos se plantean en su interior el entender como un acto de realización individual dirigido a textos escritos o, en otros casos, a acciones sociales con los sentidos implícitos que le atribuyen sus actores. (p.96)

En este sentido, de forma independiente a la discusión sobre la sinonimia, se puede ver que una de las posibilidades que resulta más útil de la *interpretación*, es la de poder aspirar a entender, como acciones sociales, los sentidos que guardan los saberes y las prácticas de los docentes sujetos de esta investigación, resultando no sólo en la develación de estos sentidos, sino en la comprensión de las subjetividades. De esta manera la *interpretación* me sirve entonces para develar y comprender lo educativo.

Por otro lado, los sentidos de lo social a los cuales podemos acceder vía la *interpretación* y que me permite la comprensión y el análisis de lo educativo, son posibles, gracias a los supuestos teóricos⁵⁴ desde los que la *interpretación* se mueve, pues, como diría Alcántar (2002) “las claves del funcionamiento de la interpretación en el terreno de las operaciones de investigación estriban en los supuestos teóricos asumidos por los investigadores”. (p.107) Así, es el andamiaje teórico el que permite filtrar, focalizar y profundizar los elementos sociales que son de nuestro interés, pues en ese maremágnum de acontecimientos que conforman lo social, resultaría poco práctico tomar el todo sin límite e intentar indagarlo, sin haberlo antes recortado. De este modo, sin supuestos teóricos seríamos errantes en nuestra búsqueda y dejaríamos lo investigado en el sentido común. En este orden de ideas la construcción de los “supuestos teóricos”, ya hecha, es esencial para saber lo que busco, pasando después a cómo voy a buscar lo que será interpretado⁵⁵, por eso es

⁵⁴ En nuestro caso estos supuestos ya fueron desarrollados en el segundo capítulo de forma amplia, en las categorías que guían esta investigación: saberes experienciales, trastorno del espectro autista y práctica inclusiva.

⁵⁵ El cómo vamos a buscar lo investigado, hace referencia al instrumento, a la técnica con la cual nos haremos allegar el material en el cual hemos de descubrir los sentidos de lo social en los sujetos investigados.

que el investigador debe construir el lugar desde el cual interpreta, si desea hacer un análisis teórico profundo de los sucesos que han captado su atención.

El investigador crea, pues, su lugar de interpretación privilegiando su mirada científica, crea los supuestos teóricos porque “Finalmente, el científico social construye sus interpretaciones respecto a las acciones sociales que estudia, en función de su teoría base, de ese “pensar habitual” poseído como científico social.” (Alcántar, 2002, p.123), así lo que estará construyendo para su interpretación poseerá elementos complejos, científicamente fundados, de modo que pueda responder a la complejidad del fenómeno social en cuestión.

He de decir que, acerca de la interpretación ya mencionada anteriormente, no se trata de una interpretación superficial o empírica, sino de una herramienta absolutamente científica, en esta lógica, usada para abordar de mejor forma la interpretación como elemento de una investigación seria de lo social. A su vez, para profundizar un poco más en lo dicho, haré uso de la hermenéutica.

Diré inicialmente que la hermenéutica es la teoría de la interpretación, teniendo su nombre el origen en el mito griego de Hermes, el cual era el mensajero entre el mundo de los dioses y el mundo humano, Hermes era por así decirlo un traductor de mundos, un ser que acerca y comunica mundos. Por lo que se refiere a esta investigación, la relación entre sujeto que investiga y sujeto investigado, está separada por las individualidades, por sus mundos de sentidos y significados sociales entre el sujeto investigado y el sujeto que investiga, de esta forma, dado que no hay un mundo común, es necesario acercar, comunicar y traducir estos mundos, para ello habrá que provocar ese acercamiento y comunicación con algún dispositivo hermenéutico de interpretación que ponga en contacto mundos convergentes. Con respecto a éste, el dispositivo, es necesario apuntar que será el vehículo de conexión entre el mundo del sujeto investigador y el mundo del sujeto investigado, este vehículo emanado de la hermenéutica es la “palabra”, como nos dice Richard E. Palmer (2002):

La experiencia hermenéutica es intrínsecamente lingüística. No es posible comprender toda la importancia de esto hasta que no se concibe el lenguaje dentro del horizonte de la «lingüisticidad», es decir, no como la herramienta de una conciencia manipuladora; sino como el medio a través del cual un mundo viene a permanecer delante de y en nosotros. (p. 297)

En este sentido no es la palabra por la palabra, es la palabra que, desde la lingüisticidad, revela a alguien y su mundo ante quien la recibe, poniendo ante quien la acoge, una realidad que es única, en tanto es exclusiva del sujeto que la dice, que, si bien puede tener puntos de contacto con la realidad de los otros, persiste en su originalidad para ser hermenéuticamente interpretada a partir de un mundo que desde su lingüisticidad es común.

De esta manera, la palabra a interpretar como encuentro de mundos de sentido será parte sustancial y esencial del instrumento, sin embargo, no se ignora que la palabra en su decirse tiene múltiples manifestaciones, yo me he decantado, no por azar, sino por lógicas que más adelante explicaré, por la palabra escrita. He de confesar que en un inicio vi en el discurso hablado, específicamente la “entrevista semiestructurada”, una vía para acceder a los saberes, y en la “observación” la vía para acceder a la práctica inclusiva, sin embargo después de algunas reflexiones, acompañadas de la lectura de algunas ideas y el diálogo con mi tutor, me encontré con que en el discurso hablado se ponderaba al diálogo entre el sujeto investigador y el sujeto investigado que pone el elemento de inmediatez como central, en palabras de Ricoeur⁵⁶ (2006) “Pero en discurso hablado, esta habilidad del discurso para remitirse de vuelta al sujeto hablante presenta un carácter de inmediatez porque el hablante pertenece a la situación de interlocución.” (p.42). Esta inmediatez en lo hablado, dada en el diálogo implícito en la “entrevista semiestructurada” nos alejaba de un elemento indispensable en la exploración del saber experiencial, me refiero a la reflexividad de quien descubre, quizás por primera vez, este elemento implícito en su práctica, elemento que en el caso de esta investigación cobra un carácter prominente. Es por ello que destaco la pertinencia del “discurso escrito reflexionado” directo del sujeto investigado por sobre el discurso hablado ajustándonos a las exigencias que las categorías como supuestos teóricos encierran. De este modo, el discurso escrito en el caso de esta investigación, es un discurso que requiere de reflexión y no sólo de espontaneidad, así mientras el

⁵⁶ Retomo la postura de Ricoeur (2006) en Teoría de la interpretación, Discurso y excedente de sentido.

sujeto investigado se escribe también va reflexionándose⁵⁷ teniendo la posibilidad de poderse releer y, por tanto, replantear y ser más preciso en lo que escribe. Busco entonces, un docente escribiente y reflexionate más que un docente hablante, como el *coparticipe* de mi investigación en relación del “saber experiencial” como categoría.

Por otro lado, es importante subrayar que, en el caso de la práctica inclusiva como categoría se antojaba en un inicio, como ya he dicho antes, la “observación” como recurso de aproximación metodológica, en la que el docente es actuante, el investigador es observante que se vuelve escribiente del actuante, para después poder interpretar el discurso que no sería del docente si no del escribiente. Justamente en esto último nos tenemos que detener y cuestionar que sea el instrumento adecuado, porque en todo ello se da una distancia bastante amplia entre lo que el docente hace y lo que el investigador ve, escribe e interpreta, dejando al sujeto investigado en el lugar de un “objeto visualizado”, no permitiendo que el docente mismo se diga, es decir, una cosa es lo que el docente hace, otra lo que el investigador observa y otra lo que el investigador escribe. Como resultado el discurso ya no es del docente en ninguna dimensión, sino que es del investigador, además la “observación” del acto educativo entraña otras complicaciones y alteraciones no deseables para los fines de la investigación.

Además es importante mencionar que, una de las razones que inciden también en tomar a la palabra escrita como el medio para obtener la información, es la temporalidad, esto en cuanto a que al observar sólo se tiene el momento en el que se observa, no pudiendo estar de forma permanente, con el docente sujeto de esta investigación, más que de forma esporádica, pudiendo con ello tener información extremadamente parcial en términos temporales en relación a la práctica inclusiva que se investiga, es decir, un momento no es suficientes para captar lo educativo en su dimensión de práctica docente inclusiva, porque el matiz de esta se encuentra inscrito en un proceso (ético, pedagógico y político) que no puede ser apreciado en un corto tiempo de manera instantánea.

⁵⁷ Como ya he indicado, en el capítulo segundo, en el modo en el que el saber experiencial se construye, es necesario después de la práctica docente ejecutada, una reflexión, provocada bien por el solipsismo monológico del maestro o por la irrupción de la alteridad que se presenta ante el maestro como lo nuevo.

Otra de las razones de elegir el discurso escrito del docente, que le dan ventaja sobre la observación del investigador, es que con esta última la alteración de la frágil rutina y organización del espacio escolar sería algo no deseable. Esto porque la intromisión de un agente extraño en el aula, siempre altera las interacciones y las acciones de quienes en ella están, además de otra agravante, en esta investigación los sujetos de estudio son los docentes que desempeñan su labor con alumnos TEA, y estos últimos, aun cuando no son los sujetos de estudio, sino que son motivo de las acciones del docente, son altamente perceptivos y poco tolerantes a los cambios. Por lo anterior, la presencia de alguien ajeno puede causar, muy probablemente, alteraciones en la conducta y, por tanto, en la práctica docente. Por ello, el discurso escrito puede evitar que esto ocurra, no interfiriendo en el fluir normal de una práctica educativa escrita y reflexionada.

Habiendo mencionado la metodología cualitativa como camino para encontrar la respuesta a mis preguntas de investigación, habiendo también marcado la interpretación como la forma en la cual he de abordar a mi sujeto de estudio y definido a la hermenéutica como la mirada con la cual develaré el texto con el que se dirán mis sujetos de investigación, diré que, los requerimientos de la investigación apuntan a que el instrumento en cuestión, deberá, como plantean Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) ser identitario permitiendo al escribiente definirse y diferenciarse de los otros, ser una puesta en palabras de la propia existencia, ser susceptible a permitir enunciar al escribiente en el sentido de la solicitud del investigador, generando con ello el diálogo entre lo que se escribe y lo que se solicita.

En este caso el diálogo entre lo que se escribe y lo que se solicita nos lleva a la definición de un instrumento que cuenta con las características ya mencionadas anteriormente. Sin embargo, es necesario precisar y recordar que la recolección de datos en el campo deberá obedecer a los planteamientos teóricos mencionados en el capítulo segundo, tal como ya he hecho referencia, esto porque en palabras de Díaz (2014) “se trata de instrumentos que tienen como finalidad recabar material empírico, el que sólo tendrá sentido en el marco de una estructura conceptual” (p.55). Es decir, el instrumento en cuanto a su construcción, deberá tener como punto de partida lo que hemos supuesto en las categorías, permitiendo filtrar la información que nos es útil y ceñirla a una construcción teórica que nos permite la delimitación de lo que pretendemos indagar,

en mi caso los saberes docentes experienciales sobre trastorno del espectro autista y las practicas que estos generan en el docente, sean estas inclusivas o no inclusivas. Busco pues que, en el océano de ideas escudriñadoras, surgidas a partir de las interacciones dadas en las aulas, el instrumento ayude a escuchar de forma específica la voz que nos interesa del docente, de modo que el docente pueda aportar información relevante para la investigación que he planteado y no devenga en una verborrea que tome una diversidad de caminos que no pretendemos recorrer. Es importante puntualizar que “los datos empíricos no hablan por sí mismos, sino que constituyen fuentes de información que ayudan a resolver algún elemento del interrogante del trabajo a realizar.” (Díaz, 2014, p.55) Por tanto, la relación del instrumento con las preguntas de investigación y con las categorías teóricas ya dichas en el segundo capítulo, no podrá desviarse o desvirtuarse, sino ajustarse para responder, clarificar o ahondar, el tema que nos guía.

Para mayor precisión es importante decir que el instrumento también deberá invitar a evocar la memoria, pues la temporalidad y finitud de los sucesos impiden ser plasmados de manera instantánea en un breve espacio de tiempo, también deberá de propiciar la reflexión, esto porque no se trata sólo de una descripción de hechos, si no del impacto del encuentro con el “alumno otro” y el surgimiento de un saber nuevo a favor de él como *alter*.

Por lo anterior es necesario, pues, generar un dispositivo en el que el docente, que es mi sujeto investigado, se diga, dándome de esta forma material de interpretación, en mi caso, después de todo lo dicho, el dispositivo que mejor favorece a mi investigación es el *relato de vida* o también llamado *historia de vida*. En esta lógica trataremos tanto al *relato de vida* como a la *historia de vida* de forma sinonímica, aclaro que no se ignora el debate que existe entre estas dos formas de nombrar al instrumento, sabemos que como diría Varela (2008)

La polémica sobre las historias de vida entre los expertos comienza por la terminología, pues hay quienes prefieren hablar de relatos de vida. Los que privilegian los relatos sobre la historia lo hacen porque así se logra, a su juicio, un mayor distanciamiento entre las apreciaciones subjetivas y la realidad, pues la propia expresión relato de vida deja claro que no se trata de aproximarse a la vida misma de las personas, sino más bien a una narración sobre ella, algo que a mi juicio no va demasiado lejos como recurso de distanciamiento. (p.189)

Desde esta perspectiva, para Varela (2008) queda zanjado el uso de ambos términos, pues no hay en realidad entre *la historia de vida* y el *relato de vida*, un distanciamiento de lo “subjetivo” y la

“realidad”, no es nuestra pretensión dicho distanciamiento. Coincido con Varela (2008) en el hecho de no atribuir tal distinción, a ninguna de las formas de nombrar el instrumento. También aclaro que entiendo lo subjetivo del *relato de vida* como la realidad personal del individuo que se narra, es decir, la interpretación de lo vivido por una persona y no algo externo a ella, de esta manera, no hay en la *historia de vida* o *relato de vida* diferencia en cuanto al distanciamiento entre subjetividad y realidad, pues el sujeto dice su realidad y lo que dice es su realidad, en nuestro lo vivido, lo interpretado, lo reflexionado y narrado por el docente.

No obstante, lo dicho, yo sí hago la siguiente distinción entre relato e historia. Para mí la *historia de vida* es el gran todo de la existencia de una persona, mientras que el *relato de vida* es un fragmento, una vivencia muy particular y acotada con respecto a algo o a alguien, en este caso un aspecto de la relación pedagógica dada entre alumno TEA y docentes frente a grupo, dicho así, hablo de relato de vida en tanto se trata de una vivencia, de una experiencia, de una interpretación y reflexión del docente con respecto a un fragmento de su vida humana y profesional como docente, aclaro que aun cuando no es al objetivo develar a plenitud la vida del docente, el instrumento podrá darnos características muy propias y personales del docente, es decir será un recurso cargado de subjetividad proyectada en relato que nos mostrará una forma de ver y asumir la realidad personal y particular de la docente ante la irrupción de un alumno alter que se transforma en práctica docente. En esta lógica, la del *relato de vida*, el docente puede mostrarse con un fragmento de la gran *historia de vida*, es decir los *relatos de vida* son fragmentos de un gran todo, así mismo, entiendo y asumo que hablar de “relato” implica algo aún más profundo que la descripción de hechos, asumo que no es sólo un decir de palabras explícitas y concretas que forman un enunciado objetivo, sino un decir profundo lleno de subjetividad, de significados y de miradas, asumo que se trata de una voz⁵⁸ que narra, que habla de sí, desde dentro de sí: la narración viva del docente.

Es importante subrayar que haremos investigación narrativa y que esta:

⁵⁸ Hablar de voz no sólo me refiero a oralidad, más bien se trata de todo intento, de toda manifestación humana de expresar algo desde el cuerpo y desde la emoción misma, de proyectarse a otros tratando de hacerse entender, tratando de decir cómo uno se mira, cómo uno se subjetiva y cómo asumimos nuestra propia experiencia corporal - emocional.

Enfatiza la importancia de que los participantes en los estudios hablen de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad. Aportan una visión interior porque tratan a las personas como “testigos expertos” de sus propias vidas cuyos relatos pueden constituir, a su vez, un punto de acceso a su mundo a través de la subjetividad e interpretación del propio lector o lectora. (Moriña, 2017, p.15)

Además, es importante decir que lo escrito, como *relato de vida*, con todas las virtudes, que ya mencioné anteriormente, es para esta investigación el modo de obtener información para la misma. Este modo, “el *modo narrativo*, se caracteriza por presentar la experiencia de las personas, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares, donde los relatos biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación.” (Moriña, 2017, p.191), En este sentido, este modo nos permite, pues, obtener información para el análisis del evento o eventos que conforman un acontecimiento de vida narrado por quien lo ha vivido, desde su lugar y desde su experiencia, no tratándose sólo de un recurso memorístico, sino de un recurso que reinterpreta un suceso y lo trae al presente renovado, reflexionado y reconstruido en nuevo saber, un *saber experiencial*. Además, se tiene que destacar algo medular, el *modo narrativo* presente en el *relato de vida*, permite traer al presente tiempos pasados y vivencias ya ocurridas, con un punto a favor, el de traer tiempos y vivencias bien acotadas, no en lo inmediato, sino en pensamientos posteriores generando una nueva forma de entender y asumir eso vivido, todo ello mirado desde dentro, desde el lugar único e inaccesible que no sea el sujeto que lo ha vivido y que se narra de manera original y única. Así “realizar una historia de vida [relato de vida] supone, por tanto, una voluntad de aproximarse a un mundo individual y social que en ciertos casos está distante del nuestro” (Varela, 2008, p.191). En nuestra investigación aproximarnos y conocer al docente en su mundo interno en relación al alumno TEA (experiencia y reflexión), implicándose, así la voluntad del investigador al proponer el instrumento, pero sobretodo la voluntad del docente de compartir, de dejarse ver en su narración, de permitirse ser “el mismo”, es decir, de facilitar al investigador el acceso a eso en lo que el docente es experto. De esta forma, las narraciones tienen estas virtudes, en palabras de Moriña (2017), “porque tratan a las personas como “testigos expertos” de sus propias vidas cuyos relatos pueden constituir, a su vez, un punto de acceso a su mundo a través de la subjetividad e interpretación del propio lector o lectora.” (p.15).

Considerando lo anterior, es pertinente mencionar que la solicitud o encargo del texto a los docentes participantes en la investigación como expertos, les supone como elementos activos de la misma, no como sujetos observados y juzgados, señalados y cosificados, sino que sus discursos escritos son sustancia viva, voz que se dice desde su ser y desde su realidad personal. Así, investigar con relatos de vida para mí y en coincidencia con Moriña (2017) “supone contar la investigación desde las propias voces de los participantes. Es decir, quien investiga llega a ser meramente la conexión entre el campo, la investigación y la comunidad para asegurar que esas voces sean oídas.” (p.15) Visto de ese modo, se trata de un instrumento que permite la manifestación de ideas, acciones y emociones que habitan a un docente, colocándolo en un lugar de expresión, de enunciación que le posibilita a hacerse escuchar, a mostrar su realidad personal, su forma subjetiva de entender y entenderse en el universo escolar. Sin embargo, no solo es una forma de hacerse escuchar o de decirse, también es una forma democratizar al provocar el ser escuchado: Riessman (2008) citado por Anabel Moriña (2017), “Según este autor la investigación narrativa constituye un modo más democrático y natural de investigación ya que otorga representación a las voces de los protagonistas, quienes, es posible decir, se constituyen en co-investigadores de sus propias vidas. (p.9). Visto de esta forma el *relato de vida* escrito es un recurso de investigación que no sólo aporta información al investigador, sino que también permite al docente una participación activa y democrática, representando un instrumento democratizante y, por tanto, emancipatorio que les coloca como coinvestigadores de sus vidas, le permite hacerse de conocimiento de sí mismos, de su mundo y de su forma de estar en él. Esto es posible por la naturaleza propia del instrumento *relato de vida*, ya descrita en líneas atrás, sin embargo, aún hay algo que es necesario decir al respecto de este instrumento epistemológicamente democrático, emancipatorio y revelador.

El *relato de vida* al ser obtenido de un texto escrito por el docente y no por una entrevista u otro medio, da un matiz distinto al mismo, en este sentido la escritura de su relato, para el docente, representa una forma de acceder a sí mismo, una forma de encontrarse consigo mismo, una forma de preguntarse y de responderse cosas que se ignoraban de sí mismo, en sentido, y siguiendo con la lógica narrativa impuesta como metodología para esta investigación, quiero aproximar mi instrumento a lo que Anzaldúa (2015) nos dice: “la escritura es un proceso de descubrimiento y percepción que produce conocimientos (insight).”(p.1), Esto es, ésta nos lleva a darnos cuenta de

algo de nosotros mismo que antes de escribir era ignorado, es decir, no sabíamos que ello existía sino hasta escribirlo o mejor dicho hasta escribimos. Así descrito el escribir es para Anzaldúa (2015) un impulso de conocer. La escritura sobre sí mismo es un impulso por reintegrarse buscando, a través de la escritura, las partes perdidas de sí mismo, a este deseo la autora lo nombra como “el imperativo de coyoxauhqui”, imperativo que toma como vehículo de redacción, lo que la autora llama *Autohistoria* instrumento que implica: “una lucha para reconstruirse y sanar los sustos resultantes de heridas, traumas, racismo y otros actos de violación que hacen pedazos nuestras almas,” (Anzaldúa, 2005, p.1). Así, la escritura como forma de conocer está guiada por rupturas en la lógica personal, por vivencias dolorosas, por irrupciones, por desestructuraciones, que en la escritura busquen acomodo, o mejor dicho les buscaremos acomodo, dando como resultado una forma nueva de conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo⁵⁹. El imperativo Coyoxauhqui permite que seamos empujados a escribir de nosotros mismos, en un intento de reorganizarnos, de generar una forma nueva que incorpore eso que nos abrumó y nos causó congoja o desestabilidad, de aquello que nos dividió y fragmentó el alma, de aquello que nos causó susto⁶⁰, en este sentido

El imperativo Coyoxauhqui es el acto de recuperar a los fragmentos del yo / alma que se han dispersado o perdido, el acto de llorar las pérdidas que nos persiguen. La bestia sombría y los desconocimientos concomitantes (la ignorancia que cultivamos para mantenernos alejados del conocimiento para que podamos permanecer inexplicables) que tienen un dominio tenaz sobre nosotros. (Anzaldúa, 2015, p.1)

Mirado así, la escritura del *relato de vida* de parte del docente, es decir su *autohistoria*, no sólo representa una oportunidad de conocimiento para el investigador, representa de forma paralela

⁵⁹ Es necesario puntualizar que justamente la vía de la irrupción, la desestructuración y la reorganización que permiten la creación de un nuevo conocimiento es algo que nos habla con mucha fidelidad cuando irrumpe un alumno *alter* en el aula, por ello es válida la aproximación entre *relato de vida* y la *autohistoria* que aquí proponemos como instrumentos narrativos.

⁶⁰ Anzaldúa retoma de la tradición mexicana indígena el término “susto” como una forma de hablar del trauma, de aquello que entendemos en México como la salida del alma del cuerpo, una especie de ruptura o pérdida emocional que nos deja rotos e incompletos. En este sentido el “susto” desde Anzaldúa y mirado con los ojos de la cultura mexicana, es el gran disruptor, para el cual se precisa, si se desea ser sanado o desfragmentado, el regreso del alma que fue sacada por aquella irrupción. Así mirada la cura del “susto” en la escritura autobiográfica, representa un ritual que permite gritar nuestra esencia, nuestro nombre propio formado de recuerdos disruptores y dolorosos, dicho ritual el de la escritura autobiográfica, nos permiten sanar y recuperar el alma que ha salido parcialmente y que ha sido fragmentada.

una oportunidad de conocimiento para el docente participe de la investigación, quien al escribir reorganiza su alma fragmentada, su alma herida y entonces se conoce y se posibilita a mirar su mundo, con conocimiento nuevo, con conocimiento de sí y como consecuencia con una nueva comprensión del mundo externo y del mundo de los otros.

Así pues, el instrumento propuesto, es también una forma de conocer para los participantes de esta investigación, es un posicionamiento epistemológico que plantea que escribir sobre sí mismo es una forma de generar conocimiento, un conocimiento que alcanza luz en tanto es recuerdo, reflexión y reestructuración de sí mismo, de los otros y del mundo. Es también un modo de conocer que propone una ruptura con la tradicional forma de definir, silenciar y hacer al participante de una investigación objeto de conocimiento, que para poder ser abordado requiere ser silenciado y anulado en términos epistemológicos. En este sentido la forma narrativa es:

Un género híbrido, un nuevo modo discursivo, al que llamo "autohistoria" y "autohistoria - teoría". Conectado experiencias personales con realidades sociales resulta en autohistoria, y teorizar sobre esta actividad resulta en autohistoria - teoría. Es una forma de inventar y hacer conocimiento. Significado e identidad a través de las autoinscripciones. Al hacer que ciertas experiencias personales sean el tema de este estudio, también borro las fronteras privadas / públicas. (Anzaldúa, 2015, p.6)

Este género, esta forma de hacer conocimiento a partir de narrativas, posee virtudes que parten de un proceso de reflexión personal muy intenso del docente, que, al compartirlo, nos permite ver desde lo público eso que es privado y que es original e identitario, eso que es acomodo nuevo de la historia, que es alma recuperada, reconstruida, reorganizada. La narración que el docente hace de su vida mediante su *relato de vida autobiográfico-auto historia*, apuntala la investigación que hacemos, en tanto permite una reflexión y un reconocimiento de los saberes experienciales que han emanado del encuentro con el alumno TEA, el alter de esta investigación, pero también y de manera preponderante genera un conocimiento del docente coparticipé de la investigación que fortalece aún más la investigación en términos de reflexividad y originalidad. De esta forma, el instrumento posibilita al investigador como alguien que tiene en sus manos material esencial del hacer docente ante el alumno TEA. Así, la narración del *relato de vida- autohistoria* es, no solo un instrumento, sino que también es una forma epistemológica, como cita Anzaldúa (2015)

Hay algo epistemológico en una historia dicha. Es la manera en cada uno de nosotros conocemos a otro, la manera en que nos conocemos a nosotros mismos. La manera en que conocemos el mundo. Es también la manera en que no conocemos: la manera en que el mundo está oculto para nosotros, la manera en que estamos guardados del conocimiento de nosotros mismos, la forma en que se nos impide entender a otras personas. Andrea Barret, crónica del escritor, vol. 32, no. 3 de diciembre de 1999 (p.1)

Tomando en consideración lo mencionado anteriormente, el instrumento que he descrito como *relato de vida- autohistoria*, es el que se ha de emplear para favorecer que el docente narre su experiencia, su reflexión, su recomposición y su saber, permitiéndome con ello hacerme de material de interpretación a la luz de mis supuestos teóricos, para con ello alcanzar mis objetivos, responder mis preguntas, pero también de manera sustancial favorecer el autoconocimiento y la perspectiva general del docente coparticipe de esta investigación.

A su vez, la instrumentación en campo del *relato de vida- autohistoria* deberá ser flexible en cuanto a la elaboración, debido a que requiere de tiempo para ser reflexionado y escrito, deberá también permitir la libre expresión sin menoscabo de sus riqueza y contenido por errores ortográficos o sintácticos, y por último, dejará el anonimato a criterio de los autores del texto, permitiendo ser firmado con nombre, sin nombre o con seudónimo⁶¹.

Dicho lo anterior los coparticipes de investigación, como he venido mencionado, son docentes de nivel primaria que tengan o hayan tenido alumnos TEA. Como se verá, el camino metodológico que hemos trazado es uno cualitativo, interpretativo, hermenéutico, que usa la palabra escrita en forma de *relato de vida- autohistoria* para obtener información como material para la investigación. Queda entonces definido la forma metodológica-epistemológica y el instrumento que de ella surge para la obtención de material escrito por los coparticipes de la investigación, material a analizar e interpretar en el siguiente capítulo.

⁶¹ El escrito dirigido a las docentes para pedir su participación, previa charla y acuerdo, puede ser consultado en el anexo 1.

CAPÍTULO 4

RELATOS EN EL RELATO

Presentación

En el siguiente capítulo se realiza, con base en los supuestos teóricos, el análisis de lo encontrado en los relatos, así, con los elementos teóricamente planteados se busca encontrar en los relatos de vida – autohistorias, de las maestras que participaron en la investigación, las respuestas a las dudas planteadas al inicio de la misma. Abordo los relatos de manera que sea posible mirar la generalidad de los mismos, pero rescatando la esencia de lo humano, de lo emocional y, claro está, los elementos que puedan aportar al conocimiento teórico. En este sentido, se buscan los saberes experienciales y las posibilidades de inclusión que se generan en la práctica pedagógica desarrollada por los docentes que tienen a su cargo alumnos TEA, que son los *alter* de esta investigación.

4.1 Los relatos de vida- autohistorias

Este trabajo de investigación ha representado para mí una gran oportunidad de hablar (escribir), de decir eso que me inquietaba, eso que era duda, a lo que no encontraba respuesta, eso que era desasosiego emocional e intelectual. De la misma forma esta investigación me permitió traducir mis inquietudes en preguntas serias, me ha permitido, desde la academia, darle lugar a inquietudes humanas y profesionales. No está por demás decir que ha ayudado a revelar en mí concepciones y formas de ver el mundo, también, ha generado nuevas inquietudes y nuevas emociones, estas últimas quizá notorias en la forma en la cual he ido conduciendo la investigación, y es que, desde mi perspectiva si algo no se puede evadir es aquello que nos desborda desde dentro y que nos hace sorprendernos, temer, alegrarnos u ofuscarnos, y más cuando se trata de alumnos *alter* como los TEA presentes de forma indirecta en esta investigación. En este sentido no sólo para mí ha sido complicado en términos emocionales, sino que también para quienes han cooperado en esta investigación, las docentes que han tenido a bien compartir su *relato de vida- autohistoria*, los cuales pueden ser leídos en el anexo 2 y 3.

También es pertinente decir que los casos de alumnos con diagnóstico TEA no son algo común en las escuelas regulares, esto representó en el trabajo de campo algunas complicaciones, por principio de cuentas, los docentes a cargo de grupos donde hay alumnos TEA no abundan,

también, algo que es importante mencionar, es que, de inicio participarían conmigo cuatro maestras, sin embargo, por causas que desconozco, dos de ellas decidieron ya no participar, no existió una explicación de por medio, sino más bien lo que yo llamaría abandono del proyecto. A su vez, en un inicio, cuando se contactó con ellas, se les noto interés, miedo, preocupación, inquietud y dudas, estas emociones continuaron presentes en los relatos de las dos maestras que decidieron continuar y realizar su escrito (considero que también en quienes no continuaron en apoyo de la investigación), por ello es que en sus *relatos de vida- autohistoria* hablan mucho de emociones encontradas, de dolor y de duda, algo que analizaré más adelante de manera formal. Por tanto, considero que la línea académica tomada para abordar la investigación representa para todos los que en ella participamos, una línea cargada de emociones de diversos tipos y no sólo de conceptos académicos, en este sentido lo emocional y lo académico se enriquecen mutuamente.

Es necesario recapitular que, para abordar esta investigación se inició con la problematización, en un principio con una introspección de mi implicación, después planteando mis dudas y posteriormente definiendo qué era lo que había de abordarse en el planteamiento inicial como categorías, luego se avanzó a la propuesta metodológica. Así, con este boceto de investigación se dio un panorama general de lo que había de hacerse para resolver esa inquietud emocional e intelectual.

Ahora bien, una vez que la inquietud humana y profesional se encaminó a la ruta académica, fue necesaria la construcción teórica que permitiera dar orden y lógica a un abordaje que no fuera sólo empírico, sino que fuera construcción teórica, lente con el cual pudiera ser mirado el fenómeno en cuanto al *saber experiencial como determinante de una práctica inclusiva en un alumno TEA*, así es como las categorías *saber experiencial*, *trastorno del espectro autista como alter*, y la categoría *inclusión* nacieron, no como una construcción rígida y fragmentada, sino como un relato que es parte de un todo y que permite ver de la misma forma a un fenómeno completo.

Se abrió, en primera instancia, con la categoría *saber experiencial*, esto como un saber que surge del encuentro y contacto con un alumno TEA. De éste es importante destacar que, no se habla de un saber que sea una construcción anterior, regalo de un tercero, sino de un saber que es único y que surge y fluye como un saber personal, como un saber vital, un saber que de muchas formas

está en continuo cambio y transformación al estar siempre dinamizado por el contacto con el alumno TEA y el encuentro intersubjetivo que genera una vida en común. Después de lo anterior y en referencia al contacto con el TEA se plantea la categoría *trastorno del espectro autista como alter*, esta categoría clarifica el porqué del TEA como *alter*, el porqué de sus atipicidades en su conducta y en su forma de ser y estar en el mundo y en el espacio escolar. Estas características que lo hacen el *alter* son abordadas desde la mirada médica, psicológica y educativa, sin embargo, se pone mayor énfasis en el impacto que éstas generan en el docente y la dificultad, que un niño con tales características, tiene para su desempeño dentro del aula, esto, en referencia a los aprendizajes esperados y la convivencia en el espacio escolar. Con lo anterior como antecedente surge entonces la siguiente categoría, *inclusión*, que nos habla de la respuesta ante la irrupción del alumno TEA dentro del aula, esto, en un proceso que coloca la posibilidad de transformar la irrupción del *alter* en acto de recibimiento (lo ético), en acción comprometida por él (lo pedagógico) y en participación de este *alter* desde su singularidad en el espacio público áulico-escolar (lo político). Esta categoría es culminante debido a que posee dentro del cuerpo teórico, respuestas en cuanto a la condición en la cual el alumno se encuentra en el espacio escolar como espacio ideado como un facilitador del desarrollo de la humanidad del *alter* desde su peculiar forma de ser y estar en el mundo, es decir sin aspirar a la falsa normalización y generalización.

Así estas categorías fueron configuradas para poder interpretar lo que la docente narra de lo vivido en su experiencia de trabajo con un alumno *alter*. Es relevante mencionar también, que, si bien se solicitó a las participaste hacer énfasis en la materia de formación cívica y ética, por las implicaciones que ya se expusieron en el capítulo anterior (materia que busca el desarrollo personal y la convivencia) se encontraron pocas referencias, o bien, estas fueron transversales y no directas, sin embargo, se mencionan algunas otras materias como español, matemáticas y ciencias naturales (adelante realizaré el análisis de dicha peculiaridad).

Con respecto a las mismas categorías y la construcción teórica, estas, como ya había mencionado, nos ayudarán a desentramar y comprender el relato docente, relato que es una narración sincera, autobiográfica y de riqueza cualitativa, en tanto da elementos identitarios y de experiencia viva de las docentes. No omito comentar que en el momento de leer los relatos de las docentes es siempre ineludible identificar que hay toda una serie de emociones vertidas, son textos

absolutamente emocionales y personales, las docentes hablan de sus “sustos”, de sus alegrías, de lo que consideran logro y de lo que consideran fracaso. Así estos relatos, en toda su riqueza humana, van a ser analizados a la luz de las construcciones teóricas ya mencionadas, sin embargo, como una forma de tener un panorama más claro haré, de manera previa, una pequeña crónica de la ruta de cada uno de los relatos, pretendo con ello obtener y mostrar una visión global de lo narrado por las maestras, busco también generar un preámbulo al análisis y con ello abonar a las conclusiones. Posteriormente, una vez hecha la crónica, realizaré el análisis de los fragmentos del texto, dando así una interpretación desde mis supuestos teóricos, asumo que los fragmentos pueden contener más de una categoría a analizar, pero aclaro que la idea que planteo es identificar en los fragmentos la subyacencia de un categoría específica, sin embargo, si alguna otra categoría aparece como matiz desde mi mirada en el mismo fragmento de texto, será mencionada en el análisis, pero sin olvidar cuál es la que se revela con mayor claridad en el texto, de ésta manera, pretendo realizar una narrativa de cómo se fue delineando la categoría analizada en el texto.

Para la realización del análisis, previamente se ha realizado una sábana o tabla de datos contenida en el anexo 4 y con la cual me he auxiliado para hacer una distinción de las categorías teóricas, para con ello facilitar el análisis del *relato de vida- autohistoria* que las docentes realizaron.

Para identificar los *relatos de vida- autohistoria* me he permitido no codificar los mismos, esto, porque no se trata de un número mayúsculo de ellos, además de que en el sentido en el que son tratados como elementos identitarios, emocionales y autobiográficos, pretendo conservarles así tanto como sea posible. De esta manera, estos *relatos de vida- autohistoria* tiene por nombre “*relato de vida- autohistoria* maestra Oralia Monserrat”, y, “*relato de vida- autohistoria*” maestra Mary, estos nombres son los que ellas les colocaron como identificaciones, hecho que se puede constatar en los anexos 2 y 3, cabe señalar que se les invitó a permanecer en el anonimato, a escribir un seudónimo o bien su nombre, empero ambas participantes prefirieron hacer uso de su nombre.

Dicho lo anterior inicio con el *relato de vida- autohistoria* de la maestra Oralia Monserrat.

La maestra Oralia Monserrat, es docente de 4° grado grupo “A” en la Escuela Primaria Laura Méndez de Cuenca, desde inicio del ciclo escolar tiene en su grupo al alumno Josué Abishai quien cuenta con un diagnóstico de TEA. La maestra inicia su narración dando su nombre completo, su formación, la escuela donde labora y menciona el grupo que tiene a cargo, después aborda la temática haciendo alusión a un incidente en la escuela donde el alumno con diagnóstico había estado implicado, describe con angustia esos momentos vividos en conjunto con sus compañeras, habla de la búsqueda de auxilio para los niños, entre ellos su alumno Josué el niño con diagnóstico de TEA. Explica posteriormente que el motivo del incidente fue la ingesta de un medicamento que Josué llevaba porque es parte de su tratamiento, manifiesta también su inconformidad con lo que considera un descuido por parte la madre del alumno. Después aborda algunos momentos, circunstancias y controversias que la llevan a tomar la decisión de solicitar el grupo donde el alumno TEA se encontraba para trabajar con él durante un ciclo escolar.

Continúa con la descripción de los primeros momentos de su trato y relación con el alumno TEA ya en su salón de clase, las dudas y las dificultades para comunicarse con él, lo mismo que la decisión de evitar que la madre acompañe al alumno en todo momento dentro del aula. A la par explica algunas soluciones dadas en apoyo del alumno, en cuanto a actividades en el aula, lo mismo que describe los primeros acercamientos de Josué con sus compañeros y el estímulo de los mismos por parte de ella.

La maestra continúa narrando cómo pudo generar que el alumno le mirara, logrando con ello favorecer la comunicación con él, de ello describe satisfacción y emoción, siendo, desde mi mirada, uno de los momentos más emotivos dentro de su texto.

Describe después de manera general lo hecho con el alumno en diversas materias, la dificultades, los aciertos y en general el proceso, un proceso en el que los altibajos se pueden apreciar, también menciona cómo es la convivencia con sus compañeros, lo que ella observa como avances y también como retos sin cumplir.

Finalmente, hace una breve reflexión donde ella se considera alguien que ha aprendido mucho pero que también desea aprender aún más, manifiesta su deseo de que exista apoyo institucional

formal para el trabajo con alumnos TEA y destaca las virtudes humanas de los alumnos TEA. Al final del escrito incluye una frase que dice:

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” Benjamín Franklin.

Ahora es el momento de hacer un análisis de lo dicho en la narración de la maestra Oralia Monserrat, esto a la luz del andamiaje teórico ya planteado. Inicio pues, con fragmentos del discurso, buscando en primer lugar identificar en él indicios de la formación de un *saber experiencial*.

En el primer fragmento analizado de la narración se puede notar que después del contacto y la observación durante algunos días, la maestra, sin que mediara lenguaje convencional, sino una forma atípica de comunicar, fue capaz, tan solo con la experiencia que le dio el contacto y el compartir espacio y tiempo con él, de generar un saber que le llevó a tomar una decisión en favor de su alumno, esto en el sentido de que ella decidió, que para el alumno ya no era pertinente la presencia de la madre en el aula, es decir, desde su lugar como docente, y en el sentido de su autonomía, fue capaz de poner en juego un aprendizaje personal en relación a su alumno *alter*, esto sin que existiera saber profesional o disciplinar que le guiara, sino una necesidad gritada por el alumno desde su peculiaridad y una reflexión de la maestra sobre la misma. se puede decir que en este acto se hacía maestra de un alumno con diagnóstico de TEA, pero de manera más específica, se *hacía maestra de Josué* con toda su alteridad. Este fragmento de la narración también da cuenta del recibimiento, es decir no se miró sólo lo adverso, la falta de comunicación típica, sino el “rostro” del niño desde su necesidad, en este sentido, la acción de recibimiento fue preferida en lugar de una acción de rechazo o de disimulo que bien hubiera podido dejar al alumno en la misma situación, es decir en el abandono que da el ignorarle:

Durante varios días note que casi no hablaba y su mamá estuvo en acompañamiento durante la primera semana, pero él se veía molesto y se estresaba mucho, le gritaba a su mamá y cuando se enojaba se salía del salón y azotaba la puerta. Así que decidí que ya no asistiera más y comencé a trabajar sola con él. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

De igual forma, adelante la maestra habla de un *saber* que se daba con respecto a las habilidades, cualidades y sobre todo con respecto al interés del alumno, esto, en el sentido de ir entendiendo

su individualidad, de ir sabiendo de él y de su peculiaridad, es decir, la maestra construía un saber desde la experiencia del contacto y la vida cotidiana con el *alter*, experiencia y saber que no poseía y era evidenciado al querer que el alumno TEA realizara las actividades de la misma forma que sus compañeros.

Durante algunas semanas se complicaba que realizara todas las actividades que yo planeaba para él y fui entendiendo que él no lograría trabajar al mismo nivel que sus demás compañeros, porque no todo lo que yo les explicaba en la clase le generaba interés. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Además, en la siguiente parte de la narración se encuentra otro fragmento que nos muestra que el *saber experiencial* de la maestra se nutre del contacto con el alumno *alter*, así, se particulariza en la experiencia de vida de la docente en relación a este alumno, esto de tal forma que ella puede notar características generales propias de un alumno TEA, pero también las particularidades de éste, como alguien singular y único, esto le da una gran riqueza al saber desde lo vivido en el encuentro con el *alter*, es decir lo que se comparte en la vida, la vida en común entre la docente y el alumno *alter* hace surgir un saber particular y personal en la maestra Oralia Monserrat:

Su cara casi no muestra expresiones faciales como alegría, tristeza, etc. Pero casi siempre se nota molesto, cuando hay algo que, si le causa gracia, se sonríe mostrando todos sus dientes y hace algunos movimientos con todo su cuerpo, a veces mueve los brazos o sus pies. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Es importante destacar que, para la maestra Oralia Monserrat el *saber experiencial* se va construyendo, como ya había mencionado, a partir de lo cotidiano, de aquello que quizás es hasta trivial para otros, pero singular y peculiar en el alumno. De ello da cuenta el siguiente fragmento, donde con su descripción, la maestra da muestra de ser observadora y de conocer al niño. Es claro que su *saber experiencial* tiene como base al alumno como *alter*, como alumno que logra algo sencillo, pero que resulta altamente relevante en su condición. En este sentido la docente genera su saber desde lo peculiar en el alumno (ella nota que le gusta clasificar), esto con posibilidad de ser recuperado en un *saber experiencial* más amplio que bien puede ser usado en otros terrenos de su hacer docente:

Además, es obediente cuando se trata de colaborar y ayudar en otras labores dentro del aula, le gusta clasificar cosas, ordenar el papel higiénico y acomodarlo en la canasta junto al jabón de manos para que todos lo tomen, incluso está al pendiente cuando ya no

hay rollo y me lo solicita para tener siempre abastecido. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Hasta este momento he identificado en el texto el saber *experiencial*, un saber que es producto del contacto entre maestra y alumno, de la vivencia cotidiana y particular con la singularidad de Josué. Continúo entonces con la identificación y análisis de la inclusión como proceso ético, pedagógico y político, para lo cual, como mencioné anteriormente, se tomaron fragmentos del texto narrado de acuerdo a lo que se consideró una subyacencia de la categoría mencionada.

Con respecto a la identificación del *momento ético*, como elemento del proceso de inclusión, en el siguiente fragmento la maestra da cuenta del recibimiento, a manera de disposición desde su lugar y ante una situación disruptiva presentada en el espacio escolar, que aun cuando no era el aula a su cargo, sí representó un desafío en cuanto al recibir o rechazar lo otro, lo extraño, lo no visto hasta el momento. Así descrita la situación por la maestra, deja ver que fue un suceso de gran impacto en su subjetividad. En ese suceso la maestra fue capaz de mirar el rostro del alumno por unos instantes y responder a una necesidad emergente, dejando de lado todo prejuicio, miedo, duda o mito, surgido de lo escuchado en boca de terceros:

Yo sabía que en segundo grado se encontraba Josué y escuchaba hablar de él, muchas veces los comentarios no eran tan buenos, pero algo me decía que tenía que tratarlo para apoyar y conocer más de él y es que mi primer contacto con él fue muy complicado, ya que recuerdo mucho que cuando él se encontraba en primer año cuando él tenía 6 años. En un recreo ocurrió una situación muy complicada con él, nos encontrábamos en recreo y cada docente tenía un lugar de guardia yo me encontraba muy cerca de los sanitarios, cuando vi caer al piso a Josué yo corrí para llegar hasta donde él se encontraba y comencé a pedir ayuda, entre varios docentes auxiliarnos, apoyamos, atendimos la emergencia y llevamos a cabo todo el protocolo para brindarle seguridad. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

En el mismo sentido, el siguiente fragmento de la narración da muestra con mayor claridad que el rostro de Josué como alter había impactado de manera ineludible a la maestra, así, la maestra era capaz de mirar su rostro humano, era capaz de no generalizarlo o de hacerlo “lo repudiado”, sino que era capaz de recibirle y aún más, de escoger trabajar con él, esto, a pesar de lo dicho por lo demás, de la negativa de otras compañeras para hacerse cargo de él. Así es como la maestra, desde su amorocidad, da un recibimiento y una acogida desde la aceptación del *alter* y el

reconocimiento de su necesidad de educarse en un aula y de pertenecer a un grupo, así, la maestra lo acoge y lo hace su responsabilidad por una elección:

Es muy triste escuchar que muchos de ellos no quieren trabajar con niños con Barreras de Aprendizaje, en cierto modo debería de confesar que yo también en algunas ocasiones me he sentido igual y es por el temor a no saber si podré hacer las cosas bien, si lograré ayudar y atender de la mejor manera a todos los alumnos que lleguen a presentarse con situaciones similares o distintas durante mi labor como docente. Pero de lo que, si estoy muy segura, es que nunca sabremos si estaremos preparados o no, si nunca lo intentamos. Así que yo le solicite a mi directivo el grupo de 3°A en donde se encontraba Josué. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Más adelante en su narración como autohistoria compartida, el recibimiento se hace aún más claro cuando expresa que tenía dificultad para comunicarse con él, porque, como dije en el capítulo pasado, el TEA tiene unas formas de comunicación que no son típicas, que parecen en muchos caso no ser respuesta ante un estímulo de comunicación que se quiera entablar con él, no obstante, la maestra en este caso fue capaz de recibir y acoger esa forma nueva de ser y estar en el aula, manifestada en la alteración de la comunicación standard, fue capaz de asumirle como un ser que se comunica de forma no convencional, una forma que no incluye el contacto visual, así al acoger a ese alumno, en medio del recibimiento, cae en cuenta de que sí entiende lo que se le comunica, cae en cuenta que haya una forma otra de recibir lo comunicado y de procesar lo comunicado, con ello se da el recibimiento como un *acto ético* donde la “gramática” de la comunicación tradicional queda de lado y es sustituida por un encuentro cara a cara:

Al principio me fue muy difícil comunicarme con él porque no hacia contacto visual conmigo, sin embargo, yo notaba que si entendía lo que yo le decía. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Siguiendo en la ruta de la *inclusión* como proceso diré que, también en la narración de la maestra Oralia Monserrat se hace alusión al *momento pedagógico*, es decir a la acción pedagógica diferenciada, en un principio, como describe la maestra, tomando en cuenta el fortalecimiento de sus habilidades motrices, lenguaje, escritura de números y operaciones sencillas. En ese caso hay una aproximación inicial a la acción diferenciada, pero aun no llega a centrarse en la necesidad del alumno, es más bien un intento que se queda en la interpretación que la maestra hace de la necesidad, esto en el sentido de que lo que ella traza como acciones están guiadas por una demanda del sistema, una demanda curricular, más que por la demanda del alumno:

Empecé a realizar cambios y adecuaciones en mi planeación enfocadas a trabajar su motricidad fina y gruesa, lenguaje y escritura, números y operaciones sencillas de suma y resta. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Sin embargo, es más adelante cuando ya existe mayor claridad en cuanto a percibir la necesidad del alumno y generar en consecuencia, las actividades pedagógicas diferenciadas, es decir, como se indica en la narración posteriormente, y en la materia de ciencias naturales, la maestra facilitó que el alumno pudiera realizar la actividad de su interés a su muy peculiar y personal manera. Con ello la docente estaba poniendo en juego la necesidad del alumno, su inquietud peculiar, su alteridad. De manera consecuente, se generó con ello una actividad diferenciada que tenía en cuenta lo distinto del alumno y su forma particular y peculiar de aprender y demostrar conocimiento:

Le gustó mucho cuando hablamos del sistema óseo y él me pedía pasar al pizarrón a dibujar el esqueleto humano, en una de sus tareas relacionadas con el tema utilizó pedazos de popotes para representarlo y lo hizo muy bien. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Además, en el siguiente fragmento la idea de la acción pedagógica diferenciada es aún más notoria, esto en el sentido de que hace una retrospectiva en la que menciona, como avance, el hecho de planear realizando ajustes y usando material atractivo para Josué, esto para que él se sienta cómodo y las actividades respondan a su individualidad, pero también de forma paralela sus compañeros de aula no quedan olvidados, esto en la dinámica de no decantarse sólo por los alumnos neurotípicos o sólo por el *alter*, es decir, narra que está trabajando desde la búsqueda e implementación de la justicia desde la diferencia, procurando al *alter* lo que necesita, sin que necesariamente se haga una planeación aparte sino integrada:

Sin embargo siento que hemos avanzado en varios aspectos, normalmente planeo en función de que él también aprenda los contenidos del grado y todas las materias, realizo ajustes pertinentes en sus actividades casi siempre trabajo con material didáctico para él, hago uso de colores, figuras, esquemas, rompecabezas, procuro que el material con el que trabaje sea colorido y llamativo para que muestre interés por realizar las actividades. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Así es como en el relato se aborda el momento pedagógico, sin embargo, es de notarse con facilidad que no hay alusión directa a lo hecho en la materia de “formación cívica y ética”, esto, aun cuando el encargo fue en relación a la misma. Con esto pareciera como si “se le diera vuelta

al asunto”, como si en esta materia existiera una mayor dificultad para ser planteada en términos de acción pedagógica en favor del *alter*, hay únicamente indicios no planeados, que bien pueden mirarse como transversales, que dan cuenta de la intención de poner en práctica la acción diferenciada en favor del *alter* en relación a la materia de *formación cívica y ética*, sin embargo estas acciones pedagógicas no son claras y no terminan por puntualizarse, en parte porque la única mención a la materia se hace justo en ausencia del alumno y no se puede hablar de acciones pedagógicas diferenciadas sino está presente el alumno que es el motivo de tales acciones, denotando con ello la dificultad que presenta para la docente la planeación de acciones pedagógicas diferenciadas para el alumno *alter* y en concordancia con las acciones planteadas para el resto del grupo, en relación a la materia de *formación cívica y ética*. Lo anterior queda plasmado en el siguiente fragmento de su historia relato:

En una ocasión cuando no asistió a clases, en la materia de Formación cívica y ética hablábamos sobre la inclusión en el grupo y los niños pusieron como ejemplo que en nuestro grupo eran incluyentes porque tenían a Josué, sin embargo debo mencionar que no todos sus compañeros lo integraban ya que veían que el reaccionaba en momentos muy violento y se asustaban, así que platicando con ellos comprendieron mejor la situación y cuando se trataba de actividades en equipo trataban de incluirlo en las actividades de coloreado y dibujo, ya que es algo que le gusta mucho. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Este mismo fragmento da cuenta y es preámbulo para el análisis del momento *político*, de hecho un análisis del *momento político* resulta más subyacente en el mismo, esto en el sentido de la insistencia de la docente para la convivencia entre pares, claro está, este fragmento muestra la intención de la docente, pero no aporta claridad con respecto a la participación del alumno, puesto que todo esto ocurre mientras el alumno *alter* está ausente, así que en este fragmento no se puede dar por hecho que el alumno *alter* tenga una participación política, es decir no hay participación política del *alter* en su ausencia, aun cuando exista la intención.

Así mismo, en el siguiente fragmento a analizar, se narra el contacto con uno de sus compañeros, este resulta peculiar por la forma en la cual se relaciona, esto porque desde su singularidad, con respecto a su comunicación (“al principio no le hablaba a su compañero” (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)), el alumno *alter* fue recibido por su compañero. También, en este sentido, no se puede hablar de un momento político pues, aunque si hay una participación del *alter* desde la

justicia y desde su propio lugar, esto no se da en un ambiente de pluralidad en tanto la relación con el alumno, compañero suyo, no trasciende más allá de una relación uno a uno y no en una relación más de naturaleza colectiva en una plaza pública que le permita “ser escuchado y participar”:

Él comenzó a tener interés por un compañero, quien lo acompañaba durante los recreos y en las actividades en el salón, en un principio Josué no le hablaba, pero si buscaba estar cerca de él a la hora de desayunar y en el salón, afortunadamente también el niño era muy empático con él y le ayudaba, jugaba y platicaba con él. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Así mismo, como se puede leer en el siguiente fragmento, la docente hace el esfuerzo por vincular a los compañeros en el intento de pluralizar el aula, hace hincapié en un alumno de quien dice requiere hacer más trabajo. Así da a conocer las particularidades del alumno para buscar la comprensión y en función de estas particularidades favorecer la interacción con el alumno desde su singularidad (es muy sensible a los ruidos), sin embargo no existe una participación en el espacio público, se trata de un intento de generar un ambiente de comprensión y recibimiento, hay, claro, un sentido de justicia mediando las relaciones para no tratar a todos por igual, pero en esta lógica se puede sólo afirmar que se posibilita la participación del alumno desde su alteridad en un momento político dentro del aula, pero no que esta participación política del *alter* en la plaza pública se dé, es decir se queda en posibilidad, pero no alcanza a ser un hecho:

Pero como tiene una voz muy fuerte, de repente se mueve mucho y se levanta de su lugar, genera que Josué se moleste pues ha habido ocasiones en las que Josué le dice ¡Ya cállate deja de hablar! Con el trabajo mucho para que evite gritar o levantar mucho su voz, ya que también todos los niños del grupo les hice saber que a Josué le molestan mucho los ruidos y la mayoría apoya con eso. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

De la misma manera, en el fragmento siguiente, se puede leer que siguen existiendo una serie de acciones que buscan posibilitar la participación de *alter* en la plaza pública que es el aula, de tal forma que se puede ver la intención de darle la posibilidad de actuar desde su lugar y forma de ser. Sin embargo en esta escena narrada no parece haber mucha claridad con respecto al lugar desde el cual el *alter* puede participar, hay, de manera notoria, una conciencia de asumir al *alter* como alguien menesteroso, pero a la par se dice que “es tratado por igual”, entiendo que esto puede hacer referencia a su humanidad, pero no podemos conocer la forma en que esto impacta en sus compañeros y de qué forma esto se puede traducir en conductas de normalización

puediendo con esto anular su singularidad. En esta lógica el sentido de justicia parece, más bien, un tanto ambiguo. A la par es necesario puntualizar que se lee que la maestra está construyendo su saber y que está en proceso de desarrollar mejores estrategias para la participación del alter en el espacio público:

Me siento contenta al ver que varios de sus compañeros lo ayudan y comprenden, el grupo lo ayuda en la medida de lo posible y es tratado por igual y sin ninguna consideración o apapachos, por así decirlo ya que tratamos de permitir que él se dé cuenta que vale lo mismo que todos y hacerle ver que también puede lograr sus objetivos, ha sido algo que le ha costado mucho al grupo y de alguna manera también ha sido un gran reto para mí (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Finalmente, algo que me parece muy relevante es, lo que bien podríamos considerar un cierre de su narración, el reconocimiento de la ardua labor que representa el *alter* en el aula, pero también los avances, los logros y esas características conductuales que parecen hacer aún más difícil la convivencia con sus pares en la plaza pública y que son características propias de su condición, ineludibles y poco entendidas por el grueso de la población. Estas características en el relato se presentan como una gran dificultad para la participación de alumno en un momento político, quizá la agresión hacia sus pares juegue un papel preponderante en el hecho de no poder alcanzar a plenitud el momento político:

Considero que aún falta mucho por hacer con él ya que lo que sí ha sido muy difícil es el control conductual, debido a que es difícil canalizar su enojo y emociones lo que lo lleva a actuar de forma agresiva con sus compañeros, también le cuesta mucho trabajo adaptarse a los cambios, un ejemplo muy sencillo después de un regreso a clases causado por vacaciones, cuando se ausenta por alguna enfermedad, entre otros. (Relato maestra Oralia Monserrat, 2020)

Toda vez que he procurado el análisis de la auto-narración relato de vida de la maestra Oralia Monserrat, continuo en el mismo tenor y en la misma lógica con el *relato de vida- autohistoria* de la maestra Mary, de este relato puedo decir inicialmente que coincide con el anterior en cuanto a la gran carga de emociones que se pueden leer, y, difiere en que se puede leer un grado de afectación menor en las relaciones sociales de parte del alumno alter, evidentemente relacionado con el TEA.

La maestra Mary, es docente de 3º grado grupo “B” en la Escuela Primaria Emiliano Zapata, desde inicio del ciclo escolar tiene en su grupo al alumno Noé quien tiene un diagnóstico de

TEA. La maestra inicia su narración haciendo mención breve de sus experiencias y vivencias profesionales, después entra de lleno para abordar el tema, habla de la incertidumbre, del desconocimiento, de la duda de no saber qué hacer y no saber quién era el niño, pues, a decir de ella aún no sabía más que lo que podía apreciar a simple vista y con el contacto primero. El inicio de su narración habla de temor y sentimiento de abandono que permanecen a lo largo de la primera parte de su narración.

Narra después la frustración de no saber y no poder generar en el alumno el equilibrio emocional que le ayudará a adaptarse al espacio áulico, pero después habla de cómo el encuentro con Noé, sus capacidades y dificultades le fueron aclarando las ideas, poco después narra un elemento que genera nueva frustración, es la presencia de alumnos con TDAH (trastorno por déficit de atención con hiperactividad), dislexia y una niña que menciona como “de lenguaje”, esto, según narra la maestra, la hace sentir frustrada y enojada, también puntualiza una queja con respecto al apoyo del equipo de la USAER, el cual es considerado insuficiente.

Posteriormente habla de prepararse con sus propios medios para poder hacer frente a la situación en aula, narra cómo va haciéndose de elementos en el contacto con el alumno y cómo poco a poco “va sabiendo” como ir resolviendo las dudas y las encrucijadas que se le prestan en el día a día, narra cómo se va haciendo maestra de un alumno TEA.

Continúa describiendo cómo a través del contacto, del acercamiento y de la interacción gana la confianza y va aprendiendo a tratar con el alumno, también cómo esto va dando sus frutos en la convivencia con los demás compañeros, a la par hace alusión a la relación con la abuela, tutora del alumno, habla de una relación con ella donde hay confianza, cooperación y entendimiento.

Después, describe acciones pedagógicas que planea y realiza, primero con gran esfuerzo y fracaso, después con aciertos, que el saber de la experiencia le va dando. En el mismo sentido describe acciones didácticas en español y matemáticas, narra también de una manera muy emocional cómo fue que el alumno avanzó y pudo ella, como docente, entenderse con él, acercase a él y conocerle, también hace referencia a la convivencia con sus compañeros, esto siempre narrado con emoción desbordada, con un profundo sentimiento de satisfacción. Finaliza su escrito haciendo una reflexión acerca de la importancia de conocer el trastorno, y también hace

una reflexión acerca del elemento que pueden hacer felices a los niños TEA y por supuesto a Noé.

Una vez que ya hemos hecho la crónica general del contenido de la auto-narración *historia de vida* de la maestra Mary haremos el análisis de lo dicho por ella, retomando los supuestos teóricos como en la narración pasada de la maestra Oralia Monserrat, inicio, pues, con *saber experiencial*.

En el primer fragmento a analizar, la maestra da cuenta de cómo fue conociendo al alumno, de cómo fue entendiendo sus peculiaridades, su forma atípica de comportarse y sus dificultades cognitivas, es decir empezó a construir el *saber experiencial* sobre Noé, refiriendo el acto con las expresiones: “Ahí encontré la explicación” y “yo misma me di la respuesta”. Estas dos expresiones muestran con claridad el saber experiencial, un saber que surge del contacto, de la realidad del alter que irrumpe y acontece en el aula, después de la observación, la interacción y el contacto con él, el cual se muestra y demanda desde su ser y su lugar en el aula, así mismo, esto revela que, en su caso, no hay conocimiento ni saber previo alguno con respecto a la condición del alumno:

Cuando por fin dejó de llorar que fue durante el recreo, lo estuve observando solo alejado de los demás niños, solo giraba sobre sí, le pregunté si quería jugar con sus compañeros y me dijo que no, se alejó, lo veía ausente; al entrar del recreo al aula le pedí que me diera su cuaderno para trabajar y observe que no sabía escribir, ya que no había ubicación en el cuaderno, no sabía leer, ni copiar del pizarrón y en ocasiones hacía comentarios que no estaban acorde con lo que yo le preguntaba. Ahí encontré la explicación a muchos de sus comportamientos y yo misma me di la respuesta a las dudas que hasta entonces no había podido responder, sabía que había algo en el niño y creí que era una discapacidad intelectual y algo me quedó claro ese día, era que tenía que conocer más sobre esto buscar las causas de sus comportamientos y cómo lograr trabajar con estos niños. (Relato maestra Mary, 2020)

De la misma manera en el fragmento siguiente se puede distinguir el reconocimiento de una formación que no está dada por un tercero, una formación que no es académica, sino surgida del contacto y de la interacción, de la experiencia con el alter que acontece y que está absolutamente cruzada por emociones:

Y para mí ha sido una de esas experiencias en las que tú realmente no eres la que enseñas, tú eres la que aprendes. Estos niños, cada uno con sus especificidades, siempre

tienen una fuerza grande para sacudir tu alma a tal punto que te sientes pequeña ante ellos por todas las cosas nuevas que uno va aprendiendo. (Relato maestra Mary, 2020)

También en el siguiente fragmento se puede observar que la maestra Mary reconoce que el contacto con el alumno, la vida en común, la ha llevado a generar un saber, a entender al alumno alter en su individualidad atípica y a construir conocimiento en favor de él:

Él fue quien me enseñó el camino, me dejó saber que le gustaba y que lo hacía sentirse abrumado. Descubrimos juntos sus juegos favoritos, su gusto por los rompecabezas, por el tangram y por su trompo. Para mí eso era más que suficiente, ese niño tocaba las fibras de mi alma y me hacía ver cuánto amor tienen para dar. (Relato maestra Mary, 2020)

Así, con lo dicho con respecto al saber experiencial, paso entonces a analizar los fragmentos donde considero que subyace la *inclusión* como proceso ético, pedagógico y político. Inicio entonces con el momento ético.

En el siguiente fragmento a analizar podemos distinguir que la irrupción, la entrada al aula, por parte de este alumno, es por demás frustrante para la maestra, esto en el sentido de no poder recibirle, de no saber cómo poder dar respuesta a la necesidad del alumno, de no saber cómo ayudarlo, si bien es cierto, en este fragmento no hay un recibimiento si hay una postura ética que busca emerger, una intención de recibir y ayudar, aunque en este momento el alumno sigue siendo lo extraño y no el *alter* en sentido ético:

Yo recuerdo mucho ese día que llego por primera vez al aula no quería quedarse y lloro muy fuerte, se jalaba porque quería irse con su abuelita, gritaba que no quería estar ahí en la escuela. Me sentí triste porque yo no había sido capaz de lograr que se tranquilizara, no sabía que más decirle para que dejara de llorar. Ese día sentí que ese niño no había tenido en mí la confianza que necesitaba. (Relato maestra Mary, 2020)

Más adelante es donde la maestra ya hace contacto, sin embargo, aún no se puede hablar de un recibimiento. Es menester hacer la puntualización de que la docente puede ya ver el rostro atípico del niño, puede ver aquello que lo hace ser poco común en aula:

Le pregunte si quería jugar con sus compañeros y me dijo que no, se alejó, lo veía ausente; al entrar del recreo al aula le pedí que me diera su cuaderno para trabajar y observe que no sabía escribir, ya que no había ubicación en el cuaderno, no sabía leer, ni copiar del pizarrón y en ocasiones hacía comentarios que no estaban acorde con lo que yo le preguntaba. (Relato maestra Mary, 2020)

En la misma lógica, el siguiente fragmento nos muestra ya con claridad que la maestra pudo mirar el rostro del *alter*, ver más allá de su atipicidad, de su conducta desordenada y sin sentido aparente, pudo ver más allá de su peculiar característica cognitiva y pudo dejarse desbordar, en términos emocionales, en favor del *alter*. En esta lógica podemos decir que ya hay un recibimiento desde la amorosidad, desde la necesidad mostrada por el rostro del *alter* que demanda con su sola presencia:

Al preguntarle acerca de lo que habíamos trabajado me contestaba otra cosa. Pero yo sabía que tenía que encontrar la manera de llegar a él y poder ayudarlo y también a su familia. (Relato maestra Mary, 2020)

Hasta aquí las subyacencias éticas identificadas en cuanto al recibimiento del *alter* en el aula, dentro del proceso de inclusión. En la misma lógica me aproximo ahora a las acciones pedagógicas comprometidas por el *alter*, es decir, el *momento pedagógico* de la inclusión.

El primer fragmento a analizar nos muestra que la docente, tomando en cuenta la individualidad, la peculiaridad, es decir la alteridad, realiza acciones pedagógicas en favor del *alter*, estrategias didácticas diferenciadas que, cabe señalar, están en relación a sus compañeros, es decir de manera paralela son acciones en el grupo, sin dejar al alumno *alter* fuera:

Me costó mucho trabajo que socializara con los demás compañeros, implementé muchas dinámicas de juego, bailes en el cual Noé era parte principal para lograr que hablara, que aprendiera a jugar con los demás y que se divirtiera... Posteriormente al paso de los meses he seguido implementando mis actividades en la planeación, mis evaluaciones. (Relato maestra Mary, 2020)

Es importante señalar que, como en la narración de la maestra Oralia Monserrat, no hay una alusión directa a las acciones pedagógicas diferenciadas en la materia de formación cívica y ética, además, en el caso de la maestra Mary no se menciona la materia aun en la ausencia del niño (como ocurre con la maestra Oralia Monserrat), solo se mencionan acciones en relación a algunos aprendizajes esperados propios de la materia, es decir, al igual que la narración anterior lo que hay es una materia que se transversa en acciones generales, pero que no se menciona de forma puntual. En este sentido sí se da un momento pedagógico de acciones docentes diferenciadas en favor del *alter*, aunque estas acciones no son visibles de forma directa y claro en la materia de formación cívica y ética.

Paso entonces a analizar los fragmentos del relato de la maestra Mary donde desde mi mirada subyace el momento de la participación del *alter* en la plaza pública desde su singularidad y en nuestro caso desde su atipicidad, es decir el momento político de la *inclusión*.

El primer fragmento a analizar habla de que se ha favorecido un espacio plural, donde se ha podido generar un lugar de participación, un lugar donde, a decir de la docente, hay una participación del *alter* desde su lugar y desde su peculiaridad, habla de un lugar donde Noé puede participar en la colectividad desde su singularidad y su alteridad:

Con todo ese esfuerzo que día a día hago para que Noé se sienta en un ambiente tranquilo me he ganado la confianza y el cariño de Noé, y Noé el cariño de sus compañeros del aula, lo aceptan, lo integran, juegan con él, lo apoyan en las actividades escolares y Noé ya se integró a su aula llega contento y se va contento de su escuela a su casa. (Relato maestra Mary, 2020)

También la participación política del alumno alcanza otros espacios y momentos que están más allá de lo académico, en el siguiente fragmento de narración la docente reconoce tal cosa y enfatiza que es un logro, después de narrar las vicisitudes del contacto primero, es decir habla de una satisfacción al observar al alumno participar desde su alteridad en la plaza pública:

Con el niño he logrado muchas cosas entre estas, logré que ya no llorara en la escuela, que se integrara a los juegos del aula, dinámicas y hasta verlo jugar en el recreo con su trompo con los demás niños. (Relato maestra Mary, 2020)

Así la participación política del alumno, es decir, su participación en el aula y en el espacio escolar desde su propia singularidad resulta, en este caso, estar claramente delineada, esto se lee en la narración de la maestra Mary, no sólo por lo dicho en los fragmentos analizados, donde como dije, se puede ver la subyacencia, sino que en el texto en general. Aunque en otros fragmentos analizados es algo presente entre líneas. Es importante destacar que el alumno en la narración de la maestra Mary, es un alumno que posee habilidades suficientes como para interaccionar de forma más cercana a la norma sin que por ello se le imponga la condición de normalidad para su interacción, pero en esta sentido es importante puntualizar que hay en la docente desde el principio una gran sensibilidad para guiar al grupo y así facilitar la participación plural del *alter* siempre en concordancia con la necesidad de justicia, esto, aunado a

las afectaciones no profundas en la socialización del alumno, coadyuvan a que el momento político de la inclusión se dé con mayor claridad.

Así, he realizado un recorrido por las narrativas de las docentes y me he encontrado con sus emociones, sus saberes, sus acciones y sus formas de mirar y construir desde la experiencia de la alteridad que irrumpe, lo cual ha sido grato y emocionante, además de aleccionador. Queda entonces una tarea, la de contrastar aquello que fue mi inquietud y meta haciéndome recorrer el camino que hasta este momento he transitado, queda, así, por tanto, contrastar los hallazgos con mis preguntas y mis objetivos, para de forma posterior llegar a algunas reflexiones a manera de conclusiones.

4.2 Puntualizaciones, el saber de la experiencia y la inclusión

Abordar esta temática, la relación entre saberes docentes experienciales sobre trastorno del espectro autista e inclusión, implicó una problematización, un planteamiento teórico, una búsqueda y apropiación de un método que pudiera dar sentido y cohesión a todo lo anterior, para con ello abordar y construir un instrumento que generó *relatos de vida- autohistorias* de parte de las docentes participantes, así mismo, estas *autohistorias* fueron analizadas a la luz de la teoría ya construida, así, con respecto a *saber docente experiencial* se hablaba de un saber surgido de la experiencia, un saber innovador que no parte de lo dicho por un tercero, sino de la vivencia del docente, de su experiencia ante la irrupción del alter que acontece como la novedad, como lo peculiar, lo particular y lo desafiante, un saber que es ante todo personal, en tanto es irrepetible, en términos de experticia humana. También con respecto al *trastorno del espectro autista* como alter se redinamizaron las características típicas de un alumno con diagnóstico de TEA, para con ello mostrar la atipicidad y el porqué de asumir al alumno TEA como lo totalmente distinto, es decir, tomé al alter en su dimensión educativa escolarizada para mostrar el impacto de la presencia de un alumno con estas características en la lógica y la gramática del docente, donde el alumno TEA irrumpe y se transforma en el alter éticamente recibido o rechazado. Finalmente se abordó también la categoría *practica inclusiva*: en ella se tomó como punto de partida la mirada de la inclusión como proceso compuesto por los momentos ético, pedagógico y político, con ello se habló de un recibimiento ético, de una respuesta comprometida en favor del alter, que es acción pedagógica diferenciada y finalmente, la participación del alter en la plaza pública desde

su peculiaridad y singularidad en un ambiente plural y de justicia que responde a su necesidad. Todo esto me ha permitido obtener información valiosa, analizada en líneas anteriores, y me ha llevado a trazar una mirada de lo que en el aula acontece con respecto estos pequeños.

Así, he encontrado, como anteriormente mencioné, datos que resultan importantes en cuanto valor para esta investigación, estos datos surgidos de la reflexión dada en un *relato de vida-autohistoria*, nos dan un panorama personal de lo que cada docente que participó tiene de su experiencia con un alumno diagnosticado como TEA, una experiencia que ha sido para ellas la gran experiencia docente, formadora y emocionalmente intensa. De esto que las docentes han expresado en su narraciones, y toda vez que ya he realizado un análisis de cada una, me permito iniciar con la puntualización de algunas elucubraciones, a la luz de la teoría que ya he planteado en el capítulo segundo, así trato, no de obligar a surgir un sentido artificial, sino a retomar el gran relato que es esta investigación para, de la misma forma, buscar integrar la ideas que pudieren parecer sueltas o dispersa, para poder tener un sentido más claro de eso que he estado indagando y para hacer más concreto el análisis de los *relatos de vida - autohistorias* realizados en el marco de esta investigación.

En ese sentido diré primero que, en las narraciones, las docentes expresan que existió sorpresa en cuanto a la irrupción del alter en sus vidas, en sus escuelas y en sus aulas, había, sobre todo, un conocimiento de oídas o un desconocimiento absoluto, esto, en todos los sentidos, resultaba, a la luz de la realidad cotidiana, insuficiente. No era posible sólo actuar desde una descripción dada por un tercero (en el caso de cuando existía saber previo en algún sentido), esto, porque la realidad de un alumno con diagnóstico de TEA desbordaba todo y lo hacía transformarse en emoción, en este sentido, dicha emoción era primero duda y temor, luego amorosidad desbordada por él, así, lo que ocurría en el día a día, en ese enfrentarse de manera cotidiana con la atipicidad, se fue transformado en saber, un saber que emergía del contacto con el *alter* y de la reflexión de este contacto. En esa lógica, el saber que se generaba en la docente pasaba de ser una emoción a transformarse en saber acerca del alumno TEA, pero sobre todo del alumno como persona. Así mismo, el alumno hacía que cada día existiera un reto y que este reto se transformara en experiencia que cada día se acumulaba surgiendo un nuevo saber personal. Es de destacar que ambas docentes hablaban de que lo vivido les dio un conocimiento que les ayudaba a enfrentar la

realidad en sus aulas, también que había ya un conocimiento de oídas con respecto a la condición del niño en un caso y un desconocimiento en el otro, sin embargo, ambas maestras coinciden en que la experiencia del día a día las formaba y reconocen que la experiencia de tener un alumno con diagnóstico de TEA fue y es aleccionadora. De este modo, se puede encontrar en ambos discursos el surgimiento de un *saber experiencial*, no podemos, como puede resultar lógico, hablar de un mayor o menor saber, esto, porque se trata de un saber personal, un saber único, un saber de vida que se transforma en un saber que pasa al acervo cultural, profesional y personal de quien lo vive y lo siente surgir dentro de sí. En esta lógica, el *saber experiencial* de las docentes que aportaron su narración a esta investigación, resulta, en primer lugar, un elemento constante en toda la narrativa, también, como se puede leer en sus escritos, es un elemento que está absolutamente cargado de emociones. Así, este saber, emanado del contacto y la reflexión en relación al alumno *alter*, construye una perspectiva personal de la inclusión ejercida desde su lugar y con sus particularidades en cada docente.

Así mismo, siendo el saber un elemento mostrado de muchas formas y de diferente modo en cada uno de los relatos, también se presenta y se revela en distintos momentos. Indudablemente uno de los elementos que en este saber toma un matiz especial, en tanto surge como experiencia, es en el momento del recibimiento, es decir en el momento de recibimiento ético del *alter*.

El recibimiento ético del cual se ha hablado en líneas anteriores es notorio en cada uno de los relatos, se conserva con claridad el desborde de emoción, la mirada, que no hace al TEA lo extraño o ajeno, sino el *alter*. En esta lógica es fácil encontrar en los textos referencias a la mirada dirigida al alumno como el que necesita, un ser menesteroso, que desde sus atipicidades demanda una respuesta ética. Así las docentes participantes, relatan con bastante elocuencia las vicisitudes, las frustraciones, el dolor y el miedo, pero también, y sobre todo, el deseos de hacer algo por el *alter*, de mirar su rostro más allá de las clasificaciones, de las lógicas de rechazo y exclusión, para permitir con la mirada al rostro, colocarse cara a cara, permitiendo así, facilitar el recibimiento amoroso, la acogida recibiendo, desde la ética, a un alumno que por sus peculiaridades demanda con sólo su presencia. Lo anterior, el recibimiento, posibilitó entonces la acción didáctica diferenciada, es decir el momento pedagógico, sin embargo, como habíamos

apuntado en el capítulo 2, el momento ético es una constante en todo el proceso y así ha ocurrido con las acciones de las docentes.

De esta forma, el momento pedagógico, fue también revelado en los escritos de las maestras como un ensayo y error, en un principio, aun no como acción pedagógica diferenciada, después, poco a poco, con la acumulación y surgimiento del saber dado desde la reflexión, fue posible la implementación de acciones pedagógicas diferenciadas. En este sentido las acciones pedagógicas estaban enunciadas en las materias de español, matemáticas y en ciencias naturales, en la lógica de dar al *alter* una respuesta desde su singularidad, es decir, la planeación y la ejecución de la misma estaban planteadas como respuesta a la necesidad del alumno. Es conveniente mencionar que, se puede leer en los relatos, que estas acciones “no salieron a la primera”, fue un proceso de ir aprendiendo, de ir encontrando las claves, de ir conociendo al alumno, es decir en un inicio no había claridad en lo que demandaba el TEA. Esto cambió en tanto la experiencia se fue dando y el acercamiento y el contacto con el alumno se fueron haciendo más constantes, es decir, a mayor contacto con el *alter*, el *saber experiencial* se hacía más profundo y con ello las acciones diversificadas. En este sentido, el saber experiencial daba mayor exactitud a las acciones del docente en favor del *alter*, sin embargo, algo que llama la atención es la falta de precisión en cuanto a la focalización en actividades diferenciadas en la materia de “formación cívica y ética”, de estas no se hace mención, empero, como virtud docente, se les da un trato transversal en diferentes momentos de ambos relatos, esto revela la dificultad que representa para las maestras esta materia en relación a sus alumnos con diagnóstico de TEA. No se puede afirmar que no exista la intención de hacer acciones diferenciadas en favor de él, o que las acciones estén lejos de implementarse en relación a la materia de formación cívica y ética, pero sí revela que no hay una noción clara de la acción pedagógica diferenciada plasmada en una planeación y realizada en una actividad focalizada para esta materia.

Ahora bien, lo hecho por las docentes potencia a los *alter* para funcionar desde su lugar en el espacio público que es el aula, sin embargo, en el caso del alumno que presenta mayores dificultades de socialización (agresividad), no hay una participación clara. En sentido contrario, el alumno con menores dificultades de socialización presenta una participación más marcada en la plaza pública, en ambos casos hay, de parte de las docentes, una intención, acciones que buscan

la participación del alumno con sus pares en condiciones de justicia y equidad, no obstante, no es sólo la intención de la docente lo que juega en favor de la participación política del *alter*, sino las habilidades sociales de los mismos alumnos, en este sentido, el alumno con mejores habilidades (quien no responde de forma agresiva a sus compañeros), es quien puede acceder de manera más pronta a la participación política. En esta misma lógica el alumno cuyas habilidades sociales están permeadas por la agresión quedará en una intermitencia entre entrar y actuar en la plaza pública, es decir quedará limitado en su participación política, la cual no será plena pues estará haciendo entradas, por la gestión de la docente y salidas al no poder actuar con los elementos de civilidad mínimos. Así podemos decir que la participación política del *alter* se dará en tiempos y momentos diferentes en relación a las habilidades sociales del alumno con respecto a la agresividad con sus pares, visto así el saber experiencial de la docente, en cuanto a conocer la conducta del niño y poder gestionarla en favor del control de impulsos, ya sea de manera preventiva o correctiva, jugarán un papel preponderante para alcanzar la participación política del *alter* en esta investigación, esto último es una propuesta que también puede ser tomada de la siguiente forma: para la adecuada inclusión del alumno TEA el docente retomará sus *saberes experienciales* en favor del control de impulsos, esto para evitar agresiones a sus pares por parte del alumno TEA y con ello favorecer la participación del alumno desde su singularidad, con la aplicación de justicia desde la equidad, esto en sentido de la necesidad del *alter* pero sin anular la necesidad del neurotípico en cuanto a ser respetado y no ser violentado, en esta lógica evitar la violencia en el sentido del alumno neurotípico al alumno *alter* y a la inversa tiene una importancia trascendental para la participación política del *alter*.

Como se ve, este breve recorrido deja un análisis que me ha dado algunas conjeturas sobre lo que con esta investigación he buscado, queda entonces responder, a manera de conclusión, sin eso que nos he preguntado ha quedado medianamente resuelto o bien ha sido satisfecho a cabalidad, para ello haré una breve semblanza de lo preguntado y de forma contrastativa, veremos si he encontrado respuesta a mis dudas primeras, planteadas en la problematización de esta investigación, lo mismo que mis objetivos.

RESPUESTA Y CONTRASTE

Al nacer esta indagación desde mis inquietudes y después transformarse en una investigación formal, se fue delineando un camino que fue conducido por una ruta que trazaron mis preguntas de investigación y los objetivos de la misma, así, cada pregunta era la formalización de una inquietud personal y profesional, en tanto el objetivo era una meta surgida del deseo de logro, con ello el camino que se buscaba recorrer y por el cual se pretendía transitar fue trazado de manera prospectiva, configurándose así una delimitación y una delineación teórica. En este sentido todo lo hecho hasta el momento ha pretendido responder mis preguntas y alcanzar mis objetivos, así dicho, es necesario y pertinente contrastar si eso que se trazo fue capaz de ser resuelto, satisfecho y abordado. En esta lógica pretendo en las siguientes líneas, a manera de conclusión, abrir un pequeño diálogo entre lo preguntado, lo investigado y lo encontrado, con ello pretendo también clarificar la relación que guardan mis resultados y lo que inicialmente eran mi dudas y metas.

Habría que decir que, el *saber experiencial* sobre el trastorno del espectro autista en relación a la inclusión del alumno *alter*, tiene como antecedente las preguntas que a continuación trataré de responder, inicio pues con la siguiente: *¿Qué sabe el docente sobre el trastorno del espectro autista y cómo ha llegado a saberlo?* Para esta pregunta es necesario recapitular que, he supuesto que las docentes poseen un saber profesional, un saber disciplinar y un saber curricular, sin embargo, sobre el TEA, estos saberes son insuficientes, porque en la realidad sólo hay una vaga noción al respecto y en los casos tratados en esta investigación, no se puede afirmar que existiera un conocimiento formal de esta condición. Así, en ambos casos las docentes desconocían el tema o bien conocían solo algunas cosas de oídas, así visto, el único saber que podemos considerar útil en la resolución del día a día fue el de la experiencia, de esto dan cuenta las docentes, en sus relatos elaborados para esta investigación. De manera posterior hacen uso de la autodidáctica, sin embargo, aun cuando esto resultó útil, lo que permitió una intervención certera fue el saber que les daba la experiencia, el saber del contacto y del encuentro intersubjetivo que se daba en lo cotidiano, es decir, el saber que surge de compartir la vida con el alumno *alter*. En este sentido, lo que las docentes pudieran saber de manera formal es sobrepasado por lo que han acumulado en su saber de experiencia, que es una construcción personal que está fuertemente vinculada a lo vivido en el aula, existen claro, algunos elementos formales obtenidos con la autodidáctica, pero, estos elementos no pueden por sí mismos poner en marcha un proceso de inclusión, sino que se requiere del saber que surge del día a día, de la experiencia que personaliza y particulariza lo que

se va sabiendo y construyendo con el *alter* como motivo del hacer docente, para poder poner en marcha dicho proceso.

Del mismo modo, la siguiente pregunta planteada al inicio de esta investigación fue: *¿De qué manera la práctica docente con alumnos TEA se convierte en experiencia acumulada que se constituye en un saber?* De ello diremos que, la práctica docente, de la que se habla en esta investigación es una práctica que tiene un origen en el recibimiento del *alter*, de mirarle cara a cara y en ello se provoca una dinamización de emociones y de experiencias que permiten que la práctica se reflexione, no sólo en la práctica misma, sino en la emoción docente, así, desde el primer contacto van resultando experiencias nuevas y jamás vividas que se van reflexionando y acumulando en el docente, de forma tal que cada experiencia nutre y se transforma en un saber personal, así, esa nueva experiencia dinamizada en el día a día no se diluye, en tanto continúa siendo útil y también puede ser desafiada en una nueva situación, lo que genera una nueva reflexión y una acumulación del saber, podemos con ello decir que el saber experiencial es perfectible, pero también cambiante y acumulativo. En este sentido las experiencias vividas por las docentes de esta investigación se acumulaban y crecían para dar una comprensión más amplia de su alumno, este saber resultó el único centrado en el niño como persona, como humano y como *diferente*, así, este saber acumulado es absolutamente particular y personal en cuanto hace relación al alumno *alter*. De este modo, el surgimiento de un saber experiencial que se acumulaba en el contacto, el encuentro, la acción y la participación del *alter* en el aula, resulta una consecuencia directa e ineludible, en los casos que aquí se analizaron.

La siguiente pregunta, también se encuentra en relación al saber experiencial, cuestiona sobre una relación directa con la práctica inclusiva, en este sentido tanto saber cómo práctica están ocurriendo en momentos y en situaciones compartidas, de este modo a la pregunta *¿Cómo estos saberes determinan una práctica inclusiva o excluyente?*, se pudo responder que: los saberes experienciales son saberes que se generan en lo novedoso, en eso que jamás había sido vivido y que resulta muy poco común, así que se trata también de saberes que surgen de la controversia y de la sorpresa, esto genera en el docente una serie de emociones que van a actuar en favor o en contra del recibimiento, que es una pieza clave para la dinamización de la inclusión como proceso ético, pedagógico y político. Así, este saber en términos de reflexión puede decantar sea

por la inclusión o por la exclusión, en este sentido, este decante no es fortuito o azaroso, sino que obedece a cómo la docente se deja desbordar de emoción por el alter, es decir, a cómo se vive esa experiencia primera formadora de saber, de esta manera, la experiencia que se constituye en saber de manera paulatina va guiando y permitiendo que la inclusión como proceso se vaya dando, se vaya facilitando o se vaya dificultando y tomando el camino de la exclusión. Ahora bien, lo que hace que se tome el camino de la inclusión o de la exclusión es la experiencia de permitirse ver el rostro, sentir al *alter* dentro de sí, entonces esta experiencia que se acumula y se constituye en saber guiará al docente en camino de la inclusión, en caso contrario el no permitirse mirar al rostro, el no sentir al *alter* dentro de sí, generará que no se dé inicio al proceso de inclusión. Algo que en esta investigación ocurrió fue que los temores, las dudas, los “sustos” que fueron experimentados generaron una acumulación de experiencias que luego se hicieron saberes que permitieron que las docentes transitaran al camino de la inclusión, en caso contrario si las docentes no se hubiesen permitido vivir la experiencia con todo lo que implicó, es decir hubiesen preferido la huida, seguramente hubiesen transitado al camino de la exclusión.

Es importante puntualizar que, la inclusión, desde la perspectiva de esta investigación, puede ser de acceso a un alumno con diagnóstico de TEA. Así la pregunta *¿puede el alumno TEA aspirar a ser incluido bajo los preceptos de la inclusión como proceso ético, pedagógico y político?* debe de ser respondida con un sí, esto en la lógica de que se trata de un proceso y que como tal no termina sino que se accede a él, de este modo, el momento ético, el momento pedagógico y el momento político son posibilidad para el alumno TEA, sin embargo es pertinente mencionar que en el momento político, que es la participación del *alter* desde sus singularidad encontré un factor que puede interferir y no permitir avanzar en el proceso, se trata de la alteración en la socialización de un alumno TEA por el autismo que le encierra, cuando ésta se encuentra matizada por la agresión a sus pares, en cuyo caso se encontraron dificultades para la participación en la plaza pública que es el aula y la escuela. En este sentido el grado de lo que nosotros, lo neurotípicos, entendemos por empatía y respeto de un alumno TEA por sus pares, jugará un papel importante que facilitará u obstaculizará la inclusión en su momento político.

Hasta este momento las preguntas que se plantearon en un inicio han sido resueltas, sin embargo, es necesaria una revisión a los objetivos que se trazaron, para tener un panorama completo. Inicio

con el primer objetivo trazado: “*Mostrar los saberes docentes, en sus diversos orígenes, poseídos por el maestro de primaria que trabaja con alumnos TEA.*”

De este considero que, a través del planteamiento teórico de mi categoría saber experiencial, se realizó un recorrido por el derrotero de lo que los docentes saben o están en posibilidad de saber y aprender, en este trayecto describí la forma en la cual los docentes saben lo necesario para su labor, describí el saber profesional que es el saber que tiene origen en lo formal, que se da en la academia, que permite a través de un currículo el estudio de temas específicos propios de la formación docente. También se abordó el saber disciplinar que es el saber sobre la ciencia y el conocimiento en general, el saber sobre la matemática, lengua y demás temas que son específicos y que son el acervo humano de conocimientos que ostentamos como especialistas en diversas áreas, son saberes propios de las diversas disciplinas. Finalmente se abordó el saber experiencial, el cual tiene su origen en la experiencia, en el encuentro cara a cara con el alter, este saber representa la vivencia, es acción cotidiana del docente y tiene trascendencia para resolver el día a día, está más allá de creaciones de terceros, se trata de un saber personal que surge del contacto, de la convivencia y de la vida en común con los alumnos. Visto de esta forma los saberes poseídos por docentes que trabajan con alumnos TEA fueron mostrados, también fue destacado y puntualizado el saber experiencial, el cual jugó un papel preponderante para la construcción del relato de esta investigación.

Por otra parte en la lógica de otro objetivo y en la misma línea del saber experiencial, se ve claramente identificada la presencia del mismo, como ya habíamos mencionado, en las docentes que participaron en la investigación, se pueden leer en sus historias los saberes que con la irrupción del alter fueron surgiendo, de la misma forma, dichos saberes estuvieron en todo momento cargados de emoción, de innovación y de sensibilidad por el que es distinto, así cada docente construyó una versión personal de este saber, donde éste era reflexión de lo vivido, era reflexión de lo hecho y reflexión de lo sentido. Por ello, este saber cobra una importancia relevante en cuanto a lo que la docente sabe, pues su origen está en el docente mismo, pero no en un solipsismo sino en relación directa con la irrupción del alter, en este sentido, el origen del *saber experiencial* es un origen relacional con el *alter* y su presencia en la vida y lógica del docente quien es desafiado a crear este saber para responder una necesidad que no puede ser

resuelta por otro tipo de saber, se trata como ya mencioné en el segundo capítulo de un saber ético que surge de la vida relacional.

Algo que resulta absolutamente trascendente es que, una vez que el alumno irrumpió en el aula y en la vida del docente, este tiene una respuesta responsable para con el *alter*, así esta respuesta, se hace acción pedagógica diferenciada, de la misma manera, esta acción que parte de la necesidad mostrada por el alumno desde su lugar particular, peculiar y singular, pone en juego el surgimiento de saberes que están en relación a lo hecho, es decir la práctica que se reflexiona con respecto a la acción realizada con el alter, le da a la docente una nuevo saber, un saber que está directamente relacionado con lo implementado, con aquello que fue éxito o fracaso, así, no sólo se habla de un saber sobre lo hecho, sino un saber sobre y desde el alumno *alter*. Por lo anterior se puede afirmar que el trabajo con alumnos TEA esta en relación directa a la experiencia del docente, pues con acercamiento, que desborda emoción y que se hace acción en favor del *alter* se tiene como resultado el surgimiento y la acumulación de un saber sobre lo vivido y sobre la vida misma que se comparte con el *alter* en términos de escolarización. De esta forma el objetivo “*traer a la luz la relación que guardan las experiencias de trabajo con alumnos TEA y la formación de saberes*” ha sido alcanzado.

Abordando el siguiente objetivo diré que, los saberes docentes experienciales surgen del encuentro cara a cara, estos saberes que como ya he dicho, son saberes personales y únicos, son saberes que surgen del contacto con el *alter* y de la interacción con el mismo, son saberes surgidos de la intersubjetiva que se da en el encuentro maestro – alumno TEA, de esta manera, en esta investigación se pudo encontrar que el impacto del recibimiento de la alteridad genera un saber con respecto a la misma y que este saber continuó alimentándose y creciendo en el momento de la acción docente diferenciada y el momento de participación política, así estos saberes marcaban una pauta que estaba guiada por el desbordamiento emocional en favor del distinto, que se transforma en dinamización de la acción docente diferenciada y tiene como meta, la participación política del *alter*. En este sentido es pertinente aclarar que, el *saber experiencial* no necesariamente puede llevar al proceso de inclusión en su totalidad, puede auxiliar al docente en su camino, en su intención, también guiarle, pero en los casos citados para esta investigación no fue posible completar los proceso a cabalidad, esto porque aun cuando el saber experiencial

fue capaz de generar una dinamización de reflexiones y acciones, estas no fueron suficientes para dar claridad con respecto a la participación del alumno en el espacio público. No obstante, esto, el *saber experiencial* sigue su crecimiento y consolidación pudiendo, en algún momento y de manera aún más eficiente, ser el saber que gestione a cabalidad la inclusión. Aclaro que no pongo en duda la superioridad del saber experiencial en los casos citados en esta investigación, sino que menciono la limitación que este presenta, la cual es subsanable en tanto existan más vivencias en las docentes, pues como ya he dicho, el saber experiencial se acumula. Con lo anterior, puedo afirmar que hay una relación directa entre *el saber experiencial* y la práctica inclusiva, el saber dinamiza a la práctica inclusiva y esta última alimenta al saber, esto, de tal forma que no se puede entender el uno sin el otro. Dicho de ese modo y en sentido contrario, si el docente no se permite vivir la experiencia de mirar el rostro, de desbordar emoción y sentir al otro dentro de sí, queda entonces la ruptura, el rechazo y la exclusión, no habiendo en ello nada que podamos calificar como *saber experiencial*. Dicho lo anterior, el objetivo “*comprender la relación que guardan los saberes docentes experienciales y la práctica inclusiva o excluyente*” también ha sido alcanzado.

Tomando en cuenta lo hasta aquí dicho, las posibilidades de inclusión para un alumno con diagnóstico de TEA, son buenas, esto porque el *saber experiencial* no responde a una lógica académica pura, sino a una lógica personalizada en relación al contacto y a la experiencia, es así como este saber experiencial, que es un saber particular y nació en el docente en relación a su alumno TEA, permite conocer al alumno en sus singularidad, su atipicidad y su peculiaridad, colocándole no en el plano rígido del conocimiento académico, sino en el plano flexible del conocimiento personal. Así en tanto el *saber experiencial* es un saber personal y único, este, llevado a la acción en favor del *alter*, se transforma en posibilidad de inclusión, puedo decir que, de manera notoria, el *saber experiencial* no es una opción si se quiere trabajar en la inclusión, sino que el *saber experiencial* es indispensable, es ineludible en la inclusión de alumnos con diagnóstico de TEA, esto, de tal forma que si no existe este *saber experiencial* o mejor dicho no se permite el desarrollo del mismo, la inclusión no será posible, dado que la inclusión debe de ser particularizante e individualizante con el alumno. De éste modo, aun cuando existen otros tipos de saberes que tienen sus ventajas, estos no son en esencia particularizantes o individualizantes, lo cual resultaría en grandes desventajas para con los alumnos especiales. Así dicho, el objetivo

“revelar las posibilidades de inclusión de un niño TEA en relación a la práctica docente guiada por saberes experienciales” queda abordado.

Con todo lo dicho, con respecto a los objetivos particulares anteriormente citados, considero abordado el objetivo general *“develar el papel que juegan los saberes docentes experienciales sobre trastorno del espectro autista en la determinación de una práctica que puede ser inclusiva o excluyente en maestros de nivel primaria que trabajan con alumnos TEA”*.

Como resultado de lo hasta aquí dicho creo que se ha podido realizar un recorrido por distintos derroteros, han sido reveladas muchas respuestas y algunas han quedado parcialmente respondidas, sin embargo, algo que no se puede negar es lo aleccionador de lo hasta aquí realizado y dicho, esto en el sentido de que ha representado, para todos los participantes, una forma de reflexionar y concretar saberes que sin este ejercicio no hubieran podido ver la luz, de la misma forma considero que para mí ha sido un despertar a nuevos *saberes experienciales* en mí, a una forma diferente de mirar a un alumno TEA y de tratar a los docentes que los reciben en sus grupos . Agrego que este proceso de concluir esta tesis, fue largo en tiempos y que tuvo sus vicisitudes, propias de mi humanidad, ha representado para mí, no sólo un *saber experiencial* en relación a la investigación educativa, sino un *saber experiencial* sobre mí mismo. Así culminó esta investigación con respuestas, pero también con nuevas inquietudes.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Alcántar, V** (2002), *La interpretación en la investigación social: apenas una mirada a su complejidad*. En Piña, J. y Pontón, C. (coordinadores) *Cultura y procesos educativos*, México: Centro de Estudios de Universidad-CESU, UNAM, Plaza y Valdés Editores. Pp.89-127
- Anzaldúa, G.** (2015). *Ligth in the dark = Luz en lo oscuro, Rewriting indentity, Spirituality, reality*, Duke United States Of America: Duke University Pres.
- Asociación Americana de Psiquiatría** (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington, Estados Unidos de Norte América.
- Cullen, C.** (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, 3ª ed. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Díaz, A.** (1992). *La explicación científica. Una polémica del desde la teoría conocimiento*. En Hoyos, C.A. (Coordinador). *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: Centro de Estudios de Universidad-CESU, UNAM. Pp. 135-148
- Díaz, A.** (2014). *El papel de los instrumentos de medición entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación*. En Díaz, A. y Luna, A. (Coordinadores). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. (pp. 43-68). Tlaxcala, México: Díaz de Santos.
- Folch-Schulz, J. e Iglesias, J.** (2018). *Claves psicobiológicas, diagnósticas y de intervención en el autismo*. Ignacio Luca de Tena, Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L.** (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fortoul, B.** (2009). *Prólogo*. En Perales, R. (coordinadora). *La significación de la práctica educativa*, (P.19-54). México D.F, México: Editorial Paidós Mexicana S.A.
- Gonzáles, A.** (2009). *El síndrome de Asperger*. España: CEPE, S.L.
- Heller, A.** (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. España: Ediciones Península.
- Larrosa, J.** (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Compiladores). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Levinas, E.** (2000). *Ética e infinito*. Madrid, España: Machado Editores.
- Mardones, J. y Ursua, N.** (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. España: Fontamara.

- Mercado, R.** (2002). *Los saberes docentes como construcción social, enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moriña, A.** (2017). *Investigar con historias de vida, metodología biográfico narrativa*. Madrid España: Narcea.
- Palella, S.** y Martins, F. (2004). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: FEDUPEL.
- Palmer, R.E.** (2002). *¿Qué es la hermenéutica?* España: Arco Libros.
- Paluszny, M.** (2013). *Autismo: guía práctica para padres y profesionales*. México: Trillas.
- Perez, N.** (2014). *Escuchar al otro dentro de sí*. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Compiladores). *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 45-78). Argentina: Homo Sapiens.
- Ricoeur, P.** (2006). *Teoría de la interpretación discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Sánchez, M.** (2017). *La inclusión del alumno hipoacúsico en el aula: acciones éticas de las docentes*. (Tesis de maestría). México: ISCEEM.
- Sañudo, L.** (2009). *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo*. En Perales, R. (coordinadora). *La significación de la práctica educativa*, (pp.19-54). México: Paidós Mexicana.
- Skliar, C.** (2014). *Fragmentos de experiencia y alteridad*. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Compiladores). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Argentina: Homo Sapiens.
- Tardif, M.** (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Varela, J.** (2008). *Historias de vida: La crisis del mundo rural*. En Gordo, A. y Serrano, A. *Estrategias y Prácticas Cualitativas de Investigación Social* (pp.189-210). Madrid: Pearson Educación.

Electrónicas

- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. C.** (2008). *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. JUNIO 20. 2017, de Psykhe v.17 n.1. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Vivanti, G. Y Paguetti, D.** (20017). *Los nuevos criterios diagnósticos del DSM-5*. Junio 20, 2017, de [Autismogalicia.org](http://www.autismogalicia.org) Consultado en: <http://www.autismogalicia.org/index.php?option=>

com_content&view=article&id=321%3Adsm-5&catid=52%3Acatnovas&Itemid=74&lang=es

ANEXOS

Anexo 1

Instrumento relato de vida, autobiografía y autorreflexión

Muchas gracias por apoyar esta investigación, en las siguientes líneas te pido puedas compartir tu historia en relación a tu alumno con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, háblame sobre **cómo fue tu encuentro con él, qué fue lo que hiciste por él y cómo se comportó e interactuó en el grupo contigo y con sus compañeros**, esto tomando en cuenta la materia de formación cívica y ética.

Por favor siéntete en libertad de escribir, leer, releer y corregir, recuerda que al ser *tu historia* puedes escribir con toda libertad sobre tus emociones, acciones y percepciones, teniendo siempre la posibilidad de replantear lo escrito. Finalmente, a tu texto puedes ponerle el título que gustes y puedes colocarle tu nombre o un seudónimo, gracias por ser copartícipe de esta investigación.

Atentamente: Psicólogo Marco Antonio Rodríguez

Anexo 2

RECONOCER CON CARIÑO, INVOLUCRAR Y EDUCAR SI DISCRIMINACIÓN, EL AUTISMO EN NUESTROS NIÑOS ES UN ASUNTO DE TODOS.

Mi nombre es Oralia Montserrat Martínez Abreu, soy licenciada en pedagogía y actualmente me encuentro laborando en la Escuela Primaria Laura Méndez de Cuenca, tengo a mi cargo el grupo de 4°A con un total de 42 alumnos, 21 niñas y 21 niños de los cuales, me gustaría platicar en especial de mi alumno Josué Abishai Juárez Martínez. Alumno diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista y Epilepsia parcial compleja, para poder compartir mi experiencia al trabajar con él, puedo decir que actualmente en mi actividad como docente he tenido momentos muy gratificantes, al mismo tiempo he vivido diferentes experiencias algunas difíciles y otras de aprendizaje constante, gracias al reto; si se le puede nombrar así, al haber decidido tomar el grupo de 3°A en la Escuela Primaria Laura Méndez de Cuenca, el ciclo escolar pasado.

Yo sabía que en segundo grado se encontraba Josué y escuchaba hablar de él, muchas veces los comentarios no eran tan buenos, pero algo me decía que tenía que tratarlo para apoyar y conocer más de él y es que mi primer contacto con él fue muy complicado, ya que recuerdo mucho que cuando él se encontraba en primer año cuando él tenía 6 años. En un recreo ocurrió una situación muy complicada con él, nos encontrábamos en recreo y cada docente tenía un lugar de guardia yo me encontraba muy cerca de los sanitarios, cuando vi caer al piso a Josué yo corrí para llegar hasta donde él se encontraba y comencé a pedir ayuda, entre varios docentes auxiliamos, apoyamos, atendimos la emergencia y llevamos a cabo todo el protocolo para brindarle seguridad.

El motivo por el cuál Josué se desvaneció, fue provocado porque el portaba en su lonchera las pastillas que tomaba (Carbamazepina), le dio a varios de sus compañeros y el ingirió 4 de ellas (todo esto se supo después de que su maestra en ese entonces; indago en su grupo. La situación fue muy complicada porque a él y a otros alumnos los traslado una ambulancia de emergencia a un hospital. Lo que le sucedió a Josué y a sus compañeros de grupo fue provocado por una falta de vigilancia y compromiso por parte de la madre de familia al no supervisar con cuidado esos medicamentos. A partir de ese momento yo notaba más al niño en la escuela y observaba que durante los recreos siempre estaba su mamá acompañándolo, no tenía amigos y todo el tiempo tenía su carita de molestia.

Pasó el tiempo y recuerdo mucho que nuestro directivo tomaba en cuenta nuestras habilidades e intereses a la hora de asignar grupos para el siguiente ciclo escolar, yo siempre escuchaba comentarios de mis compañeros de trabajo y nadie quería trabajar en los grupos de Josué ni en el de Valentina una alumna con Síndrome de Down. A pesar de que la escuela es grande y se cuenta con 19 docentes, es muy triste escuchar que muchos de ellos no quieren trabajar con niños con Barreras de Aprendizaje, en cierto modo debería de confesar que yo también en algunas ocasiones me he sentido igual y es por el temor a no saber si podré hacer las cosas bien, si lograré ayudar y atender de la mejor manera a todos los alumnos que lleguen a presentarse con situaciones similares o distintas durante mi labor como docente. Pero de lo que si estoy muy segura, es que nunca sabremos si estaremos preparados o no, si nunca lo intentamos.

Así que yo le solicite a mi directivo el grupo de 3°A en donde se encontraba Josué, recuerdo el primer día de clases, prepare una actividad para que los alumnos se conocieran y para conocerlos también, ese día su mamá me dijo que si necesitaba que se quedara con él porque como no me conocía podría alterarse un poco, así que le pedí que me diera oportunidad de conocerlo y que si yo requería de su apoyo, le realizaría una llamada telefónica.

Al principio me fue muy difícil comunicarme con él porque no hacia contacto visual conmigo, sin embargo, yo notaba que si entendía lo que yo le decía, la dinámica no la realizó y se apartó de sus compañeros, después al regresar al salón les proporcione hojas de colores y él tomó una color verde, todos realizaron un dibujo con las cosas que les gustaba y el dibujo personajes de la caricatura Pokemon, en específico a Pikachu. Durante varios días note que casi no hablaba y su mamá estuvo en acompañamiento durante la primera semana, pero él se veía molesto y se estresaba mucho, le gritaba a su mamá y cuando se enojaba se salía del salón y azotaba la puerta. Así que decidí que ya no asistiera más y comencé a trabajar sola con él, solicite a dirección una mesita y algunas sillas pequeñas para que durante el día se sentaran con el algunos de los niños con los que yo veía que llegaba a relacionarse, el comenzó a tener interés por un compañero, quien lo acompañaba durante los recreos y en las actividades en el salón, en un principio Josué no le hablaba, pero si buscaba estar cerca de el a la hora de desayunar y en el salón, afortunadamente también el niño era muy empático con él y le ayudaba, jugaba y platicaba con él.

En una ocasión cuando no asistió a clases, en la materia de Formación cívica y ética hablábamos sobre la inclusión en el grupo y los niños pusieron como ejemplo que en nuestro grupo eran incluyentes porque tenían a Josué, sin embargo debo mencionar que no todos sus compañeros lo integraban ya que veían que el reaccionaba en momentos muy violento y se asustaban, así que platicando con ellos comprendieron mejor la situación y cuando se trataba de actividades en equipo trataban de incluirlo en las actividades de coloreado y dibujo, ya que es algo que le gusta mucho, pero si había un chico que lo mostraba mucho y con él tuve que trabajar más ya que constantemente se burlaba de él, hacia comentarios feos, le hacía bromas pesadas como esconderle su lapicera o borrarle avances de sus trabajos cuando se levantaba a tirar su basura, hasta la fecha Josué choca mucho con él por todas estas cosas así que tuve que platicar con los padres de este alumno y han trabajado con el también en casa, pero como tiene una voz muy fuerte, de repente se mueve mucho y se levanta de su lugar, genera que Josué se moleste pues ha habido ocasiones en las que Josué le dice ¡Ya cállate deja de hablar!. Con el trabajo mucho para que evite gritar o levantar mucho su voz, ya que también todos los niños del grupo les hice saber que a Josué le molestan mucho los ruidos y la mayoría apoya con eso.

Durante algunas semanas se complicaba que realizara todas las actividades que yo planeaba para él y fui entendiendo que él no lograría trabajar al mismo nivel que sus demás compañeros, porque no todo lo que yo les explicaba en la clase le generaba interés. Empecé a realizar cambios y adecuaciones en mi planeación enfocadas a trabajar su motricidad fina y gruesa, lenguaje y escritura, números y operaciones sencillas de suma y resta.

Lo que siempre le ha llamado mucho la atención es la materia de ciencias naturales, porque le gusta manipular cosas, dibujar animales, le gustó mucho cuando hablamos del sistema óseo y él me pedía pasar al pizarrón a dibujar el esqueleto humano, en una de sus tareas relacionadas con el tema utilizo pedazos de popotes para representarlo y lo hizo muy bien.

El casi siempre tiene agachada la mirada y pocas veces mira a los ojos a algunos de sus compañeros, con otros maestros o alumnos no hace contacto visual ,para establecer contacto visual con él un día le tome ligeramente su barbilla y lo mire fijamente a los ojos y le dije que cuando necesitara que yo lo escuchara, me mirara a los lentes (porque uso lentes) le cause risa y pensé que no lo haría, pero después cuando yo le daba alguna indicación tomaba su barbilla por unos segundos y lo miraba a los ojos, esto lo hice durante más o menos un mes seguido, solamente cuando le daba indicaciones muy concretas y me funcionó, me costó muchas semanas el que el hiciera contacto visual conmigo pero puedo decir que si me sostiene la mirada aunque sea por algunos segundos y eso para mí es un gran logro en ese sentido, ya que su mamá me hizo saber que con casi nadie dirige su mirada así. Su cara casi no muestra expresiones faciales como alegría, tristeza, etc. Pero casi siempre se nota molesto, cuando hay algo que si le causa gracia, se sonríe mostrando todos sus dientes y hace algunos movimientos con todo su cuerpo, a veces mueve los brazos o sus pies.

Si algo le causa interés lo toma aunque no sea de él y se apropia de las cosas de sus compañeros, le es difícil entender que no debe tomarlas aun cuando le gusten mucho, estoy trabajando hasta la fecha con el sobre esto pero aún en algunas ocasiones las sigue tomando.

Actualmente en 4° grado se muestra también avanzando aunque muchas veces se atrasa un poco en sus actividades debido a que desde el año pasado se ausenta en muchas ocasiones, los motivos son porque a veces se queda dormido, no quiere ir a la escuela, se enferma constantemente de gripa o tos. Cabe mencionar que la relación conmigo es buena, pero en ocasiones si le llega a molestar algo de lo que le digo o le pido hacer, no levanta la mirada, no contesta o simplemente se niega a trabajar. Así ha sido desde que inicie a trabajar con él, sin embargo, siento que hemos avanzado en varios aspectos, normalmente planeo en función de que el también aprenda los contenidos del grado y todas las materias, realizo ajustes pertinentes en sus actividades casi siempre trabajo con material didáctico para él, hago uso de colores, figuras, esquemas, rompecabezas, procuro que el material con el que trabaje sea colorido y llamativo para que muestre interés por realizar las actividades.

Por ejemplo: Si estamos trabajando con el tema de las partes de la flor, él también se encuentra trabajando en el mismo tema, utilizó su flor la manipulo dibujo su flor en la libreta de ciencias y aunque no pudo escribir todas sus partes, si mostro interés por conocer sus nombres y las dibujo tal cual las había observado en su experimento... no lo mantengo trabajando en lectura, escritura o matemáticas, ya que me interesa que también aprenda los contenidos al igual que sus demás compañeros, pienso que la inclusión no solo es que participe en equipos o que este en el grupo pero haciendo otra cosa y eso me funciona muy bien, claro que no siempre será de su interés todo lo que se trabaja porque es muy selectivo con lo que le gusta aprender.

Además, es obediente cuando se trata de colaborar y ayudar en otras labores dentro del aula, le gusta clasificar cosas, ordenar el papel higiénico y acomodarlo en la canasta junto al jabón de manos para que todos lo tomen, incluso está al pendiente cuando ya no hay rollo y me lo solicita para tener siempre abastecido. También le gusta mucho el básquetbol, esto lo descubrimos en una clase de educación física cuando lo integramos en un equipo para botar el balón y sus compañeros quedaron muy sorprendidos al ver la destreza que tiene al jugar, le pregunte que como aprendió a jugar y me dijo que lo veía en la televisión, actualmente está muy interesado por aprender a bailar tap y sé que si lo practica lo hará muy bien ya que cuando existen cosas que le gustan las sabe hacer muy bien.

Me siento contenta al ver que varios de sus compañeros lo ayudan y comprenden, el grupo lo ayuda en la medida de lo posible y es tratado por igual y sin ninguna consideración o apapachos, por así decirlo ya que tratamos de permitir que él se dé cuenta que vale lo mismo que todos y hacerle ver que también puede lograr sus objetivos, ha sido algo que le ha costado mucho al grupo y de alguna manera también ha sido un gran reto para mí, considero que aún falta mucho por hacer con él ya que lo que sí ha sido muy difícil es el control conductual, debido a que es difícil canalizar su enojo y emociones lo que lo lleva a actuar de forma agresiva con sus compañeros, también le cuesta mucho trabajo adaptarse a los cambios, un ejemplo muy sencillo después de un regreso a clases causado por vacaciones, cuando se ausenta por alguna enfermedad, entre otros.

No me queda más que mencionar que para mí ha sido y es muy grato el conocerlo y poder aprender también de él, pero debo ser sincera al decir que desconozco más cosas, me gustaría aprender cosas nuevas para poder desarrollar mejores estrategias de intervención con niños y niñas con dichas características, me gustaría que si existiera más apoyo en las escuelas para poder atender las necesidades entre varios integrantes de la sociedad y de más profesionistas, para facilitar un mejor aprendizaje para la vida, mejor acompañamiento, mejores oportunidades de vida para estos niños y niñas tan maravillosos que llegan a demostrarnos día a día que tienen muchas habilidades que están sin explotar y que hacen de ellos personas muy especiales, fantásticas y que nos dejan una huella en el corazón.

“Dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo”
Benjamín Franklin

Anexo 3

Son muchas las experiencias que he vivido a lo largo de mi profesión como docente, he tenido unas que han sido maravillosas, otras complicadas y otras que me han dado verdaderas lecciones de vida.

En este momento quiero hablarles de mi experiencia trabajando con un niño autista y con su familia. Lo cual para mí ha sido enfrentarme por primera vez a trabajar con un niño así, ha sido desafiante y sobre todo muy difícil de primer momento cuando Noé Sebastián llegó por primera vez a mi aula.

La primera vez fue una experiencia muy difícil para mí ya que sentí que no tenía la preparación profesional ni mucho menos la experiencia que se necesitaba para este caso. Era un niño al que apenas se le estaba tratando por un desorden de su atención y que ni se sabía que era autista.

Yo tampoco en ese entonces no me di cuenta, solo al cabo del tiempo su mamá me dijo que le habían diagnosticado con autismo después de que fue diagnóstico en Tepexpan, por su poca atención y por qué no era como los demás niños. Yo recuerdo mucho ese día que llego por primera vez al aula no quería quedarse y lloro muy fuerte, se jalaba porque quería irse con su abuelita, gritaba que no quería estar ahí en la escuela. Me sentí triste porque yo no había sido capaz de lograr que se tranquilizara, no sabía que más decirle para que dejara de llorar. Ese día sentí que ese niño no había tenido en mí la confianza que necesitaba.

Cuando por fin dejo de llorar que fue durante el recreo, lo estuve observando solo alejado de los demás niños, solo giraba sobre sí, le pregunte si quería jugar con sus compañeros y me dijo que no, se alejó, lo veía ausente; al entrar del recreo al aula le pedí que me diera su cuaderno para trabajar y observe que no sabía escribir, ya que no había ubicación en el cuaderno, no sabía leer, ni copiar del pizarrón y en ocasiones hacía comentarios que no estaban a corde con lo que yo le preguntaba. Ahí encontré la explicación a muchos de sus comportamientos y yo misma me di la respuesta a las dudas que hasta entonces no había podido responder, sabía que había algo en el niño y creí que era una discapacidad intelectual y algo me quedó claro ese día, era que tenía que conocer más sobre esto buscar las causas de sus comportamientos y cómo lograr trabajar con estos niños.

Cuando su abuelita de Noé me mostró su diagnóstico observé que era AUTISMO lo que tenía con discapacidad intelectual e hiperactividad...me asusté!!!! Pensé ¿y ahora que voy hacer? En ese momento los maestros de USAER no me dijeron como empezar a trabajar con él, no hubo asesorías nada, me sentí sola con el niño, me sentí frustrada porque dentro de mi aula tengo dos casos de TDHA, una dislexia y una niña de lenguaje y me sentí enojada porque no he sentido mucho apoyo por parte de los maestros de USAER.

Con el paso del tiempo, me he comprometido con mi profesión y con mi niño AUTISTA he trabajado con él actividades que yo he buscado en internet y en otras fuentes de apoyo para estos niños con esta condición y para mí ha sido una de esas experiencias en las que tú realmente no eres la que enseñas, tú eres la que aprendes. Estos niños, cada uno con sus especificidades, siempre tienen una fuerza grande para sacudir tu alma a tal punto que te sientes pequeña ante ellos por todas las cosas nuevas que uno va aprendiendo.

Con todo ese esfuerzo que día a día hago para que Noé se sienta en un ambiente tranquilo me he ganado la confianza y el cariño de Noé, y Noé el cariño de sus compañeros del aula, lo aceptan, lo integran, juegan con él, lo apoyan en las actividades escolares y Noé ya se integró a su aula llega contento y se va contento de su escuela a su casa.

A su vez orientar a su abuelita ha sido para mí una tarea importante... porque el niño no vive con sus papás y él es feliz con su abuelita y sus tíos, pero su abuelita siempre ha demostrado el compromiso por aprender y conjuntamente estamos trabajando con el único propósito que Noé aprenda a leer y a escribir.

El niño necesita mucho apoyo y siempre se le da a su abuelita mucha información y de qué manera pueda apoyar en casa al niño para que aprender a tratar a su nieto tal como es. Hay que enseñarles que entiendan que esto es para toda la vida.

Mis primeros días trabajando con Noé fueron tan difíciles que yo terminaba exhausta, era imposible seguir un plan de clase, era imposible poder hacer algo con él sin que terminara distraído, y al preguntarle acerca de lo que habíamos trabajado me contestaba otra cosa. Pero yo sabía que tenía que encontrar la manera de llegar a él y poder ayudarlo y también a su familia.

Yo seguí trabajando el método silábico para ayudarlo a leer y escribir con apoyo de videos y canciones, y me costó mucho trabajo que socializara con los demás compañeros, implemente muchas dinámicas de juego, bailes en el cuál Noé era parte principal para lograr que hablara, que aprendiera a jugar con los demás y que se divirtiera... Posteriormente al paso de los meses he seguido implementando mis actividades en la planeación, mis evaluaciones

(exámenes) como yo he logrado entender y con lo que yo he estudiado por otros medios, pues en USAER me decían que aún no había un diagnóstico aún, ni una evaluación.

Con el niño he logrado muchas cosas entre estas, logre que ya no lograra en la escuela, que se integrara a los juegos del aula, dinámicas y hasta verlo jugar en el recreo con su trompo con los demás niños. El niño avanzó mucho gracias a el

establecimiento de rutinas, de explotar todo su potencial y respetar sus espacios y, por supuesto, con la ayuda que recibía de su abuelita. Ya me recibía con un abrazo... y en ese momento sentí que mis ojos se humedecían porque su abrazo decía mucho para mí; pocos momentos en que me miraba eran suficientes para dejar saber su aceptación y su cariño. Él fue quien me enseñó el camino, me dejó saber que le gustaba y que lo hacía sentirse abrumado. Descubrimos juntos sus juegos favoritos, su gusto por los rompecabezas, por el tangram y por su trompo. Para mí eso era más que suficiente, ese niño tocaba las fibras de mi alma y me hacía ver cuánto amor tienen para dar.

Muy poco se conoce a nivel social del autismo. Cuando me refiero a conocer más, bien diría que hay muy poca educación sobre la aceptación de todos por igual. Aún hay quienes creen que es algo que se cura. Aún hay quienes, sabiendo que el niño es autista, critican algún comportamiento que pueda tener en público, o no le invitan a una fiesta de cumpleaños porque no quieren que haga un desorden con su posible conducta. Hay incluso algunos que piensan que son niños que no aprenden, que no se pueden educar... y están totalmente equivocados. Los niños autistas sí aprenden, se les educa, siguen instrucciones, aceptan rutinas y son capaces de integrarse a su familia y su círculo social.

Para que esta enseñanza e integración suceda, hay que educarlos de manera positiva, respetuosa y saber y comprender cuáles son sus fortalezas y sus debilidades. Una enseñanza específica y responsable hará de ellos seres más felices. Profra. Mary.

Anexo 4

Análisis de relatos de vida - autohistorias

Relato de vida- autohistoria	Saberes experienciales	Inclusión: momento ético	Inclusión: momento pedagógico	Inclusión momento político:
	Saber innovador que brota de la experiencia de la irrupción del alter (tea) en el aula y en la realidad docente. Y no es saber profesional o disciplinar	Encuentro cara a cara recibimiento ético y desbordado de emoción ante el rostro del alter	Respuesta en acción pedagógica de compromiso al alter , haciendo énfasis en las acciones pedagógicas de la materia de formación cívica y ética	Participación del alumno desde la pluralidad y la justicia , sin dejar de ser quien es, desde su propio lugar en el mundo
<i>Fragmento del relato</i>	Durante varios días note que casi no hablaba y su mamá estuvo en acompañamiento durante la primera semana, pero él se veía molesto y se estresaba mucho, le gritaba a su mamá y cuando se enojaba se salía del salón y azotaba la puerta. Así que decidí que ya no asistiera más y comencé a trabajar sola con él	pero algo me decía que tenía que tratarlo para apoyar y conocer más de él y es que mi primer contacto con él fue muy complicado, ya que recuerdo mucho que cuando él se encontraba en primer año cuando él tenía 6 años	Empecé a realizar cambios y adecuaciones en mi planeación enfocadas a trabajar su motricidad fina y gruesa, lenguaje y escritura, números y operaciones sencillas de suma y resta.	el comenzó a tener interés por un compañero, quien lo acompañaba durante los recreos y en las actividades en el salón, en un principio Josué no le hablaba, pero si buscaba estar cerca de el a la hora de desayunar y en el salón, afortunadamente también el niño era muy empático con él y le ayudaba, jugaba y platicaba con él.
	solicite a dirección una mesita y algunas sillas pequeñas para que durante el día se sentaran con el algunos de los niños con los que yo veía que llegaba a relacionarse, el comenzó a tener interés por un compañero,	En un recreo ocurrió una situación muy complicada con él, nos encontrábamos en recreo y cada docente tenía un lugar de guardia yo me encontraba muy cerca de los sanitarios, cuando vi caer al piso a Josué yo corrí para llegar hasta donde él se encontraba y comencé a pedir ayuda, entre varios docentes auxiliarnos, apoyamos, atendimos la emergencia y llevamos a cabo todo el protocolo para brindarle seguridad.	le gustó mucho cuando hablamos del sistema óseo y él me pedía pasar al pizarrón a dibujar el esqueleto humano, en una de sus tareas relacionadas con el tema utilizo pedazos de popotes para representarlo y lo hizo muy bien.	En una ocasión cuando no asistió a clases, en la materia de Formación cívica y ética hablábamos sobre la inclusión en el grupo y los niños pusieron como ejemplo que en nuestro grupo eran incluyentes porque tenían a Josué, sin embargo debo mencionar que no todos sus compañeros lo integraban ya que veían que el reaccionaba en momentos muy violento y se asustaban, así que platicando con ellos comprendieron mejor la situación y cuando se trataba de actividades en equipo trataban de incluirlo en las actividades de coloreado y dibujo, ya que es algo que le gusta

<i>Relato de vida- autohistoria</i>	Saberes experienciales	Inclusión: momento ético	Inclusión: momento pedagógico	Inclusión momento político:
<i>Fragmento del relato</i>	Durante algunas semanas se complicaba que realizara todas las actividades que yo planeaba para él y fui entendiendo que él no lograría trabajar al mismo nivel que sus demás compañeros, porque no todo lo que yo les explicaba en la clase le generaba interés.	A partir de ese momento yo notaba más al niño en la escuela y observaba que durante los recreos siempre estaba su mamá acompañándolo, no tenía amigos y todo el tiempo tenía su carita de molestia.	Así ha sido desde que inicie a trabajar con él, sin embargo siento que hemos avanzado en varios aspectos, normalmente planeo en función de que el también aprenda los contenidos del grado y todas las materias, realizo ajustes pertinentes en sus actividades casi siempre trabajo con material didáctico para él, hago uso de colores, figuras, esquemas, rompecabezas, procuro que el material con el que trabaje sea colorido y llamativo para que muestre interés por realizar las actividades.	mucho, Con el trabajo mucho para que evite gritar o levantar mucho su voz, ya que también todos los niños del grupo les hice saber que a Josué le molestan mucho los ruidos y la mayoría apoya con eso.
	para establecer contacto visual con él un día le tome ligeramente su barbilla y lo mire fijamente a los ojos y le dije que cuando necesitara que yo lo escuchara, me mirara a los lentes (porque uso lentes) le causo risa y pensé que no lo haría, pero después cuando yo le daba alguna indicación tomaba su barbilla por unos segundos y lo miraba a los ojos, esto lo hice durante más o menos un mes seguido, solamente cuando le daba indicaciones muy concretas y me funcionó,	A partir de ese momento yo notaba más al niño en la escuela y observaba que durante los recreos siempre estaba su mamá acompañándolo, no tenía amigos y todo el tiempo tenía su carita de molestia.	Si estamos trabajando con el tema de las partes de la flor, él también se encuentra trabajando en el mismo tema, utilizó su flor en la libreta de ciencias y aunque no pudo escribir todas sus partes, si mostro interés por conocer sus nombres y las dibujo tal cual las había observado en su experimento...	Me siento contenta al ver que varios de sus compañeros lo ayudan y comprenden, el grupo lo ayuda en la medida de lo posible y es tratado por igual y sin ninguna consideración o apapachos, por así decirlo ya que tratamos de permitir que él se dé cuenta que vale lo mismo que todos y hacerle ver que también puede lograr sus objetivos, ha sido algo que le ha costado mucho al grupo y de alguna manera también ha sido un gran reto para mí,

Relato de vida- autohistoria	Saberes experienciales	Inclusión: momento ético	Inclusión: momento pedagógico	Inclusión momento político:
	Su cara casi no muestra expresiones faciales como alegría, tristeza, etc. Pero casi siempre se nota molesto, cuando hay algo que si le causa gracia, se sonríe mostrando todos sus dientes y hace algunos movimientos con todo su cuerpo, a veces mueve los brazos o sus pies.	<p>en cierto modo debería de confesar que yo también en algunas ocasiones me he sentido igual y es por el temor a no saber si podré hacer las cosas bien, si lograré ayudar y atender de la mejor manera a todos los alumnos que lleguen a presentarse con situaciones similares o distintas durante mi labor como docente. Pero de lo que si estoy muy segura, es que nunca sabremos si estaremos preparados o no, si nunca lo intentamos.</p> <p>Así que yo le solicite a mi directivo el grupo de 3°A en donde se encontraba Josué,</p>		considero que aún falta mucho por hacer con él ya que lo que sí ha sido muy difícil es el control conductual, debido a que es difícil canalizar su enojo y emociones lo que lo lleva a actuar de forma agresiva con sus compañeros, también le cuesta mucho trabajo adaptarse a los cambios, un ejemplo muy sencillo después de un regreso a clases causado por vacaciones, cuando se ausenta por alguna enfermedad, entre otros.
	claro que no siempre será de su interés todo lo que se trabaja porque es muy selectivo con lo que le gusta aprender.	ese día su mamá me dijo que si necesitaba que se quedara con él porque como no me conocía podría alterarse un poco, así que le pedí que me diera oportunidad de conocerlo y que si yo requería de su apoyo, le realizaría una llamada telefónica.		
	Además es obediente cuando se trata de colaborar y ayudar en otras labores dentro del aula, le gusta clasificar cosas, ordenar el papel higiénico y acomodarlo en la canasta junto al jabón de manos para que todos lo tomen, incluso está pendiente cuando ya no hay rollo y me lo solicita para tener siempre abastecido.			
		Al principio me fue muy difícil comunicarme con él porque no hacia contacto visual conmigo, sin embargo yo notaba que si entendía lo que yo le decía, la dinámica no la realizó y se apartó de sus		

Relato de vida- autohistoria	Saberes experienciales	Inclusión: momento ético	Inclusión: momento pedagógico	Inclusión momento político:
		compañeros,		

Análisis de relatos de vida - autohistorias profesora Mary

Relato de vida- autohistoria	Saberes experienciales	Inclusión: momento ético	Inclusión: momento pedagógico	Inclusión momento político:
	Saber innovador que brota de la experiencia de la irrupción del alter (tea) en el aula y en la realidad docente. Y no es saber profesional o disciplinar	Encuentro cara a cara recibimiento ético y desbordado de emoción ante el rostro del alter	Respuesta en acción pedagógica de compromiso al alter , haciendo énfasis en las acciones pedagógicas de la materia de formación cívica y ética	Participación del alumno desde la pluralidad y la justicia , sin dejar de ser quien es, desde su propio lugar en el mundo
	Ahí encontré la explicación a muchos de sus comportamientos y yo misma me di la respuesta a las dudas que hasta entonces no había podido responder, sabía que había algo en el niño y creí que era una discapacidad intelectual y algo me quedó claro ese día, era que tenía que conocer más sobre esto buscar las causas de sus comportamientos y cómo lograr trabajar con estos niños.	Yo recuerdo mucho ese día que llego por primera vez al aula no quería quedarse y lloro muy fuerte, se jalaba porque quería irse con su abuelita, gritaba que no quería estar ahí en la escuela. Me sentí triste porque yo no había sido capaz de lograr que se tranquilizara, no sabía que más decirle para que dejara de llorar. Ese día sentí que ese niño no había tenido en mí la confianza que necesitaba.	me costó mucho trabajo que socializara con los demás compañeros, implemente muchas dinámicas de juego, bailes en el cuál Noé era parte principal para lograr que hablara, que aprendiera a jugar con los demás y que se divirtiera...Posteriormente al paso de los meses he seguido implementando mis actividades en la planeación, mis evaluaciones	Con todo ese esfuerzo que día a día hago para que Noé se sienta en un ambiente tranquilo me he ganado la confianza y el cariño de Noé, y Noé el cariño de sus compañeros del aula, lo aceptan, lo integran, juegan con él, lo apoyan en las actividades escolares y Noé ya se integró a su aula llega contento y se va contento de su escuela a su casa.
	y para mí ha sido una de esas experiencias en las que tú realmente no eres la que enseñas, tú eres la que aprendes. Estos niños, cada uno con sus especificidades, siempre tienen una fuerza grande para sacudir tu alma a tal punto que te sientes pequeña ante ellos por todas las cosas nuevas que uno va aprendiendo.	le pregunte si quería jugar con sus compañeros y me dijo que no, se alejó , lo veía ausente; al entrar del recreo al aula le pedí que me diera su cuaderno para trabajar y observe que no sabía escribir, ya que no había ubicación en el cuaderno, no sabía leer, ni copiar del pizarrón y en ocasiones hacía comentarios que no estaban acorde con lo que yo le preguntaba.	que se integrara a los juegos del aula, dinámicas y hasta verlo jugar en el recreo con su trompo con los demás niños. El niño avanzó mucho gracias a el establecimiento de rutinas, de explotar todo su potencial y respetar sus espacios y, por supuesto, con la ayuda que recibía de su abuelita. Ya me recibía con un abrazo... y en ese momento sentí que mis ojos se humedecían porque su abrazo decía mucho para mí;	

<i>Relato de vida- autohistoria</i>	Saberes experienciales	Inclusión: momento ético	Inclusión: momento pedagógico	Inclusión momento político:
			pocos momentos en que me miraba eran suficientes para dejar saber su aceptación y su cariño.	
	Él fue quien me enseñó el camino, me dejó saber que le gustaba y que lo hacía sentirse abrumado. Descubrimos juntos sus juegos favoritos, su gusto por los rompecabezas, por el tangram y por su trompo. Para mí eso era más que suficiente, ese niño tocaba las fibras de mi alma y me hacía ver cuánto amor tienen para dar.	Pensé ¿y ahora que voy hacer? En ese momento los maestros de USAER r no me dijeron como empezar a trabajar con él, no hubo asesorías nada, me sentí sola con el niño, me sentí frustrada porque dentro de mi aula tengo dos casos de TDHA, una dislexia y una niña de lenguaje y me sentí enojada porque no he sentido mucho apoyo por parte de los maestros de USAER.		
		al preguntarle acerca de lo que habíamos trabajado me contestaba otra cosa. Pero yo sabía que tenía que encontrar la manera de llegar a él y poder ayudarlo y también a su familia.		