

**ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

CURSO ESCOLARIZADO



**Viviendo la inclusión educativa:
perspectiva de las educadoras**

TESIS DE INVESTIGACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

PRESENTA:

TATIANA SARAÍ PAREDES GONZÁLEZ

ASESOR:

DRA. FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



GENTE QUE TRABAJA Y LOGRA
ENGRANDE

"2015. Año del Bicentenario Luctuoso de José María Morelos y Pavón"

ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

No. Folio: 639/2014-2015

ASUNTO: Autorización del
trabajo de Titulación.

Cd. Ecatepec, Méx., a 3 de Julio de 2015.

**C. TATIANA SARAÍ PAREDES GONZÁLEZ
P R E S E N T E.**

La Dirección de la Escuela Normal de Ecatepec, se permite comunicar a usted, que ha sido autorizado su trabajo por la comisión de titulación con la modalidad de **LA TESIS DE INVESTIGACION** que presenta para sustentar el **EXAMEN PROFESIONAL DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR** con el tema: **VIVIENDO LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: PERSPECTIVA DE LAS EDUCADORAS.**

Por lo que puede proceder con la tramitación correspondiente.

Lo que se informa para su conocimiento y fines consiguientes.

ATENTAMENTE



MITRO, FELIPE MARTÍNEZ FLORES
DIRECTOR ESCOLAR

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y DESARROLLO DOCENTE
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL
ESCUELA NORMAL DE ECATEPEC

AV. DE LOS MAESTROS No. 1 SAN CRISTÓBAL CENTRO, ECATEPEC DE MORELOS, ESTADO DE MÉXICO, C.P. 55000

C. C. T. 15ENL0013J

TELS. (01 55) 58 38 17 49

e-mail: enecat2@gmail.com

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primeramente a la Escuela Normal de Ecatepec, por haberme brindado la oportunidad de realizar mis estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, dentro de sus instalaciones; esto representa el logro más grande que hasta ahora he alcanzado y me llena de total satisfacción haber alcanzado una meta que por vocación, me había fijado.

También agradezco a mi asesora, la Dra. Fabiola Hernández Aguirre, por haber confiado en mí y en mi capacidad para llevar a cabo esta investigación; a pesar de que la temática central no encajaba en su formación profesional, se aventuró a acompañarme y guiarme a lo largo de este trayecto. Le tengo una enorme admiración por todo el conocimiento que maneja y estoy muy agradecida por todo el apoyo brindado desde los cursos que fueron impartidos; gracias a usted es que ahora tengo una visión distinta a la que tenía cuando ingresé a la licenciatura. Muchas gracias por abrirme ese abanico de posibilidades para mirar el mundo con otros ojos; para aprender a ver lo diferente que no conocía y que, a pesar de que muchas veces me ha hecho entrar en conflicto (y que en algunos casos aún sigo sin lograr resolver mis dudas y angustias), ha sido fundamental para mi proceso de formación. Gracias por compartir un poco de su sabiduría y su filosofía conmigo; por no desistir a pesar de las facetas que experimenté a lo largo de la investigación y por escucharme cuando más necesidad tenía de externar lo que me estaba deteniendo en el camino. Con toda certeza puedo asegurar que, es la mejor docente con la que cuenta la institución y es de las personas que más admiro y de quién pude aprender más a lo largo de mis últimos 4 años de vida.

A aquellas personas que fueron fundamentales para que no desistiera de seguir en el camino; aquellos que estuvieron y compartieron mis momentos de mayor fragilidad y me tendieron su mano como apoyo para salir adelante. Sin duda no fue un proceso fácil y me tocó experimentar diversas situaciones de las que me costó salir adelante,

pero sin su apoyo y compañía incondicional, estoy segura que no hubiera llegado hasta aquí.

La mejor amiga por siempre, Eira, que a pesar de no haber terminado el camino juntas, por siempre guardará un espacio dentro de mi vida; mi agradecimiento para contigo es muy grande, tú mejor que nadie me conoce y me vio en todas las facetas habidas y por haber... Stop Crying! FLOVE 4e!

Anayansi, mi eterna compañera de desvelos y trabajos en equipo, no me alcanzarían las palabras para decirte lo que significas para mí y para terminar de agradecerte todo lo que has hecho por mí y conmigo; imposible olvidar todas las cosas y momentos que hemos compartido... gracias por aquel "no echas en saco roto, todo lo que eres capaz de conseguir", ni siquiera imaginas lo que esa frase significa en mí ser, ¡gracias infinitas Nana!

Noliz, que sin duda alguna, de no haber sido por tus ocurrencias y risas, la estancia en la Normal habría sido de lo más aburrida; sabes cosas que nadie más y por alguna razón siempre sentí esa confianza contigo, para contarte aventuras y desventuras; eres un sol que iluminó mis días más tristes. Y créeme, no pienses que significas menos para mí, todos tus esfuerzos por hacerme sonreír fueron siempre bienvenidos y te convertiste en una amiga de corazón, cuando más desprotegida me sentía. ¡Te amo, bebé maricona!

La enana de mi corazón, Sussie; te quedaste en el camino pero gracias infinitas por llorar y desahogarte conmigo, tu compañía en esos momentos de depresión infinita fueron de gran ayuda para sacar todo lo que guardaba y no me permitía seguir adelante. Sé que estarás siempre para mí, así como yo para ti... pase lo que pase, el pasado es pasado y ya lo dejamos muy enterrado.

Igual de importantes y especiales, Daniela Trejo, Fery, Adri, Pamme, Mafer, Velia; mis niñas chiquitas que con su alegría y fortaleza, inyectaron un poco de su carisma a mis

días. Su compañía fue siempre lo mejor y día a día esperaba con ansias el momento de encontrarnos para olvidar todo lo pesado de los trabajos y ser, simplemente nosotros. Gracias por acogerme en su ¡Familia! Y compartir grandes momentos juntas. Verlas crecer ha sido una experiencia maravillosa, pero es aún mucho mejor ver que, a pesar de ya no ser las niñas chiquitas que conocí, su esencia sigue siendo la misma.

A aquella persona, cuyo nombre me voy a evitar, por hacerme crecer y aprender de la vida; a la buena o a la mala, tenía que hacerlo y, a pesar de que no fue un proceso fácil el sobrellevar la situación después de que saliste de mi vida, en todo momento llevo presente lo que gracias a ti aprendí y no olvido lo fuerte que aprendí a ser para poder enfrentarme a todo lo que en la vida se me presentara; un día te prometí que lo iba a lograr (y antes que tú) y he aquí el resultado.

A mis más mejores de la vida, Tavo, Pau, Diego Eder Delgado y Ervar; porque a pesar de la distancia, estuvieron en todo momento conmigo y me apoyaron siempre que fue posible; por entender que no siempre podía verlos y que muchas veces les tuve que cancelar o no pude asistir a eventos especiales porque “estaba haciendo la tesis”. Gracias por comprender mi complicada existencia y aun así brindarme su apoyo incondicional.

Y por último, aunque es mayor mi agradecimiento, a mi familia, mis padres y mis hermanos, quienes fueron los que tuvieron que vivir más de cerca mis infinitos cambios de humor, mi poca tolerancia, mis ausencias, mis enojos, mis enfermedades; todo lo que mi estrés y presión llegó a provocar. Definitivamente sin ustedes no habría llegado a este momento; no sólo les debo la vida, también absolutamente todo lo que he aprendido, son mi principal motor para seguir adelante y para no desistir de mis objetivos. Gracias por todo cuantos hacen y no hacen por y para mí, no imagino qué sería de mí, sin ustedes. Todo mi amor y agradecimiento es para ustedes; mi impulso, mi orgullo, mi esperanza, mi ejemplo a seguir, mi razón de ser y de existir... mi felicidad eterna. Los amo con la vida.

DEDICATORIAS

A mis padres:

Por ser mí mayor fortaleza y el mayor impulso para terminar mis estudios de licenciatura. Sin ustedes, nada de esto habría sido posible. Esto es por y para ustedes, la única manera que encuentro, para demostrarles todo mi agradecimiento y lealtad.

A mis hermanos:

Por ser mis ejemplos a seguir, las personas que más admiro en la vida, quizá no son los mejores en el mundo, pero sí son los mejores ante mis ojos; todo lo que sé, es porque ustedes se han encargado de enseñármelo, no existe en el mundo, hermanos como los que tengo yo y por lo tanto me considero la más afortunada, porque son sólo míos (y no los comparto con nadie)

Y una dedicatoria muy especial a

Bruno, Itzel Sarahí y Camila Paulet.

No fue decisión de ustedes pero si fueron ustedes quienes me permitieron acercarme a ustedes y tener una relación que ha marcado de una manera muy especial mi vida. Gracias a ustedes, reforcé mis ganas y vocación por trabajar con niños con NEE.

Contenido

AGRADECIMIENTOS	3
DEDICATORIAS	6
PRESENTACIÓN	9
CAPÍTULO I: EL NACIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.1 Problematización y Fundamentación	14
1.2 Objetivos:	22
1.3 Justificación	23
1.4 Supuestos:	25
CAPÍTULO II: INCLUSIÓN EDUCATIVA	27
2.1 Otredad: la diversidad.	28
2.2 Otredad para la inclusión	31
2.3 Inclusión frente a la integración.....	34
2.4 La inclusión en las prácticas escolares	37
2.5 Necesidades educativas especiales: ¿Qué se incluye?	42
2.6 Los “normales” y los “anormales”	45
2.7 Un aula inclusiva	48
CAPITULO III: UNA CONSTRUCCIÓN EN LA COTIDIANIDAD	51
3.1 Desde la subjetividad	52
3.2 Construcción de la subjetivación	55
3.2.1 El Cuidado de Sí, como proceso de subjetivación	57
3.3 La construcción de la subjetivación en la cotidianidad.....	60
CAPÍTULO IV: ANTE LA BÚSQUEDA DE RESPUESTAS	62
4.1 Recuperación de experiencias: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Quiénes?	63
4.2 Ante la búsqueda de las respuestas.	67
CAPÍTULO V: LAS VIVENCIAS ANTE LA INCLUSIÓN	72
4.3 La línea de salida: el inicio de la carrera	73
4.3.1: ¿Cómo se está entendiendo?	80
4.4 El equipo: hasta dónde vamos a llegar	86
4.4.1 Nuestros logros.....	92
4.5 El resto del equipo: camino a la meta	98

CAPÍTULO VI: REFLEXIONES FINALES	102
BIBLIOGRAFÍA	110
ANEXOS	113

PRESENTACIÓN

El objetivo de esta tesis es presentar de manera muy detallada y fundamentada, los hallazgos obtenidos tras haber realizado la investigación *Inclusión Educativa: perspectiva de las educadoras*.

Tiene una extensa relación con uno de los propósitos de la educación actual en México: favorecer una educación inclusiva que atienda a la diversidad. En sí no se busca detectar qué es lo que está sucediendo dentro de las aulas de preescolar, con respecto a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales; se pretende saber cómo es la relación de las docentes con los pequeños que presentan estas necesidades, entendido desde la perspectiva de las educadoras que se enfrentan a este tipo de situación. Es por eso que se pretende dar cuenta de cómo se vive la inclusión, considerando que la vivencia misma aporta elementos para la comprensión de significados y prácticas.

Entendiendo inclusión desde el discurso oficial, como el “conjunto de acciones encaminadas a incorporar al sistema educativo nacional a niñas, niños y jóvenes que, por alguna causa de índole social, cultural, de desigualdad y/o económica, no tienen acceso al sistema educativo y/o se encuentran en riesgo de exclusión de los servicios educativos. Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (SEP, 2013: 5).

Las experiencias vividas dentro de los preescolares, a lo largo de los 4 años que conformaron la Licenciatura en Educación Preescolar, como parte de las jornadas de prácticas y el servicio social me hizo pensar sobre las situaciones cotidianas vinculadas con la otredad ya que, lo que se presupone que hay que incluir, es precisamente a ese conjunto de niños y niñas que no entran en los parámetros normalizados de la homogeneidad. Sin embargo, en un mundo donde nadie es igual a

nadie, es necesario problematizar la noción cotidiana de normalidad de los alumnos; es el contexto quien definirá lo que es normal según lo que su sociedad exija y, no ser igual en todos lados, lo que imposibilita la idea de “normalización”, cambiando por la necesidad de tomar en cuenta “al otro”, al agente contrario o externo a nosotros con el que estamos interactuando.

La diversidad entre el alumnado se manifiesta en el ámbito educativo en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades, etc..., y exige una atención educativa adecuada si pretendemos proporcionar a todos ellos una educación de calidad, respetando el principio de igualdad de oportunidades, y convirtiendo de esta forma la atención a la diversidad en el principio que debe presidir su educación. Si bien desde los paradigmas actuales, y según la legislación vigente, la inclusión debería ser el modelo que sustenta el sistema educativo. El paradigma de la inclusión considera que el sistema educativo y las escuelas deben dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

Es así como, conforme el lector vaya avanzando en la lectura se encontrará con seis capítulos que constituyen el cuerpo de la investigación; en ellos se incluye desde los inicios de la investigación, cómo nació el interés por abordar la inclusión educativa; pasando por todo el marco de referencia que permitirá un posterior análisis de los resultados obtenidos en el trabajo empírico; de igual manera se presenta toda la metodología que fue utilizada para llevar a cabo la investigación. Para hacer más preciso el contenido de cada capítulo, a continuación de detalla un poco más lo que podrá encontrarse en cada uno de los apartados que conforman la tesis.

En el primer capítulo podrá encontrarse todo lo referente al proyecto de investigación; de dónde y por qué nació el objeto de estudio, de manera muy amplia todo lo que hubo detrás para que se tomara la decisión de abordar una investigación que girara en torno a las relaciones que tienen las educadoras con niños con Necesidades Educativas Especiales; toda la experiencia vivida y las situaciones problemas que se fueron

presentando son aterrizadas en una pregunta de investigación que será encontrada también en este primer apartado. Posteriormente se presentan los objetivos de la investigación; los supuestos que surgieron a lo largo del camino recorrido y la justificación que da sentido a todo el trabajo realizado.

En el segundo apartado, se presenta la primer parte del marco teórico; en él se presentan las dos categorías centrales de la investigación: la Otredad y la Inclusión. A lo largo de siete subtemas, se desarrolla muy específicamente todo lo referente a esas dos categorías y las implicaciones que se tienen; el lector se encontrará primero con todo lo que respecta a la otredad y cómo se relaciona con la inclusión y, posteriormente se aborda lo que es la inclusión pasando por un debate contra la integración; finalizando así con la presentación de la postura personal desde donde serán abordados los contenidos posteriores y, el qué y porqué de trabajar bajo esa perspectiva.

Siguiendo con la lectura, se llega al tercer capítulo que conforma la segunda parte del constructo teórico; en él, a través de cuatro subtemas, se presentan dos categorías más, que dieron forma a la investigación. Éstas dos son la subjetivación, que de primer momento se aborda desde lo que es la subjetividad, dando paso al proceso de subjetivación haciendo énfasis en una práctica específica de subjetivación que es el Cuidado de Sí, detallando a qué se refiere y el porqué de la elección de dicha categoría; finalizando el capítulo detallando lo que es la última categoría teórica: Vida cotidiana y su función dentro de la investigación.

Es así como se llega al cuarto capítulo donde se explica de manera muy detallada todos los procesos que se llevaron a cabo para poder dar respuesta a la pregunta de investigación. Aquí se presenta toda la metodología trabajada, qué se hizo para poder dar cuenta de lo que interesaba a la investigación; cómo se hizo, la estrategia utilizada para la recogida de datos; con quiénes se llevó a cabo, los actores y las características que éstos debían cumplir para poder dar respuesta a los objetivos planteados al principio; y finalmente, de qué manera fueron codificados y analizados los resultados.

En el capítulo cinco, el lector podrá encontrar todos los hallazgos encontrados tras haber llevado a cabo el trabajo empírico; es aquí donde se presentan las categorías analíticas, donde, con base en lo obtenido tras haber indagado con las educadoras cómo vivían la inclusión, se busca dar respuesta a la pregunta de investigación. Se presenta todo el análisis de las experiencias compartidas por los actores con quienes se indagó el objeto de estudio a través de tres categorías que guardan cierta relación una con otra y, que a su vez, presentan una subcategoría cada una de ellas.

Por último, en el sexto capítulo, se presentan las reflexiones finales de la investigación; las conclusiones a las que se llegó; cómo se vivió el proceso de hacer una investigación; los cambios que se sufrieron tras haber realizado todo el trabajo; y posibles áreas de oportunidad para continuar el trabajo en un futuro.

Se hace una atenta invitación al lector para que se adentre a las páginas siguientes para que entienda cómo se vive la inclusión educativa desde la perspectiva de las educadoras, y además conozca nuevas perspectivas para mirar y entender el mundo; un proceso de formación en el que se invita a detenerse a pensar en, si lo que está dicho desde el discurso oficial es la manera en que se desea abordar la inclusión.

CAPÍTULO I: EL NACIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Problemática y Fundamentación

Durante mi experiencia como docente en formación se han presentado una serie de acontecimientos que se vinculan con la relación que tiene la educadora con el trato que se les da a los niños que presentan alguna necesidad educativa especial, que llaman mi atención y me hacen elaborar algunas cuestiones. Me permito narrar dos experiencias en especial, que me han permitido observar el trabajo de las educadoras que tienen a su cargo, dentro del grupo que atienden, a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE),

El primer acercamiento se dio durante las prácticas realizadas durante el tercer semestre de la licenciatura, fue aquí donde me enfrenté a una realidad totalmente nueva para mí, principalmente porque era mi primer jornada de intervención; desarrollé mi trabajo en un grupo de tercer grado, donde conocí a Bryan¹; un niño que, en un primer momento, no me pareció diferente a los demás alumnos hasta que lo descubrí debajo de la mesa y sin zapatos. Llamó más mi atención el que la educadora no hiciera absolutamente nada e incluso comenzara su clase sin prestar atención a lo que el alumno hacía, hasta que los mismos compañeros de mesa informaron a la maestra que Bryan estaba nuevamente debajo de la mesa y se había quitado los tenis; eso me hizo saber que no era la primera vez que esto sucedía. Mientras que la educadora únicamente llamó al niño para que se sentara bien en su lugar, terminó de dar las indicaciones al resto del grupo para el trabajo que iban a realizar y asistió a Bryan para colocarlo en su silla. Tras haber observado este hecho, la titular se dirigió a mí para informarme que el pequeño era autista² y que por eso no prestaba mucha atención y, que incluso, ya estaba cansada de no saber qué hacer con Él.

¹ Para proteger la identidad de las personas inmersas dentro de las experiencias que se relatan se han modificado sus nombres, por lo que los nombres que aquí se mencionan no son reales.

² El autismo es un trastorno estático del desarrollo neurológico que persiste toda la vida y que incluye un amplio margen de alteraciones conductuales. Afecta entre 1 a 2/1000 personas y varía mucho en cuanto a severidad. Sus causas son múltiples y la genética juega un papel mayor. Las manifestaciones clínicas distintivas son sociabilidad alterada, anormalidades en el lenguaje y la comunicación no verbal, así como alteraciones en el margen de intereses y actividades. La deficiencia mental es frecuente, pero no universal. La perseveración, el aplanamiento afectivo y la falta de comprensión de los pensamientos y sentimientos de otros es notable.

El autismo no es una enfermedad sino un síndrome clínico, presente desde los primeros meses de vida y que incluye alteraciones en conducta, comunicación verbal y no verbal e interacción social y emocional anómala. El niño autista habitualmente muestra un retardo importante en la adquisición del lenguaje, usa las palabras inadecuadamente y sin un adecuado propósito comunicativo. Los principales síntomas del autismo son alteraciones en el comportamiento social, en la comunicación verbal y no verbal y en el margen de intereses y actividades del niño. Contrario al concepto que se tenía previamente sobre la falta de ligazón afectiva por

Después de lo acontecido, me entró una enorme preocupación y angustia, acompañada de un gran reto: si la maestra que era la titular con, se supone, muchos años de experiencia, tomaba esa actitud ante la necesidad del alumno, yo en mi escasa experiencia ¿Cómo iba a hacer frente a la realidad que tenía dentro del aula? ¿Qué tenía que hacer para atender las necesidades que el grupo presentaba? ¿De qué manera tenía que ser mi actuar docente? ¿Quién iba a aprender, los niños o yo?

De inmediato me dirigí a la escuela normal para intentar asesorarme con respecto a lo que había sucedido en la mañana y, la mayoría de los comentarios que recibí, iban enfocados a que observara el trabajo de la maestra titular, para lo cual, tenía que detectar la manera en que la titular atendía al grupo y, lograr rescatar lo que me pareciera más pertinente que me llevara a la comprensión de la manera en que ella estaba haciendo frente a dicha necesidad que se le presentaba, desde la cotidianidad de su labor docente, empecé a entender que “en la Vida Cotidiana se expresan los valores, los códigos y la significatividad que cada persona ha asimilado del grupo y la comunidad de pertenencia” (Piña, 1998: 13); indiscutiblemente tendría que indagar acerca del autismo también, para comprender la situación en la que se encontraba el alumno y algunas de las posibles situaciones que podrían presentarse en el grupo, no con el fin de evitarlas pero sí de poder hacer frente a ellas y no enajenarme con la situación y pasarla por alto.

parte de los autistas, extendido aún entre la población médica, los niños autistas pueden mostrar afecto y tener una adecuada relación afectiva con sus padres o personas de su entorno.

La comunicación no verbal es igualmente defectuosa. El niño autista no se comunica adecuadamente con gestos o mímica, algunos expresan sus deseos llevando a la persona hacia el objeto deseado (utilizan al otro como una herramienta). El autista experimenta dificultades importantes para comprender también el lenguaje gestual o mímico, es decir no comprende adecuadamente las expresiones faciales o corporales de enojo, de felicidad o de aceptación.

El miedo intenso o verdadero pánico ante situaciones desconocidas o ruidos intensos es también muy común. Casi todos los autistas muestran una muy deficiente interacción social y en ocasiones verdadero rechazo a entablar un contacto con otras personas. Con frecuencia no responden al interlocutor y muchos evitan el contacto visual.

Las estereotipias motoras son notables e incluyen aleteo de manos, giros de la cabeza, balanceo de partes o todo el cuerpo, etc., y pueden perdurar durante largos periodos de tiempo. La conducta auto agresiva como morderse, jalarse el cabello azotar su cabeza, etc., son también parte del cortejo sintomático.

Con respecto al nivel de inteligencia existen grandes variaciones, que van desde deficiencia mental profunda hasta inteligencia superior. Es un hecho bien documentado, que aproximadamente 30% de pacientes autistas tiene IQ por arriba de 70. Por otro lado, los niños autistas típicamente tienen mucho mejores capacidades no verbales (visuo espaciales) que verbales. Algunos autistas pueden tener capacidades superiores en un estrecho margen de habilidades (por ejemplo: cálculo, memorización automática, solución de rompecabezas o memoria verbal), en presencia de una incompetencia cognoscitiva global; algunas veces se les ha llamado "sabios idiotas", término a todas luces peyorativo y desafortunado.

Durante toda la jornada no tuve la oportunidad de ver cómo la maestra incluía al niño en el trabajo y las actividades que llevaba a cabo; era mínimo lo que se le exigía mientras que, por el contrario, se le permitía que hiciera otro tipo de actividades que el mismo niño elegía; éstas iban desde ponerse a jugar con el material de plástico que había en el aula, andar por el salón sin interrumpir a sus compañeros que estaban trabajando, quedarse en el área de la biblioteca áulica tomando los libros y, en ocasiones, quedarse acostado sobre una pequeña alfombra que ya se le había acondicionado.

Dicha situación me hizo entrar aún más en angustia pues desconocía por completo la manera en que debía atender la necesidad que me estaba exigiendo Bryan debido a que, la mayoría de las ocasiones, era la educadora quien realizaba el trabajo del niño. Por ejemplo, en una ocasión los niños tenían que colorear, recortar y armar un rompecabezas en su libreta, de dicho trabajo Bryan sólo coloreo parte del rompecabezas y, una vez que el niño se desesperó, se levantó de su lugar y la titular tomó el trabajo, terminó de colorear, recortó lo más simple que pudo, y lo pegó en la libreta del niño; una vez que llegaron las mamás de los pequeños, la madre de Bryan solía preguntar sobre el trabajo que había realizado ese día su hijo, la maestra presumió el trabajo como si el mismo alumno hubiera sido quien lo había realizado. Ante esto yo comencé a preguntarme ¿entonces qué se hace? ¿El trabajo consiste en hacer como que el niño trabaja y aprende, y dejarlo que haga lo que desee? ¿Este tipo de relación es privativa de la educadora en cuestión o se presenta como una tendencia en educación preescolar?

En algunas ocasiones. se me pedía que fuera yo quien realizara las actividades con el niño o, que estuviera al pendiente de él; en otras ocasiones, me tocó presenciar cómo la educadora se desesperaba del comportamiento de Bryan y lo reprendía fuertemente frente a todo el grupo, evidenciaba algunas actividades que él realizaba; por ejemplo si estaba haciendo o no algún trabajo, o que no seguiría la clase hasta que estuviera sentado en su lugar; inclusive en más de una ocasión, la titular llevó a las lágrimas al pequeño; las actitudes y acciones que la educadora tomaba en torno a su labor con el

alumno en función de su necesidad y que, además eran transmitidas al resto del grupo, quienes, en ciertas ocasiones, también adoptaban la postura de la titular para con el pequeño y, antes que ella le diera la indicación, los niños lo hacían e incluso lo llevaban para que ocupara su lugar; indicaban que la educadora ya había ejercido su poder en los alumnos lo que se detectaba en el momento en que ellos también lo hacían en Bryan, ya sabían lo que “se tenía que hacer” y lo vivían como “normal”; de este modo pareció ser que en la relación de la educadora con Bryan “el poder se considera como la habilidad para definir la identidad y las necesidades de las personas discapacitadas” (Vlachou, 2007: 30).

Al llegar el momento de mi intervención, la estrategia que me pareció más adecuada, fue acompañar directamente al niño en el momento de llevar a cabo las actividades, por ejemplo, una vez dadas las indicaciones al grupo, me acercaba con Bryan y le explicaba el trabajo y me quedaba con él mientras realizaba el trabajo, ayudando a que se tranquilizara cuando comenzaba a desesperarse con pequeñas frases como “tranquilo, no te desesperes”, “si puedes hacerlo pero, tranquilo”, “no vayas tan rápido, aún hay tiempo”; y animándolo para que siguiera su trabajo hasta terminarlo. Bryan mostró una actitud muy favorable y de disposición al trabajo, aunque llegaba a desesperarse un poco, la mayoría de las veces lograba terminar sus actividades incluso mejor que algunos de sus compañeros; al mismo tiempo me permitía que fuera acercándome más a Él y, de esta manera, me fuera ganando su confianza. Llegó un momento en que la misma educadora me solicitaba apoyara al alumno en la realización de sus actividades y estuviera con él en los momentos en que “no estaba haciendo nada”.

Pasaban los días y yo seguía llevando a cabo mi intervención; fue en una actividad en específico donde Bryan me dio la lección más grande que he tenido hasta ahora; la actividad consistía en escuchar un audio cuento para después identificar a los personajes principales; creí que Bryan no realizaría la actividad puesto que, durante la reproducción del audio, él había estado tapando sus oídos y, aparentemente, distraído en otros asuntos. Fue enorme mi sorpresa cuando el alumno no solo logró identificar

correctamente a los personajes sino que, además, por voluntad propia narró frente a sus compañeros el cuento al que, según yo, no había prestado atención; en este momento, me llenó de mucho orgullo ver la gran capacidad de mi alumno, quizá mucho mayor a la de alguno de los otros alumnos aparentemente “normales”. Dicha acción de narrar el cuento, la repitió cuando llegaron las mamás, la maestra comentó con la madre de Bryan lo que había sucedido esa mañana y le solicitaron al niño que narrara el cuento y nuevamente lo hizo; la madre llegó al borde de las lágrimas porque incluso ella, nunca había observado algo así en su hijo; fue en esta situación donde pude observar claramente que “es la sociedad la que discapacita a los físicamente discapacitados” (Vlachou,2007: 34), ya que, aunque el niño estaba médicamente determinado con una discapacidad, él me estaba mostrando que era igual o más capaz que cualquiera de sus mismos compañeros y que yo misma ya me había creado esa imagen e idea de que “él no podría hacer el trabajo”.

Al término de las jornadas de trabajo con el mismo grupo, Bryan ya mostraba total confianza en mí, respondía cuando le llamaba e incluso se acercaba a mí, tomaba de mi mano y me dirigía al que parecía ser su lugar favorito: la biblioteca áulica donde, muy a su manera y posibilidades, me narraba el cuento que le llamara la atención.

Esta experiencia vivida fue muy gratificante de la que aprendí cómo no quería ser, lo que no quería hacer y que, más allá de todo, me hizo ver que había subestimado tanto mi trabajo, la experiencia de la maestra titular y las capacidades de mis alumnos. Y eso me puso a reflexionar ¿cómo se presenta la relación entre las educadoras y los niños con NEE en este marco de inclusión? Entendiendo a un alumno con NEE como “el que tiene, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se le brinde, un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requieren que se incorporen a su proceso educativo distintos recursos y apoyos educativos” (SEP, 2013: 4); según la definición, la educadora no favorecía el aprendizaje del alumno; no se le prestaba la atención requerida para tener un desempeño más o menos igual que al resto del grupo y, por lo mismo, las estrategias utilizadas iban más a excluir al niño de la cotidianidad del salón, que a la inclusión al trabajo diario.

Entendiendo inclusión desde el discurso oficial, como el “conjunto de acciones encaminadas a incorporar al sistema educativo nacional a niñas, niños y jóvenes que, por alguna causa de índole social, cultural, de desigualdad y/o económica, no tienen acceso al sistema educativo y/o se encuentran en riesgo de exclusión de los servicios educativos. Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación” (SEP, 2013: 5). Esta experiencia me llevó a pensar “sobre las situaciones cotidianas vinculadas con la otredad ya que lo que se presupone que hay que incluir es precisamente a ese conjunto de niños y niñas que no entran en los parámetros normalizados de la homogeneidad.” (Sinisi, 2010: 14) Sin embargo, en un mundo donde nadie es igual a nadie, es necesario problematizar la noción cotidiana de normalidad de los alumnos; es el contexto quien definirá lo que es normal según lo que su sociedad exija y, no ser igual en todos lados, lo que imposibilita la idea de “normalización”, cambiando por la necesidad de tomar en cuenta “al otro”, al agente contrario o externo a nosotros con el que estamos interactuando. Al tratar el tema de normalidad, me refiere a una categoría trabajada por Michael Foucault, las “tecnologías del Yo” que son precisamente aquellos dispositivos que son utilizados para, imponer cómo ver el mundo a través de los discursos; cómo construyo al otro para que responda a determinada normalidad; con base en esto se llega a una visión de la educación “como medio de control social y mecanismo para producir ciudadanos obedientes y morales” ... “diseñado para conseguir que los niños encajen en un número limitado de compartimientos” (Vlachou, 2007: 29, 44). Esto, desde la mirada de Foucault, es un régimen de verdad que tiene que ponerse en duda y cuestionarse, no dirigiendo el cuestionamiento para decir si es correcto o no, pero sí para entender qué es lo que está sucediendo en las aulas de preescolar en relación al trabajo con niños con NEE.

Tras un periodo de tiempo, se presentó ante mí un nuevo reto que, aunque iba de la mano del caso de Bryan, era totalmente distinto; ahora en mi aula de trabajo tenía a

una pequeña con sordera profunda³; una vez más, la angustia no se hizo esperar pues no sabía cómo era la atención que se debía prestar ante un caso de ese tipo. Desde un principio, Irán, la pequeña con dicha necesidad, demostró ser muy inteligente y tener una enorme capacidad para entender lo que se le decía, lo que denotaba sus grandes deseos por aprender; lo más sorprendente de esto, fue la actitud de la maestra titular, quien parecía estar muy comprometida con el logro del aprendizaje de la pequeña Irán.

Durante mis primeras observaciones, me pude percatar que la maestra trataba en lo máximo, de incluir a la pequeña al trabajo del grupo, para esto hacía mucho hincapié con el resto del grupo, de la necesidad de su compañera e incluso se apoyaba de los mismos niños en el acompañamiento del trabajo de Irán. Evidentemente había ocasiones en que la educadora dejaba un poco a un lado el caso de la niña pero el grupo ya estaba tan consiente de Irán, que ellos mismos la auxiliaban; la maestra, con apoyo del equipo del departamento de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a Escuela Regulares), fue adquiriendo las estrategias necesarias para atender la necesidad de su alumna, al mismo tiempo que se las daba a conocer al grupo para que la apoyaran con su compañera. Con este trabajo en equipo, Irán ha logrado un avance bastante significativo, ya reconoce su nombre basado en señas, así como otros contenidos específicamente educativos.

El análisis de los dos casos vividos me llevan a percatarme de la importancia de dar cuenta de las prácticas cotidianas en torno a la inclusión de niños con NEE dado que

³ La hipoacusia, es la pérdida parcial o total de la capacidad de percepción auditiva de las personas. El nivel de audición o de ruido, se mide en decibeles (dB), y según el grado, dicha pérdida se clasifica en:

- Hipoacusia leve (20-40 dB): dificultad para oír susurros y algunas consonantes. Puede requerir audífonos.
- Hipoacusia moderada (40-70 dB): Se pierde información en las conversaciones. Requerirá audífonos muy probablemente.
- Hipoacusia severa (70-90 dB): la persona no oye conversaciones en volumen normal. Requerirá audífonos potentes, y según el caso, implante coclear.
- Hipoacusia profunda o "Sordera" (90-110 dB): no oye la palabra y se percibe solamente la vibración. Requerirá audífonos muy potentes, que en muchos casos no le alcanzarán para discriminar los sonidos y probablemente le será más útil un implante coclear.

En una hipoacusia en etapa prelingual, es decir, producida antes de la adquisición del habla, puede no dar sintomatología alguna, ya que la mayoría de las veces son niños por todo lo demás, sanos. Pero existen algunos signos de alarma que pueden indicar que un bebé tiene problemas de audición: como no reaccionar ante ruidos fuertes y no balbucear, o dejar de hacerlo.

Por la Ley 25415 de Detección temprana y atención de la Hipoacusia, todo recién nacido antes del primer mes de vida tiene el derecho de ser estudiado para evaluarse su capacidad auditiva y debe realizarse el estudio de las otoemisiones acústicas, en primera instancia, que forma parte de la pesquisa de enfermedades del recién nacido.

En niños mas grandes, debe alertarnos si no responde al nombre o al llamado, o si requiere el volumen de la tele muy alto. Consultar en estos casos al pediatra. Requerirán realizar una audiometría tonal, una logoaudiometría, y una impedanciometría.

“dentro del ámbito educativo, el estudio de la Vida Cotidiana puede convertirse en un instrumento fundamental ya que es en el mundo diario donde se reproducen relaciones, visiones del mundo, habilidades, etc.”(Hernández, 2001: 20), es decir, que a partir del estudio de estas prácticas se puede comprender qué y cómo se está viviendo, dentro de las aulas, la inclusión a través de la relación que tienen las educadoras con los niños que presentan alguna NEE.

Por lo que me formulo la siguiente pregunta para direccionar la investigación:

A partir del análisis de las experiencias vividas con niños con NEE como marco desde donde se construye la perspectiva de las educadoras ¿Cómo se vive la inclusión? Considerando que la vivencia misma aporta elementos para la comprensión de significados y por lo tanto, de concepciones.

1.2 Objetivos:

- Recuperar las experiencias en las prácticas cotidianas de las educadoras, en torno a la relación que tienen con los niños con necesidades educativas especiales.
- Identificar las concepciones que tienen las educadoras, respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, como soporte fundamental de las prácticas educativas cotidianas.
- Analizar las características de las prácticas o las tendencias de inclusión presentes en la cotidianidad del aula de preescolar, a través de las narraciones de las educadoras.
- Resignificar las prácticas que realizan las educadoras en torno al proceso de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Indagar la relación que tienen las educadoras con el grupo a su cargo, cuando tienen la presencia de un niño con necesidades educativas especiales.

1.3 Justificación

La presente investigación tiene una extensa relación con uno de los propósitos de la educación actual en México: favorecer una educación inclusiva que atienda a la diversidad. Aunque en sí no se busca detectar qué es lo que está sucediendo dentro de las aulas de preescolar, con respecto a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales; sí se pretende saber cómo es la relación de las docentes con los pequeños que presentan estas necesidades, entendido desde la perspectiva de la educadoras que se enfrentan a este tipo de situación.

Durante mi experiencia como docente en formación he tenido la oportunidad de vivenciar una serie de acontecimientos que van en función de la relación que tiene la educadora con el trato que se les da a los niños que presentan alguna necesidad educativa especial; el desarrollo de las situaciones es lo que llama mi atención y me hace cuestionarme acerca de dicha relación. La investigación se sustenta en dos experiencias en específico, las cuales se encuentran en extremos totalmente diferentes y que incrementan el interés por analizar y entender la perspectiva que lleva a que detonen dichas relaciones de una u otra manera.

El análisis de los dos casos vividos me llevan a percatarme de la importancia de dar cuenta de las prácticas cotidianas en torno a la inclusión de niños con NEE dado que dentro del ámbito educativo, el estudio de la Vida Cotidiana puede convertirse en un instrumento fundamental ya que es en el mundo diario donde se reproducen relaciones, visiones del mundo, habilidades, etc.; es decir, que a partir del estudio de estas prácticas se puede comprender qué es lo que se está viviendo dentro las aulas en función de la relación que tienen las educadoras con los niños que presentan alguna NEE.

El análisis busca recuperar la perspectiva y las voces de los actores, permitiendo así documentar sus necesidades, miedos y posibilidades como elementos centrales para fortalecer la formación docente. Dar cuenta de cómo entienden y viven la otredad y la

inclusión es fundamental para que la formación para la diversidad no sea sólo parte del discurso oficial.

Debido a que, fue a raíz de experiencias donde se detectaron situaciones en que la inclusión pudo ser o no observada, considero que la investigación encuentra ahí su importancia, independientemente de la que personalmente, en un principio fue considerada, la cual radicaba en la intención de desarrollar una inicial jornada de prácticas favorable, que atendiera a las necesidades que el grupo me exigía.

Independientemente de la importancia que tiene al ser un propósito de la Educación Básica, la investigación tiene un fin personalmente profesional; ayudará en mi formación docente para vivenciar y entender una práctica inclusiva o excluyente, desde el análisis de la cotidianidad, que es lo que realmente genera tal o cual característica en el desarrollo del trabajo docente; y a través de éste, resignificar mi intervención docente y la relación con los niños con necesidades educativas fundamentada en el análisis de lo documentado.

1.4 Supuestos:

- Las acciones de control, están en relación con las necesidades educativas o discapacidades de los alumnos, si estas generan irrupciones frecuentes, se presentaran de la misma manera las acciones de control.
- La relación de la educadora con algún niño con alguna necesidad educativa depende de la concepción que tiene ésta, respecto a la inclusión y diversidad educativa.
- El desempeño de la educadora, en relación con un pequeño con alguna necesidad educativa especial. depende del compromiso que tenga para con el aprendizaje del alumno.
- Las educadoras que tienen poca experiencia con la temática o poca disponibilidad para enfrentar retos y adecuarse a las necesidades del grupo, pueden recaer en una práctica excluyente, en cuanto a NEE se refiere.
- Las prácticas de control generan segregación y exclusión
- Si un alumno con necesidades educativas especiales, no realiza actividades que irrumpen la cotidianidad, entonces la intervención de la educadora con este niño, puede ser limitada o inclusive llegar a segregarlo, no lo incluye en las actividades de enseñanza-aprendizaje, en las actividades de rutina o en las de recreación.
- Las maestras que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales, pueden no desear volver a atender alumnos con estas características.
- Las educadoras que han tenido experiencias con estos alumnos pueden sentirse satisfechas con su participación en el proceso de inclusión al ver resultados de socialización y aprendizaje por parte del alumno con el resto del grupo.
- Las maestras de preescolar prefieren realizar el trabajo de los alumnos con NEE, que aprender estrategias para atender las necesidades del grupo.
- Las maestras más jóvenes, presentan mayor compromiso por aprender, para desempeñar mejor su labor docente con los alumnos con NEE
- Las maestras con más años laborando, tienen menor tolerancia ante la inclusión en su grupo de un niño con NEE.

- La inclusión tiende a ser vivida por las educadoras como un proceso de homogenización y normalización.
- Las educadoras sin experiencia en el trabajo con niños con NEE pueden rechazar a los alumnos por el trabajo extra que ello implica.
- Es difícil el trabajo dentro del grupo, porque los niños considerados “normales” no comprenden las condiciones y características diferentes que presentan los niños con NEE
- Es considerada una responsabilidad del equipo de USAER brindar la atención a los niños con NEE, sin embargo el apoyo brindado a las educadoras es poco o nulo.

CAPÍTULO II: INCLUSIÓN EDUCATIVA

Hablar de inclusión es una categoría compleja; a lo largo del tiempo, de acuerdo al uso que se le dé al término y según la perspectiva desde la cual se esté mirando, ha ido cambiando el sentido que se le da. Es por ello que a lo largo de este capítulo se hará una revisión de manera general, del origen y uso de la inclusión, partiendo de lo más general, el cómo se da la inclusión en la sociedad; para esto se retoma un concepto muy importante, la otredad, que es precisamente lo que da pauta para que se piense en la inclusión. Como parte de este capítulo también se hace una diferenciación con lo que se refiere a integración, esto con la finalidad de mostrar el por qué se ha optado por hacer uso del término de inclusión

2.1 Otredad: la diversidad.

Para dar comienzo al desarrollo de este apartado del capítulo y para evitar confusiones en relación a los términos que serán utilizados en la redacción, se debe precisar que hay disciplinas y autores que establecen una diferencia entre otredad y alteridad; sin embargo, para fines de esta investigación, serán tratadas como sinónimos.

La otredad se puede ver desde dos posibilidades; la primera de ellas se refiere a “lo que aún no soy” es decir al proceso de formación y de subjetivación, por medio del cual se van a ir generando las posibilidades de lo que se puede llegar a ser, tomando o considerando del otro lo que a mi ser ayude para formar la propia identidad; es aquí donde entra la segunda posibilidad de la otredad, que refiere a “lo otro” o “el otro”, que es precisamente reconocer que hay alguien que no es igual a mí pero más que solo reconocerlo como alguien ajeno a mi ser, aceptarlo en su individualidad y hacer valer la misma; el no buscar hacerlo igual a mí, porque esa diferencia es precisamente lo que me va a llevar a la primera posibilidad antes mencionada, de abrirle paso a nuevos panoramas de posibilidades de lo que puedo llegar a ser. Es un proceso, una me lleva a la otra y así nunca termina ya que la esencia de la formación es que ésta nunca termina y siempre se puede ir mejorando o cambiando la perspectiva de visión, siempre y cuando se esté totalmente convencido de que lo que se decida realmente forma parte de nuestros deseos, pensamientos y manera de conducirnos y

relacionarnos en la sociedad. Para dar más claridad a estas dos posibilidades que nos permite la otredad, a continuación se ahondará más en cada una de ellas.

Si partiéramos de la definición de Otredad, tendríamos que es un término utilizado en distintas disciplinas tales como la filosofía y la antropología. Desde la filosofía, se podría hablar de la alteridad o ser otro como un constructo formado desde la antigüedad.

“El Diccionario de pensamiento contemporáneo (1997) señala que para Platón (siglo V) se trata de una propiedad de las ideas y para Aristóteles (siglo VI) se basa en establecer la diferencia con respecto a lo otro. Por consiguiente, Ferrater (2004) enfatiza que para Plotino se trata de convertirse en otro incesantemente. Así mismo el autor hace alusión a Ortega y Gasset para advertir que implica vivir desde lo otro. Siendo las cosas así, resulta claro considerar la alteridad como el acto de hacerse otro.”

En esta primera parte se puede apreciar la primera posibilidad que se hablaba anteriormente, es decir, lo que puedo llegar a ser, viéndome a mí mismo como alguien ajeno, como lo que no soy; reconocer la importancia que toma el otro por esa diferencia que tiene con respecto a lo que yo soy, un proceso interminable de formación por el que puedo ir construyendo una mirada propia para ver el mundo y la manera en que entiendo al otro lo que va a influir directamente en mi manera de relacionarme con esa diferencia, aceptarla y no tratar de cambiarla, lo que daría paso a la segunda posibilidad, que puede ser vista desde el ámbito de la antropología por tratarse precisamente de las relaciones que se dan entre sí.

Según Lévinas (2000), podemos hablar de otredad cuando pensamos al otro como alguien diverso, donde ambos nos necesitamos y pertenecemos; cuando se llega a un encuentro donde la diferencia nos une por el hecho de ser diferentes.

El tema del “Otro”, el ajeno, el diferente, el extranjero, siempre generó conflictos más o menos graves en la historia de la humanidad y pocas propuestas de resolución. En la medida que el Otro cuestiona por similitud o por diferencia, la identidad en la cual se sostiene el sujeto, ese cuestionamiento hace tambalear esa construcción precaria y, por esa razón, ese ajeno se convierte en un enemigo, un contrincante, un rival o un indeseable, según sea la posición en que se ubica o es ubicado. (Falcón, 2001).

Es por esto que, cuando se reconoce la diferencia con respecto al otro, necesariamente debe surgir la duda con respecto a lo que se ha sido hasta el momento en que se encuentra con el Otro; si bien puede verse como alguien contrario, no necesariamente tiene que ser alguien negativo ya que representa la posibilidad de ser algo que aún no se es, de llegar a convertirse en alguien distinto y aprender de lo que ese Otro me está mostrando. Admitir la diferencia y aprender de ella va a ser lo que nos permita convertirnos en alguien diferente, en lo que no éramos y nos abrirá la oportunidad de comprender y sentir al Otro que no soy yo,

Sin embargo, la problemática en torno al concepto de lo “Otro” ha sido estudiada por diversas disciplinas. La “Otridad” es un término elaborado en el campo de la Antropología Cultural durante el siglo XX, designando el objeto de estudio de esta disciplina: la alteridad cultural. Dicho objeto de estudio no ha sido examinado del mismo modo a lo largo del tiempo, sino que fue explicado de diferentes maneras dependiendo del contexto histórico y social; por ejemplo, mientras que el evolucionismo (fines del siglo XIX) lo interpretó a través de la diferencia cultural, el funcionalismo y el estructuralismo (mitad del siglo XX) lo descifró a través de la diversidad cultural.

En la actualidad el objetivo quizá no sea el descubrir qué somos, sino el rechazar lo que somos; tenemos que imaginar y crear lo que podríamos ser para librarnos de esta especie de “doble atadura”, política que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras modernas del poder, que el problema de nuestros días

no es tratar de liberar al individuo, sino liberarnos y a la vez del tipo de individualización que se genera. Debemos promover nuevas formas de subjetividad por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha sido impuesta a lo largo del tiempo

2.2 Otredad para la inclusión

La inclusión parte de la necesidad de tomar en cuenta al otro pero no para hacerlo igual a mí o como a mí me conviene que sea, según las exigencias que me esté demandado el sector hegemónico; “la mirada del Otro, ubica al sujeto en un lugar que éste puede aceptar o rechazar, pero no puede evitar.” (Falcón, 2001) Es en este sentido que se retoma la otredad para la inclusión, ya que al tomar en cuenta al otro y reconocer su diferencia, sin ver limitantes en ella puede llevar a un mayor aprendizaje y sentir al otro, dejando de lado la uniformidad de ideas, pensamientos, sentimientos, el no querer homogenizar la diferencia.

Antes de continuar, se hace necesario abordar lo referente a la inclusión desde la visión general dentro de la sociedad; hablar de inclusión es una categoría un poco complicada, debido a que suele confundirse o bien tomarse como sinónimo el término “integración” siendo que son perspectivas distintas.

Para poder entender lo que el término inclusión significa, voy a comenzar por definir la acción de incluir; ésta supone contener o englobar a algo o alguien dentro de otra cosa, espacio o circunstancia específica; por ejemplo, cuando se pone la decoración para alguna celebración especial o conmemorativa, se incluyen adornos de todo tipo dentro de la propia idea que se tiene para la ambientación, sin tomar en cuenta si los objetos guardan alguna relación en especial, además de la propia pertinencia de la festividad. Una vez entendido esto, incluir entonces es sumar algo a otra cosa ya existente. Así, el término inclusión hace referencia al acto de incluir y contener a algo o alguien.

Así, tenemos que la inclusión, es un término propio de la posmodernidad que busca la particularidad de las personas; va en contra de la homogenización de la sociedad; es

el camino para acabar con la exclusión que resulta de las actitudes negativas que hoy en día se ven en la sociedad, y de la falta de reconocimiento de la diversidad.

Es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (Unesco, 2005).

Usualmente, este concepto se utiliza en relación con situaciones o circunstancias sociales en las cuales se incluyen o se deja afuera de ciertos beneficios sociales a grupos sociales específicos. La inclusión, retomando su significado desde un punto de vista social, se refiere al trabajo que ciertos grupos de personas realizan a diario para asegurar que grandes sectores de la sociedad no queden por fuera de ésta y entren entonces, en ciertas condiciones de vida. La inclusión social significa integrar a la vida comunitaria a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su origen, de su actividad, de su condición socio-económica o de su pensamiento. Normalmente, la inclusión social se relaciona con los sectores más humildes, pero también puede tener que ver con minorías discriminadas y dejadas de lado.

Los métodos a los que se recurre para llevar adelante el fenómeno de inclusión social pueden ser muy variados, aunque por lo general tienen que ver con proveer a esos sectores desprotegidos y discriminados con todos aquellos medios necesarios para poder desarrollar un estilo de vida digno y estable. En este sentido, la inclusión social puede significar asegurar trabajo, salud, viviendas dignas y seguras, educación, seguridad y muchas otras cosas que contribuyen a que toda la sociedad se desarrolle de manera orgánica y ordenada. La inclusión social es un fenómeno característico de estos últimos años en los que las crisis económicas mundiales y regionales han hecho que importantes sectores de las poblaciones humanas entren en desamparo y abandono.

La inclusión se volverá necesaria y tomará importancia si lo que queremos es un mundo más equitativo y más respetuoso frente a las diferencias en el que se pueda beneficiar a todas las personas independientemente de sus características, sin etiquetar ni excluir, lo que permita proporcionar un acceso equitativo, haciendo ajustes permanentes para permitir la participación de todos y valorando el aporte de cada persona a la sociedad.

Podremos hablar entonces, que una sociedad inclusiva es aquella que reconoce que todas las personas tienen el mismo valor, sólo por la condición de ser humano. La inclusión en la comunidad se da desde la primera infancia y debe suceder durante toda la vida.

La inclusión social es un proceso que asegura que todos los integrantes de la sociedad participen de forma equitativa en diferentes ámbitos: educativo, económico, legal, político, cultural, etc.; implica reconocer en los grupos sociales distintos el valor que hay en cada diferencia, el respeto a la diversidad, y el reconocimiento de un tercero vulnerable, con necesidades específicas que deben ser saciadas para que pueda estar en condiciones de igualdad y disfrutar de sus derechos fundamentales (Bélgica, 2008).

Significa pensar en lo que sucede cuando niños, niñas y adolescentes interactúan en el sistema en el que se encuentran incluidos la familia y el colegio, es decir en la comunidad y después de la etapa escolar; cubre aspectos como la vida (plena) en comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la participación ciudadana, el acceso y uso de los bienes y servicios disponibles para los ciudadanos.

Una sociedad inclusiva, por tanto, dispondrá y habilitará mecanismos para asegurar la garantía de los Derechos Humanos, la dignidad y la ciudadanía activa de todas las personas que la componen.

2.3 Inclusión frente a la integración

Para poder sustentar la preferencia o considerar como un camino más viable la inclusión, se debe tener un referente con el cual compararlo, que permita la elección del término o que dé cuenta del por qué no se adopta otro diferente. En este caso, se hará la diferenciación con el concepto de integración, ya que es precisamente éste el que es, en ocasiones, utilizado como sinónimo debido a que no se tiene claro a qué se refiere este concepto.

De primer momento, se tiene que explicar lo que se entiende por la palabra integrar, es un término que normalmente empleamos para expresar las siguientes acciones, por un lado, aquella por la cual se forman las partes de un todo y también aquella a partir de la cual es posible completar, con las partes que le faltan, un todo. Por lo expuesto es que se trata de un término que nos permite dar cuenta de la unión, combinación de algo o varias partes, con un todo. En tanto, ese algo y ese todo pueden ser elementos, personas, cosas, entre otros.

A diferencia del término de inclusión, que pertenece a la posmodernidad, el término de integración tiene su origen en la modernidad; bajo esta condición, se busca la razón humana, lo que promueve la universalidad del sujeto, es decir, no admite la individualidad de las personas y busca la homogenización. Un ejemplo de ello serían las conquistas que algunos países hicieron sobre otros territorios, no se respeta ni valora la diversidad y su único propósito o fin es crear seres lo más parecidos a quienes los conquistaron imponiendo sobre ellos, unas ciertas características o condiciones que necesitaban para que fueran iguales o lo más parecidos a los integrantes de la civilización conquistadora. No se prestaba atención a la diferencia del otro y se eliminaba, tratando de hacerlo entrar en su civilización tal como lo requerían. A manera de ejemplificación se podría pensar en tener un conjunto de círculos, y por otro lado, un conjunto de cuadrados; para referirnos a integración tendríamos el proceso de transformar los cuadrados para hacerlos entrar en el conjunto de los círculos, eliminando la diferencia de los cuadrados, haciendo que pierda todas sus características.

En el caso de los individuos, cuando se trata de precisamente integrar personas a nivel social, tal cuestión tiene generalmente que ver con darle a un determinado sector de la sociedad que se encuentra por alguna razón sin privilegios, una mejor posición social, es decir, incorporarlo a través de diversas estrategias, propuestas, políticas, al todo, para que pueda empezar a gozar de los mismos derechos que ostenta el resto.

Normalmente, la acción de integrar, suele formar parte primordial de las políticas públicas de las naciones y, como mencionábamos, tienen la misión de brindarle a aquellos sectores olvidados una mejor realidad y por supuesto un mejor futuro que les permita en algún momento destacarse en algún aspecto.

Siempre, cualesquiera sean las circunstancias de fondo que predominen, la integración sumará para gozar de una sociedad armónica y en la que prime la paz, porque cuando todos sus componentes se encuentran formando parte del todo y disfrutan de las condiciones, difícilmente, se generen situaciones controvertidas.

Asimismo, cuando nos incorporamos a un todo para empezar a formar parte integrante del mismo, se habla en términos de integrar. *Nuestro sector se va a integrar a la lucha que está llevando a cabo el resto de la organización sindical a la que pertenecemos.* Existen varios sinónimos relacionados a este término, en tanto, uno de los más empleados es el de incorporar, que justamente refiere la unión de dos o más cosas, objetos, personas, entre otros, para que conformen todas juntas un todo. Mientras tanto, los conceptos de desintegrar y de separar son los que directamente se oponen a este término porque indican lo contrario, la disgregación de los elementos que componen un todo.

La integración es un fenómeno que sucede cuando un grupo de personas unen al mismo a alguien que está por fuera, sin importar sus características y sin fijarse en las diferencias. El acto de la integración es muy importante para todas las sociedades porque acerca a sus integrantes a la convivencia, a la paz y a la vida en armonía. Sin embargo, las diferencias y los prejuicios que las mismas generan hacen que muchas

veces algunos integrantes se niegan a integrar a aquellos que se hallan por fuera del grupo.

Es por esto que la integración es una parte esencial de la vida en armonía porque supone que uno ya no se ve invadido por esos miedos o inquietudes si no que se libera de ellos y se abre a conocer a aquellas personas o realidades que puedan ser distintas a la propia. Para muchos especialistas, la integración debe generarse o estimularse desde que la persona es muy joven, de modo tal que su costumbre de compartir su vida cotidiana con varias personas de diferente tipo no sea luego un problema. Los niños suelen integrarse mucho más fácilmente que los adultos porque no se ven tan atacados por prejuicios y pueden incluso disfrutar la vida mucho más que los adultos, a los que supuestamente se les aplican características de lógica y razonamiento.

A lo largo de la historia, los procesos de integración entre comunidades, pueblos y naciones ha contribuido a épocas de paz y bienestar social, a diferencia de épocas en las que las guerras y los conflictos sociales han causado innumerables daños y muertes.

Aterrizando el término al ámbito educativo, tendremos se entiende la integración escolar como la herramienta educativa del principio de normalización, que se traducen en el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada.

La integración escolar implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir tanto en el establecimiento educacional como en su entorno.

Según Lou y López (2000) citando a Zabalza quien comenta que la integración escolar ha pasado por una serie de etapas, entre las cuales mencionan:

1. Reconocimiento del derecho a la educación de todos, sin embargo esto no reconoce que las personas con necesidades educativas especiales son “normales”
2. En relación con la anterior, la respuesta que se ha dado a estas personas es marginal y segregadora, por esta razón se han desarrollado servicios diferenciados en instituciones educativas,
3. Aparecer posteriormente la integración parcial

Una vez explorado el término de integración, se da paso a esclarecer lo que es la inclusión, con el fin de destacar las diferencias entre una y otra, lo que permitirá posicionarnos en una de las dos, fundamentando porqué es elegida y qué es lo que, desde la propia perspectiva, se va a entender por cada una de ellas.

2.4 La inclusión en las prácticas escolares

Es así como llegamos a analizar lo que se refiere a inclusión educativa; anteriormente ya se abordó que la inclusión atañe a toda la sociedad, sin embargo y por lo que a la investigación interesa, ahora nos vamos a referir a ésta pero desde un ámbito diferente. Es por ello que en este apartado veremos a qué se refiere el término de inclusión, ya propiamente en el ámbito educativo; la UNESCO (2005) define la educación inclusiva en su documento conceptual de la siguiente manera:

“La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as ”

Significa que todos los alumnos reciben los soportes que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de una clase o aula regular, con pares de su misma edad y de contribuir a las escuelas de su comunidad; posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades.

La educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada. La inclusión no implica solamente atender a todos los estudiantes en el aula; se trata más bien de comprenderlos, escucharlos y responder a sus necesidades, intereses, características y potencialidades, sin involucrarse en actos de discriminación hacia ninguno de los participantes en el aula.

La educación inclusiva responde al desafío de ofrecer una mejor educación para todos, en la que cualquier niño o niña pueda participar en la vida del colegio que los padres elijan, con otros niños y niñas de su edad y con los apoyos necesarios para su plena participación (Cortés, 2010; Inclusión Internacional, 2009). No es una estrategia para encajar personas en los sistemas y estructuras de la sociedad, se trata de transformar esos sistemas y estructuras para hacerlos mejores para todos.

Hace énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento, para asegurar que sean monitoreados y determinar los pasos que se requieren para su presencia, participación y su propio desempeño en el sistema educativo. Reconoce la necesidad de atender a múltiples variables ambientales frente a los planteamientos exclusivamente centrados en problemas o deficiencias del alumno (Tomelloso, 2009).

Pretende que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de estudiantes con particularidades específicas los beneficien a todos; los estudiantes que se encuentran con barreras del entorno para la participación pasan

a ser considerados como estímulo que puede fomentar el desarrollo hacia un entorno enriquecido de aprendizaje (Tomelloso, 2009). Promueve la excelencia de todos los alumnos diseñando ambientes escolares que estimulan la participación, promueven las relaciones sociales y el éxito escolar de todos.

Promueve una filosofía en la que todos los miembros del aula son importantes y por ello se piensa en las necesidades y capacidades de todos. Invita a la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas por parte de toda la comunidad académica, que permita a sus alumnos alcanzar el éxito escolar de acuerdo a las características de cada uno.

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos, implica la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, niñas y adolescentes que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje–, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos (UNESCO, 2009).

“Todos los niños y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas tienen derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños. Es por ello, que el sistema educativo de un país es el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños y jóvenes.” (Lindqvist, 1994)

Ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza; transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión; eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de

enseñanza y aprendizaje disminuyéndoles la accesibilidad al currículo y su posibilidad de aprender.

A manera de resumen se tiene que:

En la Inclusión...

- Los niños no necesitan prepararse para la escuela regular.
- Los cambios benefician a todos, todos ganan.
- La sociedad se adapta para atender las necesidades de todas las personas
- La sociedad se vuelve más atenta a las necesidades de TODOS.
- Se defienden los derechos de TODAS las personas.
- Permite y promueve la participación de grupos excluidos.
- Se transforman los sistemas para que sean de calidad para TODOS.
- No disfraza las limitaciones porque son reales.
- Todos somos diferentes, todos somos personas.
- No hay que separar normales de especiales o excepcionales.
- Se reconoce la importancia de que exista la diferencia y desde ésta el valor que cada sujeto posee.
- No se trata de homogenizar a los especiales, sino de reconocer su valor desde lo que se es.

En la Integración...

- Los niños "se preparan" en escuelas especiales para poder ingresar a escuelas regulares.
- Se hacen cambios con el foco en las personas con discapacidad.
- Las personas con discapacidad deben adaptarse a los sistemas que ya existen.
- Las transformaciones son superficiales.
- Solo se inserta al sistema las personas que se consideran "aptas".
- Se piensa que el grupo de personas con determinada discapacidad son iguales, no se respeta su individualidad.
- Se disfrazan las limitaciones para aumentar las posibilidades de inserción.

La historia ha demostrado que no solo es necesario un cambio en el uso de los términos; asimismo, es claro que lo que funciona en una situación o país, no necesariamente debe convertirse en moda o ser asumido por otra nación, ni tampoco debe verse como verdad absoluta. Hoy en día, los cambios que se han generado a partir de la experiencia del ser humano, la cotidianidad y las formas de abordar las realidades estudiadas, obligan a replantear las formas de trabajo, las experiencias y todo aquello que implique un abordaje integral del quehacer profesional docente, en el cual, el entorno se constituye en elemento primordial.

Cuando se habla de inclusión, se crean expectativas para todas las personas y grupos que tienen que ver, en su trabajo, con personas que requieren ciertos apoyos para enfrentar no solo su interacción y aprendizaje en el aula, sino también en su familia y comunidad. Es decir, se debe tomar en cuenta todo aspecto relacionado con la cultura en la que se desarrollan las personas.

Por medio de la inclusión, se aprovecha cada experiencia, situación o evento que se da en un proceso interactivo, como una acción para el aprendizaje y para brindar todos los apoyos que las personas necesitan, teniendo en cuenta que el estudiante debe tener apoyos desde los aspectos económicos, hasta apoyos que le permitan su interacción con otras personas de su entorno, sean estas de carácter social o educativo, y siempre teniendo en cuenta sus necesidades, características, intereses y potencialidades, de tal manera que todos los apoyos converjan en una respuesta educativa que le permita el desarrollo integral al estudiante, sin importar sus condiciones.

Por lo tanto, al hablar de una educación inclusiva (o de una educación para todos), se debe prestar especial interés a la forma en que los estudiantes son incluidos en sus grupos, los apoyos que se les brindan y la forma en que éstos les permiten acceder al proceso de enseñanza y aprendizaje, en función de sus necesidades, características, potencialidades, intereses y limitaciones.

2.5 Necesidades educativas especiales: ¿Qué se incluye?

En el ámbito educativo se ha comenzado a emplear el concepto de necesidades educativas especiales para referirse a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad requieren para acceder al currículo y poder hablar de una inclusión educativa, pero antes de entrar propiamente a las necesidades educativas especiales, revisemos a qué se refiere una necesidad:

Se llamará necesidad a aquellas sensaciones de carencia, propias de los seres humanos y que se encuentran estrechamente unidas a un deseo de satisfacción de las mismas. Por ejemplo, la sed, el frío, el hambre, un logro, un afecto, el poder, la realización personal, son algunas de las necesidades más comunes que los seres humanos, seguramente, experimentaremos aunque sea una vez en la vida porque están en nuestra naturaleza humana.

Por otra parte, el término necesidad es utilizado cuando se quiere describir o hablar de algún tipo de obligación que se tiene en la vida y que sin la realización de ella sobrevendrían varios inconvenientes. Por ejemplo, el trabajo, para la mayoría de las personas que habitan en este planeta, salvo que se trate de algún millonario, pero claro, son los menos, el trabajo realmente es una necesidad, porque sin él, la persona no podría cubrir correcta y adecuadamente algunos aspectos de su vida como ser el de alimentarse, vestirse, entretenerse o cualquier otra cuestión que necesite, lisa y llanamente porque no dispondría de los medios económicos que le permiten la realización de este tipo de cosas.

En tanto y en estrecha relación con esto último que mencionaba de la necesidad del trabajo, también se suele utilizar el término necesidad cuando se quiere dar cuenta de la situación de extrema pobreza por la cual atraviesa un individuo.

Y el último de los usos corrientes de la palabra necesidad lo encontramos en lo que se podría describir como impulso irrefrenable, es decir, cuando nos pasan cosas que no podemos evitar y hacen que por ejemplo, tras el impacto que algo o alguien nos

provoca, hagamos o digamos algo al respecto, un enamorado que no aguanta y le roba un beso apasionado a su amada.

De acuerdo al significado que se le dé, podemos encontrar distintos tipos de necesidades, entre las cuales tenemos:

Necesidades sociales

Una necesidad social es una serie de requerimientos comunes de una sociedad en relación a los medios necesarios y útiles para su existencia y desarrollo. La respuesta a esas necesidades supone la satisfacción temporal o permanente de las necesidades de una población. Se consideran necesidades sociales las que son compartidas por una población, como pueden ser la vivienda, seguridad y educación.

Necesidades básicas

Las necesidades básicas son una serie de elementos cuya escasez o ausencia conlleva un estado de pobreza. Se puede considerar que las necesidades básicas del ser humano son el acceso a una vivienda, a servicios sanitarios y a educación y capacidad económica. Las necesidades básicas están relacionadas directamente con los derechos humanos. La necesidades básicas insatisfechas es un índice o método que se utiliza para determinar las carencias básicas que existen en una población determinada para identificar, calificar y medir algunas dimensiones de la pobreza estructural.

Necesidades de Maslow

El psicólogo estadounidense Abraham Maslow desarrolló una teoría sobre la motivación y las necesidades del ser humano. En ella afirmó que la satisfacción de las necesidades más básicas del ser humano genera de forma sucesiva otro tipo de necesidades. De esta forma, las necesidades humanas se clasifican de una forma jerárquica y es lo que se conoce como la pirámide de Maslow o la jerarquía de las necesidades humanas. En la base se sitúan las necesidades fisiológicas (por ejemplo, la respiración o la alimentación), en un nivel más elevado, se encuentran las

necesidades de seguridad (protección, estabilidad...). A continuación, aparecen las necesidades de afiliación o aceptación social (amor, pertenencia...). En el siguiente nivel se sitúan las necesidades de reconocimiento (confianza, autoestima, éxito, estatus...). Por último, se encuentran las necesidades de autorrealización.

Pero las que a la presente investigación interesan son las necesidades educativas especiales, este concepto se utiliza en el ámbito de la educación para referirse a las características propias de alumnos con características específicas de aprendizaje. Pueden ser físicas, psíquicas o derivadas de situaciones personales (por ejemplo, la incorporación tardía al sistema educativo, la falta de conocimiento del idioma). El tratamiento de alumnos con altas capacidades intelectuales también se considera una necesidad educativa especial. Para dar respuesta a este tipo de necesidades educativas, se suelen poner en marcha programas educativos que se concretizan en apoyos y atenciones de diverso tipo en función de diferentes variables como los recursos disponibles o la edad del alumno. Una medida común es realizar adaptaciones curriculares.

Según Ortiz (2006) una necesidad educativa especial es:

“(...) un término que implica relatividad, interactividad, transitoriedad, y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier alumno pueda precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo ordinario” (p.6).

Se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos ya establecidos, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo, mayores recursos para que se logren los fines y objetivos educativos. No solo los niños con discapacidades pueden presentar una necesidad educativa especial, incluso un niño sin discapacidad puede presentarlas ya que éstas

son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y su entorno educativo.

Dado que éstas pueden presentarse en alumnos con o sin discapacidad, se entiende por discapacidad como “una deficiencia física, mental o sensorial que puede ser de naturaleza permanente o temporal, causada o agravada por el entorno físico, económico y social, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades de la vida diaria.” (S/a; 7). Este término indica que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones de los demás. El reconocer la importancia de la diferencia nos lleva también a percatarnos que todos somos discapacitados en algún ámbito de nuestra vida.

2.6 Los “normales” y los “anormales”

Al tocar el tema de los discapacitados, nos remite a los trabajos realizados por Foucault, quien hace mención de éste sector de la sociedad que es catalogada de dicha manera por los dispositivos de control utilizados para el ejercicio del poder:

“Para Foucault, en su forma moderna, el poder se ejerce cada vez más en un dominio que no es el de la ley, sino el de la norma, y, por otro lado, no simplemente reprime una individualidad o una naturaleza ya dada, sino que positivamente la constituye, la forma; Foucault distingue dos modalidades fundamentales de ejercicio del poder en las sociedades occidentales y modernas: disciplina y biopolítica. El concepto de normalización se refiere a este proceso de regulación de la vida de los individuos y de las poblaciones.”

Esto quiere decir que, este ejercicio de poder sobre las poblaciones surge por la necesidad de hacer “normales” a todos los individuos, homogeneizar a la población

para que responda a ciertas características y exigencias de la clase hegemónica, es decir, hace referencia a lo que se debe hacer o como se debe ser.

Las prácticas basadas en relaciones de poder nos van a dar lugar a un discurso verdadero en torno a los considerados discapacitados y a la necesidad de instituciones, que son donde van a surgir estos sujetos que se llamarán “normales”, Foucault llega a este planteo desde el análisis del pasaje de un poder de soberanía [...] a un poder disciplinario. [...] Este poder dio lugar a nuevas instituciones (hospitales, cárceles, escuelas) que constituyen a los sujetos “normales”.

El poder disciplinario tiene como función principal “enderezar conductas”. La vigilancia se vuelve el juego de las miradas, miradas que deben ver sin ser vistas. El poder no es algo que se tenga (como en el caso del rey, en el cual el poder era dado por Dios y se heredaba de padres a hijos) sino algo que se ejerce. La disciplina es este poder múltiple, automático y anónimo, que funciona como una maquinaria y se reproduce. Uno de los principales dispositivos de este poder es el castigo, que no consiste en sino en corregir las desviaciones, mediante el ejercicio, es decir que el castigo es isomorfo a la obligación misma (un ejemplo de ello pueden ser aquellos castigos escolares que mandan al niño a “pensar” o les dan “tareas para la casa”, en los cuales el aprendizaje queda asociado al castigo). Se trata de un microsistema de penalidad que funciona en todas las instituciones, en el taller, en la escuela, en el ejército, cuyo fin es que todos se asemejen. La penalidad perfecta –según Foucault- que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza.

Esta idea de normalización y del ejercicio de poder, se contrapone a las ideas de otredad donde se prioriza la individualidad de los sujetos, reconociendo la diferencia; con estos dispositivos de control se busca hacer a los individuos todos iguales para que entren en un determinado número de características que dan respuesta a las

exigencias de la sociedad actual; específicamente para los alumnos con NEE, el dispositivo de control sería la escuela, los centros donde se capacita a los alumnos para que entren en un determinado modelo para que encajen dentro de las aulas de escuelas regulares para que no irrumpen en la normalidad de los grupos.

Foucault establece 5 características de la norma:

- Refiere a los actos y las conductas de los individuos a un dominio que es a la vez un campo de comparación, de diferenciación y de regla a seguir
- Diferencia a los individuos respecto de este dominio considerado como un umbral, como una media.
- Se mide en términos cuantitativos y jerarquiza en términos de valor las capacidades de los individuos.
- A partir de la valoración de las conductas, impone una conformidad que se debe alcanzar; busca homogeneizar
- Finalmente, traza la frontera de lo que es exterior (la diferencia respecto de todas las diferencias): la anormalidad

Teniendo esto como referente, se hace presente la idea de problematizar si realmente los niños con NEE son los anormales o si el resto, quienes son considerados como “normales” son quienes presentan esa anormalidad. Si lo vemos desde la perspectiva de los alumnos que presentan ciertas diferencias, los demás constituyen a los “anormales” y ellos, los que tienen determinada necesidad educativa especial, tendrían el papel de los “normales”; sin embargo, en una sociedad donde nadie es igual a nadie, resulta imposible pensar en términos de normalidad, no se puede homogeneizar a los actores porque no van a responder al mismo número de características y, lo enriquecedor de la formación es, reconocer que uno mismo no es igual a los demás y que en la misma diferencia se encuentra la posibilidad de transformarse, pero nunca para hacerse igual a otro.

2.7 Un aula inclusiva

Tomando como referencia todo lo anterior es necesario precisar desde dónde se va a entender la inclusión; si bien, como ya se especificó, ésta en un fenómeno que se vive a nivel social y se trata de incluir a todos los integrantes de la sociedad, cualesquiera que sean sus diferencias (étnicas, de género, sexualidad, raza, color, condiciones económicas y/o sociales y culturales) haciendo válida su individualidad, para fines de la investigación y para delimitar el objeto de estudio, el término se va a abordar desde el ámbito educativo, ya que lo que se pretende recuperar, son las vivencias de las educadoras y no de la sociedad en general tratándose de incluir a cualquier miembro de la sociedad; es por lo mismo que se vuelve necesario especificar que solo se va a considerar la inclusión de niños que presenten NEE ya sea con o sin discapacidad; dentro de las aulas, esto no es lo único que se incluye, dado que se puede presentar cualquier oportunidad para poder hablar de inclusión, con los casos de niños sobresalientes o que pertenezcan a una etnia diferente o hablen una lengua distinta; la misma experiencia me lleva a abordar sólo los casos de niños con NEE, ya que es por ellos que surge el objeto de investigación y lo que se busca es dar cuenta del trabajo de inclusión que se lleva o no, acabo dentro de las aulas de preescolar.

Para ello, se rechaza totalmente el término de integración, ya que este presupone el sólo tener al alumno dentro del salón de clases pero no tomarlo en consideración en los trabajos diarios del aula; es decir, se trabaja de manera aislada y los logros alcanzados con el alumno son exclusivos del niño en cuestión y no se le hace partícipe en los alcances obtenidos por el resto del grupo, cada uno tiene sus propios resultados por lo que la experiencia no se vuelve enriquecedora para todos y el aprendizaje se queda en la relación alumno-educadora, olvidando que se tienen más alumnos, quienes también tienen la posibilidad de aprender de su compañero y éste, de ellos.

Es por esta razón que opto por la inclusión, ya que en ella se toma en consideración al alumno con NEE para todas las actividades que se realicen dentro del aula y se hace lo necesario para que éste participe de manera activa junto con el resto de los compañeros, no se quede en el simple hecho de estar en el salón de clases, sino que

su participación sea notoria y se tome en consideración; que no se apliquen estrategias de manera aislada, exclusivas del alumno con NEE y que, por el contrario, se adecuen las actividades para todos, según las necesidades que demande dicho alumno.

Para lograr esta inclusión, se hace necesario pensar en la otredad, es decir, reconocer que no soy igual a mi alumno y que puedo aprender de su diferencia; darle la importancia que se merece destacando que eso que no tengo y que por lo tanto, no soy yo, me permite tener un proceso de formación más enriquecedor en mi actuar docente y en mi proceso de formación en todos los ámbitos de mi persona; que todo lo que me permita aprender de y con él , me abrirá un abanico de nuevas perspectivas y conocimientos que puedo aprehender para alcanzar nuevos objetivos y me permitirá entender la necesidad de mi alumno.

El aceptar y no tratar de modificar quien es mi alumno, de manera que sea igual al resto de mis alumnos, me va a permitir tener una experiencia de aprendizaje, ya que no sólo voy a descubrir parte de lo que yo aún no soy, voy a poder llegar a ser alguien diferente y por lo tanto se van a tener mayores conocimientos, aplicables al trabajo diario del total del grupo, en donde el docente aprende del alumno y viceversa.

Es así como, un aula inclusiva será aquella en la que no se aisle al alumno del trabajo cotidiano del total del grupo; que las estrategias que se implementen sean adecuaciones de lo que es abordado con el resto de los alumnos y que, el alumno con NEE participe de todas las actividades que sean implementadas con los niños; hacer valer su diferencia pero respetar quien y como es, que sea respetada y que se vea como un espacio de aprendizaje, no tratar de hacer al alumno como los demás; reconocer que, aun cuando se presenta una diferencia, se es normal y no intentar transformarlo a través de ejercicios de poder para que responda a las características que los demás alumnos pudieran presentar.

Un aula inclusiva será pues, aquella en la que no hay alumnos “normales” o “anormales”, por lo tanto no hay un ejercicio de poder sobre unos u otros para hacerlos

como los demás para que encajen en las actividades que se aplican dentro del aula, sino que todos son iguales en oportunidades, derechos y beneficios. Se podrá hablar de un aula inclusiva cuando en aquella se reconozca y se respete la diferencia de los alumnos; cuando todos sean vistos como diferentes y valiosos en su individualidad y, en conjunto logren los propósitos que se tengan planteados.

**CAPITULO III:
UNA
CONSTRUCCIÓN
EN LA
COTIDIANIDAD**

3. Una construcción en la cotidianidad

*“El poder se ejerce solo sobre sujetos libres,
y solamente en la medida en que ellos son libres”.*

(Foucault, 1991, pp. 86-87)

Para poder entender las perspectivas de los actores y las maneras en que se están dando las situaciones que se viven cotidianamente, es preciso que se adentre en cómo se está entendiendo el fenómeno, de qué manera se está mirando ya que será de ahí desde donde pueda comprender el marco de acción que se está llevando a cabo; es por ello que se ha tomado en consideración trabajar sobre la siguiente categoría ya que es a partir de ella que se explica cómo el sujeto se va formando y construyendo su mirada del mundo. En un primer momento se hablará un poco acerca de la subjetividad que dará paso a ahondar en el proceso de subjetivación, finalizando el constructo teórico con la categoría de vida cotidiana.

3.1 Desde la subjetividad

La palabra subjetividad, referida a lo subjetivo, proviene etimológicamente del latín “subjectus” que significa “lo puesto abajo”. Se refiere, a la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido, o a conocer, importando poner el acento en las emociones y apreciaciones personales del sujeto que conoce, que se aleja de lo que el objeto muestra en realidad. Quien conoce subjetivamente, pone en el hecho una carga afectiva que deforma parcial o totalmente la realidad. Lo contrario es la objetividad, donde el sujeto quita toda carga emocional, e intenta ver, apreciar y analizar al objeto de conocimiento tal como es, aunque la objetividad absoluta es casi imposible de lograr.

El conocimiento subjetivo carga al hecho u objeto de valores, sentimientos, ideas o fines, que están no en el objeto sino en el sujeto que conoce. Esta subjetividad está sociológicamente condicionada por el medio sociocultural en que el sujeto se desenvuelve.

Weiss (2012) menciona que, *“la subjetividad es considerada por Holland et al. (1998) como un desarrollo en la interface entre lo social y el sí mismo encarnado en la persona, como la autoría del sí mismo. Esta subjetividad se desarrolla y se vuelve observable, no de manera introspectiva, sino en las interacciones de los sujetos, en las prácticas en las que participan las personas y en la forma como hablan sobre ellas y sobre sí mismas (Hernández, 2007)”*

El término subjetividad parte de la filosofía y hace referencia a los puntos de vista particulares que una persona tiene. El valor del conocimiento en la subjetividad es lo que constituye al sujeto y no el objeto en sí; no se trata únicamente de intuiciones sobre lo relativo en cada persona sino de una metodología y observaciones que de ésta derivan. El mundo interno de una persona, lo que constituye la subjetividad, es el eje de estudio.

Desde la modernidad, lo subjetivo toma relevancia. Si bien el siglo XX fue testigo de sistemas políticos autoritarios y represivos, también fue la plataforma para el movimiento de lo moralizante hacia lo introspectivo. La era por muchos definidos como post-cristiana, deja al ser humano privado de un canon de creencias que, entre otras salidas, lo empuja a preguntarse sobre sí mismo.

La posmodernidad es caracterizada por presentarse la desconfianza hacia lo que se reconoce como absoluto: ideologías, doctrinas, verdades incuestionables. Es aquí donde el individuo no se permite a sí mismo ser regido por fuerzas externas. Sin embargo, la posmodernidad parece tergiversar lo subjetivo y caer en un egocéntrico excesivo y egoísta. En términos históricos, lo subjetivo es un valor recientemente descubierto, que no se ha trabajado para el autoconocimiento ni se ha puesto en práctica dándole el valor que tienen las emociones y el pensamiento.

Dicho de otra manera, hablar de subjetividad es hablar de la responsabilidad que tiene el individuo en la comprensión de sí. La capacidad de un sujeto por entender la

complejidad de su mente y sus afectos enriquece la vida y los espacios intersubjetivos. El camino para llegar a puntos de encuentro con otros se da a partir de auto conciencia y el gobierno de la subjetividad.

La subjetividad no conforma un sistema cerrado. Los valores, ideales, preferencias y costumbres de un sujeto se construyen no sólo desde mecanismos internos sino también a partir de una determinada cultura, de una condición social. La identificación es el medio por el cual los individuos se apropian de características que pertenecen a otro en lo particular y a un grupo. En un proceso siempre dinámico, el ser humano hace suyo aquello que pertenece a la subjetividad de otros y a la colectividad. La exploración de la subjetividad se encamina entonces tanto al análisis del psiquismo individual como al cuestionamiento de las relaciones entre la persona y su entorno.

Subjetividad es una trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que impulsan al sujeto y le dan una motivación para actuar en el mundo; ella nos permite construir relaciones, percibirnos como un “nosotros” y actuar colectivamente. Cuando las culturas se fragmentan y diversifican, la subjetividad individual y colectiva sale como nunca antes a la superficie de la vida social y queda por lo mismo más expuesta.

Lechner propone “la perspectiva” como el lugar desde el cual sería posible “crear un relato que sitúa al presente en relación al pasado y al futuro” (2002, p. 124), esto nos permite tratar el tema de la subjetividad, desde una gama de elementos y circunstancias, que son parte de la formación del sujeto y determinan “el cristal con el que mira su realidad”, para convertirnos en los sujetos que somos, y que según el mismo autor, nuestra única opción de resistencia es una toma de partido condicionada desde una perspectiva histórica, que nos permita ejercer una “acción intencional en relación con un “mundo por hacer” (Ibídem).

Se trata de plantear que la pretensión de cada persona o actor no se vea desde una mirada neutra, puesto que toda perspectiva estaría posicionada o sería interesada y

que todo el juego de la política se limitaría a “contar el cuento del Nosotros que queremos llegar a ser” (Lechner, 2002, p. 124). Este planteamiento se complementa con la postura de Foucault, para quien el ejercicio del poder es:

... un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se caracterizan estas acciones por el gobierno de hombres por otros hombres –en el más amplio sentido del término- se incluye un elemento importante: la libertad. El poder se ejerce solo sobre sujetos libres, y solamente en la medida en que ellos son libres”. (Foucault, 1991, pp. 86-87)

Este ejercicio de poder, si se piensa desde el objeto de investigación que son los niños con NEE, se vería reflejado en las acciones que toma la educadora para tratar de hacerlos encajar en un determinado número de características para que den respuesta a los propósitos planteados para el grupo y para que sean partícipes de los resultados obtenidos; en un sentido más amplio, se podría observar en las acciones que se dictan para el trabajo con niños con este tipo de necesidades, lo que se debe hacer con ellos para que cumplan con los aprendizajes que se espera que tengan según el nivel de desarrollo en el que se encuentren.

3.2 Construcción de la subjetivación

Por lo general, se considera a la subjetividad como un proceso interno, que se distingue de los procesos externos considerados como “objetivos”; un proceso a través del cual lo exterior se convierte en interior (se interioriza), y a su vez el interior se prolonga en el exterior.

Se considera que la subjetividad es un proceso de construcción, un acto de subjetivación; una de las maneras de construir estas subjetivaciones es establecer lo que Foucault ha denominado “tecnologías del Yo”, en las que el sujeto se constituye como una manera de saber acerca de la realidad. De este modo la subjetividad, como la construcción del sí mismo, se realiza desde el saber, a partir de la heterogeneidad

de los discursos y es el campo en donde se organizan, clasifican y se transforman los conceptos. La subjetivación se construye así, a través de procesos de individuación, las relaciones de fuerza y los saberes, en procesos discontinuos; así, esta manera de entender la subjetivación permite aprehender lo nuevo, definido por la posibilidad de transformarse o de fisurarse.

En síntesis, asumir la subjetivación desde esta perspectiva, significa situar un conjunto de operaciones orientadas hacia la constitución y transformación de la propia subjetividad, a partir de la posibilidad de una relación reflexiva de uno consigo mismo, de poder tener una cierta conciencia de sí y de hacer cosas con uno mismo; en definitiva, es tener una interpretación de quién es y de lo que puede hacer consigo mismo.

Este reconocimiento de la posibilidad de construcción del hombre pasa por la transformación de su entorno y de él mismo, que se realiza a través de procesos de creación, que genera nuevas y múltiples relaciones. Siguiendo a Foucault, la subjetividad es la construcción que de la realidad hace el sujeto para sí mismo y que comparte con los otros a partir de un orden simbólico-cultural. Ésta se construye al percibir la realidad en el entramado de su deseo, que es el deseo del otro, al significarla a partir de los imaginarios sociales, al nombrarla a partir del lenguaje. De esta construcción el sujeto da cuenta según su discurso: tiempo narrado, espacio construido, mundo y realidad significados, en los que él ocupa un lugar desde donde enuncia "Yo..."

La subjetivación es entonces un proceso y no un estado, pero este proceso no es simplemente el de un llegar a ser sujeto, como si se diera entonces por entendido que se sabe lo que significa "ser sujeto" o hay unas características específicas y únicas para llegar a serlo: se refiere entonces al proceso de un llegar a ser, proceso que no sabría fijarse, estabilizarse bajo la forma de "sujeto", sea cual sea el sentido en el que vaya a ser considerado el término.

Debería entonces decirse que donde hay subjetivación no hay sujeto, ni en el origen del proceso, ni en su culminación. Es entonces que la subjetivación va a definir un extraño "llegar a ser sujeto" incesantemente diferido, el devenir inacabado del sujeto, o incluso el devenir sujeto en el no acabamiento de sí, en su diferencia. No va a referirse a un llegar a ser sí mismo, sino más bien va a llegar a ser no-sí-mismo, o no un sí mismo completo, o el devenir de un sí mismo difiriendo incesantemente de sí, no coincidiendo jamás consigo ni con un sí mismo. Dicho en otras palabras, se está hablando aquí de subjetivación como la idea de la producción de una salida fuera de sí, más que una apropiación de sí, un recogimiento de sí que identifique un ser a lo que es, o a lo que se supone que debe ser, o a lo que desea ser, o incluso a lo que se le exige que sea.

Cada época tiene un modo histórico de subjetivación, porque en cada noción de subjetividad se articulan las distribuciones de poder político que se corresponden al momento histórico en que se construyeron. La subjetividad es el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo, pero esa experiencia no es igual para todos, es la experiencia del particular mundo en el que se vive. En cada momento histórico, los individuos van construyendo diferentes formas de subjetividad.

3.2.1 El Cuidado de Sí, como proceso de subjetivación

Como ya se ha dicho anteriormente, en esta construcción de la subjetividad existen dos niveles para llegar a ella. El primero se realiza en la cultura, y en ella el sujeto es colocado en lugares específicos y la construcción realizada se hace desde allí. El segundo, es un nivel micro, es aquí donde el sujeto se construye a si mismo mediante ejercicios y prácticas. Una de las prácticas que pueden llevarse a cabo para la construcción de sí mismo es el "cuidado de sí". Esta práctica supone que uno mismo debe ocuparse de su construcción y de su cuidado, haciendo uso de ejercicios reflexivos sobre la percepción y sobre las palabras con las que produce saber a partir de esa percepción. De hecho, aquí se trata del cuidado de sí como una especie de condición de posibilidad del sujeto ético, pues es a través de esa práctica como el

sujeto cuida de los principios éticos que orientan su formación. El cuidado de sí, se ocupa de promover una cierta sutileza con respecto a las relaciones y a las acciones entre los sujetos, mediante unas tecnologías y ciertos modos de hacer.

El cuidado de sí se refiere a una práctica, a una actividad real, que es desarrollada en la vida cotidiana del sujeto, en relación con las actividades que desarrolla día a día, con las relaciones que mantiene con los otros sujetos y con las formas en que entiende dicha interacción. De ese modo, las tecnologías del yo se refieren a prácticas de formación y transformación del sujeto que favorecen ciertas formas de saber.

El cuidado de sí incluye todo tipo de actividades, a través de las cuales el sujeto concentra la atención en su proceso de formación. Es decir, en el cuidado de las actividades practicadas para la formación de la vida del sujeto, que corresponde a una estética de su existencia. Todas las prácticas que se llevan a cabo se articulan a partir de determinados principios que las dejan en movimiento, y que componen la formación del sujeto ético. Ocuparse de sí mismo es una actividad que funciona por criterios de elección y de belleza con criterios estéticos; estas actividades y esos criterios ponen en acción maneras de ser consciente y sensible por lo que acontece, con lo que le afecta; de ahí que estar atento y activo sea una forma de conocerse, de tener una percepción para el conocimiento de sí y poder cuestionar su propio funcionamiento, tiene que ver con la manera en que el sujeto ha de percibirse y de nombrarse. La subjetividad concierne a un principio vital, a los criterios estéticos que se ponen en juego en la confección de un modo de vida. Por eso, el cuidado de sí trata del principio de acción a partir del cual el sujeto produce sentido.

Un sujeto ético no siempre va a ser igual a sí mismo, no ha de funcionar por un principio de identidad, sino por un principio de coherencia, que abarca sus continuidades y discontinuidades; es este principio el que da coherencia a las múltiples actividades desempeñadas. De ese modo, ocuparse de sí mismo es un juego de atención que reflexiona sobre las formas del saber, que puede dejar espacio a la indeterminación y al sinsentido en la experiencia de narrarlos. Las tareas del cuidado y de la práctica de

sí, generan modos de saber qué fundamenta la producción de sentido y la elaboración de los criterios de verdad. Según Foucault, el cuidado y las prácticas de sí configuran la estética del sujeto ético, configuran sus formas de vida y el saber que las justifican. En la medida en que Foucault convierte el fondo sustancial del sujeto en una ética procesual, en permanente formación, ese sujeto pasa a encarnar y a producir un pensamiento de la diferencia, que se constituye en la práctica de sí mismo (Foucault, 1991).

Al tener cuidado de sí, el sujeto va a estar teniendo también cuidado del otro; según cómo piense la educadora la inclusión o a su alumno con una NEE, va a ser la forma en que interactúe con él, va a definir el tipo de relación que lleve con el alumno; va a ser determinante en las acciones que se implementen para el trabajo dentro del aula. Es importante que, se piense primero en cómo se está concibiendo a sí misma, qué espera de su relación con el alumno, cómo se está pensando a sí misma a diferencia con el niño con NEE, qué requiere para llevar una interacción enriquecedora para ambos (alumno y maestra); inmediatamente en ese concebirse a sí misma, va a entrar en juego la concepción que tenga respecto al alumno, las capacidades que éste tenga y lo que puede llegar a lograr. Por lo que, al cuidar de sí, de su manera de actuar, de pensar, de convivir con los demás, va a estar cuidando del sujeto con el que esté llevando a cabo dicha interacción, de lo que se piensa sobre y con él.

Para la realización de la investigación se recurre a esta categoría ya que “el análisis de la vida cotidiana es trascendental porque en ella se genera la reproducción social” (Hernández, 2001: 43) es decir que, a través de la vida cotidiana se pueden entender los hechos desde pequeñas cosas que a veces no son tomadas en cuenta y que son los que llevan a la objetivación de los actores, aunque no sean reconocidos ni recuperados. Sin embargo, al hacer cuidado de sí, se rompe con la cotidianidad precisamente porque trata de interrumpir lo que se hace día a día para recuperar nuevas formas de actuación.

En el desarrollo de las categorías anteriores, mucho se ha hablado de la cotidianidad, es por ello que se hace necesario esclarecer lo que se refiere por vida cotidiana y por qué es relevante analizar las prácticas cotidianas para después romper con ellas tratándose de llevar a cabo un cuidado de sí.

3.3 La construcción de la subjetivación en la cotidianidad

La vida cotidiana es, pues, todo lo que realizamos día con día; las acciones que se convierten en parte de nuestro actuar diario, visto desde cualquier ámbito de nuestra vida; sin embargo, muchas ocasiones restamos importancia a lo que sucede en ese día a día, por ser considerado como una rutina que ya tenemos establecida para conducirnos en las actividades, o bien porque pareciera no tener importancia por ser acciones simples en las que no ocurre nada que nos genere un cambio o algo que sea significativo.

Para Ágnes Heller (1997) “la vida cotidiana tiene un tiempo y un espacio, porque ahí transcurren las actividades que contribuyen a la reproducción de los particulares. Es tanto lo gris, lo rutinario y lo poco reflexionado, como lo que rompe con ello, por ejemplo la fiesta o el acontecimiento dominical”, es por ello que debe considerarse todo aquello que sucede dentro de nuestra cotidianidad, no dando mayor importancia a lo que rompe con nuestra vida cotidiana por el simple hecho de ser “algo nuevo”, sino poner especial énfasis en lo que ocurre regularmente, ya que es ahí donde cobran vida fenómenos que no son observados ni investigados por el simple hecho de no ser notados, “para los ciudadanos comunes es frecuente que no concedamos importancia a lo que tenemos al alcance de nuestra vista, a lo que nos rodea, a lo que ocurre en la rutina de nuestras vidas; subestimamos el día a día, de manera que de tal forma “lo normal” y “lo cotidiano” nunca son suficientemente importantes como para dedicarles la mínima reflexión o análisis” (Quiroz, 2009; 1).

Estudiar la vida cotidiana dentro del ámbito escolar se vuelve fundamental para entender e interpretar las relaciones que están surgiendo entre los actores y que pocas

veces son vistas debido a que se da mayor prioridad al logro de los aprendizajes y el alcance de los estándares curriculares que es la exigencia que el sistema establece a los docentes, sin embargo la vida cotidiana no conoce objetivaciones tan cerradas como la ciencia y el arte, lo cual no significa que carezca de objetivaciones. No obstante, la cotidianidad tiene potencialidades para hacer que se recuperen saberes que nos explican las relaciones sociales de manera más radical que cualquier análisis con cualquier otra tipología

**CAPÍTULO IV:
ANTE LA
BÚSQUEDA DE
RESPUESTAS**

4. Ante la búsqueda de respuestas

*Una historia no es solamente una historia.
Una vez que las fuerzas se despiertan y se ponen en
movimiento no se pueden detener a petición de alguien.
Una vez que se cuenta, la historia está destinada a circular;
humanamente, esto puede tener un final temporal,
pero sus efectos duran y su final no es nunca un final de verdad.
(Trinh, 1989: 133).*

4.1 Recuperación de experiencias: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Quiénes?

La investigación es un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado en el que se busca resolver problemas, bien sea de vacío de conocimiento (investigación científica) o de gerencia, pero en ambos casos es organizado y garantiza la producción de conocimiento o de alternativas de solución viables; existen dos enfoques de la investigación, el cualitativo, que trata de explicar y generalizar verdades a través del método científico; su propósito es buscar verdades o la comprobación del fenómeno para controlarlo haciendo ciencia, dejando de lado al sujeto y los sentimientos que éste pueda tener. Por el otro lado, tenemos la investigación de corte cualitativo que busca la comprensión del fenómeno para interpretarlo desde el punto de vista del investigador, en este tipo de investigación se toma en cuenta al sujeto y los significados son en base a la perspectiva del actor.

La presente investigación se encuentra dentro del enfoque de la tradición comprensiva o cualitativa, debido a que “los métodos cualitativos se apoyan en la “interpretación” de la realidad social, los valores, las costumbres, las ideologías y cosmovisiones se construirán a partir de un discurso subjetivo, ya que el investigador asignará un sentido y un significado particular a la experiencia del otro.” (Robles, 2011, 39), y la investigación tiene el interés de interpretar la realidad social de la educadoras en función de su relación cotidiana con niños con necesidades educativas especiales, a través del análisis de sus experiencias

Para fines de esta investigación, lo que se buscará es que las educadoras narren las relaciones que han tenido con niños con Necesidades Educativas Especiales, la entrevista narrativa consiste en la reconstrucción realizada por el sujeto entrevistado de toda o parte de su vida, a través de una línea de vida basada en la sucesión de hechos y situaciones en la vida de las personas (Bertaux, 2009). Para la obtención de estos datos se contará con una pauta de preguntas, que aunque será flexible adecuándose a cada situación y entrevista, nos entrega un guía de los temas mínimos a tratar. Dichas narraciones deben según lo que se viva día con día en las aulas de preescolar; para ello, retomo a Piña (1998) al decir que “la vida cotidiana se convierte en una temática importante para la investigación educativa. Mediante su interpretación pueden comprenderse las acciones humanas de los actores de una institución específica y, especialmente, cómo se construyen su mundo particular”

Como se menciona, para rescatar las experiencias de las educadoras, es necesario hacer uso de la entrevista narrativa, existe la creencia de que el ser empáticos puede permitirnos ser más comprensivos con los significados que otros atribuyen a sus vidas y de que estos significados se pueden comunicar a través de la entrevista narrativa. Bauer (1996: 2) define la “idea básica” de una entrevista narrativa como “la reconstrucción de acontecimientos sociales desde la perspectiva de los informadores tan directa como sea posible”. Riessman (2004: 709) define la entrevista narrativa como un “logro discursivo”, en el cual dos participantes activos juntos producen un significado. Josselson y Lieblich (2003), afirman que la entrevista en la investigación narrativa es “diferente tanto de las entrevistas de investigación tradicionales como de las entrevistas clínicas”, ya que requieren al:

Entrevistador que mantenga sus objetivos de investigación e intereses personales en mente, al mismo tiempo que deja espacio suficiente para que la conversación se desarrolle en una narrativa significativa. Tiene que procurar "historias", ejemplos concretos, episodios o recuerdos de la vida de los narradores (Josselson y Lieblich, 2003: 269-270).

De estas definiciones podemos entonces concluir que una entrevista narrativa es una conversación entre, por lo general, dos personas, mediante la que se pretende alcanzar los objetivos de la investigación en la que a veces el narrador y el oyente trabajarían juntos para producir las narrativas. El grado en el cual la entrevistadora / oyente / investigadora compartirá los aspectos de su propia vida y de sus experiencias, es contingente sobre el grado en el que se considera a sí misma y a sus propias historias como una contribución al desarrollo, a “engrandecer” las historias de otros.

Posterior a obtener las narraciones de las educadoras, se procederá al análisis de los mismos, para lo cual se hará uso del Análisis Crítico del Discurso el cual:

“es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social.” (Van Dijk, 1999: 23)

Para la obtención de las entrevistas narrativas se han seleccionado a 5 educadoras en servicio; para lograr los fines de la investigación se hizo necesario que cumplieran con ciertos criterios en especial:

- Tener experiencia en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales,
- Que dentro de dichas experiencias, pudieran rescatar una que consideraran les había sido favorable o su trabajo haya resultado de manera exitosa y, por otro lado, una que según su criterio y lo que hayan vivido, hubiera resultado negativa o su labor se haya dificultado en gran medida.

Estas características se hacen prescindibles tanto para la finalidad de la investigación, ya que una docente que no ha tenido la oportunidad de tener esta interacción con un alumno con NEE, no podría aportar la experiencia sobre lo que sucede dentro de las

aulas de preescolar, independientemente del concepto que pueda tener de inclusión, por ser uno de los propósitos de la educación básica, ya que lo que se buscaba era recuperar la cotidianidad de los niños y de las educadoras, en torno a la relación que tenían dentro del aula. De igual manera, a pesar de no tener un guion específico para la realización de la entrevista narrativa, ésta si giraba en torno a una pregunta inicial y base de la misma que era *la narración de una experiencia positiva y una negativa, con base en el trabajo con alumnos con alguna NEE, fuera ésta con o sin discapacidad*. Bajo esta premisa se buscaba que las personas entrevistadas, narraran, no sólo la experiencia misma; se les pidió que hicieran énfasis en los siguientes aspectos, para que arrojarán sustento para dar respuesta a los objetivos centrales de la investigación:

- Concepto que tenían acerca de inclusión
- Sentimientos que experimentaron al trabajar con los niños
- Emociones que les generó el trabajo con los pequeños
- Estrategias utilizadas para la inclusión de los mismos
- Tipo de relación que llevaron con su(s) alumnos con NEE

Aunado a esto, conforme iba transcurriendo la narración de las educadoras, se fueron haciendo anotaciones sobre posibles preguntas que podrían surgir de la misma narrativa; había una serie de preguntas guía que no se expondrían directamente a la persona entrevistada, sin embargo, en caso de que la narración brindada, no arrojara los resultados esperados o la misma fuera un tanto escasa, se realizarían, buscando explotar en mayor medida, la experiencia que estaba siendo compartida. Dichas preguntas iban enfocadas a rescatar aspectos de la cotidianidad de las educadoras y eran similares a las siguientes, cabe destacar que cada entrevista fue diferente, no surgió de manera lineal, sino que fue enfocada según el curso de la narración fuera tomando, ya sea por ausencias o porque no se hiciera necesario el abordar con preguntas a la entrevistada:

- Factores que pudieron favorecer u obstaculizar el trabajo de la educadora
- Papel del grupo, en la inclusión del alumno con NEE

- Propósito fundamental en el trabajo con el niño
- Satisfacciones generadas a partir del trabajo
- Necesidades como educadora, para atender al alumno

Si bien, tanto los criterios de selección de las personas entrevistadas, como la forma de la entrevista narrativa fueron de importancia, hubo un tercer elemento que fue factor para una mejor experiencia del trabajo empírico. Este va en función a la selección del tiempo y espacio para llevar a cabo la entrevista; por ello, al momento de solicitar las entrevistas fue necesario clarificar los siguientes aspectos:

- Que la realización de la entrevista se llevara a cabo en un lugar tranquilo y silencioso; evitando en la manera de lo posible, cualquier tipo de interrupción que pudiera cortar o modificar el curso de la narración de la experiencia que estuviera siendo contada en ese momento.
- Que se contara con tiempo suficiente para que el proceso de la narración fuera más rico y se diera la importancia a la misma. Era importante que la narración fuera lo más detallada posible; la entrevistada iba a delimitar la duración de la misma, en función de qué tanto quisiera contar, sin embargo si se hizo hincapié en que tenía que cumplir con los criterios anteriormente mencionados.

Fue debido a todo lo considerado para llevar a cabo la realización de las entrevistas que el tiempo dedicado a este proceso fue bastante extenso; primero para la selección de las personas que iban a ser entrevistadas; en el traslado hacia los lugares para la realización y en la realización misma. Se cuenta con entrevistas que van desde los 20 minutos, hasta los 90 minutos de extensión.

4.2 Ante la búsqueda de las respuestas.

Tras haber llevado a cabo el ejercicio empírico con el que se buscó dar respuesta a la pregunta de investigación planteada al inicio de la investigación se pasó a buscar recurrencias en las narraciones de las educadoras que fueron entrevistadas; dicho

proceso llevó su tiempo y tuvo ciertas complicaciones, debido a que la experiencia de cada una de las entrevistadas, era muy distinta, sin embargo, tras estudiar a fondo las respuestas dadas se pudo dividir por categorías las respuestas dadas, entre las categorías que se encontraron están las siguientes:

- Primeras impresiones y emociones al recibir la noticia de trabajar con un niño con NEE
- Factores que permiten u obstaculizan el trabajo con los alumnos con NEE
- La experiencia o inexperiencia al tratar pequeños con cualquier tipo de NEE
- La concepción de inclusión de las educadoras
- Las estrategias implementadas para un mejor trabajo y mayor desarrollo de los alumnos con NEE: experiencias de logro o fracaso.

A su vez, de éstas mismas se desprenden otras categorías más, debido a la extensión que las temáticas planteadas anteriormente tienen. Esas subcategorías son las que serán abordadas en el presente análisis; la elección de las mismas, se dio principalmente de acuerdo a los objetivos que a la investigación dirigen y, en un segundo momento, por ser las que mayor recurrencia había entre las educadoras, por lo cual, se contaba con mayor material para poder ser explotado.

Parte de estas categorías que son presentadas, se pueden visualizar en el siguiente fragmento tomado de una de las narraciones que fueron recuperadas:

Una narración de lo que he vivido con, con estos niños [silencio], pues mira son muchas, muchas este, experiencias que he tenido con niños con necesidades educativas especiales; algunos con, (pausa) con esta característica, con mayor problemática que otros. Algunos son muy, este, (silencio) pues digamos que tranquilas, ¿no?; son niños que regularmente no son muy activos, que pueden permanecer ahí como que, siendo sombras; sin embargo tú ves que la, eh la dificultad para hacer algunas cosas, participar, eh aportar, no es igual que la de sus compañeros. Sin embargo pueden ser de características, estos niños de,

muy pasivos, muy tranquilos, difícilmente (pausa) interrumpen, amm podría ser una experiencia, digamos que (silencio) fa..., no favorable sino, (pausa) pues inclusive hasta conveniente como maestra ¿no?, pero sin embargo no dejas de ver que las, que el chiquito presenta situaciones y dificultades, (pausa) pero si te puedo decir que muchos de estos niños en esa característica, pues simplemente dej... son eso ¿no?, como que pequeñas sombras en, en el salón; depende mucho de ti si logras que esta situación cambie; es decir, a lo mejor ellos no te demandan ni atención ni participación, ni una estrategia, porque simplemente están ahí; pero yo creo que depende mucho tu compromiso como maestra, si volteas a verlos y decides, ehm, apoyarlos (silencio); de repente estos niños, (pausa) en esa situación diaria, no hay mayor problema, pero por ejemplo, en el momento en que tú haces un recuento de lo que vas poniendo en práctica en el salón, un momento de una entrega de evaluaciones, un reporte del niño, pues cómo lo empiezas a, a valorar, te empiezas a cuestionar, o te empiezas a imaginar, ay este chiquito qué le, qué reporto, ¿qué le escribo? ¿cómo lo escribo? Y yo creo que, obviamente, te debe caer un poquito en consciencia si has hecho algo por ellos o has implementado algo para ellos o lo has dejado; y yo creo que, en el momento que empiezas, por ejemplo en esas actividades que nos piden de evaluación, si empiezas a ver que a este niño, qué vas a, vas a anotar en su reporte, te debe de hacer un poquito de... de mella el asunto ¿no?, preguntarte si has hecho o no has hecho. Eso es algo de lo que te puedo platicar que a veces pasa y que he vivido directamente, es decir, yo si he podido ya con el tiempo recordar, que hubo niños con los que no hubo una interacción, una insistencia en que participaran. Una búsqueda en saber que tienen; a veces ni sabes bien cuál es su problema de aprendizaje; y solo con el tiempo eso lo puedes ver. Pero también está la otra parte, los niños que demandan mucho, te demandan atención, se interesan por otras cosas que hay dentro del salón y que tú no les das respuesta, no eres capaz, yo no he sido a veces capaz de responder ese interés, y son esos niños que insistentemente se paran, insistentemente van y toman equis material, insistentemente están manipulando de otra manera los materiales que proporcionas, pero yo en

algunos casos, en otros ciclos escolares si puedo referirme a que no tienes tantas habilidades como educadora para tomar ese interés del niño y llevarlo a algo, no productivo sino algo que verdaderamente le pueda despertar un interés más completo, que pueda llevar a un aprendizaje más significativo, o tan solo indagar porqué le está interesando tal o cual cosa; esa es otra cara de las cosas. (Sofía, 2015)

Con este fragmento, además de dar cuenta de algunas de las recurrencias en las narrativas de las educadoras, también nos brinda la oportunidad de apreciar parte del panorama que puede verse y vivirse dentro de las aulas de preescolar; se presenta de manera muy clara, los dos polos de la situación, así como se puede vivenciar una experiencia más tranquila o que no demanda tanto esfuerzo, como el grupo puede demandar un trabajo extra. Sin lugar a dudas, el interactuar con alumnos con NEE representa un esfuerzo extra por las necesidades que el grupo demanda, sin embargo esté o no presente un alumno con dichas necesidades, siempre el grupo demandará ciertas exigencias que, dependerá del papel como educador, estés dispuesto a fungir.

El presentar este fragmento de la narración, de igual manera permite llevar a presentar más específicamente las categorías que serán abordadas; no han sido consideradas todas, debido a que no todas las narrativas ofrecen el material necesario para explotarlas o bien, son temáticas que, de momento, no imperan en los objetivos de la investigación. Es por ello que, se han seleccionado sólo tres categorías para ser analizadas a través de fragmentos tomados de las mismas narraciones de las educadoras, por ser ellas el referente principal que interesa a la investigación; éstas irán ligadas una con otra, de la manera en que serán presentadas para finalizar en las conclusiones que de dicho análisis, se concreten.

En un primer momento se presentará la categoría denominada: *“La línea de salida: el inicio de la carrera”* donde se analizarán las primeras impresiones que las educadoras tienen, al saber que su trabajo de ese ciclo escolar en específico, le demandará una necesidad extra, al presentarse un alumno con NEE. De igual manera, y como un

subtema de la categoría, se hará mención de algunas de las concepciones que tienen las educadoras acerca de lo que es la inclusión; esta parte es fundamental para, a través de cómo entienden ellas esta acción, comprender lo que ellas realicen, el porqué de una u otra acción que haya sido tomada por ellas, recalcando que esto no es con el fin de categorizar o calificar a las educadoras como “buenas” o “malas” o buscar a la que “hace el trabajo bien”, sino más bien con el propósito de exponer desde donde se está mirando el trabajo; recordemos que entender el modo de subjetivación de las personas, nos permitirá comprender mejor a ese ser. En el caso de las educadoras sería el comprender su manera de entender a un niño con NEE y lo que para ellas es inclusión, lo cual trazará la vereda por la que se conducirán a lo largo del camino.

Tras realizar el análisis pertinente a esto, se presentará la segunda categoría donde se explotará lo dicho por las educadoras en cuanto al compromiso e interés que ellas mismas inyecten a su labor, tanto para aprender acerca de la necesidad demandada por su grupo, lo que lleve a su formación docente a un enriquecimiento tanto cognitivo como emocional y, una actualización constante para buscar la manera más adecuada para llevar a cabo su desempeño profesional; así como para favorecer en sus alumnos una verdadera inclusión (visto desde la propia concepción que las educadoras tengan sobre ésta); y de qué manera el compromiso de ellas, va a permitir alcanzar logros significativos en sus alumnos; este último punto será abordado como un subtema de la categoría, la cual será denominada *“El equipo: hasta dónde vamos a llegar”*.

Finalmente, se culmina este capítulo con un apartado, donde se abordará uno de los factores que más importan e influyen en el avance de un niño con alguna NEE; me refiero precisamente al papel que juega el grupo en la inclusión de su compañero, cómo el grupo acepta a alguien “diferente” y lo que, como educadoras, han implementado para que todos se sientan parte de, sin excluir a ninguno de sus miembros. Esta última categoría ha sido titulada *“El resto del equipo: camino a la meta”*.

**CAPÍTULO V:
LAS
VIVENCIAS
ANTE LA
INCLUSIÓN**

4.3 La línea de salida: el inicio de la carrera

En este apartado se pretende dar cuenta de las primeras impresiones que tuvieron las educadoras al inicio del ciclo escolar, la serie de sentimientos o emociones que ellas expresaron surgieron al comenzar el trabajo con un alumno con el tipo de característica de tener una NEE. Este tipo de respuestas pudieron ser obtenidas de la pregunta central de la entrevista, donde a la educadora se le solicitaba narrara una experiencia positiva o negativa a lo largo de su desempeño con alumnos con NEE.

Yo creo la negativa, empiezo por la negativa porque el año pasado yo estuve trabajando con niños de segundo grado, más bien hace dos años, y me llegó una niña que se llama Sandra, ella es sordomuda y cuando llega al salón el primer día de clases veo que, obviamente yo ya tenía el expediente clínico, la mamá ya me había informado, pero veo que no se sabe integrar, que molesta a sus compañeros, que todo mundo se altera porque ella arrebató las cosas y todo y los niños se quedan “por qué si ya le dije que dejé mis cosas pero no me escucha”; entonces, a partir de ese momento empiezas decir “que hago, si en primer lugar no sé cómo hablarle; bueno sí, obviamente con señas pero no sabía cómo ella me podía entender” (Diana)

Una de las primeras cosas que llama mi atención es que, a las personas entrevistadas no se les solicitó un orden para comenzar a narrar las experiencias por lo que quedó abierta la decisión si comenzaban por una o la otra, y todas las educadoras optaron por comenzar por la experiencia negativa, esto me hace pensar en si lo hacen por ser más fácil de recordar, por el trabajo que les representó el atender esa situación, o qué serie de sentimientos van involucrados para que recurran a compartir esa experiencia; en la experiencia citada anteriormente se puede observar un sentimiento de angustia al no saber actuar ante la situación que se estaba presentando en su grupo, si bien la maestra ya tenía conocimiento previo del caso de la alumna, desconocía el modus operandi que iba a utilizar para hacer frente a la necesidad que tenía dentro de su aula;

sin embargo, la preocupación por atender al Otro ya se estaba haciendo presente desde un inicio.

A su vez, me permite darme cuenta de la idea que tiene la educadora referente al trabajo que va a realizar con su pequeña, al hacer uso de la palabra “integración”, es decir, no está pensando en incluir a la pequeña en las actividades del grupo sino de llevar a cabo una mera integración; si recordamos el capítulo teórico en que se hizo precisamente ese debate entre la inclusión y la integración, donde se marcaba que la integración es solo el hecho de que el alumno esté inmerso dentro del grupo pero de manera un tanto aislada al trabajo cotidiano del aula de preescolar y la inclusión hacía referencia al trabajo realizado con el fin de que el alumno sea parte del grupo de manera participativa dentro de todas las actividades planteadas al grupo. Con esto no quiero decir que la educadora haya actuado de manera incorrecta, como ya se había mencionado, no es la finalidad de la investigación catalogar a las educadoras como las que “hicieron bien” o las que “actúan de manera incorrecta” sin embargo, es importante prestar atención a ello, las actividades que pudiera haber implementado la docente, en el trabajo con su alumna, irían orientadas en ese sentido: lograr objetivos pero de una manera aislada, objetivos que serían sólo de la niña y no precisamente de un trabajo incluyente, es decir, como parte del grupo.

Algo que me hace ruido es el momento cuando la maestra hace referencia a que “la niña no se sabía integrar”, lo que me hace pensar, independientemente del término al que hace referencia la educadora, ¿El niño es quien debe saberse incluir? O ¿Es el papel de la educadora el implementar las estrategias necesarias para propiciar la inclusión del niño al trabajo cotidiano del aula? Resultaría interesante indagar con la misma educadora y quizá con las mismas educadoras que ya fueron entrevistadas, para conocer su perspectiva frente a este punto, esto ubicaría en otro punto, el papel que cada uno de los actores tiene dentro del proceso de inclusión; sin embargo es parte de la formación que cada una de las maestras va teniendo y del cómo va entendiendo las situaciones que se presentan dentro de su aula y el trabajo que va a

realizar para fortalecer el proceso de enseñanza- aprendizaje del grupo que tiene a cargo.

Pero, sin duda, una de las principales emociones que experimentan las maestras de educación preescolar que tienen la oportunidad de trabajar e interactuar con alumnos con alguna NEE, al inicio del ciclo, es la angustia, en el siguiente fragmento podemos apreciar lo que otra de las educadoras ha expresado al comienzo de la narración de sus experiencias:

A lo largo de mis años de servicio, si he tenido varios niños con necesidades educativas especiales, algunos con y otros sin discapacidad, pero el que tengo a lo mejor más presente es el que tuve el año pasado, fue Daniel; un niño que tenía hipoacusia severa y cuando a mí me dijeron que iba a estar a cargo de ese grupo, fue muy angustiante porque teníamos que aprender lenguaje de señas mexicano, teníamos que hacer muchas adecuaciones curriculares en todas las actividades que íbamos a ir implementando; la ventaja que tuve es que tenía al equipo de USAER de la escuela y, de la mano de ellos, fuimos construyendo diferentes alternativas y estrategias para ayudar a Daniel.(Verónica)

Antes de continuar habría de clarificar lo que entendemos por “angustia”, que según Sierra (2003) nos dice que:

Heidegger, piensa que la angustia está formada por un doble carácter; por un lado, la considera como un fenómeno de hundimiento de los puntos de apoyo y, por otro, como una máxima quietud que deja al individuo que la sufre clavado y fijo en ese nuevo vacío.

Esto puede ser ejemplificado con el fragmento de entrevista anterior en que, la maestra sufre un rompimiento de su cotidianidad al ingresar un alumno con sordera a su grupo, al no tenerse los saberes necesarios para atender el caso, la maestra es que entra en esa angustia, es decir, no sabe cómo actuar ante esa situación, tiene la idea de lo que tiene que hacer pero sobretodo, se puede entrever que está ese compromiso para atender la necesidad que su grupo ahora le demanda; pero la educadora pudo haber

caído en el extremo opuesto de no hacer nada frente a la experiencia que se estaba suscitando dentro de su aula.

En este caso lo que me hace ponerme a pensar es, si realmente lo que genera la angustia es la falta de experiencia ante el reto que se le estaba presentando o, la falta de conocimiento acerca de la necesidad de su alumno, o bien, ante el evidente trabajo extra que generaría el aceptar y atender dentro de su grupo, a un pequeño con la necesidad de su alumno; en este caso, al referirse la maestra con que la angustia surge del trabajo que iba a tener que hacer me hace preguntarme si su angustia gira en torno al proceso que llevará su alumno, o si es una angustia que va relacionada con ella y la formación y actualización que va a requerir para dar seguimiento a la inclusión de su alumno. Una vez más, se presenta la oportunidad de una posterior entrevista donde se aborde este tipo de situación, podría ser que la angustia se viva de las tres maneras pero habría que ver cuál es la que impera más en las educadoras y si es esa misma la que posibilita u obstaculiza en mayor grado, la atención de los casos de niños con NEE dentro de las aulas de educación preescolar.

Contrario al caso anterior, tenemos como ejemplo la situación de otra de las maestras para quien la angustia fue vivida de manera distinta a la anterior y las razones que la llevaron a vivir de esa manera la situación de su alumno las expresa claramente:

Hace cinco años aproximadamente, tuve un chico con autismo; aquí en la escuela fue el primer caso que se atendió y el primer año que llegó USAER. La verdad estaba yo temerosa, asustada, no sabía ni qué hacer con el pequeño; me dieron ese reto, lo acepte, pero siempre diciendo “pero me ayudan, pero me orientan, pero me dicen cómo” porque sinceramente no sabía. A pesar de que ya tengo muchitos años trabajando con pequeños, en ese tiempo ya tenía 25 años trabajando con pequeños, se me hizo un tanto difícil porque no sabía yo nada, es mas no sabía ni que era en si el autismo, a partir de que me dijeron que lo iba a tener... (Gabriela)

En esta experiencia rescatada de la narración de una de las educadoras entrevistadas se puede rescatar dos motivos para generar angustia, además de dos sentimientos más, expresados por la maestra: el temer y el susto. Podría ser obvio y natural que, ante una situación totalmente nueva, tanto para la educadora como para la escuela donde labora, se experimenten este tipo de emociones sin embargo, lo importante de cada uno de los sentimientos que se generen de cualquier tipo de situación, es el cómo se va a actuar, qué se va a hacer para hacer frente a la emoción experimentada como la situación que está generando dicho sentimiento.

En la situación de la maestra se aprecia que, a pesar de tener tantos sentimientos encontrados y de ser un reto nuevo, la actitud con la que acepta la situación es muy favorable para desempeñar su trabajo; si bien es que requiere o solicita el apoyo de expertos, finalmente quien tendrá bajo su atención al pequeño, será ella y en ella recae la mayor labor para que el niño consiga tener una inclusión con el resto del grupo. Esto también nos habla de que, la experiencia en años no es sinónimo de saber o conocer todo; a pesar de ya contar con algunos años de experiencia en el trabajo con los niños, aún le genera angustia la presencia de nuevas situaciones, sin embargo acepta esos retos nuevos, y sobretodo acepta la oportunidad de seguir creciendo como persona y como educadora. Frente a esta situación me surgen dudas referente a qué tanto influirá la experiencia del grupo de trabajo, para atender las necesidades de los alumnos; o de qué manera esta experiencia o falta de, obstaculizará el mejor desarrollo e inclusión del niño, a los trabajos cotidianos del aula.

Entre los argumentos de las maestras nos encontramos con un sentimiento más, distinto a los que ya se han revisado en las narraciones anteriores; la situación en la que se encontraba esta educadora se tornaba un poco difícil por las características del pequeño con NEE que se estaba presentando en su aula, a manera de breve contextualización se menciona que la educadora tenía un caso de un niño con autismo pero el niño era demasiado agresivo lo que en ocasiones ponía a la maestra en situaciones donde forcejeaba con el alumno, recibiendo ella los golpes por parte del niño y su papel era el de tratar de controlarlo o ayudarlo para que lograra calmarse

para que no la lastimara o se lastimara él o a uno de sus compañeros. A continuación se presenta un fragmento de su narración donde ella nos cuenta la situación vivida y el sentimiento que eso le provocaba:

(...)nos agarramos a golpes, nos agarramos a moquetazos me daba cabezazos, entonces todo eso fue muy hasta frustrante, la maestra de USAER en esos momento me apoyó, hasta me decía terapias de “ya ya sácalo”, y yo decía pero cómo es posible que el niño me esté pegando; me pegaba con la cabeza, de patadas, a manotazos en la cara, en el estómago recibía los golpes y yo creo que esas terapias también me sirvieron a mí, es una cosa que dices “ay pero ¿cómo es que no puedo con él?(...)” (Gabriela)

En este fragmento podemos observar que la frustración era lo que se hacía presente en las emociones de la maestra, quizá esto ya no se presentaba por el hecho de no saber qué hacer o por el reto que le estaba significando la presencia en su aula de un pequeño con una necesidad educativa especial; en este caso la situación iba más allá y giraba en torno a las acciones que el niño llevaba a cabo, la preocupación de la maestra era por la situación de tanta agresividad que se hacía presente en su cotidianidad y al no poder controlar la misma.

Si hacemos una revisión de lo que es la frustración tenemos que se refiere a un sentimiento desagradable que se produce cuando las expectativas de una persona no se ven satisfechas al no poder conseguir lo pretendido, lo cual queda acorde a lo que la maestra expresa era su sentir en ese momento y bien es que realmente no sabía qué hacer, no entendía lo que estaba sucediendo y cómo controlar la situación, según lo dicho por ella misma. Tenemos entonces que, al hacerse presente este tipo de emociones, el trabajo puede verse obstaculizado, y no tanto por la falta de interés por parte de la educadora sino por la gravedad o complicidad de la situación vivida o bien, por la poca cooperación del alumno en cuestión. Es esto lo que me lleva a preguntarme entonces, ¿qué es lo que obstaculizará en mayor medida el trabajo de inclusión por parte de la educadora?

Sin duda alguna, una serie de emociones y sentimientos puede experimentarse al inicio del trabajo de inclusión de un alumno con alguna NEE, muchos de ellos pueden llevar a que las educadoras promuevan un mayor trabajo y apoyo por parte de todos los actores que intervienen en este proceso o, puede obstaculizar el avance de los alumnos, tanto del niño que está demandando la necesidad educativa especial, como el resto del grupo con el que se esté trabajando.

Cerraré esta parte de la categoría con el siguiente fragmento extraído de la narración de una de las educadoras; es importante mencionar que la misma no es educadora por vocación, su preparación profesional es de psicóloga pero por cuestión distintas llegó a un aula de preescolar, sin embargo la manera en la que se expresa no demuestra que la situación no haya sido así, por el contrario, en lo personal, me parece una visión muy real acerca de lo que sucede en las aulas de preescolar y sería ideal que todos los que se dedican a la docencia, lo tomaran en cuenta:

Pareciera traumática este tipo de experiencias con niños con NEE pero en el fondo uno aprende lo mucho que le falta hacer como docente porque aunque no tengas niños con NEE el aula regular por sí misma es un abanico infinito de niños con una serie de situaciones que tienes que enfrentar; niños con dinámicas familiares disruptivas, niños que tienen necesidades de aprendizaje, porque se les dificulta la atención, la memoria, aspectos de protección; los niños que te sobresalen y se aburren porque terminan en dos minutos lo que los demás se tardan media hora, entonces también qué haces con ellos. Tener niños así con NEE te enseña a no ser tan rígido, a no querer tener siempre la sartén por el mango, que a veces, no siempre tienes el control de las cosas y tienes que aprender a resolver situaciones imprevistas y un niño con NEE es un constante de imprevistos, un constante de no sabes qué hacer, un constante de, tú vas haciendo tus adecuaciones, la adecuación curricular y no siempre funciona (...) y hacerle entender a todas tus compañeras que, aunque esté en tu salón, es responsabilidad de todos como escuela.

Como cualquier situación nueva que se presenta en cualquier ámbito de la vida de alguien, es normal que se experimenten sentimientos de miedo, angustia, incertidumbre y hasta fracaso, el problema no es ese, hasta parecería sorprendente que no se presentaran estos sentimientos, pero lo importante de cada situación y experiencia vivida es el cómo vas a actuar frente a dicha situación, qué es lo que vas a hacer y qué postura es la que vas a adoptar para poder cumplir con los propósitos personales que te propongas, no se trata de cumplir con lo que alguien más te indica o te pide; es importante por ello, rescatar tanto lo que tu experimentas como lo que el Otro está sintiendo, todo ello en conjunto te llevará a una mejor relación. Como se mencionó en el constructo teórico, es fundamental reconocer cómo es que se está entendiendo la realidad porque en función de ello va a ser tu manera de actuar y de conducirse y relacionarte con el Otro, es por ello que, en este caso, es importante saber las concepciones que están teniendo las educadoras con respecto a lo que es la inclusión; el cómo se entienda esto para cada educadora puede variar y es totalmente respetable la percepción de cada una de ellas, este análisis se hace sólo con el fin de entender en la medida de lo posible, las situaciones que propician ellas dentro de su aula y que conformarán la cotidianidad tanto de los alumnos con NEE como la del grupo en general.

4.3.1: ¿Cómo se está entendiendo?

En este apartado se hacen presentes las concepciones que están teniendo acerca de lo que es la inclusión, cómo ellas lo están entendiendo; para ello se buscó, dentro de las narraciones que ellas hicieron de sus experiencias, lo que permitiera comprender el qué es para ellas la inclusión educativa, en algunos de los casos se les lanzó la pregunta directamente, según el curso que haya tenido la entrevista y si es que en el momento se haya considerado pertinente preguntarlo. Tras el análisis de los audios obtenidos, se encontraron distintas concepciones que serán analizadas a continuación. Este proceso se realiza sólo con algunas de las entrevistas de las educadoras ya que no en todos los casos se obtuvieron respuestas que permitieran llevar a cabo dicho análisis.

A continuación presento una primera concepción de una educadora, sólo para hacer mención, se trata de la concepción de la educadora que en los fragmentos presentados anteriormente, hacía referencia a que el caso de NEE que atendió, era el primero para ella y para la escuela donde se encuentra laborando, en este caso se lanzó directamente la pregunta sobre qué era para ella la inclusión y esto es lo que la educadora dio como respuesta:

“Que todos los chicos pudieran estar dentro de un grupo, participando de todas las actividades, manuales, gráficas, plásticas, todas las actividades del grupo, eso para mí sería una inclusión.” (Gabriela)

Sin el afán de calificar como bien o mal, se puede ver que esta educadora tiene una concepción de inclusión que va acorde a lo trabajado en el constructo teórico; en un principio pareciera que la educadora solo hará referencia a que el alumno esté inmerso dentro del aula, sin embargo nos regala una percepción muy completa al hacer mención de que el alumno debe ser partícipe de todas las actividades que se presentan dentro del aula; como se había mencionado, no se trata de hacer al niño igual que el resto del grupo, es importante recuperar y hacer válida su diferencia y desde ahí, tener un plan de acción para que el alumno no se quede sólo como un integrante más del grupo pero que está ahí nada más, sin hacer nada o sin participar porque “él no puede”; habría que respetar sus características específicas y en función de ello, idear las estrategias necesarias para que se incluya en el trabajo cotidiano del aula de preescolar.

Como lo menciona muy bien la educadora, se trata de hacer que el alumno no sea una sombra dentro del aula sino más bien que interactúe con todos sus compañeros y forme parte del equipo de trabajo de toda el aula, que sea cual sea la situación planteada para el grupo, el alumno no se quede como un integrante sin validez; evidentemente deberán respetarse las características del alumno, no se le puede exigir algo que no puede hacer y no se va a tratar de hacerlo exactamente igual o que tenga

el mismo nivel que el resto del grupo pero, en la medida de sus posibilidades que sea un actor participante de todas las actividades cotidianas del aula.

Aunque breve, en la definición que da la educadora se encuentra inmersa lo que sería el ideal de una verdadera inclusión, sin embargo en muchos de los casos, a pesar de entender con claridad a lo que se refiere y lo que involucra una verdadera inclusión, muchas de las acciones que son llevadas a cabo no responden a esa conceptualización, es en el actuar diario y en el análisis de las prácticas cotidianas de las educadoras que se podría definir si realmente los niños con NEE están o no viviendo una inclusión dentro de las aulas de educación preescolar. Resultaría necesario e interesante, entonces, realizar un estudio más a fondo de las prácticas de las educadoras para conocer la realidad de las aulas de preescolar en torno a la inclusión de los niños con NEE, sin embargo de momento es suficiente con conocer las concepciones que éstas tienen referente a la inclusión y al trabajo y relación que experimentan con ellos.

Otra de las concepciones que se pueden rescatar de las entrevistas realizadas a las educadoras se presenta en el siguiente fragmento:

“(...) no es nada más “ábrele la puerta del aula y ya que ahí esté adentro”, porque veces lo que pasa es “mientras se distraiga y no se lastime, ni me lastime a los demás, hacemos como que aquí está, y tampoco se trata de eso y es muy difícil. Que el niño desde preescolar entienda que el mundo es diverso y que todos los niños son diferentes; que hay niños que puedan escuchar, que hay niños que no; que hay niños que pueden ver y hay niños que no. Y que ellos aprendan de esa diversidad, porque en esa diversidad también nos enriquecemos todos. (Valeria)

Esta concepción resulta ser muy interesante; me refiere a lo que es la otredad en las dos posibilidades que fueron abordadas; la de la formación a través del reconocimiento de la diferencia del Otro, aprender de lo que no soy yo y enriquecer mi construcción

por medio del reconocimiento de lo valiosa que es la diferencia; y por otro lado, la otra posibilidad de la otredad de la que se habló, precisamente el reconocer al Otro, en este caso, el niño que no puede oír, ver, que tiene una NEE y no tratar de cambiarlo, sino aceptarlo y respetar que es diferente a mí y, en base a ello, incluirlo en el trabajo cotidiano; no buscar cambiarlo o modificarlo para que sea como a mí me conviene o cómo yo quiero que sea.

Esta parte es lo más bonito de trabajar con un alumno con NEE, porque aprendes tanto tu como docente, y como el alumno que te demanda un trabajo extra pero enriquecedor; llegaría a un punto donde considero que el mayor aprendizaje lo gana el docente quien tiene la oportunidad de interactuar con un niño con NEE porque aprende de la diferencia de su alumno, de la posibilidad de lo que puede llegar a ser y hacer, de las características específicas que tiene su alumno y la gran capacidad que tiene a pesar de la o las dificultades que pueda presentar y, a su vez, por medio de la investigación y la implementación de nuevas estrategias de trabajo para incluir al alumno a las actividades del aula, va adquiriendo mayor conocimiento sobre su campo de acción y va innovando y actualizando su actuar docente. No se trata de tener al alumno solo en el aula y creer que eso ya es incluirlo, o trabajara con el alumno de manera aislada; si se pensara como la docente del fragmento anterior, sería una experiencia mucho más agradable y más enriquecedora el trabajar con un pequeño con NEE, pero muchas ocasiones eso no es posible o no se hace lo necesario para lograr ese tipo de experiencias y se queda el trabajo a medias o no se consigue una verdadera inclusión con los niños.

Parece una manera muy bonita de pensar, la idea de que desde el preescolar se enseñe a los niños a aprender desde la diferencia y con la diferencia; no solo se construiría una sociedad más responsable y respetuosa con los niños con NEE, también se formarían ciudadanos más humanos y con una mayor sensibilidad ante las personas con este tipo de características. Después de todo, en algún momento todos vamos a ser diferentes a los demás y resulta ser muy favorable el reconocer lo que yo no soy pero que sí puedo llegar a ser, respetar que todos somos diferentes y que se

pueden construir experiencias muy ricas si se respeta esa diferencia y se aprende de y con ella.

Muy similar a lo anterior, me encuentro con las palabras de otra de las educadoras, quien se expresa de una manera muy admirable acerca de lo que para ella es la inclusión; sin el afán de catalogar como una buena maestra o la maestra que sí lo piensa de manera correcta, me permito asegurar que es de las cosas más adecuadas que he llegado a escuchar acerca de lo que es la inclusión. A continuación me permito mostrar un fragmento de la entrevista realizada a la maestra donde habla precisamente de lo que para ella es la inclusión:

(...) que cada uno sepa y crea que puede hacer las cosas y es parte del grupo, que no porque son niños de USAER, son niños aparte o son niños especiales, porque todos son valiosos y yo creo que eso es lo principal, cambiar mentalidades, que ellos se den cuenta y se enfrenten a. (Verónica)

En esta concepción se puede apreciar que ya no sólo se está hablando de adecuar el currículo, de que el grupo acepte al alumno con toda su diferencia, que uno como maestro acepte el reto de trabajar a su lado y se haga de los conocimientos necesarios para atender la necesidad de su alumno; la conceptualización va más allá, recupera al actor principal para que sea necesaria una inclusión educativa: el propio alumno que presenta la NEE. Anteriormente ya se había hablado de que lo importante es que el alumno sea partícipe de todas las actividades áulicas; del reconocimiento de la diferencia y de enseñarle a los niños desde pequeños a aprender desde y con la diferencia, ver esas posibilidades que el Otro nos permite para llegar a ser y modificar nuestra formación; ahora se nos presenta una oportunidad que es precisamente del Otro, del alumno que presenta la NEE.

Me parece algo muy rico el darle al alumno la experiencia de que sea él quien se sienta parte del grupo, que no sólo se haga lo necesario para que el grupo lo acepte, sino que realmente sienta que es parte de ellos, que lo que se realiza dentro del grupo es

parte de todos, que no hay nadie que valga menos o que sea menos; esa construcción en la que todos se apoyen y colaboren para que en el grupo no se note la diferencia, y no se trata de que el alumno se haga igual al resto del grupo pero, en un aula con 30 alumnos aproximadamente, todos van a ser siempre diferentes y debe respetarse esa diferencia de cada uno y no hacer más notoria la de algún alumno en especial, no aislarlo del trabajo del aula, eso generaría en el alumno ese sentimiento de “estar pero no estar” o “hacer como que está”.

Si bien es importante rescatar las emociones y sentimientos que experimentan las educadoras, también resulta interesante saber qué es lo piensan los niños respecto al proceso de inclusión que experimentan ellos mismos, quizá en la mayoría de los casos resulte difícil y hasta imposible el rescatar esos testimonios sin embargo, en la relación diaria de los alumnos quizá pudieran encontrarse conductas que llevaran a comprender si los niños se están sintiendo como parte del grupo o como alguien aislado a él.

Y además de ello, que los niños tengan clara esa idea de que son capaces igual que sus compañeros, quizá necesiten de algunas estrategias extra o requieran de mayor tiempo, pero son capaces de lograr lo que ellos se propongan, que no por tener una cierta diferencia no podrán hacer las cosas; a lo largo de mi propia experiencia he podido comprobar que en muchas ocasiones se llega a subestimar la capacidad de los alumnos pero ellos son lo suficientemente inteligentes que nos demuestran que sí son capaces de hacer las cosas e inclusive de mucho más, de hacer cosas inimaginables para nosotros como docentes.

Si todas las personas, no solo los actores involucrados en la educación, tuviéramos esa consciencia de que todos somos capaces de lograr las cosas; que los niños con NEE si pueden llegar a alcanzar grandes éxitos; que pueden ser igual o mucho mejor que una persona “normal”, desde su diferencia, no siendo alguien moldeado a la normalidad del resto de la sociedad; si todos reconociéramos esa diferencia y esa capacidad, tendríamos mentalidades menos cerradas y experiencias aún más

enriquecedoras, con mayor posibilidad de mejora, aprenderíamos más unos de otros y no existiría exclusión o segregación de ningún sector de la sociedad. Lamentablemente estamos muy alejados de esa realidad como sociedad. Finalmente la escuela siempre va a ser un reflejo de lo que somos como sociedad; no incluimos a los niños con NEE porque dentro de nuestra forma de convivir, también preferimos dejar al que es diferente a uno, afuera; no le abrimos los espacios y se les quita esa posibilidad de subjetivarse a través de las experiencias que pudieran vivir dentro de las aulas de preescolar.

4.4 El equipo: hasta dónde vamos a llegar

Este siguiente apartado nos va a hablar acerca del compromiso que las educadoras tienen para con la inclusión de los alumnos con NEE que se presentan a su cargo a lo largo de sus experiencias; se toma como categoría analítica porque en todas las narraciones de las educadoras, hacen presente que el compromiso que ellas tengan va a permitir u obstaculizar el trabajo con su alumno.

Yo creo que sobre la práctica, si hay muchas cosas de las cuales dices “la regué, esto no me funcionó” pero, yo creo que con ella fue más esa, tal vez experimentación pedagógica, yo no sabía si iba a funcionar o no; al principio cómo la traté, cómo quería yo que me entendiera, quería comunicarme con ella, no me funcionó; entonces buscar esas estrategias y que si la niña no aceptaba lo que yo le llevaba, la que está mal eres tú, la niña obviamente tiene la problemática y no vas a poder cambiar eso, entonces la que tiene que buscar esas estrategias eres tú; tú eres su única alternativa y pues yo me ponía las pilas, me ponía a hacer y hacer cosas, pero a fin de cuentas fue como que un camino y al principio de recorrerlo hubo piedras, hubo tropiezos, porque no funcionaba todo lo que yo hacía; fue hasta el momento que nos acoplamos fue cuando dije “ya, aquí” y fue cuando empecé a hacer más cosas y materiales para que significaran mucho para ella. (Diana)

En este fragmento podemos apreciar cómo la educadora tiene esa percepción de que es ella quién debe buscar la manera de incluir a su alumna al trabajo cotidiano del salón; el alumno ya te está demandando una atención y tú como docente es quien tiene que buscar la manera en que llevarás a cabo esa inclusión, buscar ese puente entre el alumno y tú para que puedan llevar una sana convivencia entre todos los que se encuentran dentro del ámbito escolar. Nos habla de respetar la diferencia de los niños, es algo que “no vas a poder cambiar” y el docente es responsable de adquirir las estrategias y conocimientos necesarios para poder actuar dentro del aula y lograr lo que antes ya fue mencionado como inclusión.

Podemos apreciar esta parte como una construcción que el docente se tiene que hacer para poder atender a las necesidades de su grupo, es decir construirse a través del Otro, para ello, primero debe reconocer que no es igual a su alumno, reconocer que su alumno tiene características especiales y que más que querer hacerlo encajar con el resto de los niños, debe respetar esa individualidad y en función de ello, construirse y aprender de lo que es su alumno para que la relación entre ellos se pueda dar de manera más favorable así como la relación directa con el grupo; el rescatar y priorizar la diferencia del otro, hará una experiencia más favorable y de mayor construcción tanto para el docente como para el alumno que demanda la NEE y el que está en cotidiana convivencia dentro del aula. No dejar morir la esencia de lo que es el alumno y construirse a través de esa diferencia y lo que podemos adquirir, ya sea en conocimientos o en la parte emocional y humana de nuestro ser, resulta ser lo importante que habría que rescatar de esta interacción cotidiana.

Para lograr este tipo de interacciones favorables con el grupo, además de tener que contar con ese compromiso tanto con la propia formación como con el alumno, tiene que surgir un interés, un gusto por el trabajo que se está realizando, como lo vemos en el siguiente fragmento que nos regala otra de las docentes:

Yo veo mucho o poquito no sé, esa inquietud que yo tengo hacia los pequeños con algún tipo de problema, porque yo desde hace mucho años he querido

*estudiar para educación especial pero por una cosa u otra, yo dije “cuando mis hijas crezcan” pero qué crees, mis hijas crecieron y yo me di cuenta que a toda edad nos necesitan, quieren platicar con uno, te quieren decir esto, entonces eso ya no me permitió seguir estudiando lo que te digo pero te digo que yo tengo esa inquietud, hasta le dije a mi compañera de USAER, “cuando me jubile, yo voy a regresar” y yo te voy a ayudar entonces no sé qué tanto influya eso porque si se ha visto que otras compañeritas, esa desesperación de estar con un grupo más un niño con alguna discapacidad, es muy difícil porque, o a tiendes al pequeño o atiendes a los demás; entonces dicen “es que mi grupo no está avanzando porque estoy con el otro pequeño”. Yo a veces pienso, no sé o serán diferentes situaciones, digo no damos lo mismo, lo que tú quieras ayudar o que no puedas ayudar, esa podría ser alguna razón; pero es que a mí me gusta y siempre tuve esa inquietud y aunque no lo haya estudiado siento que lo he vivido y siento que tengo esa inquietud de ayudarlos (...) y me gusta y me emociona, sigo investigando y estamos haciendo el material para colocarlo en la escuelita.
(Gabriela)*

Ahora estamos frente a la experiencia de otra de las educadoras quien nos habla de cómo el interés y compromiso que ella tiene para con el aprendizaje de los niños con NEE ha permitido que su labor se desempeñe de manera satisfactoria para ella y su alumno; recordemos que este fragmento corresponde a la educadora quien nos ofreció la narrativa de un caso en particular debido a que era el primero que ella experimentaba como docente y la escuela donde labora, era el primer caso que recibían con este tipo de característica de NEE; a pesar de no contar con la experiencia directa, la educadora ya tenía presente ese interés por trabajar con niños con NEE, esto quizá pudo facilitar el trabajo con su alumno y la pudo haber llevado a buscar prepararse más para poder brindarle una mejor atención al alumno y abrirle la posibilidad de tener una experiencia exitosa en su paso por la educación preescolar.

Cuando las cosas se hacen por gusto y con entusiasmo, siempre salen mejor; si haces algo que no disfrutas y solo lo haces por cumplir o por entregar una evidencia, un

resultado, corres el riesgo de caer en una enajenación, del trabajo, de las situaciones que se pueden llegar a presentar, de tu labor como docente e inclusive de todo en conjunto. Dicha enajenación hace referencia a que ya no vas a disfrutar lo que estás haciendo, a que no vas a sentir placer por abordar la situación que se te presenta; lo vas a hacer de mala manera, con sentimientos y emociones poco favorables para el trabajo de inclusión; por el contrario, si realizas tus actividades con gusto y emoción se pueden conseguir resultados más favorables y se verán reflejados en los alumnos.

De esta manera, resulta imprescindible priorizar el trabajo que se quiere llevar a cabo, establecer de manera clara lo que se quiere lograr y qué se está dispuesto a dar o hacer para el logro de los objetivos. Y por supuesto, hacer funcionar las acciones pensadas no solo por el hecho de que sea algo que se tenga cumplir porque es lo que “se pide” o es la exigencia a la que debo dar atención; hay que imprimirle un poco de nosotros, brindar esa oportunidad de que el alumno aprenda de y con nosotros y tenga un panorama más abierto y conozca un mundo diferente de posibilidades para que él pueda construirse desde su diferencia; hacer las cosas con amor, hacer tu trabajo con amor nos permitirá obtener mejores resultados, no viéndolo desde la parte cuantitativa, sino desde la parte cualitativa. Tomar en cuenta las emociones y sentimientos de nuestros alumnos nos permitirá actuar con base a lo que ellos están necesitando y lo que les permita construirse por sí mismos según lo que a ellos les genere interés y gusto.

En la medida que el gusto y el interés por seguir aprendiendo, por conocer sobre la diferencia que te está brindando experiencias tan enriquecedoras y construirte a través de esas experiencias, va a ser el compromiso que como educadora, le imprimas a tu trabajo, veamos el siguiente fragmento que nos brinda una de las educadoras que más experiencia ha tenido en el acercamiento con niños con NEE:

(...)a lo mejor ellos no te demandan ni atención ni participación, ni una estrategia, porque simplemente están ahí; pero yo creo que depende mucho tu compromiso como maestra, si volteas a verlos y decides, ehm, apoyarlos

(silencio); de repente estos niños, (pausa) en esa situación diaria, no hay mayor problema, pero por ejemplo, en el momento en que tú haces un recuento de lo que vas poniendo en práctica en el salón, un momento de una entrega de evaluaciones, un reporte del niño, pues cómo lo empiezas a, a valorar, te empiezas a cuestionar, o te empiezas a imaginar, ay este chiquito qué le, qué reporto, ¿qué le escribo? ¿cómo lo escribo? Y yo creo que, obviamente, te debe caer un poquito en consciencia si has hecho algo por ellos o has implementado algo para ellos o lo has dejado; y yo creo que, en el momento que empiezas, por ejemplo en esas actividades que nos piden de evaluación, si empiezas a ver que a este niño, qué vas a, vas a anotar en su reporte, te debe de hacer un poquito de... de mella el asunto ¿no?, preguntarte si has hecho o no has hecho. (Sofía)

La tarea de trabajar con niños con NEE resulta no ser tan fácil como decir, “te meto al niño a tu aula y tú sabes qué vas a implementar para que aprenda”, a veces y nada más se trata de que uno como docente no se cierre a nuevos retos y a aprender y decir “voy a darme una oportunidad”, porque si lo ves como una oportunidad y no como una carga o un castigo vas a disfrutar más del trabajo que realices con tu grupo, no hablando específicamente con tu alumno con NEE porque caerías en la integración donde tienes al niño inmerso en tu aula pero el trabajo es independiente al del resto del grupo, anteriormente ya se había mencionado que, para que exista una verdadera inclusión el grupo debe tomar en cuenta al niño y aceptarlo con su diferencia y el niño con esa NEE debe sentirse parte del grupo, debe participar de todas las actividades cotidianas respetando su diferencia y dándole la importancia que por sí sola amerita.

Dentro de mi experiencia como docente en formación, me ha tocado ver casos en los que se rifan a los alumnos con NEE para ver con qué maestra le toca estar, situaciones en las que se trata de “ahí a ver a quién le toca, saca tu papel” y el destino de un pequeño lo dejan a su suerte, y le guste o no al maestro o lo acepte o no, tendrá que buscar la manera de afrontar de la mejor manera la situación que “le ha tocado” experimentar; y yo me pregunto ¿por qué en lugar de ver a quién se lo rifan, no están

peleando por tener la oportunidad de trabajar con el alumno, decir “a mí, a mí, yo quiero aprender mucho este año”; lamentablemente son pocos los docentes que lo llegan a ver de esta manera. Lo vemos de “pues ahí que se amuele el que se descuide” y lamentablemente así es. Pero también falta mucho por trabajar para hacer real el proceso y la metodología que les permita incluirse de manera exitosa en las aulas, con todo esto, tampoco se está diciendo que la solución ante este tipo de situaciones es que los niños sean mandados a escuelas especiales “mándenlos a las escuelas especiales o autistas” porque no se trata de eso, pero si necesitamos más como que trabajarle más en serio en esto de la inclusión.

Como parte complementaria de lo que se comenta, existe este fragmento de conversación de otra docente, que hace referencia precisamente de ver la inclusión como un espacio de oportunidad para aprender más, a continuación el fragmento donde habla de ello:

Los niños que son diferentes con o sin NEE se les debe dejar la puerta abierta para que formen parte de nosotros y no se incluyen o no se integran porque la sociedad todavía no se ha formado para eso; hacer una escuela inclusiva no implica nada más poner rampas, sino poner rampas también en la mente para irte quitando tanta cosa; que de entrada te llegue y ya lo sientes como castigo. Cuando los maestros vean a los niños que son diferentes como una oportunidad de aprender y ser mejor docente, nos va a cambiar mucho la dinámica de trabajo; cuando dejemos de echarnos culpas “no, es que USAER no hizo, es que la docente no hizo” y sí, te frustra porque es algo que se sale de lo común y de lo cotidiano, que te para de cabeza, que luego dices “¿y ahora qué hago?”
(Valeria)

Obviamente cuando tienes alumnos con NEE, implica un trabajo extra, hay maestros que deciden aceptarlo y hay otros que dicen “pues es un alumno más y que pase al siguiente grado” no se preocupan por la situación que se presenta ante ellos y mucho menos se ocupan de la atención de la misma, es la disposición de cada uno como

docente el aceptar y afrontar de manera positiva la situación y no verlo de manera negativa; aceptarlo como un reto, del que vamos a aprender y que nos va a permitir enriquecer nuestro actuar docente e inclusive va a fortalecer nuestra formación personal.

El proceso por sí mismo va a ser complicado y va a requerir mucho esfuerzo de parte de cada educadora pero si eres una docente comprometida con tu labor y tienes bien claros tus objetivos de trabajo vas a inyectarle una actitud positiva a tus acciones y lo vas a hacer con gusto, la preocupación no va a ser sólo cumplir por cumplir sino el logro de metas, objetivos planteados y metas fijadas para favorecer el trabajo de todos los alumnos y la inclusión del alumno con NEE; al finalizar el trabajo se obtendrán experiencias muy enriquecedoras del trabajo docente, puede que éstas experiencias sean exitosas o de fracaso pero, en cualquiera de los casos, brindará la oportunidad de aprender y crecer con y a través de la diferencia.

Es esto lo que nos da paso al siguiente subcapítulo, forma parte del compromiso que las educadoras tengan para con el trabajo e inclusión de los alumnos con NEE y gira en torno a lo que ellas consideran como logros alcanzados durante y al finalizar su trabajo con estos chiquitos. Los resultados obtenidos varían debido a que los casos que fueron atendidos, sin embargo no se pretende establecer qué educadora logró más y cuál menos, simplemente lo que se busca es recuperar desde donde están mirando estos logros alcanzados con sus alumnos, es de esta manera también que se reflejará el cómo están viviendo la inclusión educativa; en algunos de estos testimonios se puede observar la relación que llevaron con los niños, la cual va quizá más allá del mero trabajo escolar y traspasa el ámbito sentimental por un mayor acercamiento y compromiso para con el proceso de inclusión.

4.4.1 Nuestros logros

Dentro de toda la experiencia docente el trabajo con niños con NEE es muy rico, que te vayas empapando, que vayas experimentando y que aceptes esos nuevos retos;

imaginemos que nos llega un caso de un niño con cualquier tipo de NEE y que no lo aceptemos y digamos “ay no, pero ¿qué voy a hacer con este niño?” y tu como docente, te encierras en ese cuadro y te niegas la oportunidad de aprender, al igual que le cierras la puerta al alumno de aprender contigo y de ti, conocer el mundo de posibilidades que puedes ofrecerle solo por la negativa de no querer entrar en nuevos aprendizajes, en nuevos conocimientos, en una constante innovación y renovación de lo que hasta ahora has sido como docente. Es a través de la experiencia que un docente va conformando todas esas experiencias que luego les llamamos de éxito o que luego no son de éxito pero que de alguna manera te dejan un aprendizaje; además todo esto forma parte de la inclusión educativa y nosotros no podemos negarle el servicio al niño.

Es con base en esto que en este apartado haremos una revisión de lo que las educadoras consideran como logros alcanzados con sus niños con NEE a los que han atendido, es importante aclarar que cada educadora tiene su perspectiva por lo que cada una expresó a su manera, esos logros alcanzados. A continuación veremos una primera respuesta dada por una de las educadoras:

A la salida, no a la salida, cuando salíamos al patio, pues tenía que poner mis actividades, ya para su salida de tercero, yo me acuerdo que la cooperación que dio su mami yo dije pero es que en qué lo ocupo si el material casi no lo ocupa, entonces dije “vamos a contratar una maestra que viene aquí a poner los bailes” entonces dije “qué buena inversión porque efectivamente el dinero de la cooperación que dio su mami la voy a ocupar para contratar a una maestra para que nos ponga el baile” pero qué crees, la maestra puso el baile para todos los demás, entonces yo bailaba con el niño porque a mí me aceptaba, porque no aceptaba a todas las compañeras, yo creo vino un mes pero ella trabajaba con los demás niños y yo con él, entonces siento que pude comunicarme con él, ese baile lo hicimos a manera de mis manos, si quieres de mímica, porque vuelta, no sé, porque manita en el estómago cuando girábamos los dos, esa fue una experiencia bonita, y un logro muy grande. (Gabriela)

Recuerdo muy bien que, al momento de narrar esta parte de su experiencia, a la maestra la invadió un gran sentimentalismo, su lenguaje corporal me permitió observarlo e incluso me transmitió ese cúmulo de emociones que en el momento la embargaron; siendo esta educadora la que aceptó el nuevo tanto para ella como para la institución donde labora, le llena de mucho orgullo el hablar de los logros del pequeño al que ella atendió a pesar de haber sido una novata en el asunto, considero que es eso lo que hace que la educadora sienta con mayor emoción el recordar lo que había logrado con su alumno.

Durante la entrevista, la maestra comentaba que uno de sus propósitos era lograr construir un puente con su alumno, para que pudieran comunicarse; su alumno no hablaba, no se expresaba de manera verbal y, en un principio lo hacía a golpes por lo que para ella fue muy significativo lograr comunicarse con su alumno, refiere que tal vez lo aprendió un poco tarde y que, de haberlo descubierto antes, habría podido lograr muchas más cosas con su alumno, sin embargo es un proceso que no es fácil y que toma su tiempo el conocer al alumno y encontrar la manera en que ambos puedan estar en sintonía para buscar su beneficio. El recordar la situación lleva a las lágrimas a la maestra, el empeño que ella puso al avance de su alumno y el tiempo que dedicó para poder construir ese puente con su niño es lo que la hace llenarse de alegría y de satisfacción.

Para la maestra esa era su finalidad, construir un puente para poder comunicarse con su alumno y al haberlo logrado su satisfacción es mayor; fue también a través del logro alcanzado que pudo incluir al alumno, al menos en la actividad de la presentación del baile de fin de cursos. Sin embargo puedo percatarme de lo que para ella fue alcanzar logros, no se basa en que el niño haya logrado avances en cuanto a sus conocimientos o en su relación con sus compañeros, quizá si los haya alcanzado sin embargo no son tan significativos como el haber podido entenderse con su alumno; como la maestra lo refiere, esto se dio ya casi al finalizar el ciclo escolar, lo que no le permitió avanzar más con el niño, habría de indagar qué fue lo que no permitió que ese encuentro entre ambas partes se diera, qué hubiera podido emplear la educadora para tener más

logros o los mismos fueran más significativos y hayan sido más las satisfacciones logradas tanto por ella como maestra como por el alumno, porque la maestra sólo hace referencia que para ella esa fue una situación de satisfacción, sin embargo en ningún momento se rescata la importancia del niño, del que él niño haya mostrado esa misma satisfacción o ese sentimiento de logro tras haber bailado con su grupo. Esto me pone a pensar en desde dónde es que se está propiciando la inclusión, si para satisfacer las necesidades de una, como educadora o, para potenciar las necesidades del alumno, darle respuesta a las exigencias que el niño demanda y adecuarlas para que sea un trabajo de todo el grupo y no se quede solo en el plano del trabajo individualizado con el pequeño con NEE.

Ya se presentó una reflexión acerca de logros alcanzados, entendidos desde el plano de la educadora, logros que se enfocan más a lo logrado por la educadora con el niño, a continuación se presenta una perspectiva diferente, una idea de logro que va enfocada de manera distinta a la de la educadora anterior:

“los logros más significativos que tuve con ella pues ya se había aprendido todo el abecedario, me identificaba todas las letras, me podía escribir su nombre completo, porque era, en segundo sólo era su nombre y ahorita ya me lo escribía todo completo, el libro de campos semánticos, yo le hacía una revisión cada semana para que se los fuera aprendiendo y todas las señas que yo le enseñaba, ella se las aprendió; puedo decir que en los dos años que yo la tuve si vi muchos avances(...)” (Diana)

En este fragmento podemos encontrar una visión de logro de manera distinta; aquí la educadora lo está percibiendo y expresando desde el lado del logro de avances cognitivos, del proceso de aprendizaje de la alumna, de lo que se logró avanzar con ella en cuanto a conocimientos se refiere. Y es válido y está bien; para esta maestra, esto es lo que le fue más significativo y lo que le parece más importante y relevante de su trabajo con la alumna que atendió dentro de su grupo.

Uno de los propósitos de la educación básica es el logro de los aprendizajes y, si lo miramos desde ese punto, la educadora alcanzó lo que se requería de la niña y de ella como docente, en todo momento respetando su diferencia porque en ningún momento quiso que se lograra lo mismo que con los demás niños, al escuchar la narrativa que hace de sus experiencias, ella refiere que realizaba las adecuaciones pertinentes a la necesidad de la alumna, si con el resto del grupo trabajaba un tema, con la niña igual pero con la gradualidad acorde al desarrollo de la pequeña. Su propósito era el lograr que la niña desarrollara las competencias que le fueran necesarias para poder enfrentarse a los retos que se le presentarían en los años posteriores de su educación y en eso se basó su intervención con la niña, el apoyo que solicitó a la madre de familia y al equipo de USAER; al finalizar el ciclo, el ver los frutos de su esfuerzo es lo que le llena de satisfacción, inclusive refiere que posterior a que la niña egresa del preescolar, la ha visto en algunas ocasiones y le gustaría que el trabajo que ella realizó con ella hubiera tenido una continuidad pero en la primaria ya no se le dio el mismo trato lo que genera un sentimiento de tristeza en la educadora quien quisiera hacer más para que la niña siguiera fortaleciendo esos aprendizajes que obtuvo con ella pero muchas de las veces eso se vuelve complicado porque no puede mantener el contacto con la niña por las múltiples situaciones que a diario se le presentan y los nuevos casos que pueda estar atendiendo, sin embargo durante la estancia que estuvo con ella, dedicó el tiempo para que la niña lograra avanzar en sus conocimientos y habilidades. En esta situación lo único que me preguntaría sería dónde quedó esa inclusión al trabajo del aula, se refieren logros alcanzados al hacer que la niña participara en los bailes que presentaron como grupo pero no se habla de una inclusión a las actividades del aula y con el resto del grupo, entonces si lo que importa a las educadoras es cumplir solo con el avance de los niños en conocimientos y habilidades, ¿dónde queda la inclusión al trabajo cotidiano?

Como respuesta a la pregunta anterior, me encuentro ante la reflexión de otra de las docentes quien no hace mención ni de los logros que le quedan como maestra ni de logros en el alumno en el avance y desarrollo de sus capacidades y habilidades.

“Como experiencias exitosas es que logres el apoyo de los padres de familia, que USAER también te escuche, (...) que te apoye y que ahora diga “parece ser que sí tenía razón”; para mí eso ya es exitoso. Y más exitosos sería aún, verlo alegre en el aula” (Valeria)

Esta experiencia me hace pensar más en una inclusión verdadera, la preocupación de la maestra es que todo el equipo de trabajo esté en sintonía y tenga como prioridad o vea como lo primordial, la aceptación del alumno, que se le brinde el apoyo necesario para su mayor desenvolvimiento y relación con sus compañeros; la educadora no hace referencia a situaciones específicas de logro como en los dos casos anteriores, desde un principio se nota la perspectiva que tiene la educadora de lo que es la inclusión, y esto sin ser educadora de profesión, inclusive la maestra refiere que ella no tenía pensado ser maestra y que terminó ahí por la creencia de que sería más fácil de trabajar pero ahora que está dentro se da cuenta que implica una mayor responsabilidad y la asume de una manera muy idónea tanto para su formación como docente como la formación de los alumnos; pudiera darse que, al no tener esa vocación de servicio a la educación dejara de lado a los niños con NEE o viviera un ambiente de integración pero es todo lo contrario, su compromiso como maestra y para con el desarrollo de sus alumnos es bastante enriquecedor y se puede notar al momento que se le escucha expresarse.

Finalmente la escuela va a ser un reflejo de lo que somos como sociedad; no incluimos a los niños con NEE porque dentro de nuestra forma de convivir, también preferimos dejar al que es diferente a uno, afuera; no le abrimos los espacios. Entonces, se trata de construir sociedades incluyentes, democráticas y mientras nosotros nos relacionemos de esa manera desde la casa y se reproduzca en la escuela, no van a cambiar las cosas y de nada sirve que la gente luche por los derechos que en las relaciones cotidianas, se dejan morir o se dejan perder.

4.5 El resto del equipo: camino a la meta

Trabajar directamente con personas, sin duda es uno de los retos más difíciles a los que cualquier ser humano puede enfrentarse, por la responsabilidad que el mismo trabajo implica; un ejemplo de ello puede ser un médico, quien enfrenta la problemática de atender y tratar en lo posible de procurar y/o curar, la salud de sus pacientes; cuidar detenidamente cada acción que lleve a cabo para que no ocurran decesos o perjudique el bienestar de la persona que está atendiendo. Pero el trabajo en preescolar refiere un grado importante de complejidad ya que, al tratar con seres humanos en crecimiento y desarrollo, se tiene que aprender mucho más cada día para poder guiar a los alumnos en la adquisición de los aprendizajes y, a su vez, realizar un buen trabajo que de la satisfacción y confianza de que lo que se ha aprendido-enseñado ha sido de utilidad. A esto, se aúna el hecho de que en un grupo se presenta una cantidad considerable de pequeños todos con características diferentes, lo que exige mayor atención por parte del que está al frente del grupo. Y si a esto, se le suma que se nos brinda la maravillosa oportunidad de interactuar con un alumno con alguna Necesidad Educativa Especial (en adelante NEE) ya sea con o sin discapacidad, el trabajo diario se vuelve. Quizá más tedioso pero a la vez muy enriquecedor tal como lo refiere una de las docentes en la narrativa de sus experiencias de trabajo con niños con NEE:

El principal obstáculo, además de que yo pues si tenía mucho miedo, era el grupo; en general el grupo era muy... como que muy distraído, no se prestaba a las indicaciones, osea yo les hablaba, si yo les hablaba no me hacían caso. Entonces, el primer mes, más o menos del ciclo escolar fue muy difícil, muy muy difícil porque no atendían indicaciones, no seguían reglas, se pegaban, parecía que Daniel, osea si lo querían y aprendieron algunas señas pero como que no era parte del grupo, entonces sí, si era muy difícil. Ya poco a poquito, conforme fuimos avanzando, fuimos... aparte de involucrar en el lenguaje de señas mexicano, haciendo una serie de actividades de convivencia para no solamente que Daniel estuviera en el grupo, sino realmente hablar de que pues lo estábamos incluyendo, porque decíamos “estamos respetando la diversidad” pero pues no, no se podía hablar de eso. (Verónica)

Al principio si fue la sensibilización con el grupo, platicar con ellos y decirles que pues ella no tenía dos de sus sentidos y que teníamos que apoyarla y si en algún momento ella les faltaba el respeto, pues que no lo tomaran como que muy apecho, de todos modos los niños son bien dramáticos, pero si les hice ver que no era tanto eso, sino que trataran de entenderla y trataran de incluirla; al principio también no la querían incluir en sus juegos, “es que ella pega” “es que ella jala” “es que Sandra esto” “es que Sandra lo otro”, entonces yo les decía que tenían que ser pacientes y que a lo mejor el juego ella no lo iba a comprender con palabras pero que le dijeran, a lo mejor, que corriera, que regresara; que con señas trataran de explicarle qué es lo que tenía que hacer para que ella se sintiera parte de. Al principio muchos niños la rechazaban pero ella andaba corriendo solita, siempre andaba solita, ya conforme algunos grupitos de niñas empezaron a ver que ya era más activa o se sabía cómo que comunicar, las niñas, no sé cómo pero ellas se organizaban y andaban juego y juego y andaban en la grandes risas; entonces yo creo que aquí hay que empezar primero con el grupo, porque ellos desconocen la situación y que en este caso los niños trataron de incluirla y aceptarla a pesar de su discapacidad; ese es más que nada el trabajo con el grupo, de trabajar de platicar con ellos, porque a fin de cuentas la niña se incluía, se integraba, hacía las actividades (Diana)

Mucho se escucha hablar de que el trabajo de docente es “muy fácil”, sin embargo, la realidad vivida dentro de las aulas es totalmente diferente; en el fragmento anterior se puede dar cuenta de que involucra muchos aspectos; es el trabajo individualizado con cada uno de los niños del grupo y el trabajo colaborativo de todos los integrantes del grupo. En el caso de tratar de incluir en la cotidianidad de un grupo, a un chiquito con NEE el trabajo se vuelve un poco más arduo; es mostrarle a los niños la diferencia y enseñarles a respetar esa diferencia. Que todos los niños del grupo aprendan a convivir y a aceptar a sus compañeros sean como sea, sin hacer diferencias o discriminaciones.

Primerito, o casi de inmediato, vino la maestra de USAER, les platico a los padres de familia, también estaban los alumnos y nos explicaba como era su forma de ser, su forma de entender, que tenía un pequeño, creo no le llamo problema, una situación en su cabecita que no le ayudaba a hacer, como a todos, las cosas, entonces fue una plática de sensibilización tanto con los papas como con los niños; fue aparte la junta, fue la primera junta, primero con papás y luego con los niños. A los papás se les sensibiliza y se les pide de favor el apoyo para que platicaran con sus hijos y para que en cualquier cosa o situación que le ven al niño fuera o golpeando, nos ayudaran, una comprendiéndolo y en algún caso trayéndolo, porque se nos salía del salón; entonces si siento que hubo mucho apoyo, si por algún momento, sí hay un momento en que están todos en la puerta y el niño se me salía, se salía a ver si ya venía su mama y “no, no, no, aquí me cuidan la puerta y yo voy Osvaldo”; en otra ocasión, una mamita que iba entrando, “ven Osvaldo, ven con la maestra, acá vamos a esperar a tu mamá”, entonces de ese tipo de apoyo estaba con los papás; si de malas les llegaba un golpe, pues se entendía y ellos le explicaban a los chicos; yo cuando estaba aquí trabajando cuando estaba con él, cuando yo trabaja con él, alrededor no tenía a nadie porque ya sabían que se ponían aparte, o sea yo jalaba la mesa y los chicos de la mesa se hacían para el otro lado, “háganse para allá porque voy a trabajar con Osvaldo”, pero bien bonito porque ellos si trabajaban, primero les daba la explicación y si lo realizaban y hacían su trabajo ellos y a mí me permitían estar con el niño; entonces a pesar de que había jaloneos y demás y veían, decían “¿verdad que Osvaldito no está bien?, ¿verdad que Osvaldito tiene algo que no, que por eso se enoja?” “sí”; pero todo era “sácalo, sácalo” cuando si me llegaba a golpear, pero no es nada fácil, y los chicos, ya después tuve apoyo también de ellos; hay alguno que si se acercaba o se identificaba con él, “llévate a Osvaldo para allá” y ahí venía, se llamaba Enrique y le decía “vente Osvaldito, vámonos para el patio, vámonos para allá” y lo agarraban de la mano; o era “enséñalo dónde se guarda tal cosa”, iba y lo guardaba; entonces entre ellos, también ayudaban y yo creo que esa plática fue de mucha ayuda y bien importante porque si ha sido de gran ayuda.

Es ahí donde cobra importancia el trabajo de sensibilización del grupo, si el grupo no está consciente de que uno de los alumnos tiene ciertas diferencias especiales y de lo que ello implica, difícilmente se podrá realizar un trabajo de inclusión, porque el grupo no aceptará al compañero, no entenderá lo que representa la situación y no permitirá que el niño se sienta parte de ellos, que el niño interactúe con ellos y sea partícipe en todas las actividades del grupo.

CAPÍTULO VI: REFLEXIONES FINALES

A lo largo del proceso de investigación se hicieron presentes toda clase de sentimientos que fueron desde la emoción y la felicidad al comenzar el trabajo; la incertidumbre por saber cómo se iban a ir desarrollando las actividades necesarias; la inquietud por comenzar el largo camino que me esperaba, de qué manera lo iba a ir abordando, qué iba a necesitar a lo largo de la investigación; pero pronto toda esa emoción que se tenía al inicio de la experiencia de investigar sobre algo que se había decidido personalmente y que provocaba mucho interés, desapareció convirtiéndose así en una completa negación de continuar en el camino porque se pensó que terminaría por perderse al no tener un sentido y significado para los lectores y una sensación de no pertenencia con el trabajo, lo que se estaba investigando ya no parecía ir acorde a lo que se tenía pensado en un principio.

Fue mucho tiempo después de haber dejado de lado la tarea de investigar que se toma la decisión de continuar con lo que se había iniciado, con quién sabe qué motivación se retoma el proceso y se llega a encontrarle el sentido a lo que se estaba haciendo y tomar nuevamente de la mano a la investigación ya abandonada; tuve que reencontrarme con las acciones a realizar y dedicar quizá más del tiempo requerido al constructo empírico; sin embargo ya estaba sumida en una enorme enajenación para con el trabajo; una sensación de querer abandonar la misión y tirar todo a la basura, echar por la borda el tiempo que ya se había invertido, dejando atrás por completo, toda la motivación y los propósitos por los que había decidido aventurarme en esta experiencia; entré en una terrible la angustia de no querer fallar a todos aquellos que confiaban en mí, de no fallarme a mí porque esta había sido una decisión propia y nadie había interferido en mis ganas por llevar a cabo este proceso.

Fue así como tuve que llevar a cabo una reflexión muy interna y tomar cartas en el asunto, no podía dejar las cosas así, no quería hacerlo porque esto era algo que me apasionaba, tenía material bastante enriquecedor y, sobretodo, confiaba en que tenía la capacidad de sacar adelante mi investigación; me tuve que poner a recordar los principales motivos para llevar a cabo todo este trabajo de investigación, recordar cuánto es que me gusta el trabajo con niños con NEE, lo que experimenté al realizar

las entrevistas, recordar que el alma de mi investigación eran precisamente esos niños con NEE con los que había tenido la oportunidad de interactuar y que era por y para ellos, por quien estaba parada en este lugar.

Y, finalmente, tras haberme reencontrado conmigo misma y mis motivaciones, me enfrenté ante el estrés de no contar con el tiempo para concluir de la manera que se quería, la investigación; fue mucho el tiempo que se dejó pasar y que no se dedicó a la investigación, sin embargo, siempre imperaron los deseos de realizarla y sobretodo el gusto e interés que se tenía acerca de la temática central de la investigación.

Sin embargo, y a pesar de las tantas piedras que se encontraron en el camino, se logra concluir el trabajo de manera satisfactoria, si bien llegó un punto en el que sólo se quería concretar como un requisito para poder dar paso a experiencias en el campo laboral, al revisar el trabajo final si hay una satisfacción del trabajo. A lo largo del camino se encontraron con personas que brindaron experiencias bastante enriquecedoras para el trabajo profesional, y más que ver su trabajo dentro del aula, se rescata su trabajo humano que han realizado con sus alumnos, el ver el entusiasmo con el que pueden platicar acerca de lo que han vivido y experimentado, el que te transmitan esa serie de emociones que ellas experimentan al momento de recordar cómo ha sido su labor como docente con niños con NEE es algo de lo más rico que he obtenido a lo largo de esta investigación. Muchas de las veces, si no es que al escuchar a todas y cada una de las educadoras que fueron entrevistadas, me hicieron recordar por qué yo estaba aquí, por qué había decidido llevar a cabo una investigación referente a la inclusión educativa. Y todo eso me motivaba a querer continuar en el proceso y no abandonar la carrera, misma que por elección propia había decidido llevar a cabo.

Sin duda alguna, esta investigación me deja muchas satisfacciones tanto personales como profesionales, pero también muchas angustias; a lo largo de mi formación profesional como docente, he tenido la oportunidad de interactuar con niños con diversas NEE y en todo momento no he dejado de pensar en el papel que he

desempeñado como educadora y lo que ha significado para mí la inclusión educativa; ahora puedo decir que mi perspectiva en relación a los niños con NEE es muy diferente a cuando comenzó todo este proceso, mi perspectiva de lo que es una verdadera inclusión educativa ahora está más completa, pero hay algo que si me llama mucho la atención y es precisamente las acciones que llevamos a cabo para lograr esa inclusión. Durante la realización de la investigación me encontré con todo tipo de experiencias y todo tipo de concepciones, todas ellas validas de las cuales rescato lo que me parece pertinente para formarme como una docente con la total seguridad de no tener miedo ante la presencia de este tipo de retos; ya lo he vivido y sin duda alguna aceptaría trabajar con niños con NEE.

Inicialmente, yo tenía la idea de que la inclusión hacía referencia que en ella se toma en consideración al alumno con NEE para todas las actividades que se realicen dentro del aula y se hace lo necesario para que éste participe de manera activa junto con el resto de los compañeros, no se quede en el simple hecho de estar en el salón de clases, sino que su participación sea notoria y se tome en consideración; que no se apliquen estrategias de manera aislada, exclusivas del alumno con NEE y que, por el contrario, se adecuen las actividades para todos, según las necesidades que demande dicho alumno; sin embargo este concepto se vio modificado al entrar en contacto con las educadoras y escuchar sus narraciones, con su posterior análisis y el proceso de subjetivación que viví a lo largo de todo el trabajo de investigación.

Las educadoras tienen muy claro su concepto acerca de lo que es la inclusión, otro de los objetivos que guiaron desde un principio a la investigación (conocer la concepción que tienen las educadoras con respecto a la inclusión), la mayoría de ellas o conjuntando la serie de ideas que cada educadora expresó, se entendería a la inclusión como el proceso o la serie de acciones llevadas a cabo para favorecer que el alumno con NEE sea aceptado y respetado por todos los actores involucrados en el ambiente escolar, que desde pequeños los niños entiendan y vivan la diferencia, misma que deberá ser respetada y vista como una posibilidad de encuentro donde todos aprendemos de todos, todos respetamos la individualidad de todos, pero en

colaboración todos trabajamos sobre un mismo objetivo, respetando la diferencia de cada uno de los actores; a su vez, que el niño sea partícipe de todas las actividades que se lleven a cabo por el grupo, que no se quede como un actor individual que trabaja de manera aislada, sino que de acuerdo a sus posibilidades y respetando sus necesidades y diferencia, participe de manera activa en todas las actividades planteadas para el aula; que los logros del grupo sean también los logros de los alumnos con NEE y que se reconozca esa participación de todos los niños del grupo. Y finalmente pero no menos importante, es el rescatar la sensibilidad del alumno al favorecer que no sólo se adecuen las actividades a sus necesidades y que todos los niños lo reconozcan como parte del grupo sino que, el niño se sienta parte del grupo, que él se reconozca como parte importante del grupo, con el mismo valor que los demás niños y las mismas capacidades de logro que los demás.

Es importante rescatar las percepciones de todos los involucrados para favorecer un mejor ambiente de trabajo inclusivo para todos los niños del grupo. De esta manera, es así como ahora queda conjuntada la propia perspectiva que ahora tengo respecto a la inclusión, quizá no sufrió muchas modificaciones pero si se amplió la visión sobre esta, lo que involucra el llevar a cabo una real inclusión y los actores que van a posibilitar que el proceso se viva de una manera más enriquecedora para todos los que se encuentren inmersos en ese contexto.

Con esta investigación buscaba conocer la relación de las maestra de educación preescolar, con niños que presentaran alguna NEE y puedo decir que se logró el objetivo, fue a través de la narrativa de sus experiencias, que puedo darme cuenta de qué es lo que sucede con estos niños inmersos en las aulas de escuelas regulares, sin embargo al hacer un análisis de ellas, puedo concluir que la inclusión siempre se va a vivir de manera diferente, según sea la educadora en cuestión, va a depender de lo que éstas entiendan por este proceso que ha de llevarse a cabo con los alumnos que presenten esta diversidad de NEE.

Sin embargo, y a pesar de tener clara esta concepción de inclusión, lo que se vive en las aulas de preescolar no es precisamente inclusión. Tras analizar las acciones que las educadoras llevan a cabo y las estrategias que implementan en sus aulas para atender a los niños con NEE, lo que las maestras favorecen es una integración; me atrevo a asegurar esto debido a que la mayoría de las prácticas de las educadoras giran en torno a la aplicación de estrategias que favorezcan el desarrollo del niño pero de manera aislada al trabajo del grupo; lo implementado en el aula es específico del alumno en cuestión y son contadas las situaciones en las que se presentan espacios para que el niño sea partícipe de las actividades cotidianas; en las narrativas de las educadoras esto se hizo evidente al mencionar que se buscaban estrategias para atender al niño, mismas que sólo eran aplicadas a los niños con NEE; en una ocasión incluso se hace mención que “los niños ya sabía que cuando yo trabajaba con su compañero, ellos se hacían a un lado para que no los fuera a lastimar” (Gabriela) entonces no se estaba propiciando una verdadera inclusión en la que el grupo apoyara a esa socialización con el resto de los niños que estaban dentro del aula; la misma educadora era quien aislaba del grupo al niño para trabajar de manera individualizada, para lograr objetivos específicos con el niño y no propiciar esa relación con el grupo y las actividades aplicadas eran diferentes no solo por la gradualidad sino por el tipo del que éstas eran.

Este juicio no se hace con el fin de calificar a las educadoras, finalmente la construcción de cada maestra va a ser lo que va a permitir que las estrategias implementadas sean de cual o tal manera y, en este camino de aceptar la diferencia, también es válido y hay que respetar el actuar de cada una de las docentes porque no todas tienen la misma perspectiva y sus objetivos y propósitos van a depender del contexto en el que se encuentran inmersas y lo que les esté demandando su situación personal y laboral.

Tampoco se puede generalizar y decir que todas las educadoras trabajaban bajo esa misma línea, ya que si se encontraron experiencias en las que una situación de aprendizaje favorecía a todos los niños del grupo e incluso los niños reconocían que

cierto tipo de materiales les podían ayudar y apoyar para entenderse con su compañero que presentaba una NEE; y los niños reconocían que sus compañeros tenía cierta diferencia pero la aceptaban y propiciaban que el niño se sintiera parte del grupo, que reconociera que su intervención dentro del aula también contaba para el logro de objetivos como grupo. Y cómo, sólo entre ellos se entendían, pero lograban que ese compañero o compañera con cierta diferencia, formara parte de sus actividades, de sus juegos y se divertían juntos y se aceptaran y respetaran.

Con esto no se busca calificar a las educadoras, todas las acciones son válidas y el único fin de realizar esta comparación es para dar cuenta de lo que se vive dentro de las aulas de preescolar; y para lograr esto, según lo expresado por las educadoras, es fundamental el compromiso que le impongan a su trabajo, a pesar de las dificultades que de antemano esto significa y de lo que demande la interacción y relación con los niños con NEE, en la medida en que tú te comprometas con tu trabajo, con tu alumno con NEE y con el grupo con el que estás trabajando, va a ser el nivel de logro que vas a alcanzar, no dejando de lado los objetivos que como maestra te propongas y desde dónde estés mirando este logro, si bajo tu satisfacción como profesional de la educación; desde los alcances del alumno y su desarrollo de competencias y habilidades; o buscando la aceptación y respeto de la diferencia, verla esta misma como una oportunidad de aprendizaje, de tener experiencias enriquecedoras en el todos vamos a aprender de todos.

Eso sería lo ideal para mí, no buscar segregar a los alumnos en instituciones especiales porque eso no favorece una inclusión, más bien es el compromiso que yo como docente tenga y esa preocupación e interés por seguir en constante formación; si bien es importante e ideal que los alumnos tengan una formación complementaria, esa no es exclusiva de los niños con NEE, sino de todos los niños y eso favorecería no solo las competencias de uno, sino de todos los integrantes del grupo. Cada niño nos brinda un abanico de oportunidades para aprender y formarnos y lo importante es reconocer esa diferencia y aprender de ella; respetar la diferencia y no buscar homogenizar a los alumnos.

Con esto, puedo rescatar que los años de experiencia no me van a permitir tener mayor conocimiento sobre el cómo actuar frente a la diferencia que se me presenta, así se puede contar con pocos años de haber egresado o pueden ya tenerse muchos años frente a grupo y lo que va a ser determinante para lograr una inclusión va a ser, de primer instancia, la manera en que yo me concibo con respecto del otro; lo que yo pienso de mi alumno y cómo lo estoy pensando en cuanto a sus capacidades y necesidades y, el compromiso que yo le inyecte a mi actuar docente para el logro de los objetivos.

Es por lo mismo que, el tener menos experiencia frente a grupo no me va a posibilitar el aceptar con mejor ánimo y disposición, a un alumno con NEE dentro de mi aula de clases; los años de experiencia no van a ser un factor determinante en ese aceptar la oportunidad de aprender y enriquecer el trabajo docente al interactuar con niños que presenten ciertas necesidades especiales. Así pues, una docente con pocos años laborando puede darse esa oportunidad de crecimiento, y una docente que quizá ya esté a punto de jubilarse igualmente acepte el reto y lo enfrente con una actitud muy positiva y ponga de sí todo lo necesario para lograr lo que, desde su perspectiva, sea la inclusión.

Con esta investigación también se me abre la posibilidad de continuar la investigación, hay muchos cabos que quedan sueltos y muchas más cosas de interés que me quedan por conocer; factores que pueden permitir u obstaculizar la inclusión; la perspectiva de los niños ante la presencia de un compañero con NEE; el papel de la familia dentro del proceso de inclusión; todo siempre buscando que los alumnos estén realmente incluidos en las aulas y no se dejen como sombras aisladas del trabajo cotidiano del grupo.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Falcón, M. I. (2001). *Anotaciones sobre identidad y Otredad*.
- Foucault, M. (1983). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1994a). El sujeto y el poder. En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. IV. París: Gallimard. pp. 222-241. (Foucault, M. (1987), El sujeto y el poder, En Michel Foucault: Discurso, poder y subjetividad, Buenos Aires, El cielo por asalto)
- Foucault, M. (1994b) El retorno de la moral. En: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Vol. IV. París: Gallimard. pp.696-707. (Foucault, M. (1999), El retorno de la moral, En Estética, ética y hermenéutica, Barcelona, Paidós, p.383, 391)
- Heller, A (1970) *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona, España.
- García, I, I. e. (2000). *La integración educativa en el aula regular. principios, finalidades, estrategias*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Lechner N. (2002). *Las Sombras de la Mañana. La Dimensión Subjetiva de la Política*. Santiago: LOM Ediciones.
- *Manual de atención a las necesidades Educativas en el Aula*. Ministerio de Educación Guatemala. 2011. Dirección General de Educación especial.
- Miranda, S. Q. (Abril de 2009). Metodología de Vida Cotidiana: Estrategia para ver lo invisible. *Fundación McLaren*.
- Normalidad Anormal, Foucault y la Anti psiquiatría. En Columna Negra: Medio de difusión de pensamiento crítico. Disponible en: <http://columnanegra.jp.bla.cl/?p=2105>
- Ortiz, M. (2000) *Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana*. En Siglo Cero. Vol. 31(1) pp. 5-11.
- Osorio, J. M. (1998). *La interpretación de la Vida Cotidiana Escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: Plaza y Valdés.

- Robles, Bernardo. *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. Cuicuilco, vol. 18, núm. 52, septiembre-diciembre, 2011, pp. 39-49 Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México
- Rogel, F. (2004) *Autismo*. En *Artículos de revisión*. Gac Méd Méx Vol. 141 No. 2, 2005
- Sierra, Juan Carlos; Ortega, Virgilio; Zubeidat, Ihab “Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar.” *Revista Mal-estar E Subjetividade*, vol. 3, núm. 1, marzo, 2003, pp. 10 – 59 Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Brasil
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: ACCESO y CALIDAD. Salamanca, España: UNESCO.
- Van Dijk, T. El análisis crítico del discurso. In: *Anthropos* (Barcelona), 186, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>
- Vignale, S. “*Michel Foucault: El poder que produce individuos*”. En: <http://antropologiauda.blogspot.mx/2010/10/michel-foucault-el-poder-que-produce.html> 20 Octubre 2010
- Vlachou, A. (2007). *Caminos hacia una educación inclusiva* (2ª edición ed.). Madrid: La Muralla.

ANEXOS

DATOS GENERALES DE LA ENTREVISTADA	
Nombre de la entrevistada: Dafne Lilibeth Benítez Robles	Identificada en el texto como: Diana
Jardín de niños donde labora actualmente: Gabriel Durán Salgado. Turno vespertino	6 años de servicio

Experiencia con niños con NEE.

Yo creo la negativa, empiezo por la negativa porque el año pasado yo estuve trabajando con niños de segundo grado, más bien hace dos años, y me llegó una niña que se llama Sandra, ella es sordomuda y cuando llega al salón el primer día de clases veo que, obviamente yo ya tenía el expediente clínico, la mamá ya me había informado, pero veo que no se sabe integrar, que molesta a sus compañeros, que todo mundo se altera porque ella arrebató las cosas y todo y los niños se quedan “por qué si ya le dije que dejé mis cosas pero no me escucha”; entonces, a partir de ese momento empiezas decir “que hago, si en primer lugar no sé cómo hablarle; bueno sí, obviamente con señas pero no sabía cómo ella me podía entender” entonces fue el primer trabajo que yo hice fue sensibilizar al grupo, “bueno chicos ella es una chiquita hermosa que tiene esta pequeña problemática, es sordomuda, no puede hablar; sin embargo nosotros vamos a tratar de apoyarla y ayudarla con nuestras manos, con nuestras señas, vamos a aprendernos algunas señas para que ella también las pueda aprender”. Entonces ya el grupo pues en primer lugar, entendieron el mensaje y decían que, si Sandra les quitaba algo o les pegaba, nada más que le dijeran que no o le hicieran alguna seña que yo les había enseñado y que fueran a decirme; entonces los niños empezaron a intentar de aceptarla de una manera diferente; eso fue en primer lugar.

Posteriormente yo empecé a buscar algunas señas, empecé con algunas básicas, “puedo ir al baño”, “puedo ir con mi mamá”, “maestra”, palabras básicas que ocupábamos en el salón, pero la niña no hacía lo que yo le decía, aunque yo le decía

“esto es mamá”, yo veía que todo lo que yo hacía, no funcionaba; entonces me puse a investigar y ya me apareció que debía trabajarlo por campos semánticos, que es por imágenes; yo le decía que si quería ir al baño, le enseñaba yo la imagen y luego la seña y como que así fue empezamos a entendernos, pero al principio si fue muy frustrante porque, tú por más que quieres ayudar y apoyar a los niños, pues yo veía que con ella no funcionaba. Entonces ya conforme fui haciendo, le hice una libretita con varias imágenes, en la que yo le enseñaba las señas y pues al principio puedo decir que se vieron muy pocos avances porque ella si hacia las cosas pero ella, lo practicábamos a lo mejor tres días seguidos y para el cuarto y el quinto, ya no se acordaba; entonces así como que se le iba la onda; entonces también fue mucho trabajo con la mamá, porque la mamá no apoyaba en nada, osea la niña así como llegó, así me la mando y me la dejó y me dijo “maestra es su responsabilidad”; yo mandaba trabajos a casa “sabe que señora, necesito que me haga una libreta igual con campos semánticos” le enseñé cómo estaba trabajando para que me apoyara en casa, pero la mamá una adolescente, nunca vimos su apoyo.

Eso fue al principio del ciclo escolar, bueno al inicio si fue un desastre porque tanto ella como yo, no nos acoplábamos; ya por enero-febrero, ya empezamos a entendernos los campos semánticos y conforme vi que ella iba teniendo avances, fue como le empecé con su nombre; le enseñé las letras de su nombre, me aprendí las letras del alfabeto a señas y le empecé a enseñar su nombre; le ponía la letra, le enseñaba la seña y le pedía que lo escribiera; el primer logro que fue, es que escribiera su nombre.

Yo le decía que en cada trabajo, obviamente las adecuaciones que yo hacía eran totalmente diferentes, que si yo estaba viendo los números del 1 al 5, con ella nada más veía del 1 al 2 porque era bien complicado que ella identificara que el 1 correspondía con un objeto; eso me costó mucho trabajo, los número siempre le costaron mucho trabajo. Lo primero que agarró ella fue lo del nombre, lo de las letras, las señas del abecedario, todas las letras del abecedario se las aprendió súper rápido, lo malo era que cuando yo le hacía pruebas, porque luego le hacía pruebas ya casi al

final, le hacía dictado con señas, sandía lápiz, mamá; yo le hacía la seña y ella me la escribía, entonces las hojas que trabajaba con ella, solo le ponía imágenes y una rayita abajo, pues ella nada más se me quedaba viendo súper atenta y yo hacía las señas y ella las escribía; fue conforme la mamá se preocupó un poquito y vio el trabajo que yo estaba haciendo, que la niña ya sabía escribir su nombre y que los números del 1 al 5 ya los dominaba; la mamá se empezó a ocupar y me decía “no maestra, qué hago, cómo le ayudo, porque en la casa quiere trabajar pero nos e como hacerle” entonces ya fue como la mamá se preocupó y se puso a trabajar un poquito pero era como por etapas.

Pasamos a tercer grado y yo le solicité a la directora que me diera el mismo grupo, precisamente por ella porque ya había un trabajo y yo quería lograr más cosas con ella; además es algo que, al principio dices “¡ay no! Qué voy a hacer con ella” pues al final fue ese súper afecto con ella, que ya no la quería soltar; me voy a tercer grado con ella y empezamos, seguimos con los dictados, seguimos con la numeración, si ya dominaba del 1 al 5, y eso más o menos, pues ahora seguimos hasta el 10; empecé también a hacerle acertijos, por ejemplo, yo le enseñaba las imágenes y ella las tenía que buscar, hicimos muchos juegos de las escondidillas, osea ya donde participaban sus compañeros; ya al final de tercero, los logros más significativos que tuve con ella pues ya se había aprendido todo el abecedario, me identificaba todas las letras, me podía escribir su nombre completo, porque era, en segundo sólo era su nombre y ahorita ya me lo escribía todo completo, el libro de campos semánticos, yo le hacía una revisión cada semana para que se los fuera aprendiendo y todas las señas que yo le enseñaba, ella se las aprendió; puedo decir que en los dos años que yo la tuve si vi muchos avances, incluso cuando se fue a la primaria, la mamá regresó porque decía “¡ay la maestra de primaria, no sabe cómo hacerle, cómo trabajar con ella” y que ella sentía que su niña ya tenía bastante aprendizaje, que cómo le podía hacer, si yo podía ir a visitar a la maestra de primaria, para explicarle lo que yo hice y se diera esa continuidad porque fin de cuentas todo lo que había hecho fue en un dos por tres, porque también de lo que estuve leyendo fue que hay que estar en constante repetición con ellos porque si no una seña se les olvida y hay que estarlo trabajando diariamente.

Ya en primaria la he visto como en dos ocasiones y la verdad es que si hay un retroceso porque algunas señas que yo todavía le llegue a hacer pues ya ni se acordaba y es muy triste verlo pero cuando no hay un trabajo continuo eso es lo que pasa.

Para la inclusión de la niña con el resto del grupo, ¿qué estrategias fueron las que mejor te funcionaron?

Al principio si fue la sensibilización con el grupo, platicar con ellos y decirles que pues ella no tenía dos de sus sentidos y que teníamos que apoyarla y si en algún momento ella les faltaba el respeto, pues que no lo tomaran como que muy apecho, de todos modos los niños son bien dramáticos, pero si les hice ver que no era tanto eso, sino que trataran de entenderla y trataran de incluirla; al principio también no la querían incluir en sus juegos, “es que ella pega” “es que ella jala” “es que Sandra esto” “es que Sandra lo otro”, entonces yo les decía que tenían que ser pacientes y que a lo mejor el juego ella no lo iba a comprender con palabras pero que le dijeran, a lo mejor, que corriera, que regresara; que con señas trataran de explicarle qué es lo que tenía que hacer para que ella se sintiera parte de.

Al principio muchos niños la rechazaban pero ella andaba corriendo solita, siempre andaba solita, ya conforme algunos grupitos de niñas empezaron a ver que ya era más activa o se sabía cómo que comunicar, las niñas, no sé cómo pero ellas se organizaban y andaban juego y juego y andaban en la grandes risas; entonces yo creo que aquí hay que empezar primero con el grupo, porque ellos desconocen la situación y que en este caso los niños trataron de incluirla y aceptarla a pesar de su discapacidad; ese es más que nada el trabajo con el grupo, de trabajar de platicar con ellos, porque a fin de cuentas la niña se incluía, se integraba, hacía las actividades; incluso una de las grandes satisfacciones que yo tuve con ella es que, en los bailables por ejemplo, a pesar de que ella no escuchaba nada, ella tenía un ritmo pero impresionante, entonces, lo que yo hacía era ponerle sus manitas en la bocina de la grabadora y yo le decía que era la música, ella ponía sus manitas ahí para que ella sintiera las vibraciones y le decía que nos teníamos que mover; entonces en los bailables que yo

presenté con ella, ella se movía al mismo tiempo que sus compañeros, seguía indicaciones, hacía círculos, hacía filas; una ocasión tuvimos visita de la supervisión en un festival de primavera, quedaron sorprendidos porque, si yo no les digo que ella es sordomuda, ellos no se habrían dado cuenta, para ellos era una niña normal, porque hizo todo normal, estaba atenta a su cambio de lugar; yo estaba al frente de ella pero bien, bien todo y son de las satisfacciones que te quedan.

Aspectos que posibilitaron o retrasaron el avance

Lo primero que obstaculizó fue la mamá, porque no había un apoyo de su parte, porque a pesar de que se hacía un trabajo en la escuela, pues la mamá no ponía de su parte y lo que me pudo favorecer fue que yo tuve la disposición de aceptarla, de involucrarme, de investigar, porque obviamente cuando tienes alumnos de este tipo, pues implica un trabajo extra, hay maestros que deciden aceptarlo y hay otros que dicen “no, no pues es una niña más y que pase al siguiente grado” como que no se preocupan, entonces yo creo que fue mi disposición, dije “ok, es un nuevo reto” porque nunca me había pasado y pues me aventé; y luego que la directora también me posibilitó muchas cosas porque por ejemplo, en la tarde no tenemos USAER, y en la mañana sí; entonces en los consejos técnicos la maestra propicio algunas pláticas en relación a lo que era el lenguaje, a lo que eran niños con discapacidad, con referente a mí, aunque también había otras situaciones pero también la directora pues me ayudó a empaparme de esa información de cómo la podía tratar; también pues la niña que también tenía esas ganas de aprender, de estar con sus compañeros, porque luego me daba risa, porque yo llegaba y apenas estaba con el saludo y ella me decía que ya quería dictado, que ya quería escribir, eso también ayudó mucho; si hubiera sido otro niño que a lo mejor tuviera mucha flojera o estaba muy distraído pues no se hubiera podido tener tanto avance con ella.

Pero el primer obstáculo fue la mamá; ya muchas de las cosas que se me apoyó, fue de la dirección, de la escuela, pero creo que también en primer lugar, la niña que ella aceptaba todo; de alguna manera al principio como no me funcionaba que estaba así como de “¡ay, qué hago con ella!” traté de incentivarla, hacer el estímulo-respuesta, si

hacía algo bien, yo le daba una estrellita o le daba un dulce y así la tenía, siempre la tenía parada ahí en mi escritorio o luego yo me sentaba con ella, donde se sentaba ella con sus compañeros, yo me iba a sentar con ella y pues también fue pues ese acompañamiento que debe de estar en todo momento; te tienes que dividir, te tienes que observar en qué momento pero tienes que estar ahí y también atender al resto del grupo y yo siento que todo me ayudó.

Comentarios adicionales

Con ella aprendí mucho y me dio mucha alegría saber, porque también se me reconoció mi trabajo pues por parte de la dirección, de la supervisión y pues que ellos podían ver a Sandra, porque el asesor metodológico luego entraba a mi salón y le hacía dictados, le hacía las señas, veía lo de los campos semánticos y decían que qué padre que yo trabajara y había hecho todo por la niña y también es bonito que te agradezcan; aunque la mamá esté en las nubes, pues que te reconozcan lo que tú haces, que a final de cuentas, te da mucha tristeza ver que, después de dos años consecutivos de trabajo y que ahorita ya en la primaria no se esté llevando a cabo, ya es otra situación.

Propósito principal de trabajo

Mi propósito era que ella aprendiera, obviamente a diferente ritmo que sus compañeros pero que por lo menos durante la estancia que estuviera conmigo, pues que tuviera esos aprendizajes, que yo por lo regular trato de hacer con todos los alumnos de cada año, pero si por lo menos desarrollar algunas competencias que nos marca nuestro programa aunque era difícil que cumpliera con todas, sin embargo, fue mi primer objetivo que ella aprendiera algo, que yo le enseñara algo; cuando ya vi que escribió su nombre y que ya podía hacer más cosas, fue una locura y yo brincaba y me moría ahí de los ataques de emoción porque qué bueno que ella me estaba respondiendo, entonces lo primero era que ella desarrollara lo que, a sus posibilidades, pero que pudiera hacer lo que yo le pedía.

Acciones que hubiera modificado o evitado hacer

Pues yo creo que sobre la práctica, si hay muchas cosas de las cuales dices “la regué, esto no me funcionó” pero, yo creo que con ella fue más esa, tal vez experimentación pedagógica, yo no sabía si iba a funcionar o no; al principio como la traté, como quería yo que me entendiera, quería comunicarme con ella, no me funcionó, entonces buscar esas estrategias y que si la niña no aceptaba lo que yo le llevaba, la que está mal eres tú, la niña obviamente tiene la problemática y no vas a poder cambiar eso, entonces la que tiene que buscar esas estrategias eres tú; tú eres su única alternativa y pues yo me ponía las pilas, me ponía a hacer y hacer cosas, pero a fin de cuentas fue como que un camino y al principio de recorrerlo hubo piedras, hubo tropiezos, porque no funcionaba todo lo que yo hacía; fue hasta el momento que nos acoplamos fue cuando dije “ya, aquí” y fue cuando empecé a hacer más cosas y materiales para que significaran mucho para ella.

Aceptaría alumnos con NEE

Sí, claro. Sea sordomudo o tenga otro tipo de problemática, yo creo que sí; yo creo que dentro de toda tu experiencia docente eso es muy rico, que te vayas empapando, que vayas experimentando y que aceptes esos nuevos retos; imagínate si a mí me llegará un niño autista y dijera “ay no, pero qué voy a hacer con fulanito” y que tu solita te encierres en ese cuadro, pues no. Es a través de tu experiencia que tú vas conformando todas esas experiencias que luego les llamamos de éxito o que luego no son de éxito pero que de alguna manera te dejan un aprendizaje; entonces yo sí, sin problemas, aceptarían cualquier niño que llegue, además yo creo que es parte de la inclusión educativa y nosotros no podemos negarle el servicio al niño y si me aventaría el paquete otra vez.

DATOS GENERALES DE LA ENTREVISTADA	
Nombre: María Guadalupe Piña Tobías	Identificada en el texto como: Gabriela
Años de servicio: 28 años y 9 meses	Estudios: Lic. En educación preescolar
Jardín de niños donde labora: “Alfonso Favila”	Egresada de la Escuela Normal de Ecatepec

Narración de las experiencias

Hace cinco años aproximadamente tuve un chico con autismo, aquí en la escuela fue el primer caso que se atendió y el primer año que llegó USAER, la verdad estaba yo temerosa asustada, no sabía ni qué hacer con el pequeño, me dieron ese reto, lo acepte, pero siempre diciendo “pero me ayudan, pero me orientan, pero me dicen cómo” porque, sinceramente, no sabía, a pesar de que ya tengo muchitos años trabajando con pequeños, en ese tiempo ya tenía 25 años trabajando con pequeños, se me hizo un tanto difícil porque no sabía yo nada, es mas no sabía ni que era en si el autismo, a partir de que me dijeron que lo iba a tener, me acuerdo que las compañeras venían a verlo y me preguntaban cómo es? ¿Qué hace? ¿Se está meciendo? ¿Avienta cosas? ¿Se deja tocar? Porque es lo que más o menos sabemos. Total que me puse a investigar, ya le describí al chico. Este pequeñito se llama Osvaldo, tenía tiempo con terapia, tiempo atrás con terapia entonces venia como educadito, el ya acepta el toque, la convivencia con los Compañeros, con los compañeros no fue tan difícil, ya cuando lo quise incluir con el grupo en el trabajo ahí si me costó muchísimo trabajo porque fijate las palabras, porque no quería hacer las cosas, no sabía hacerlo, ni yo tampoco, nos agarramos a golpes, nos agarramos a moquetazos me daba cabezazos, entonces todo eso fue muy hasta frustrante, la maestra de USAER en esos momento me apoyo hasta me decía terapias de ya ya sácalo, y yo decía pero cómo es posible que el niño me esté pegando, me pegaba con la cabeza, de patadas a manotazos en la cara, en el estómago recibía los golpes y yo creo que esas terapias también me sirvieron a mí, es una cosa que dices “ay pero ¿cómo es que no puedo con él?”

A parte de que me ponía a leer, encontré una frase muy bonita, que decía entre tú y yo tenemos que encontrar un puente de comunicación. y entonces esa frase la leí que la había dicho un padre de familiar entonces dije es verdad, tenemos que encontrar un puente porque no es posible que no nos podamos comunicar, no es posible que el solo agrede, porque él no me hablaba, solo decía mamá papa y el nombre de su hermanita de repente agua y ya, se alimenta solo, no tenía lo de mecerse, sino que él hacía así como castañuelas, y trazos toscos , a la hora del recreo él jugaba as; con la tierra, con las hojas de los árboles, se daba un divertida! Pero su maña era así con sus manos y no dejarse manipular sus manos, a la hora de colorear no se dejaba, era cuando te digo que se azotaba.

En otro momento fuimos a una plática a un centro especializado para chicos con autismo. Y ya nos dieron otras orientaciones que ya las pusimos aquí a trabajar, una de ellas era así como acorralarlo para que no se escapara de la situación que íbamos a trabajar de forma gráfica, no te digo que lo íbamos a poner en la. Cuadrícula pequeñita, simplemente él tenía que tener su coordinación motriz al colorear, yo lo recibí a mediados de segundo grado, lo tuve segundo y tercero. Tenía yo que verlo y sentirlo contento, claro también influían sus medicamentos, para que el aceptara que yo lo tomara de la mano y el manejara su manita, ya después les fue agarrando gusto al Resistol, a ocuparlo con la brocha y pegar; en la pintura era la acuarela. Eran un tanto toscos sus trabajos pero el hecho de que ya los fuera creando ya era mucha ganancia.

A la salida, no a la salida, cuando salíamos al patio, pues tenía que poner mis actividades, ya para su salida de tercero, yo me acuerdo que la cooperación que dio su mami yo dije pero es que en qué lo ocupo si el material casi no lo ocupa, entonces dije “vamos a contratar una maestra que viene aquí a poner los bailes” entonces dije “qué buena inversión porque efectivamente el dinero de la cooperación que dio su mami la voy a ocupar para contratar a una maestra para que nos ponga el baile” pero que crees, la maestra puso el baile para todos los demás, entonces yo bailaba con el niño porque a mí me aceptaba, porque no aceptaba a todas las compañeras, yo creo

vino un mes pero ella trabajaba con los demás niños y yo con él, entonces siento que pude comunicarme con él, ese baile lo hicimos a manera de mis manos, si quieres de mímica, porque vuelta, no sé, porque manita en el estómago cuando girábamos los dos, esa fue una experiencia bonita, y un logro muy grande.

Al final dije ya acabo este es mi trabajo, hacerle participar y hacerle una persona íntegra y hacer que se adapte y se incluya a un grupo, le hacían lo mismo, lo vistieron como a todos lo que pasa que el cuando veía a su mamá, lloraba y ya no hacía nada, entonces le dijimos a la mamá, pero se esconde, que no la vea, la mamá atrás de todos los demás y bailamos, entonces ahorita te digo con orgullo bailamos porque fue una bonita experiencia que el me acepto, pude hacer ese puente y me di cuenta que empecé con mis manos, que si bailábamos, que si vamos para acá, entonces el me entendía de esa manera, como fue que lo repetíamos mucho, el seguía lo que decían mis manos, fue un trabajo muy bonito, ya después ya no me golpeaba, ya no me daba cabezazos, tan fuertes; al fin su situación no podía tener eso, que alguien más lo manipulara; pero ya después me acuerdo que una vez vino mi hija, estábamos ya intentando hacerlo hablar con unas tarjetas, “esto es mamá, esto es papá, esto es quiero ir al baño, quiero comer, quiero tomar agua, dormir”, según las imágenes; había algo, me acuerdo que le enseñábamos las tarjetas y el solo tenía que decir dos sílabas (a-gua, ca-ma), pero no logro recordar que era una tarjeta que él decía “wey” y a mi hija le dio mucha risa, y entonces “¡no! Se dice...” pues algo que terminara con esas letras, se lo volvíamos a poner y él decía “wey” y nosotras ¡no!, se la corregíamos pero como nos daba risa y más a mi hija “mamá, está repitiendo esa palabra” “mejor no, mejor escondemos esa tarjeta” porque se daba cuenta que nos daba risa esa tarjeta y él decía “wey” pero no, eso no era. Pero bueno, también logramos un poquitito más de vocabulario porque escuchaba a los compañeros que me decían “maestra esto, maestra, se salió, maestra como coloreo” y él logró decirme algo parecido a maestra; entonces digamos que si se pudo trabajar con él, de poco a poquito; tal vez fueron tres granitos lo que yo puse pero siento que si se avanzó.

¿Usted qué cree que le permitió esos avances?

Una el apoyo de la maestra de USAER, con sus consejos supongo que ella también tiene experiencia sobre esto entonces me daba consejos, técnicas para trabajarlas, material para ver cómo ayudar en cosas emocionales; luego, pues la insistencia y pues buscarle por un lado, por el otro, de una forma, de otra, y esto que también que me puse a investigar; y esta frase que no se me olvida, que sí es cierto, es que ellos no entienden de la misma forma que todas las demás personas pero, también leí que hay chicos, personas con autismo, muy inteligentes, entonces “no, cómo le voy a enseñar, yo sé que él tiene conocimiento, yo sé que él puede, pero cómo se lo voy a enseñar si en idioma normal, no” pero te puedo decir que ya casi hasta el final, en junio del tercer grado fue cuando me di cuenta que mis manos eran las que pudieran haber hecho muchas cosas.

Y fíjate, curiosamente, la maestra que tuvo en primer año de primaria es conocida, entonces yo le pase todos los tips, todo lo que tenía, le hice así y así, ya después no supe cómo siguió avanzando más pero si esto hubiera tenido continuidad pues hubiera sido muy bueno, porque igualmente los chicos con autismo no todos aprenden de la misma forma, todos aprenden diferente, pero para encontrarles el cómo, pues si creo que estaba... ¡pues para saber cómo!

Y la situación por parte del grupo ¿Cómo se dio la aceptación?

Primerito, o casi de inmediato, vino la maestra de USAER, les platico a los padres de familia, también estaban los alumnos y nos explicaba como era su forma de ser, su forma de entender, que tenía un pequeño, creo no le llamo problema, una situación en su cabecita que no le ayudaba a hacer, como a todos, las cosas, entonces fue una plática de sensibilización tanto con los papas como con los niños; fue aparte la junta, fue la primera junta, primero con papás y luego con los niños. A los papás se les sensibiliza y se les pide de favor el apoyo para que platicaran con sus hijos y para que

en cualquier cosa o situación que le ven al niño fuera o golpeando, nos ayudaran, una comprendiéndolo y en algún caso trayéndolo, porque se nos salía del salón; entonces si siento que hubo mucho apoyo, si por algún momento, sí hay un momento en que están todos en la puerta y el niño se me salía, se salía a ver si ya venía su mamá y “no, no, no, aquí me cuidan la puerta y yo voy Osvaldo”; en otra ocasión, una mamá que iba entrando, “ven Osvaldo, ven con la maestra, acá vamos a esperar a tu mamá”, entonces de ese tipo de apoyo estaba con los papás; si de malas les llegaba un golpe, pues se entendía y ellos le explicaban a los chicos; yo cuando estaba aquí trabajando cuando estaba con él, cuando yo trabaja con él, alrededor no tenía a nadie porque ya sabían que se ponían aparte, o sea yo jalaba la mesa y los chicos de la mesa se hacían para el otro lado, “háganse para allá porque voy a trabajar con Osvaldo”, pero bien bonito porque ellos si trabajaban, primero les daba la explicación y si lo realizaban y hacían su trabajo ellos y a mí me permitían estar con el niño; entonces a pesar de que había jalones y demás y veían, decían “¿verdad que Osvaldito no está bien?, ¿verdad que Osvaldito tiene algo que no, que por eso se enoja?” “sí”; pero todo era “sácalo, sácalo” cuando si me llegaba a golpear, pero no es nada fácil, y los chicos, ya después tuve apoyo también de ellos; hay alguno que si se acercaba o se identificaba con él, “llévate a Osvaldo para allá” y ahí venía, se llamaba Enrique y le decía “vente Osvaldito, vámonos para el patio, vámonos para allá” y lo agarraban de la mano; o era “enséñalo dónde se guarda tal cosa”, iba y lo guardaba; entonces entre ellos, también ayudaban y yo creo que esa plática fue de mucha ayuda y bien importante porque si ha sido de gran ayuda y ahorita que tengo igual un chico con disminución visual, es lo mismo, platicamos ya con los papás, hay apoyo porque los aludan, y creo que hasta ellos se llegan a sentir importantes y me platica la mamá, que ha avanzado bastante, que está más independiente, que al principio no saludaba, pero que ahora ya saluda “adiós Jesús” y ya levanta su carita, su manita y ya se va despidiendo de las señoras que lo saludan; él no se me sale del salón pero igual como se les explicó la situación pues “si lo ven por aquí, por allá, pues ayúdenlo, oriéntenlo” porque sus ojitos no estaban bien; y de la inclusión, pues este pequeñito necesita más acompañamiento para poder estar, incorporarlo, más que nada las cosas de manera gráfica porque como no alcanza a ver y ahorita la mamá lo lleva a terapia; está con atenciones, allá le

están aconsejando cómo trabajar, de qué manera, nos dicen a nosotros, cómo trabajar con él; ahorita le van a hacer la adaptación de un atril para que no se agache tanto, entonces un atril donde a él se le ponga el ejemplo y no tenga que hacer dos veces agachado, sino que lo tenga cerquita para que pueda realizarlo.

Comentarios adicionales

Yo veo mucho o poquito no sé, esa inquietud que yo tengo hacia los pequeños con algún tipo de problema, porque yo desde hace mucho años he querido estudiar para educación especial peor por una cosa u otra, yo dije “cuando mis hijas crezcan” pero qué crees, mis hijas crecieron y yo me di cuenta que a toda edad nos necesitan, quieren platicar con uno, te quieren decir esto, entonces eso ya no me permitió seguir estudiando lo que te digo pero te digo que yo tengo esa inquietud, hasta le dije a mi compañera de USAER, “cuando me jubile, yo voy a regresar” y yo te voy a ayudar entonces no sé qué tanto influya eso porque si se ha visto que otras compañeritas, esa desesperación de estar con un grupo más un niño con alguna discapacidad, es muy difícil porque, o a tiendes al pequeño o atiendes a los demás; entonces dicen “es que mi grupo no está avanzando porque estoy con el otro pequeño”. Yo a veces pienso, no sé o serán diferentes situaciones, digo no damos lo mismo, lo que tú quieras ayudar o que no puedas ayudar, esa podría ser alguna razón; pero es que a mí me gusta y siempre tuve esa inquietud y aunque no lo haya estudiado siento que lo he vivido y siento que tengo esa inquietud de ayudarlos; a lo mejor algún día voy a estudiar lo del lenguaje de señas, ahorita estoy investigando de lo del sistema Braille para mi chico porque dice la maestra de usar, que a lo mejor en un futuro él pierde la vista porque según los antecedentes, es probable; entonces apenas lo estamos tratando de que aprenda, y me gusta y me emociona, sigo investigando y estamos haciendo el material para colocarlo en la escuelita; y yo también lo he estado haciendo y lo intento porque digo si Jesús lo tiene que hacer, yo le tengo que decir qué sienta y es muy difícil, pero yo estoy pensando en que él si puede.

Definición de inclusión

Que todos los chicos pudieran estar dentro de un grupo, participando de todas las actividades, manuales, gráficas, plásticas, todas las actividades del grupo, eso para mí sería una inclusión.

DATOS GENERALES DE LA ENTREVISTADA	
Nombre: Viviana Elizabeth García de León Ruíz	Identificada en el texto como: Verónica
Docente titulada a cargo de grupo	Estudios: Mtra. En Educación Preescolar

T- Lo principal es que me narres una experiencia que tú consideres favorable, en tu trabajo con algún alumno con necesidad educativa especial ya sea con discapacidad o sin ella; principalmente, cómo te sentías tú, cómo fue tu relación con este alumno y el trabajo que realizaste con él.

V- Ok, pues a lo largo de mis años de servicio, si he tenido varios niños con necesidades educativas especiales, algunos con y otros sin discapacidad, pero el que tengo a lo mejor más presente es el que tuve el año pasado, fue Daniel; un niño que tenía hipoacusia severa y cuando a mí me dijeron que iba a estar a cargo de ese grupo, fue muy angustiante porque teníamos que aprender lenguaje de señas mexicano, teníamos que hacer muchas adecuaciones curriculares en todas las actividades que íbamos a ir implementando; la ventaja que tuve es que tenía al equipo de USAER de la escuela y, de la mano de ellos, fuimos construyendo diferentes alternativas y estrategias para ayudar a Daniel.

El principal obstáculo, además de que yo pues si tenía mucho miedo, era el grupo; en general el grupo era muy... como que muy distraído, no se prestaba a las indicaciones, osea yo les hablaba, si yo les hablaba no me hacían caso. Entonces, el primer mes, más o menos del ciclo escolar fue muy difícil, muy muy difícil porque no atendían indicaciones, no seguían reglas, se pegaban, parecía que Daniel, osea si lo querían y aprendieron algunas señas pero como que no era parte del grupo, entonces sí, si era muy difícil. Ya poco a poquito, conforme fuimos avanzando, fuimos... aparte de involucrar en el lenguaje de señas mexicano, haciendo una serie de actividades de convivencia para no solamente que Daniel estuviera en el grupo, sino realmente hablar

de que pues lo estábamos incluyendo, porque decíamos “estamos respetando la diversidad” pero pues no, no se podía hablar de eso. Y... con este grupo también hice mi propuesta de intervención con la que me titulé, mi tesis; entonces hicimos, hice una serie de actividades enfocadas a la tecnología; mi propuesta de intervención era el interés, era favorecer el interés, y yo me di cuenta que cuando yo mantenía el interés en los niños, más bien detonaba el interés en los niños, bajaba el nivel de estrés de los niños; bajaba su, más bien aumentaba su atención y obtenía bastantes resultados con ellos.

Entonces con este grupo lo comprobé pero ya fue hasta enero que apliqué mi propuesta y que pude darme cuenta realmente que esto es cierto ¿no?, que aunque la maestra se pare de cabeza, si nosotros nos llevamos actividades que les interesen a los niños pues los niños no nos hacen caso. Y con estas actividades también me ayudaron mucho porque los niños incluyeron a Daniel en las actividades, al hacerlo parte del grupo, ya no era nada más lo que me interesaba para mi sino para Daniel, todo lo que encontrábamos o buscábamos era para Daniel, y eso era una parte muy bonita.

T- Me pudieras narrar más específico una experiencia que te haya marcado mucho en, que haya favorecido el aprendizaje de Daniel de tu trabajo que tu hayas dicho “esto me resultó muy bien y no sólo a ti como maestra sino también a su desarrollo del niño

V- Por ejemplo, cuando vimos lo de la tecnología, hicimos una mañanita tecnológica que era parte de la situación didáctica; llevamos diferentes dispositivos, llevé tablets, lap tops, celular, diferentes dispositivos, y ellos los manipularon; y entre ellos había bajado un diccionario de señas para yo apoyar mis clases, pero los niños lo encontraron y lo que hicieron fue ir con Daniel y decirle “mira lo que encontramos, esto nos va a servir para entenderte” y le hablaron a un chico que sabía leer y escribir y entonces le pidieron que les fuera leyendo lo que decía y ahí estaban haciendo las señas; entonces yo creo que esa parte de convivir y colaborar fue muy bonita porque Daniel ya también se sentía parte del grupo; antes era muy, como que muy disparado,

pegaba, se salía, no pedía permiso y de repente cambió, bueno no de repente, a lo largo del tiempo cambió su actitud hasta el grado de que ya de verdad Daniel, no se notaba que había un niño con necesidades educativas especiales; pero si fue un proceso gradual y no te podría decir “sí, con esa actividad” ¿no? Pero a lo mejor con esa actividad si se notaba ya la integración del niño en el grupo.

T- ¿Qué consideras tú, que permitió ese, que precisamente incluyeran el mismo grupo a Daniel?

V- Yo creo que es nuestra parte como maestros, más bien es nuestra información, cómo lo manejamos con el grupo y con los padres de familia; la responsabilidad es de nosotros como maestros, cómo vamos a ir llevando esa inclusión o a qué le vamos a llamar inclusión, porque es muy fácil decir “pues ya está aquí en el grupo, ya está en una escuela regular” pero si no le hacemos caso, si no adecuamos las actividades y si no hacemos una serie de actividades que de verdad incluyan a los niños pues no se puede hacer nada; yo creo que la mayor responsabilidad es de nosotros como docentes

T- ¿Algún aspecto que te haya a ti dificultado el trabajo con tu alumno?

V- En el caso de Daniel, la inexperiencia en cuanto a lenguaje de señas, a lo mejor en la normal nos dan muchos cursos de psicomotricidad y a lo mejor los de formación continúa cuando ya estamos en servicio, pero no hay un curso de lenguaje de señas mexicano. De verdad que recurrimos o vamos a ciegas en cuanto a la discapacidad o a las NEE, porque yo no me siento todavía capaz de decir “si yo voy a atender a un niño al 100%”, no. Yo recurrí mucho al equipo de USAER, a la docente de aprendizaje en su momento y a la de lenguaje, ¿pero si yo no los tuviera?, yo creo que esa es la mayor dificultad, la falta de conocimientos para poder ayudar de verdad a esos niños con bases sólidas porque vamos por lo que nosotras creemos, por las creencias, por lo que nos dicen las demás compañeras o investigamos en internet actividades, pero realmente no estamos pues así adecuando el currículo para ellos, simplemente o los

ignoramos o le hacemos ahí al loco con la señas y pues así no se vale; ellos también merecen que nos preparemos más en ese sentido

T- de las acciones que tu llevaste a cabo con Daniel ¿hay algo que digas, esto no lo hubiera hecho de esta manera?

V- Pues quizás yo creo que me quede corta con muchas cosas, porque a lo mejor pudiera haber abordado más vocabulario, o quizás le hubiera puesto un monitor; pero desgraciadamente todas esas actividades o situaciones las noté ya en febrero-marzo ya íbamos a acabar casi el ciclo, aun así me siento contenta pero si hubiera podido poner un monitor para Daniel, a lo mejor le hubiera hecho un libro especial, no se hubiera podido hacer muchas cosas con el

T- ¿Qué es lo que te resultó más satisfactorio?

V- Que Él empezó a oralizar, a él le dijeron, le dijeron a su mama que jamás iba a poder decir una palabra y que tampoco nos podía escuchar; entonces cuando empezó el ciclo, decía ya mi nombre, a los primeros meses; y ya conforme avanzamos, ya podía decir los nombres de sus compañeros; pronunciaba diferentes pronombres personales, ya decía él, éste; y cuando yo hablaba, acercaba su manita a mi cara para que le dijera la palabra y ya él la volví a repetir. Entonces él se esforzó mucho, mucho; yo creo que el mérito es, más que mío, es de él, porque se esforzó mucho y al final oralizó muchas palabras.

¿En qué se basaba tu relación con Daniel?

V- Yo creo que al principio fue, de mi parte, de miedo y sí, si te puedo decir... no rechazo pero si un impacto muy grande de decir que voy a tener un niño con ese tipo de discapacidad; que sí había tenido un niño con hipoacusia pero no tuvimos ese acercamiento tal, porque mi otro niño que tuve anteriormente, si podía oralizar; era distinto. Pero, en el caso de Daniel, yo creo que se transformó de esa barrera a ya

cariño; si le hacían algo a Daniel o si Daniel sentía feo, yo sentía mucha tristeza; yo creo que la empatía que tuve con Daniel me ayudó mucho también. Aunque decimos que a veces no tenemos más relación, yo creo que si me acerque mucho a Daniel; cuando su fue que ya fue el último día, si lloramos; lloró mucho él y me decía “es que no quiero irme”. Entonces sí, el que yo lo escuchara hablar, para mí fue un logro muy grande.

T- ¿Algo que tú quieras agregar de tu experiencia?

V- Pues que no siempre muy bonito; o sea, desgraciadamente en cuanto a los niños con necesidades educativas especiales y la inclusión es muy difícil. Se dicen muchas cosas, y yo te podría hablar de mi experiencia, en este caso con Daniel fue muy satisfactoria y muy bonita y de más, pero en este ciclo escolar con Samanta, que tengo a mi alumna Samanta, yo te puedo decir que si lo sufro y por más que yo me quiero poner muy empática me cuesta mucho trabajo porque la situación es muy diferente o las acciones que Samanta hace son diferentes que no puedo, de verdad, ser empática con ella; quizás esa es la gran diferencia. Entonces, por eso te digo que mucho depende de nosotros; pero aun así, trato de echarle muchas ganas y he visto muchos avances.

Esta chica tiene diagnosticada depresión y tiene déficit de atención con hiperactividad, pero tiene arranques de ira muy fuertes: si se enoja, avienta las mesas, pica a los niños con los lápices; entonces, es un nivel de estrés que la niña mantiene muy alto. Estuvo en segundo grado, cuando me dijeron que iba a ser mi niña, si fue un golpe demasiado fuerte porque yo veía a su maestra del año pasado llorando todos los días, llorando (y es mi amiga) y me decía “es que Samanta me hizo, es que Samanta...”, entonces quieras que no, nos predisponemos; entonces yo si estaba muy dispuesta y yo decía “no, a mí no me va a hacer lo mismo y yo voy a poder” y pues no. O sea los primeros tres meses también me la pasaba igual, porque era así, agredía a los niños porque sí. Te puedo contar que en la mañanita mexicana, aventó las mesas contra mi espejo del salón, le picó a un niño el ojo, le jaló los collares a otra niña... en un solo

día. Y todos los días eran una tras otra, una tras otra; entonces si el nivel de estrés que yo mantenía, por lo menos agosto septiembre y octubre, fue horrible, horrible horrible, horrible, horrible.

T- ¿Qué consideras tú, que dificulte tu trabajo con Samanta?

V- Yo creo que, por más que yo quisiera, quiero, porque ahora lo estoy logrando, te puedo hablar ahorita ya en marzo, de que hemos avanzado; pero, en ese momento, más que lo que pudiera yo sentir, era la presión de los padres de familia, porque los papás decían “es que yo quiero que mi hijo esté con ella porque lo puede maltratar, lo puede accidentar” y si es cierto. Entonces ya, en este caso, cuando yo me ponía empática pero del lado de los padres de familia y ver esa situación, también me causaba mucho conflicto, porque decía “yo también soy mamá” y si llegara ella a picarle el ojo a mi hija con un lápiz, o sea, la maestra es la culpable y la niña y su mamá y, o sea que haría yo también; si me ponía también del lado de mamá. Entonces, así como con Daniel, yo me puse del lado de Daniel y de su familia y “ay, vamos a ayudar a Daniel”, pues también decía “sí, vamos a ayudar a Samanta, pero ¿qué voy a hacer con el resto del grupo?, porque cuando entraba en crisis, todos los niños se ponían a gritar y en lo que yo trataba de controlar a Samanta, se me iba todo el grupo. Entonces sí, no era nada más el accidente o el incidente de Samanta, si no era ya todo lo que provocaba una crisis de la niña. Entonces si fue un trabajo muy difícil, muy difícil; recurrí al “botón de emergencia” que es, cuando ella empezaba en crisis, yo les tocaba el pizarrón y todos se tenían que agachar y en lo que yo arreglaba el problema, ellos también estaban tranquilos; porque si se me iban, saltaban, un día se me cayó un niño de cabeza mientras yo atendía a Samanta; entonces, a lo mejor ella no lo dañó, o no lo accidentó pero, por no ponerle atención al grupo eso pasó. Entonces sí, es la contraparte totalmente. Hice el “semáforo de la conducta” que pues a Samanta no le importaba, así de plano me decía “pues qué, ponme en rojo... y ¿qué? Dile a mi mamá, que me pegue” así en un tono bastante burlesco, no le importaba. Y la señora también estaba en un plan de “pues es su problema, no la voy a sacar” y pues la mamá también estaba como en una negativa de “pues no, no la voy a medicar”; la niña necesita usar

medicamento y ella dice que no, que no la va a medicar, entonces era también luchar contra la corriente.

Cuando sucedió lo de la mesa que te cuento, que aventó la mesa y demás, la señora como que reaccionó, como que fue la primera alerta; después de unas semanas, yo tenía a Samanta cerca de niños muy tranquilos porque dije “bueno, a lo mejor los otros hacen que se altere y estaba así justo en medio, ella, yo en medio y otra chiquita; estaban trabajando en equipo y de repente la niña le dijo “no Samanta, no la pegues ahí”, agarró las tijeras y le cortó su orejita; así, en frente de mí. Yo lo que hice fue bajarle la mano y le alcanzó pues si a rasguñar; entonces yo estaba muy histérica de verdad, yo dije “es que no, ya no”; yo me sentía como que atrás de las rejas, fueron momentos de tensión muy fuertes porque yo decía “con esto me van a llevar a... me van a demandar los papás”. Ya voy llorando, todos los días iba llorando con la directora y le decía “es que no, mira, qué vamos a hacer; no nada más me voy yo, te vas también tú, nos vamos todos. ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué quieren ver a un niño de verdad accidentado de verdad? ¿Cómo quieren ver a los niños para que me hagan caso? Entonces ese fue el momento en que la mamá ya explotó, ese día le pegó en la dirección, le dijo que la odiaba, así cosas horribles, que era un error en su vida, que por su culpa ya no trabajaba, no tenía dinero y que de todos modos ella se portaba así en la escuela, así muy feo; pero fue el momento en que la señora como que reaccionó y despertó, y ya de ahí como que le echó muchas ganas. A partir de ahí la canalizamos a CAPE que es el Centro de Apoyo Psicológico de Ecatepec, y le empezaron a dar terapias a la niña y a la mamá. Entonces descubrieron que aparte de la situación bilógica de la niña, de su TDAH y su depresión, pues la señora tenía otra carga emotiva muy fuerte que hacía que empeorara su diagnóstico, entonces están en tratamiento. La señora va todos los días a la escuela, todos los días desde noviembre va todos los días a la escuela, entonces esa parte también me ayuda mucho porque ella se encarga de la niña; si le calificó y si resuelvo sus situaciones pero si ella entra en crisis, su mamá la atiende, y si me ha bajado el nivel, a mí como maestra me ha bajado el nivel de estrés mucho, aunque me subió el nivel de estrés en otras cosas porque es difícil que un padre de familia te vea todo el día trabajando, pero con los niños si me bajó el

nivel de estrés y hasta los niños como que le bajaron. Con el equipo de USAER diseñamos actividades y con la de aprendizaje de convivencia y ahorita los niños dicen, si tú les preguntas “¿Quién es tu amiga?” ellos dicen “Samanta”; entonces ya, si se nota que la incluyeron al grupo, si se nota mucho, así mucho mucho mucho. Ya si les preguntas “¿Quién so portó mal?” ya ellos te dicen cualquier nombre, menos Samanta, aunque siga haciendo berrinche, siga llorando, ya no es igual. No sé, yo creo que si le ayudó mucho la terapia, le ayudó mucho que respirara hondo y le tuviera más paciencia porque si yo le decía “bórrame aquí”, ella me tiraba todo mi escritorio y me decía “¡no lo voy a hacer!” y yo le decía “no, si ven hazlo” y le seguía insistiendo entonces ella se seguía poniendo más en crisis y lo que opté fue decirlo “bueno, entonces no lo hagas” y me decía “¿no?” y yo “no, si no lo quieres hacer, no lo hagas, pero siéntate” “no, si lo voy a hacer” “bueno, hazlo” y ya así como que siguiéndole la corriente, me ayudó, me ayudó mucho. Pero ahora estamos trabajando en que la señora se tiene que ir, ya no va todos los días; va, a lo mejor en la mañana, al otro día va en la tarde, al otro día no va, al otro día si va todo el día. Y así tiene un calendario donde va salteado, donde su participación en el salón va salteada; y hay días que si está muy tranquila la niña, y hay días que si se dispara pero ya no como antes

T- Hasta el momento ¿Qué es lo que te ha resultado más satisfactorio de tu trabajo con Samanta?

V- Pues que se logran hacer cosas, cuando a lo mejor no nos damos por vencidos, yo creo que eso es lo más satisfactorio. Otra estrategia que manejo con ella es la “economía de boletos” les manejo boletos, cada vez que hacen actividades les doy un boleto, o terminan alguna actividad y van juntando sus boletos y al final de la semana lo cambian en una tiendita; me sirve de pensamiento matemático porque cuentan y hacen el intercambio, pero a ella le ha servido mucho porque le emociona mucho tener boletos y ganárselos; pero el hecho de que ella ya sea empática con los demás, si ella ve a alguien llorar le dice “¿Por qué lloras amigo?” y le limpia sus lágrimas, y de verdad que yo también lloro de la emoción, porque eso no lo hacía; si veía a alguien llorar le decía “¿Por qué lloras?” y lo empujaba “llora más”. De verdad era sumamente agresiva

y ahorita que ya se ponga empática con sus compañeros, que les diga “ven, siéntate, yo te ayudo” eso me hace pensar que a lo mejor no importa todo lo que pasamos al inicio del ciclo si ella pudo avanzar

T- ¿Cuál es tu propósito principal al trabajar con niños con necesidades educativas especiales?

V- Pues el propósito principal es que ellos se sientan parte de, y que reconozcan no nada más los niños, también los papás, que si son capaces. A veces los papás de niños con alguna necesidad, creen que sus hijos son menos y que no saben hacer las cosas; a penas me decía una mamá, “es que yo sé que mi hijo” (que tiene problemas de lenguaje y aparte de retraso en su desarrollo motriz que también está en este ciclo) me dice “yo sé que Mario no es un niño de diez, yo sé que Mario no es un niño excelente” y le dije “si señora, su hijo si es un niño de diez, y es un niño excelente; pero él necesita otro ritmo”. Entonces yo creo que mi principal propósito es cambiar esa idea de que, como tienen una necesidad, son menos; o como tienen una necesidad, no pueden hacer las cosas. Y si pueden hacer las cosas, todos pueden hacer las cosas; a lo mejor lo van a hacer antes o lo van a hacer después, o les va a salir amarillo y no verde; pero lo van a poder hacer todos, porque todos tienen la misma capacidad, a lo mejor necesitan otras habilidades y otros tiempos para hacerlo, pero yo me he dado cuenta que todos lo pueden hacer, con el apoyo obviamente; porque si necesitan apoyo de la maestra en ese momento, o de los papás o de los de USAER, pero todos pueden hacerlo. Y eso sería lo más importante, que cada uno sepa y crea que puede hacer las cosas y es parte del grupo, que no porque son niños de USAER, son niños aparte o son niños especiales, porque todos valiosos y yo creo que eso es lo principal, cambiar mentalidades, que ellos se den cuenta y se enfrenten a.

T- Actualmente ¿Ya no tienes problemas de atender a un alumno con alguna necesidad?

V- No, no me causa problema, yo creo que lo que me provoca es como que esa incertidumbre de que, qué voy a hacer si yo no soy una especialista; no sé, si yo el día

de mañana tuviera un niño ciego, yo no sé Braille, por ejemplo. Entonces a mí me causa mucho conflicto el que no sepa ayudarlos o no pueda ayudarlos con todos los elementos posibles. A parte de Samanta tengo un niño que, Mario, entonces avanzó, avanzó, avanzó, y vimos que en enero retrocedió y sabemos su condición, porque tiene, si no me equivoco, un año de retraso en su desarrollo; entonces vimos que avanzó pero de repente empezó a retroceder, si él ya sabía escribir su nombre Mario López, ahora solo me escribía M r o; no me hacía caso; no hacía las actividades por estar jugando, entonces, a lo mejor vimos muchas estrategias para llamar la atención y el interés y demás y de todos modos no me funcionaba y lo que hicimos fue decirle a su mamá que lo observara y que nos dijera también, nos diera pauta para saber qué; y sí, nos dimos cuenta que el niño si puede hacer las cosas aunque tenga ese desfase de un año de desarrollo, si puede hacer las cosas pero necesita a lo mejor la aprobación de su mamá y ahorita que su mamá estaba observándolo, el niño era de los primeros que terminaba, escribía todo perfecto su nombre, te decía los colores; entonces decíamos, ¿qué necesita estar la mamá aquí? Y no era eso, era que ellos, en este caso Mario, necesita la aprobación de su mamá, porque era mucho el apego con su mamá y yo le decía “mire, si me siento frustrada porque, ¿qué más necesito yo hacer para ellos, no?” pero a veces las cosas se te salen de tus manos cuando ya es un problema familiar o son situaciones ajenas a y yo creo que ahí sí, ya no puedes hacer nada o mucho, ¿no? En este caso pues se invitó a la mamá, se le invitó a reflexionar, y a lo mejor ella cambia un poco su actitud, pero si los papás no se prestan, a veces tu trabajo en el aula se vuelve más pesado; como en el caso de Samanta, mientras su mamá no aceptó que su hija tenía una situación difícil y aceptó llevarla a la terapia, yo creo que si no hubiera aceptado llevarla la señora, estaríamos igual.

DATOS GENERALES DE LA ENTREVISTADA	
Nombre: Salli Susan González Silva	Identificada en el texto como: Sofía
Docente titulada a cargo de grupo	Estudios: Mtra. En Educación Preescolar

Buenas tardes, el propósito de esta entrevista es recuperar experiencias que considere favorables y un tanto desfavorables; la idea es que sea una narrativa, donde usted exprese todo lo que desee en relación a lo que sintió al interactuar con alumnos con Necesidades Educativas Especiales o el trabajo que llevó a cabo con dichos alumnos.

D: Una, una narración de lo que he vivido con, con estos niños [silencio], pues mira son muchas, muchas este, experiencias que he tenido con niños con necesidades educativas especiales; algunos con, (pausa) con esta característica, con mayor problemática que otros. Algunos son muy, este, (silencio) pues digamos que tranquilas, ¿no?; son niños que regularmente no son muy activos, que pueden permanecer ahí como que, siendo sombras; sin embargo tú ves que la, eh la dificultad para hacer algunas cosas, participar, eh aportar, no es igual que la de sus compañeros. Sin embargo pueden ser de características, estos niños de, muy pasivos, muy tranquilos, difícilmente (pausa) interrumpen, amm podría ser una experiencia, digamos que (silencio) fa..., no favorable sino, (pausa) pues inclusive hasta conveniente como maestra ¿no?, pero sin embargo no dejas de ver que las, que el chiquito presenta situaciones y dificultades, (pausa) pero si te puedo decir que muchos de estos niños en esa característica, pues simplemente dej... son eso ¿no?, como que pequeñas sombras en, en el salón; depende mucho de ti si logras que esta situación cambie; es decir, a lo mejor ellos no te demandan ni atención ni participación, ni una estrategia, porque simplemente están ahí; pero yo creo que depende mucho tu compromiso como maestra, si volteas a verlos y decides, ehm, apoyarlos (silencio); de repente estos niños, (pausa) en esa situación diaria, no hay mayor problema, pero por ejemplo, en el momento en que tú haces un recuento de lo que vas poniendo en práctica en el salón, un momento de una entrega de evaluaciones, un reporte del niño, pues cómo

lo empiezas a, a valorar, te empiezas a cuestionar, o te empiezas a imaginar, ay este chiquito qué le, qué reporto, ¿qué le escribo? ¿cómo lo escribo? Y yo creo que, obviamente, te debe caer un poquito en consciencia si has hecho algo por ellos o has implementado algo para ellos o lo has dejado; y yo creo que, en el momento que empiezas, por ejemplo en esas actividades que nos piden de evaluación, si empiezas a ver que a este niño, qué vas a, vas a anotar en su reporte, te debe de hacer un poquito de... de mella el asunto ¿no?, preguntarte si has hecho o no has hecho. Eso es algo de lo que te puedo platicar que a veces pasa y que he vivido directamente, es decir, yo si he podido ya con el tiempo recordar, que hubo niños con los que no hubo una interacción, una insistencia en que participaran. Una búsqueda en saber que tienen; a veces ni sabes bien cuál es su problema de aprendizaje; y solo con el tiempo eso lo puedes ver.

Pero también está la otra parte, los niños que demandan mucho, te demandan atención, se interesan por otras cosas que hay dentro del salón y que tu no les das respuesta, no eres capaz, yo no he sido a veces capaz de responder ese interés, y son esos niños que insistentemente se paran, insistentemente van y toman equis material, insistentemente están manipulando de otra manera los materiales que proporcionas, pero yo en algunos casos, en otros ciclos escolares si puedo referirme a que no tienes tantas habilidades como educadora para tomar ese interés del niño y llevarlo a algo, no productivo sino algo que verdaderamente le pueda despertar un interés más completo, que pueda llevar a un aprendizaje más significativo, o tan solo indagar porqué le está interesando tal o cual cosa; esa es otra cara de las cosas.

Sin embargo, a mí me ha dejado muy marcada una experiencia que viví en dos ciclos escolares continuos, la presencia de Ricardo un niño con capacidades especiales educativas, se señala que, que este niño en primer lugar, en los primeros días de trabajo si no es en el primero, muestra un este, un enojo fuerte, en el hecho de que su mamá lo iba a dejar, puedes ver el enojo, el miedo en otros niños, que lloran que a lo mejor berrean un poquito, pero Ricardo cuando lo deja su mamá, en el salón de clase, pierde totalmente el control, totalmente el control eso también a mí me genera

descontrol y perder el control porque eh precisamente no sé qué hacer, tienes que atender aquellos que no están más que esperando que sucede, a la expectativa atender a lo mejor a uno que otro que empezaba a querer llorar pero con Ricardo me desborde, fui directamente lo quise contener, fue difícil contenerlo y haz de cuenta que el resto del grupo se me borro, no, no existió por algunos minutos, mi interés era contener a Ricardo, realmente pude hacer algunas cosas ahí y bueno lo que él quería era salir del salón, deje que saliera y a los 20 minutos regresa totalmente empapado, así empapado, porque bueno en la época que entramos así al iniciar ciclo escolar, eh, todavía hay mucha lluvia y en la escuela había un chapoteadero y se había llenado de manera considerable el nivel del agua y regreso Ricardo totalmente mojado, pero más sorprendente lo que a mí me llamo más la atención es que sin ninguna expresión, ni de frio, ni de susto, ni de, de sorpresa ni de frio, nada totalmente y me hacía su carita así, luego se presentó y se metió al salón, y que te paso Ricardo y fue lo que más me llamo la atención, esa falta de expresión en su rostro o de responder a lo que yo le estaba preguntando, que te paso, obviamente la respuesta era obvia, se había metido en el chapoteadero y bueno ya tuvimos que hablarle a su mamá que fuera a cambiarlo y durante esas primeras semanas fue complicado estar con él, sin embargo había cosas que me sorprendían mucho, de repente él en una equis basurita se hubiera encontrado percibir en el ambiente, la seguía, haz de cuenta que sí hubiera volado una pelusita, él era capaz de observarla y centrar completamente su atención en ella e ir por ella, estar jugueteando, algo muy difícil y eso en algunos momentos te ayudaba porque él al estar entretenido en estas situaciones, tan pequeñito, tan finito, pues me permitía, yo concentrarme en el resto del grupo, pero igual te vas dando cuenta que finalmente no es tu función que el niño este clavado en una situación no, o que este ahí, aunque este muy tranquilo, no es parte de lo que vamos hacer en el jardín, ni ellos ni nosotras, y entonces empiezas a querer implementar las mismas acciones con todo el grupo y vamos a saludar y vamos a empezar a rayar en una hoja de papel de manera amplia que cantando o pronunciando de arriba abajo, o algunas cosa que van en movimiento y él no era capaz de hacerlo, osea no era capaz en el sentido de mover precisamente su brazo, pero tampoco era capaz de estar atento a la actividad, podía yo llevarle así de una manera, así tocarle su mano e insistir de mover su brazo, se

resistía, no había una muestra muscular que aplicara para no moverlo, lo invitabas a que lo hiciera él solo y había la negativa y empezabas a querer este condicionar mucho la conducta del niño para aquello que le gustara hacer, quieres, porque tendía a estar mucho en el piso, si quieres estar en el piso, entonces trabajas en el piso, pero mueve el brazo y ocupa la crayola y no, no era posible, para él no, no era una estrategia, no era algo que en esas condiciones de solicitarle que moviera el brazo, pudiera el sentirse a gusto en el piso y hacerlo no, simplemente se rehusaba pero lo vas observando y esa parte por ejemplo de que veía con tanto detenimiento cosas muy pequeñas podía estar manipulando moronitas, pedacitos de papel, los pisos tienen en la idea de vivir en la construcción bloques del piso pues se hacen líneas y él podía detectar algo ahí e ir por él y a cierta distancia no necesariamente cerca de él que yo quería que le había llamado la atención y empezas a darte cuenta de eso y en una manera así muy ocasional eh, saque yo una pirinola y le gustó mucho, le gustó mucho estar girando con la pirinola y estar viendo como giraba y giraba y entonces tú dices este pues es algo que puedes como ocupar para condicionar su conducta y si efectivamente lo ocupas para condicionar su conducta, si haces esto te presto la pirinola, si coloreas bonito o haces, o trabajas con la pintura, yo me di cuenta que él no tenía una coordinación motora fina, no buena si no en proceso así de desarrollo, ni el interés o la inquietud de estar trabajando con los materiales y entonces bueno yo me di cuenta de la pirinola y entonces sabes vas a trabajar con la crayola y te presto la pirinola a veces funcionaba a veces pues no pero finalmente algo que yo que durante las primeras semanas vas teniendo claro que le pasa a Ricardo o bueno en este caso a Ricardo que era lo que sucedía si era un niño con necesidades especiales o era una cuestión nada más de adaptación de estar ya en el ambiente de la escuela un niño con un ambiente poco estimulante es decir, tu sabes que en la casa muchas mamás empiezan a trabajar situaciones como el coloreado, el recortado en casa no, y bueno yo decía a lo mejor es, él no ha tenido ese ambiente y probablemente por eso se limita o sus actividades son así como que muy pobres no hay una buena coordinación y así y este pero finalmente tienes que ir aprendiendo e ir realizando alguna actividades digamos que administrativas y pedagógicas y ver qué pasa con esos niños que presentan así esas características, su mamá en unas primeras semanas me dijo él

tenía que él tomaba un medicamento para la hiperactividad que era hiperactivo que desde los dos años su pediatra lo había diagnosticado como hiperactivo y que a partir de los tres lo empezó a medicar y bueno te das cuenta que sí hay rasgos de hiperactividad, constantemente se paraba, se balanceaba mucho de una silla constantemente se estaba balanceando, en, su forma de hablar era muy peculiar y por ejemplo te decía no te decía voy al baño, eh, probablemente recuerdo que decía baño, entonces yo intuía quieres ir al baño y ya le decía que saliera, a veces no lo pedía y a veces lo pedía ya con el pantalón a bajo dentro del salón y entonces se van uniendo así como muchas situaciones de conducta de atención, la falta de atención la movilidad que tenía, de repente podía estar muy contento y de repente algo le molestaba y era agredir a mi muchas veces me pego y era un niño, yo no soy muy alta, él era un niño alto, me llegaba al hombro de segundo año y con un peso así considerable justo no, y esas cosas no son que sean desagradables simplemente o negativas simplemente entras mucho en conflicto que está pasando y como ayudarlo como apoyarlo y si vamos por ejemplo yo en mi caso si yo iba a ser capaz de sostener por lo menos una buena relación con él, una relación que no permitirá tener e inclusive hasta un saludo o que pudiera el integrarse a las actividades del salón sin que fuera a dar un show medio difícil, yo así lo veía, sin embargo tenía cosas muy bonitas Ricardo, no bonitas por lo que quisiéramos así etiquetar, que tierno, que bonito, no tenía situaciones que mostraba por ejemplo esa cuestión de concentración con las cosas muy pequeñitas esa demostración que él hacía al poder mostrar ciertas cosas pero no eran cosas que yo le ponía hacer si no él mismo descubría, tan solo el girar la pirinola, al principio me decía que yo la girara, después él se dio cuenta como la giraba y él lo intentaba y le daba mucho gusto e mostrarle que lo estaba haciendo, me llamaba, me jalaba y osea me ponía enfrente se tiraba al suelo y giraba la pirinola, y eso era padre para mí porque eran los momentos en que yo podía sentir que Ricardo me reconocía de alguna forma como su maestra, como la persona que podía o que sabía que tenía que estar ahí en el grupo y como que me daba la impresión de poder a crearme yo la idea de me iba a aceptar como maestra y que se iba a ir ajustando a todo lo que yo pudiera irle solicitando pero era padre verlo como se entusiasmaba por esos logros que él tenía y que no tenía nada que ver con lo que yo estaba haciendo dentro del salón, osea padre,

en un principio yo había pensado tapar los materiales, porque algo de lo que me di cuenta, que lo que él no podía percibir o sea al mirar no había, no había el impulso de ir por aquello pero lo intente como dos días pero después me di cuenta que no era necesario, él era muy selectivo podía estar muchas cosas ahí y solo ir por algo que le interesara lo demás no importaba entonces me voy dando cuenta que no solo era hiperactividad, había algo más y ya con el apoyo de USAER, platicando con la maestra yo veía muchas cosas en Ricardo y la maestra por su, por su experiencia o por su intuición o por algo me dice sabes que, mejor hay que hacerle una valoración y yo digo que fue una insistencia de ella para el equipo de USAER porque de cierta manera se había logrado cierto control conmigo, pero no había emm, avances en actividades ya muy este, muy en particular en el manejo de la crayola, el manejo de otros materiales para las actividades y yo creo a insistencia de la maestra el equipo, todo el equipo de USAER decidió hacer la evaluación, bueno le hicieron una serie de pruebas y cosas de, creo yo que fue más la insistencia de la maestra que algo más pasaba con ese niño porque sus evaluaciones si señalaban que tenía una edad e con las pruebas que ellos hacen, mental, la edad que tenía que socialmente era un niño que presentaba conductas inadecuadas o este muy repetitivas pero no daban en sí un diagnóstico y entonces la maestra insiste con el equipo y lo mandan, lo canalizan al hospital psiquiátrico pero eso del hospital psiquiátrico se desprendió una de autismo, una clínica de autismo y bueno ya de ahí sigue, bueno hablaron con la mamá, platicaron que tenía que hacer y había que tener que hablar con Ricardo porque no nada más era hiperactividad, había otros rasgos y ya decidieron hacer estas, la canalización y bueno afortunadamente su mamá de Ricardo nos apoyó y considero la opción y lo lleva al hospital y ahí pasan muchas cosas, le hacen una valoración cuando voy al recorte, porque nos mandan al recorte a las maestras y haz de cuenta que era un retrato, que me estaban haciendo un retrato de lo que pasaba en el salón o sea todas las maneras en las que Ricardo se manifestaba a todo yo decía yo, movía todo la cabeza, porque era una descripción muy amplia y muy completa de las conductas de Ricardo como si hubiéramos estando narrando una película como muchas de las conductas que yo viví en el salón, Ricardo también las presento en yo creo que en sus sesiones de evaluación y bueno ya se, el hospital da su diagnóstico y bueno lo

consideran con autismo leve, retraso en el desarrollo motor, retraso en este, cognitivo leve, había un retraso cognitivo leve pero eso ya empieza la situación en casa y en la escuela, es decir casa porque su mamá tenía que llevarlo a sus sesiones y nosotros apoyar algunas estrategias que nos indicaban del, del hospital pero fue, te digo no fue, que allá sido malo estar con Ricardo ya después entro él a la normal y me doy cuenta que eran muchas otras cosas que me pesaban con Ricardo, en primera en creer que yo hacía mucho y no hacía nada, eso era lo importante que te das cuenta que no haces gran cosa por estos alumnos y simplemente porque no lo sabes, no sabes cómo enfrentar esas situaciones y yo creo que lo primero que me ayudo al entrar aquí, y fue cuando yo estaba aquí es entender y aceptar que él es así, que no hay en mí algo personal, ni era algo que yo tuviera que sufrir y que este no es que Ricardo no pudiera estar ahí pero no me correspondía o bueno a la escuela no le correspondía hacer un gran trabajo con él, le correspondía a esa parte terapéutica en la que no estamos preparadas y que no están las condiciones pero me aligero mucho la situación el simplemente reconocer que él es así no podía yo hacer digamos pedagógicamente o educativamente algo más pero este si podía hacer yo por ejemplo, permitir que le explorara, algunos materiales que de repente este le inquietaban, no perdía yo nada con él que él estuviera trabajando en lo que le interesaba y el resto del grupo en otra cosa, deje de sentir ese, vente para acá, que acá yo estoy haciendo esto o porque acá tenemos que hacer esto y tú tienes que hacerlo, creo que en esa parte ya es, es esa manera diferente de ver a Ricardo fue en el tercer año, yo lo recibí para segundo y este y me vuelvo a quedar con todo el grupo y con él en tercero y me quede específica, este, osea, fue algo que yo decidí, de algo en mí que influyo que yo decidiera esa parte es que nadie las compañeras quería un tercer año para correr el riesgo de que Ricardo quedará en su grupo y a mí fue algo que me molestaba y me sigue molestando mucho pero entender que no está en mis manos solucionarlo, eso yo creo que pudo hacer una experiencia padre con él, darme cuenta que hay veces que no está en tus manos y que este a mí lo único, lo único que no pudiera hacer pero sí en este momento, era dejarlo un poco en sus intereses y no en lo míos, hubo muchos problemas con los padres de familia porque Ricardo era agresivo como siempre la tendencia en muchos niños que presentan situaciones de, digamos en educación especial, en esta

insistencia de papá o de la sociedad en general, de estar este, conduciendo a los niños a veces se cae mucho en estas cuestiones que se van anexando al, a la conducta del niño, es decir, empiezan a mal criarlos, empiezan a hacer muchas cosas los demás por ellos, y entonces empieza a ver dinámicas muy complicadas y entonces, es Ricardo si tenía eso porque mucho de ello, de lo que tenía Ricardo, eran cosas ya muy aprendidas, berrinches muy aprendidos con la mamá y en la manera en que nos fueron indicando hacer algunos cambios se fueron modificando también sus conductas y me dejo de preocupar esta parte de conocimiento y esto de desarrollo de habilidades y todo esto, me dejo de interesar porque era más importante atender otras cosas más importantes con Ricardo, por lo menos con Ricardo, algo muy bonito de Ricardo es que me empezaba a mostrar su afecto y en un principio hasta groserías me decía, en el tercer año ya su aprecio y su manera de expresar su afecto era padre sentirlo, a veces se me dejaba ir con todo el cuerpo pero bueno este era padre, era padre sentirlo, era padre que el esperaba que yo llevara cosas, era padre cuando en el acto de a que lo aprendió no sé yo podía pedirle que me señalara los nombres de sus compañeros en la tarjeta y me los podía señalar en la tarjeta perfectamente..

DATOS GENERALES DE LA ENTREVISTADA	
Nombre: Valia Atzimba Palacios Nava	Identificada en el texto como: Valeria
Años de servicio: 14 años Jardín de Niños donde labora: "Alfonso Fabila	Estudios: Lic. En Psicología y Lic. En Educación Preescolar Egresada: FES Zaragoza UNAM / CENEVAL

Narración de las experiencias

El trabajo de USAER si fu pertinente en el caso de Wendy, la canalizaron a una institución para que la evaluaran, es una institución que se dedica a el estudio del espectro autista, de hecho fuimos a una serie de cursos y de pláticas, a uno como docente le toca involucrarse en este tipo de situaciones, informarse al respecto

Pareciera traumática este tipo de experiencias con niños con NEE pero en el fondo uno aprende lo mucho que le falta hacer como docente porque aunque no tengas niños con NEE el aula regular por sí misma es un abanico infinito de niños con una serie de situaciones que tienes que enfrentar; niños con dinámicas familiares disruptivas, niños que tienen necesidades de aprendizaje, porque se les dificulta la atención, la memoria, aspectos de protección; los niños que te sobresalen y se aburren porque terminan en dos minutos lo que los demás se tardan media hora, entonces también qué haces con ellos. Tener niños así con NEE te enseña a no ser tan rígido, a no querer tener siempre la sartén por el mango, que a veces, no siempre tienes el control de las cosas y tienes que aprender a resolver situaciones imprevistas y un niño con NEE es un constante de imprevistos, un constante de no sabes qué hacer, un constante de, tú vas haciendo tus adecuaciones, la adecuación curricular y no siempre funciona (...) y hacerle entender a todas tus compañeras que, aunque esté en tu salón, es responsabilidad de todos como escuela.

No es tan fácil como decir, te meto al niño, no es así como "ahí entra", a veces y nada más es que uno no se cierre y decir "voy a darme una oportunidad", porque si lo ves como una oportunidad y no como una carga o un castigo; porqué en lugar de ver a

quién se lo dejan deberían de estar peleando por “a mí, a mí, yo quiero aprender mucho este año; pero no lo vemos de esta manera. Lo vemos de “pues ahí que se amuele el que se descuide” y lamentablemente así es; pero también falta mucho por trabajar para hacer real el proceso y la metodología que les permita insertarse de manera exitosa en las aulas, también no estoy diciendo “mándenlos a las escuelas especiales o autistas” porque no se trata de eso, pero si necesitamos más como que trabajarle más en serio en esto de la inclusión que no es nada más “ábrele la puerta del aula y ya que ahí esté adentro”, porque veces lo que pasa es “mientras se distraiga y no se lastime, ni me lastime a los demás, hacemos como que aquí está, y tampoco se trata de eso y es muy difícil.

Definición de inclusión

Que el niño desde preescolar entienda que el mundo es diverso y que todos los niños son diferentes; que hay niños que puedan escuchar, que hay niños que no; que hay niños que pueden ver y hay niños que no. Y que ellos aprendan de esa diversidad, porque en esa diversidad también nos enriquecemos todos.

Finalmente la escuela va a ser un reflejo de lo que somos como sociedad; no incluimos a los niños con NEE porque dentro de nuestra forma de convivir, también preferimos dejar al que es diferente a uno, afuera; no le abrimos los espacios. Entonces, se trata de construir sociedades incluyentes, democráticas. Yo les decía a los papás ¿por qué no funciona la Constitución? Pues porque no la vivimos, porque la Constitución es letra molde porque solo está escrita en el libro pero nadie la vive, hablamos de equidad y “tu no, porque eres mujer; tu no, porque eres más moreno; tu no, porque esta feito; y ahora hasta la gordura” y mientras nosotros nos relacionemos de esa manera desde la casa y se reproduzca en la escuela, no van a cambiar las cosas y de nada sirve que la gente luche por los derechos que en las relaciones cotidianas, se dejan morir, se dejan perder.

Comentarios adicionales

Los niños que son diferentes con o sin NEE se les debe dejar la puerta abierta para que formen parte de nosotros y no se incluyen o no se integran porque la sociedad todavía no se ha formado para eso; hacer una escuela inclusiva no implica nada más poner rampas, sino poner rampas también en la mente para irte quitando tanta cosa que de entrada te llegue y ya lo sientes como castigo; cuando los maestros vean a los niños que son diferentes como una oportunidad de aprender y ser mejor docente, nos va a cambiar mucho la dinámica de trabajo; cuando dejemos de echarnos culpas “no, es que USAER no hizo, es que la docente no hizo” y sí, te frustra porque es algo que se sale de lo común y de lo cotidiano, que te para de cabeza, que luego dices “¿y ahora qué hago se está bajando los pantalones?”

Si realmente te gusta ser profesor y eres crítico de lo que estás haciendo, no te conformas, siempre vas en busca de más y de más y de más; porque cuando llegues al ideal, entonces qué aburrido, ¿no? ¿Ya qué hacemos aquí?

Experiencias exitosas o de logro con los alumnos con NEE

Como experiencias exitosas es que logres el apoyo de los padres de familia, que USAER también te escuche, que diga “ah sí, ya está queriendo mandarme todos sus casos como especiales”, que te apoye y que ahora diga “parece ser que sí tenía razón”; para mí eso ya es exitoso. Y más exitosos sería aún, verlo alegre en el aula y que fuera el niño que entró y no este rebelde que se está volviendo ahorita porque ya está harto de los rompecabezas, ya está harto de los materiales, ya está harto; él ya quiere aprender y apenas tiene 5 años.