



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“LAS INTERACCIONES EN EL AULA MEDIATIZADAS POR LAS
CONDUCTAS DE UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
(TEA): ENTRE EL MIEDO Y LA IDEA DE NORMALIZACIÓN”.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

SAIRA LIZBETH GUTIÉRREZ ROSAS

ASESOR DE TESIS:

MTRO. JOSÉ LUIS FLORES FLORES

PACHUCA DE SOTO, HGO.

SEPTIEMBRE DEL 2017

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

UN PANORAMA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: ENTRE LA INTEGRACIÓN Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. 09

APARTADO TEÓRICO- METODOLÓGICO 16

CAPÍTULO I: CONDUCTAS DEL ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA): SU RELACIÓN CON LA MERMA DEL TIEMPO DE CLASE Y LA SATISFACCIÓN DE DEMANDAS.

1.1 Un acercamiento al TEA 40

1.2 Conductas de un alumno con TEA. Su constancia e impacto sobre las actividades del grupo. 51

1.3 Demandas del alumno con TEA. ¿Cómo es que consigue lo que quiere? 53

1.4 Uso del tiempo: mayoritariamente dedicado a Alonso 59

CAPÍTULO II: EL PAPEL DEL MIEDO Y EL DESCONOCIMIENTO EN LA INTERACCIÓN GRUPAL.

2.1 Rol de la maestra y la predisposición de la información del trastorno 64

2.2 Las actitudes de los compañeros. Los otros ante el otro. El por qué se mantienen al margen. 77

- Las quejas
- Mantenerse al margen
- Abandono temporal de “mantenerse al margen”.
- Sentir de los compañeros: sus molestias por el no cumplimiento de las reglas. La mayor atención para él y

menor atención para los otros.	
2.3 Miedo de la reacción del otro en la interacción.	85
▪ El miedo como reforzador del rol de la maestra	
▪ El miedo como otro fundamento de las actitudes de los otros: los compañeros de grupo.	
2.4 El desconocimiento: otra condicionante de la interacción.	91
CAPÍTULO III: EL DEBER SER EN LA INSTITUCIÓN: DE LA IMPORTANCIA DE “TRANQUILIZAR” AL ALUMNO Y DE LA OBLIGACIÓN DE NORMALIZARSE.	
3.1 Desahogo: “a veces parece que hay cosas que no le trabajan”, los demás que apoyen realmente con lo que debe ser.	101
3.2 La importancia de tranquilizar a Alonso	106
3.3 La obligación: “él tiene que adaptarse”	109
CONCLUSIONES	
BIBLIOGRAFÍA	
ENTREVISTAS	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte del proceso escolar que se vive en una escuela de nivel secundaria, concretamente en las interacciones en un aula, que corresponde a uno de los grupos de primer grado, interacciones que son mediatizadas por las conductas de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como por el miedo y la idea de normalización.

Decido enfocarme en las interacciones puesto que en diversos comentarios de los actores escolares hacían manifiesto las diversas inquietudes en torno a cómo se estaba generando tal relación en un aula, donde dentro del grupo existe un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), motivo por el cual decido retomar tal grupo para el trabajo de campo, partiendo sí de las singularidades del alumno con dicho trastorno pero destacando de igual forma las peculiaridades bajo las que se da la interacción en el aula; peculiaridades que se ven reflejadas en diferentes elementos mediatizadores.

Partiendo de la concepción de mediatizar, que arroja el diccionario “influir de modo decisivo en el comportamiento de alguien”, mediatización que se da a través de las conductas del alumno con TEA, así como por la información previa del trastorno, el miedo generado y las ideas implantadas respecto a la normalización. Este tipo de situaciones son las que se encuentran mediatizando las interacciones.

Posterior a esta introducción he decidido incluir un apartado que aborda de manera general un panorama de la educación especial en México y las políticas de integración e inclusión educativa que la rodean. Esto con la finalidad de darle una perspectiva al lector respecto al contexto actual, que permite el ingreso a las escuelas de los alumnos con alguna necesidad educativa especial. Aspecto que se consideró pertinente en virtud de que el grupo retomado para este estudio cuenta entre sus filas con un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Más allá de dar una definición o de centrarme solamente en el alumno con necesidades educativas especiales dentro de un grupo; al retomar las

interacciones del aula dónde uno de los alumnos presenta alguna necesidad educativa especial, no es en el mero sentido de definir tal necesidad, sino también de voltear a mirar al grupo, a las interacciones y como son mediatizadas por diversos elementos generados en torno a las conductas de tal alumno, al miedo y a la idea de normalización.

Mi interés investigativo pretende ir un tanto más allá de hablar sólo del lado de los alumnos con alguna discapacidad o necesidad educativa especial (términos utilizados según los contextos del discurso) y hablar de lo que pasa con el grupo en relación con él, la tesis de la que parto es que las interacciones al interior de este grupo están mediatizadas por las conductas del alumno con TEA, así como por el miedo y la idea de normalización.

La pregunta de investigación resultó ser ¿cómo se ven influenciadas las interacciones en el aula por la presencia de un alumno con TEA?, con el objetivo de comprender cómo se genera la interacción en el aula donde uno de los alumnos tiene TEA, elementos que me permitieron ir armando el entramado que me dio posibilidad describir y comprender lo que se vive al interior del aula, no sólo con el enfoque del alumno considerado “diferente” sino con la mirada de los compañeros de grupo y otros implicados; a través de lo cual pude arribar a la tesis: Las interacciones en el aula están mediatizadas por las conductas de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el miedo y la idea de normalización.

De esta forma me centro en la colectividad del grupo y no sólo en la singularidad del alumno con TEA, analizando cómo se dan las interacciones en el aula. Así las peculiaridades del trastorno, tales como sus conductas problemáticas, sus formas de socialización divergentes, por ejemplo, se reflejan en cierta dinámica de interacción en el aula, además las conductas de Alonso permiten justificar el anhelo de completud, de normalidad, del deber ser además de alimentar el miedo ante lo desconocido y lo diferente, elementos que mediatizan la interacción.

Antes del trabajo propiamente con los capítulos, incluyo un pequeño apartado que aborda lo que se considera la inclusión educativa, tomando como antecedente cronológico la integración educativa. Hago hincapié en antecedente cronológico puesto que a la par de las definiciones de tales proyectos, se podrá observar que en sus hechos el discurso no se ha concretado en acciones y el avance en algunos aspectos sólo es en orden de tiempo. Además, resulta preciso contextualizar para conocer algunas nociones que manejaré a lo largo de este documento.

Considero este tipo de contextualización, puesto que; como ya mencioné el grupo de estudio pertenece a una secundaria y en dicho grupo está también un alumno con TEA, mismo que tuvo su acceso a educación regular, igual que muchos otros casos de necesidades educativas especiales, mediante el proyecto de inclusión educativa.

En el desarrollo del capitulado, decidí comenzar hablando del TEA, para luego ir introduciendo otro tipo de cuestiones vinculadas con la definición de situación de clase, así como “el deber ser” de los actores dentro del proceso educativo en esa escuela. Concretándose como a continuación se enuncia:

En el capítulo I: Conductas de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Su relación con la merma del tiempo de clase y la satisfacción de demandas: Se aborda una descripción del alumno, para posteriormente abordar de manera general qué es el TEA, con la finalidad de proporcionar al lector la información considerada clave para la comprensión de las singularidades que rodean la interacción en esta aula.

Además, se rescatan las conductas problemáticas del alumno, que son más constantes y su impacto en las actividades del grupo; así como sus demandas y cómo es que por medio de dichas conductas las satisface. Para tal caso utilizó el término conductas problemáticas trabajado por Matías Cadaveira y Claudio Waisburg (2015).

De igual manera en este apartado se destaca el uso del tiempo de clase que se canaliza principalmente en la atención hacia dichas conductas y el cumplimiento de demandas, lo cual se hace manifiesto en las ideas de la maestra y los compañeros de grupo, lo que da muestra de que este uso del tiempo es principalmente para Alonso.

En el capítulo II. El papel del miedo y el desconocimiento en la interacción grupal. Se aborda el rol que desempeña la maestra dentro del aula, cómo intenta mantener la definición de la situación de clase a pesar de las conductas problemáticas del menor, además de cómo el miedo y el desconocimiento de las reacciones específicas del compañero limita la iniciativa de interacción en el resto del grupo y le confiere incluso a la maestra el poder de decirles cuando sí y cuando no interactuar con él. Aunque se toca en el capítulo I la información que el grupo y la maestra conoce sobre el caso y el trastorno, en este capítulo se vuelve a destacar como el desconocimiento específico del compañero mediatiza sus interacciones.

En el capítulo III, El “deber ser” en la institución: de la importancia de “tranquilizar” al alumno y la obligación de normalizarse: se considera la parte del deber ser tanto de la institución, pero también del ideal del alumno, su obligación de “adaptarse” y la obligación de todos los demás de apoyar con lo que debe ser.

A lo largo de este capítulo todas aquellas nociones del ideal, de lo que deben ser las condiciones propicias para la dinámica de clase, pero particularmente para la interacción con el alumno con TEA, no sólo por parte de él, sino por parte del docente, de los compañeros, de la madre de familia e incluso para el resto de actores escolares. Es decir, en este capítulo se destaca no sólo la idea de normalización, que se tiene muy implantada sino el deseo de lograrlo, de buscar “completar” a otro, para acercarlo a lo más habitual, a lo “normal”.

En las conclusiones, se incluyen las reflexiones generadas con base en el análisis de la información presentada en cada uno de los capítulos, lo manejo como conclusiones de esta investigación, sin embargo considero que este tema no

quedará cerrado sino más bien deja abierta la perspectiva de reflexión sobre cómo es que se dan las interacciones entre compañeros donde hay un alumno con TEA dado que cada persona con TEA y cada grupo es diferente, así como para analizar otras cuestiones relacionadas con el proyecto de inclusión educativa o bien las prioridades para cada alumno con TEA y su aula y escuela.

UN PANORAMA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: ENTRE LA INTEGRACIÓN Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Según lo recapitulado en las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, en México los antecedentes de la Educación Especial se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y posteriormente este tipo de atención se complementó con la atención a alumnos con diferentes discapacidades.

En tal documento también precisan que es hasta finales de la década de los 70's, que, por decreto presidencial, se crea la Dirección General de Educación Especial, misma que tenía la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. Desde ese entonces, este servicio prestó atención a personas con deficiencia mental (hoy denominada discapacidad intelectual), trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

De igual manera destacan que es durante los 80's, que los servicios de educación especial se clasificaban en: indispensables y complementarios. Los primeros eran los Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial. Los servicios indispensables funcionaban en espacios separados de educación regular y se dirigían a alumnos con discapacidad.

En las Escuelas de Educación Especial se daba atención a alumnos en edad preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión.

En esta historicidad que se hace dentro del documento, destacan que los servicios complementarios, que eran los llamados Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados, se enfocaban a la atención de alumnos de educación básica general, que presentaban algún problema de aprendizaje, lenguaje o conducta. Dentro de

estos servicios complementarios también se incluía a las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Además, existían otro tipo de servicios, que de igual manera se describen en esas *Orientaciones* y eran los pensados como complemento a los anteriores y eran los que tenían que ver con la orientación, tales como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), que impulsaron la creación de otros como los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), que surgen a fines de los 80's y principios de los 90's.

Una mención importante se le hace al interior de ese trabajo a los CAPEP, o Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, que en 1965 inician como un proyecto no de educación especial sino de la Dirección General de Educación Preescolar, para alumnos de dicho nivel educativo, que presentaban alguna dificultad de aprendizaje.

En dicho instrumento también se retoma que luego del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en lo referente a los Artículos 39 y 41 (mismos que enuncian la pertenencia del nivel de Educación Especial a educación básica y las funciones de dicho nivel, respectivamente) en 1993, se da un impulsó importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial que transformó las nociones en torno a sus funciones, así como la reestructuración de los servicios existentes y se promovió la integración educativa.

En estas *Orientaciones* se precisa que, la reorientación y reorganización de los servicios de educación especial tenía como propósito combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención específica a alumnos con discapacidad, que se encontraban separados del resto de la población infantil y de la educación básica general o regular.

En aquella época la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico y, en ocasiones atendía, pero con carencias otras áreas de desarrollo,

tales como lectura, escritura y las matemáticas, que eran las áreas de mayor demanda para la educación regular. Por otro lado, existía la escasa cobertura lograda hasta 1993, se busca acercar los servicios de educación especial a los alumnos de educación básica que también lo requerían.

En dicho documento de *Orientaciones*, se especifica que la reorganización de los servicios de educación especial, se concretó pasando de los Servicios Indispensables a los Centros de Atención Múltiple (CAM), este mismo con dos modalidades de atención, la primera como modalidad escolarizada en su propias aulas, organizando grupos/grados con base en la edad del alumnado, dando cabida en cada uno de ellos a alumnos con distintas discapacidades. La segunda modalidad de atención es la complementaria, otorgando orientación en distintos niveles de educación básica para favorecer la integración del alumnado.

Por su parte los Servicios Complementarios se trasforman en las USAER, Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, que son las encargadas de favorecer la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación básica.

Los COEC y COIE, se convirtieron en Unidades de Orientación al Público (UOP), destinadas a brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre los procesos de integración educativa. En esta línea de acción en Hidalgo, lo que se llega a observar son los CRIIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa), que cumplen con la función de dar orientación, capacitación y realización de estudios indagatorios relacionados, estos centros están ubicados en Huejutla, Tulancingo, Tula, Meztitlán, y Zimapán, siendo un complemento para la labor de los otros servicios de Educación Especial dentro del estado.

El reconocimiento de los derechos de las personas con Discapacidad a la integración social y las miras a la educación de calidad fueron las principales cuestiones que impulsaron dicha reorientación de servicios dentro de educación especial. Esta misma situación impulsa el nacimiento del concepto necesidades educativas especiales. Este concepto se comienza a difundir en la Declaración de

Salamanca de Principios, Política y Práctica para la atención a las Necesidades Educativas Especiales.

En 1994 se da la elaboración de diversos Cuadernos de Integración Educativa por parte de la Dirección de educación Especial y SEP, en los cuales se considera que un niño con necesidades educativas especiales, era quien:

En relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículo escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. (SEP,1994:5).

Según las referencias de las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, surge la integración educativa en las aulas de educación regular, como un medio para crear las condiciones de desarrollo de alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Ante esta situación nuevamente figura la reorientación de los servicios de educación especial, dado que, bajo tales circunstancias ya no era viable la priorización de un diagnóstico sino el diseño de estrategias y propuesta de las mismas con los maestros de grupo, para que los alumnos con necesidades educativas especiales logran participar y aprender dentro del aula regular.

Precisan que en el periodo 1995-2001, las acciones de “Integración Educativa” se respaldaban en la Secretaría de Educación Pública, en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y con el proyecto de investigación e innovación: “Integración Educativa”, que se desarrolló en la Dirección General de Investigación Educativa; y la Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal, a través de la Dirección de Educación Especial.

Especifican que el proyecto de “Integración Educativa” contaba con cierto financiamiento del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica de México-España, que se inicia en el ciclo 1996-1997 con la participación de tres entidades, mientras que para el ciclo 2001-2002 ya eran 28 y 642 escuelas de educación básica.

Destacan que en el Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006, analizando la situación de acceso y permanencia en el Sistema Educativo Nacional, se identifica a los alumnos con alguna discapacidad como población vulnerable, en este sentido, señalando la necesidad de diseñar y poner en marcha acciones para favorecer el acceso, la permanencia y el egreso de tales alumnos.

Para dar seguimiento a dicho PRONAE, mencionan que se estableció el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Mismo que se elaboró en colaboración entre la Secretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (hoy SEB) y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad, de la Presidencia de la República (hoy Consejo Nacional para las personas con Discapacidad).

Enuncian que dicho programa tenía como objetivo: garantizar la atención educativa de calidad a alumnos con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, mediante el fortalecimiento de la integración educativa y los servicios de Educación Especial.

En uno de sus apartados, dentro de dicho libro, precisan que la integración educativa se ha asociado tradicionalmente con la atención de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, sin embargo, casi a la par de que en México se comienza a abordar este programa de fortalecimiento, en otros países ya comienza a retomarse el concepto de inclusión. Que precisamente nace por la inquietud de diversas naciones por atender a la diversidad de alumnos, así una escuela inclusiva es considerada como aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, independientemente de sus características físicas o intelectuales, o bien su situación económica, étnica, religiosa o lingüística.

Tony Booth; y Mell Ainscow, (2000), consideran que la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación. Dichas barreras y los recursos para reducirlas se pueden encontrar en todo elemento del sistema: en

la escuela, en la comunidad, en las políticas nacionales y locales. Este tipo de barreras pueden desde impedir el acceso al centro educativo hasta limitar la participación en él.

El modelo de inclusión que presentan dichos autores, contrasta con el modelo médico, donde se considera que las dificultades en la educación son producto de las deficiencias y limitaciones del individuo. Por su parte este modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas y las instituciones, la cultura, e incluso las circunstancias sociales o económicas que tengan incidencia en sus vidas.

Para dar claridad a este tipo de nociones: las de integración e inclusión, que han pasado a formar parte de proyectos educativos a nivel nacional, Adirón (2005), en su artículo ¿Qué es la inclusión?, puntualiza que en la inclusión defiende los derechos de todas las personas con y sin discapacidad, esta no se caracteriza por la sola presencia de las personas con o sin discapacidad en un mismo ambiente, se enfatiza que en ésta es la sociedad la que se adapta para atender las necesidades; mientras que en la integración se defiende el derecho de las personas con discapacidad, y la mera presencia de las personas con y sin discapacidad en el mismo entorno resulta suficiente para dar al escenario el adjetivo integrador y en dicho proceso son las personas con discapacidad las que tienen que adaptarse a las necesidades de lo ya existente en la sociedad.

Se puede considerar que para el caso de la integración la atención se enfoca en el individuo, y el mero hecho de que el alumno con discapacidad este dentro de una escuela o espacio social es el mayor logro, mientras que en la inclusión la atención se orienta hacia a la totalidad del alumnado y aquello que dentro del contexto pueda limitar su participación, una participación plena, que dista mucho de la simple presencia en un espacio.

No es motivo de mi tesis el mostrar si en la escuela de estudio se vive tal o cual proceso, llámese integración o inclusión; sin embargo contar con este referente sí

permitirá dejar abierta una reflexión respecto a cómo se está dando el proceso de inclusión en las escuelas, ahora bien, la cuestión es que la escuela donde se realizó el trabajo de campo da cabida a alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y es considerada por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo y la Dirección de Educación Especial del mismo estado, como una escuela inclusiva.

Es por ello que consideré pertinente incluir este panorama respecto a la Educación Especial y los proyectos de integración e inclusión educativa, para contar con un antecedente del proceso escolar que en esta escuela se vive desarrollando un currículo nacional, contando con cierta cantidad de alumnos entre ellos uno con alguna necesidad educativa especial.

Valorar cómo se dieron o están dando dichos proyectos no es el objetivo en este momento, sin embargo, abre el horizonte para reflexiones o estudios posteriores que permitan analizar de manera más minuciosa o específica el proyecto de inclusión, puesto que considero que para estimar los resultados de tal o cual proyecto, en el caso concreto de desempeño de los alumnos en diversos ambientes, tendría que hacerse apreciando caso por caso, por la especificidad de características y necesidades en cada uno, así como el contexto escolar.

A través de esta semblanza se aprecia cómo se va perfilando la integración y luego la inclusión educativa, sin embargo también da muestra de algunos vacíos en los proyectos derivados de factores diversos como la mera reforma de políticas sin el diagnóstico de recursos o cosas similares, de la focalización sólo a ciertos sectores, tales como la discapacidad o bien la sobresalencia, dejando en escala de grises lo que respecta al TEA, con la carencia de políticas específicas.

Finalmente, mi trabajo de tesis, es una muestra que refleja las acciones que tanto unos y otros actores dentro del ambiente escolar cruzados por la idea de inclusión, por convicción o imposición desarrollan en esta escuela; así la inclusión aparece como contexto referencial que permite dar cabida a este grupo, con tales o cuales alumnos, pero el énfasis está en el hecho de cómo se generan las interacciones.

APARTADO TEÓRICO-METODOLÓGICO

El trabajo de campo en la investigación

Cuando elaboré el anteproyecto de investigación para el proceso de selección de la MECPE, reconozco que fue de manera muy apresurada y me enfoqué al trabajo colaborativo que se daba entre el personal de educación especial y regular, trabajando en el primer nivel; y cuya curiosidad partía de algunas diferencias en el desempeño de los alumnos de uno a otro grupo y viendo una vinculación de tales resultados en relación con el trabajo que se daba en estos niveles: educación especial y educación regular.

Posteriormente, ya en el propedéutico, tuve la oportunidad de ir reflexionando, de ir clarificando lo que pretendía estudiar, así me di cuenta que más allá del trabajo que se daba entre educación especial y regular, me movía el hecho de que mi formación inicial, la Licenciatura en Educación Especial en el área de Discapacidad Intelectual, bajo el Plan de Estudios 2004, había estado cargada del término de integración educativa, de necesidades educativas especiales, así mismo en mis primeros años de trabajo.

Sin embargo desde esos primeros años de trabajo, en el 2010, hasta los últimos ciclos escolares (2016-2017), se difunde el término de inclusión educativa y barreras para el aprendizaje y la participación; así que desde el término integración educativa que hacía referencia a la participación plena del alumnado con necesidades educativas especiales, desde mi observación y práctica como docente de educación especial, es algo que no se ha concretado, sin embargo desde las nuevas políticas educativas, concretamente la de inclusión educativa, que se justifican con nuevos términos y discursos ya se pretende atender con pertinencia a “todo” el alumnado considerando sus diferencias; son aspectos que me interesaban: ¿qué pasó con el proceso de integración?, ¿se consolidó como para considerar avanzar a un nuevo proyecto de “inclusión” que demanda muchas más cuestiones al profesorado y demás comunidad escolar?.

En medio de todo ello aparecía nuevamente dentro de esto de la integración, el papel que juegan los diferentes actores dentro del proceso educativo, para llegar a concretarlo, así que, para fin del propedéutico, mi interés investigativo estaba en cómo se daba el proceso de integración en determinada escuela, destacaba aspectos que favorecen y limitan.

Posteriormente, ya en el primer semestre de la maestría indagando un poco sobre lo ya escrito de integración educativa, identifiqué que se ha escrito mucho sobre casos en específico, centrándose en la caracterización individual de alumnos, se habla en otros sobre el trabajo entre educación especial y regular.

En este momento de construcción de tesis, aunque toco el proceso de integración educativa o inclusión educativa, según se le quiera denominar en el discurso de nuestros representantes en lo educativo, en el plano federal o bien al interior de las escuelas. Lo toco en el sentido de que la secundaria a donde realizo el trabajo de campo se considera como escuela inclusiva, ahora la cuestión es que decido inclinarme hacia lo que sucede dentro del grupo donde se encuentra un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Hago hincapié lo que sucede con el grupo donde está este alumno, cómo se dan las interacciones entre ellos, no sólo el enfoque hacia él o hacia su trastorno.

¿Por qué enfocarse al grupo como caso y no sólo al alumno con el trastorno?, ¿por qué este nuevo interés investigativo?. Pues por el hecho de observar que ha sido una constante en educación especial e incluso en la sociedad civil nos enfocamos al “buen trato” de la persona con discapacidad, pero poco o nada, nos detenemos a pensar u observar en cómo viven este proceso de integración o inclusión la escuela, los docentes, el grupo, los otros compañeros, ¿qué piensan de sus compañeros?, ¿qué sienten ante las actitudes de los compañeros con necesidades educativas especiales?, ¿cuáles son las necesidades, ideas o sentimientos de los compañeros del grupo y del profesorado?.

Es una mirada del proceso escolar pero desde otra óptica, es así que el objeto de estudio continúa vinculado a la inclusión educativa, sin la intención propiamente de

discutirlo, sino más bien con miras a analizar este proceso escolar desde otros actores dentro del proceso educativo, tales como los compañeros y la maestra de grupo a través de sus interacciones

A finales del primer semestre decidí enfocarme en las interacciones en el aula, por considerar que a través de ellas podría conocer, cómo se desarrollan entre compañeros, entre los alumnos y los adultos, cómo se da la dinámica de aula y escuela, y cómo dichas interacciones pueden ser mediatizadas por un alumno con TEA.

Así puedo considerar al grupo como un caso, en su desarrollo, aunque rescato mucho del comportamiento del alumno con TEA, no es mi intención agotar la información sobre ello o meramente dedicarme a él, sino más bien identificar en qué formas las interacciones en el grupo se ven influenciadas por él y/o por algunos otros aspectos.

Dice Stake (2005), que el caso puede bien ser un niño, un grupo de alumnos o un determinado movimiento de profesionales. El caso es algo específico, algo complejo en su funcionamiento. Así que me apego a su definición que se acerca más a la especificidad y no siempre a la singularidad, que es mi situación en concreto, no me inclino solamente a un infante sino a todo un colectivo de alumnos adolescentes que se desenvuelven en una dinámica escolar que inevitablemente se ve influida por un compañero con TEA.

Identificando estas variantes a lo largo de este proceso, entre la fase de selección, la propedéutica y la inicial de la maestría, encuentro que dichos cambios no son en vano, sino que con base en lo que se ha logrado indagar y observar se fue reestructurando, lo que va muy de la mano con lo que maneja Guber:

(...) nada de lo que se haga en la etapa de delimitación puede ser definitivo (...) más bien aparece como la primera aproximación, abierta a nuevas exploraciones y reformulaciones; de lo contrario se caería en un enfoque sociocéntrico y tautológico; impermeable a la investigación empírica". (2004: 102)

Aunque esta delimitación del objeto de estudio, se puede ver abierta, lo que si habría que tener muy definido es el enfoque bajo el cual se ha de realizar la investigación. Así el paradigma interpretativo/cualitativo es el que me da guía para la realización de este trabajo de investigación, retomando el concepto paradigma de lo que Kuhn, citado por Santamaría (2011:2) concibe como: “matriz compartida de una comunidad científica que, sustenta la producción de conocimiento científico de acuerdo al momento histórico”, después de un análisis hecho por el mismo autor, respecto a la variedad de aproximaciones conceptuales extrae que las características de un paradigma son (Pérez Serrano, 1994; De la Torre, Arnal y del Rincón, 1994; Bisquerra, 2004; Marín Ardilla, 2007):

- Conjunto de descubrimientos compartidos y reconocidos.
- Es un espacio de tiempo proporcionan: preguntas-tipo y soluciones-tipo.
- Conjunto de creencias y valores reconocidos.
- Conjunto de técnicas y procedimientos comunes.

(Santamaría (2011: 4)

Así se puede decir que la delimitación del objeto de estudio determina el paradigma a utilizar y con ello el camino que mediante técnicas y procedimientos permitirá describirlo, comprenderlo, controlarlo o transformarlo. No todos los objetos de estudio son trabajados bajo un mismo paradigma.

Para el desarrollo de esta investigación me adscribo al paradigma interpretativo/cualitativo, que el mismo Santamaría (2011: 8) agrega que: “La finalidad de cualquier investigación que asuma este paradigma es comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones objeto de investigación”.

Trabajo bajo dicho paradigma puesto que lo que busco es explicar y comprender cómo se dan las interacciones en un aula, donde uno de los compañeros es una persona con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Así que, con este objeto de estudio, y habiendo definido el paradigma bajo el cual me adscribiría para su

estudio, inicie el trabajo de campo, de donde surge la tesis Las interacciones en el aula están mediatizadas por las conductas de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el miedo y las concepciones de normalización.

Trabajo de campo

Para comenzar a hablar del trabajo de campo, habría que empezar definiéndolo, así rescato la definición de Guber (2004:83), quien enuncia que:

(...) el trabajo de campo antropológico se fue definiendo como la presencia directa, generalmente individual y prolongada, del investigador en el lugar donde se encuentran los actores/miembros de la unidad sociocultural que desea estudiar. Es en el contexto de situaciones sociales diversas que el investigador extrae la información que analiza durante y después de su estancia (...).

Para clarificar este término, de igual forma hay que tocar en específico la noción de campo, campo no en su acepción de delimitación geográfica, sino como un recorte que hace el investigador sobre su materia de trabajo, así la misma Guber (2004:83) lo clarifica, especificando que:

El campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone en principio de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. (...).

Así al hablar de campo no remite al mero contexto geográfico, sino como se puntualiza, a un ámbito y actores, ese mundo social, que resulta ser la fuente de información para desarrollar el objeto de estudio . Pero ¿cómo llegué a definir el campo?.

Para iniciar este trabajo, acudí a una de las escuelas donde presté mis servicios como maestra de apoyo de Educación Especial, una escuela de nivel secundaria, me enfoqué a ella porque es un nivel educativo en el que se tiene, hasta ahora

poca incidencia y trabajo con Educación Especial. Además, porque a mi salida temporal, por la beca comisión, la directora de la institución y de mi servicio (USAER) ¹, me reiteraron el apoyo, para la realización de algún trabajo relacionado con la maestría; así que teniendo estas oportunidades decidí aprovecharlas; por lo que mi entrada al campo fue sin grandes dificultades.

Taylor y Bogdan (1992: 36) manejan que: “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos”. Aspectos que se hacían manifiestos puesto que el acceso no manifestaba trabas, existen relaciones de respeto con los docentes de la escuela y la institución es considerada como “inclusiva” al dar la oportunidad de acceso a sus aulas a alumnos con alguna discapacidad, trastorno o necesidad educativa especial por lo que consideré este escenario como el idóneo para realizar el trabajo de campo.

Entrecomille el “inclusiva”, porque así es denominada por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo y la Dirección de Educación Especial, por el hecho de la inscripción en ella de alumnos con alguna necesidad educativa especial, sin entrar en el detalle si corresponde o no tal adjetivo, en virtud de los lineamientos de tal proyecto, puesto que no es el objetivo de esta investigación. Así que simplemente respeto dicho calificativo que se le ha dado por las autoridades a tal escuela.

Lo que me resultó problemático fue decidir en qué grupo lo realizaría, así planteé inicialmente a la directora la idea de efectuarlo en los grupos de nuevo ingreso, dado que en ellos los alumnos no me conocían o asociaban a cierta área de trabajo dentro de la escuela (USAER), idea que le pareció apropiada, sin embargo, la siguiente tarea era efectuar observación en los seis grupos de nuevo ingreso, para identificar cuestiones significativas que me ayudaran a decidirme por algún

¹ Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Servicio no escolarizado de educación especial, que como su nombre indica da apoyo a escuelas primarias o secundarias con alumnos con necesidades educativas especiales, para favorecer su escolarización en las escuelas regulares.

grupo, en virtud de que desde que éstos se conforman procuran equilibrar en su inscripción la cantidad de alumnos con alguna discapacidad. Así que la primera tarea, requirió de la solicitud de un día de observación, para acudir a todos los grupos nuevos.

Cuando culminó mi primera negociación de inicio del trabajo de campo, ya muchas cuestiones me daban pauta de alumnos con necesidades educativas especiales de nuevo ingreso, por ejemplo el comentario del portero de la escuela, sobre si visitaba la escuela por el “niño nuevo”, los comentarios de pasillo de unas alumnas de uno de los nuevos grupos, los cuales eran quejas por tener que limpiar y recoger los desastres que hacía cierto compañero, los comentarios de una madre de familia en torno a uno de los grupos que tenía muchos niños con necesidades educativas especiales, fueron aspectos que sí me intrigaron y me dejaron con la duda respecto al grupo y al alumno; sin embargo no me retracté de la realización de la observación en todos los grupos de nuevo ingreso, para no negarme la oportunidad a ver situaciones significativas en cada uno de ellos, así que regresé a la escuela como lo había planteado.

Desde entonces comencé a realizar observación participante, que Taylor y Bogdan (1992: 31), consideran que es aquella “empleada para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”.

El día de la observación inicial, encontré algunas limitantes, la primera fue que dos de los grupos nuevos habían salido a conferencias fuera de la institución, la otra fue que uno de los grupos ese día tuvo cambio de maestro y se encontraban más interesados en saber de la profesora nueva que en seguir una clase.

Así efectué la observación en cuatro grupos, y de manera general hubo dos que, por algunas situaciones me llamaron la atención para ser los posibles a observar

en este trabajo de campo, uno de ellos con una alumna sobresaliente², diagnosticada por equipo de USAER, que dentro de su grupo generaba actitudes de descontento en los compañeros por ser generalmente la encargada por el maestro de grupo de coordinar una clase o revisar alguna actividad, este grupo trascendía en el sentido que se podía observar cómo se generaba este proceso de inclusión educativa con una alumna ubicada en el otro polo de la educación especial, no en la discapacidad sino en la sobresalencia; cabe destacar que en uno o en otro polo los alumnos pueden toparse con las barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que en ambos casos educación especial puede entrar en acción mediante identificación y diseño de estrategias para reducirlas o eliminarlas.

El otro grupo, era del que ya me habían hecho mención en mi visita previa: el que tiene varios alumnos con necesidades educativas especiales, aquel donde algunas alumnas se quejaban en los pasillos de tener que limpiar lo que ensuciaba uno de sus compañeros y donde el portero de la escuela me mencionó que estaba el “alumno nuevo”.

En dicho grupo, en esta observación inicial, identifiqué a un alumno con TEA, que es del que se generaron los comentarios del “famoso alumno nuevo” y del que las compañeras se quejan por tener que arreglar sus desordenes, en el lapso breve que observé (45 a 50 min aproximadamente), identifiqué conductas problemáticas, interrupciones constantes por parte del alumno y caras de enojo así como de miedo o desconcierto por parte de los compañeros, desesperación en el discurso de la maestra; motivos por los cuales este grupo también me resultó significativo para realizar el trabajo de campo.

Cuando retorné de la observación y tuve la oportunidad de charlar con mi tutor, le mostré lo rescatado de las observaciones y le comenté sobre los posibles grupos para realizar el trabajo de campo; ante lo cual me comentó que ambas opciones

² Los alumnos con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. (véase Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. SEP 2006).

eran interesantes, entendió mi justificación; pero sí me puntualizó que era necesario que me decidiera sólo por uno en virtud del tiempo y de la profundidad del trabajo que tenía que efectuar, así que dejé de lado el grupo con la alumna sobresaliente y me decidí por aquel del que en uno y otro lado de la escuela encontraba comentarios derivados del alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así que en ese grupo centré mi trabajo de campo.

De igual manera comenté con mi tutor sobre los tiempos de observación y concluimos que una hora máximo era suficiente, puesto que como en la observación participante se procura no ser intrusivo, la toma de notas se puede tornar constante y hasta distractora para el grupo así como ser tan amplia que aún con palabras y horas clave sea difícil recordar la totalidad de los hechos.

Aspectos que van muy de la mano con lo que Taylor y Bogdan (1992: 53) manejan respecto a que: “Se debe tratar de limitar el tiempo que se pasa en el escenario en cada observación. Una hora es por lo general suficiente”, lo que luego complementan enunciando: “Las observaciones son útiles sólo en la medida que pueden ser recordadas y registradas. No permanezca en el campo si olvidará muchos de los datos o no tendrá tiempo para tomar notas”.

Ya habiendo decidido el grupo de estudio, acudí nuevamente a la escuela, para charlar con la directora de la institución, y comunicarle de mi decisión, así como solicitar nuevamente su apoyo, y que fuese ella quien comunicará sobre este trabajo a la maestra de grupo.

En ese mismo momento la directora la mando llamar para comentarle; se le puntualizó que yo acudiría en calidad de estudiante y no como practicante o personal de USAER, lo cual le dio tranquilidad a la maestra de grupo, puesto que por el trabajo con este alumno suponía que iría sólo a analizar su práctica, en específico con él, además para no generar falsas expectativas de que en virtud de mi formación inicial en Educación Especial o ahora como estudiante, fuese a realizar algún tipo de trabajo de apoyo a la maestra; así que la aclaración mía y el

respaldo de la directora, me dio la oportunidad de abrirme la puerta de dicho grupo para las observaciones subsecuentes.

En esta línea Taylor y Bogdan (1992: 95) mencionan que la bibliografía sobre la ética de la investigación sostiene una posición no intervencionista en el trabajo de campo. “La mayor parte de los investigadores deben ser leales a sus informantes o a la consecución de las metas de investigación. Hay que evitar cualquier compromiso que interfiera la investigación o violente el pacto con los informantes”.

Así agendamos con la maestra de grupo los días para las observaciones y los horarios, para la elección procuré que fueran diferentes clases. A estas alturas ya tenía tres observaciones previas, elaboradas con lo que se dio en la negociación del campo y una en los grupos de nuevo ingreso, pero además agendamos cuatro observaciones en el grupo: una sería durante activación física, otra en la clase de matemáticas, una más en español y finalmente una en la clase de geografía. Lo que me daría un total de siete observaciones. Anoté fechas y horarios en mi agenda y la maestra de igual manera, las observaciones se llevarían a cabo una vez por semana: los jueves; estando de acuerdo ambas con el día y hora.

Destacó de manera general que durante las observaciones las dificultades fueron: que en la primera de ellas no asistió Alonso, el alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que en el resto de ellas no se respetaron los horarios de clase, por lo que la mayor parte del tiempo observé las clases de Matemáticas.

A lo largo de estas observaciones pude percatarme de otros dos alumnos que tenían dificultades para el seguimiento de la dinámica de trabajo del grupo, quienes han sido canalizados a la USAER para valoración y posible seguimiento, sin que hasta esta fecha haya certeza de ello para la maestra de grupo, puesto que no se han efectuado las evaluaciones correspondientes.

Además identifiqué conductas recurrentes en el alumno con TEA, mismas que describí con profundidad en mis registros de observación, además de realizar un subrayado de aquellas actitudes constantes, de reacciones del resto del grupo y otras cuestiones significativas, que me permitieron realizar algunos

cuestionamientos y/o reflexiones iniciales al final de los registros de observación, en los cuales también destaca dentro de la dinámica de grupo las reacciones generadas en los compañeros, las cuales son de quejas hacia la maestra e ignorar al alumno, esperar alguna indicación de la maestra antes de decirle algo al compañero.

Observé que a los dos compañeros detrás de la fila son a los que más atacaba, ya sea tocándolos, escupiendo cerca, hablándoles fuerte, sin embargo ellos no decían nada; por lo que inicialmente tuve la inquietud de que ellos- los más atacados- fueran mis informantes para llevar a cabo mis entrevistas; pero tales alumnos, al interior de las clases no gustan de participar y cuando se les estimula para ello, sus respuestas son cortas y poco fundamentadas, por lo que tales circunstancias me hicieron dudar de su disposición y amplitud de la información que me pudieran proporcionar.

Así que en el resto del grupo busqué opciones, enfocándome en aquellos que se atrevían a corregir a los compañeros y a quejarse, quienes además participan de manera voluntaria en clase, puesto que, aunque no son los siempre agredidos por estar en la fila del alumno con TEA, sí han presenciado muchas de las actitudes que manifiesta constantemente su compañero, por lo que bajo ciertas circunstancias tenía más opciones como buenos informantes.

Elegí a dos alumnos que cubrieron esas características, y charlé con la maestra sobre la posibilidad de entrevistarlos, ella estuvo de acuerdo y luego le sugerí el poder platicar con ellos para ver si tenían la disposición de apoyarme con tal trabajo, así lo hice. Charlé brevemente con ellos fuera del aula, les expliqué sobre mi trabajo y sobre la confidencialidad de su nombre y demás datos; ante lo cual estuvieron de acuerdo y dispuestos a colaborar en las entrevistas. Ellos serían mis informantes clave, que los mismos Taylor y Bodgan (1992: 61) retoman al mencionar que:

Por lo general los investigadores de campo tratan de cultivar relaciones estrechas con una o dos personas respetadas y conocedoras de las primeras etapas de la investigación, a estas personas se les denomina informantes clave. (...) Los

informantes clave apadrinan al investigador en el escenario y son fuentes primarias de la información. (...).

Cabe destacar que, para la realización de las entrevistas, gestioné en la dirección de la escuela un espacio, para mayor comodidad y privacidad, dado que en la escuela todos los salones están ocupados, incluso se están construyendo otros, debido al aumento de matrícula de alumnos. La directora me prestó la sala de juntas de la institución. Con la maestra de grupo sólo debí cubrir el requisito de no sacar de clase de matemáticas a los alumnos, así que de igual manera se calendarizaron días y horas para las posibles entrevistas con los alumnos.

Bermei y Hughes (1970), (citado por Taylor y Bodgan (1992: 100), señalan que “la entrevista es la “herramienta de excavar” favorita de los sociólogos, para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre los relatos verbales”.

Además de todo aquello que podía observar al interior de las clases en la dinámica del grupo, resultó también importante dar valor a las voces de los actores dentro de este proceso, otorgando valor al relato verbal de su perspectiva de lo vivido dentro del aula por los alumnos en esta interacción con los alumnos con necesidades educativas especiales. Me correspondió tener el rol de entrevistador, que Taylor y Bodgan (1992: 101) consideran que “(...) sirve como un cuidadoso recolector de datos, el rol incluye el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo la serie predefinida de preguntas”.

Retomando esto que ya los autores consideran como relajación para responder por completo las preguntas, es lo que ellos mismos más adelante especifican con el término *rapport* y agregan que: “Establecer el *rapport* con los informantes es la meta de todo investigador de campo. Cuando se comienza a lograr el *rapport* con aquellas personas que se está estudiando, se experimentan sensaciones de realización y estímulo” (1992: 55). Además Taylor y Bodgan (1992, puntualizan que el de *rapport* no es un concepto que pueda definirse fácilmente, significa muchas cosas:

Comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera.

Penetrar a través de las “defensas contra el extraño” de la gente. (Argrys, 1952)

Lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas.

Compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas. (Ibid)

Lograr esa apertura y manifestación de pensamientos e ideas en las entrevistas, era mi objetivo, por lo que establecer el *rapport* fue una prioridad.

Cabe destacar que aunque Taylor y Bodgan, en su delineación de la función del entrevistador, hacen mención de eso de una serie predefinida de preguntas, al decir predefinido no es para establecer que todo ya debe estar escrito, sino que hacen referencia a tener una guía, una guía de la entrevista que se utiliza para:

(...) asegurarse de que los temas clave sean explorados con un cierto número de informantes. La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de temas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de la entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas. (1992: 119).

Así elaborar una guía de entrevista, me resultó de utilidad para delimitar aquello sobre lo que se hablaría y no específicamente para cubrirlo en orden rígido. Las preguntas que elaboré no fueron cerradas, limitadas a un sí o un no, sino abiertas y flexibles; las entrevistas se realizaron con base a una guía, una guía de entrevista que no use como regla estructurada, sino como una lista de temáticas generales que debía cubrirse con cada informante.

En la situación de la entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas. Además, se puntualiza que la

entrevista en profundidad a veces requiere una gran cantidad de paciencia. Los informantes pueden extenderse sobre cosas en las que no estamos interesados. En especial durante las entrevistas iniciales, es necesario no interrumpir al informante, aunque no estemos interesados en el tema que toca, puesto que algunos relatos nativos, como enuncia Hammersley (1994: 143) “no son el resultado de las respuestas de los informantes a las preguntas del etnógrafo: pueden llegar de manera no solicitada”.

Entonces según Taylor y Bodgan (1992: 101) las entrevistas cualitativas en profundidad son:

(...) reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen un modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Dichos autores también puntualizan que:

Como la observación participante, las entrevistas cualitativas requieren de un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar el curso después de las entrevistas iniciales. (1992: 108).

Y precisamente así me sucedió puesto que aunque en un inicio no tenía contemplado efectuar entrevista con la maestra, sino focalizarme en dos de los compañeros de grupo, el hecho de que en ocasiones observé desesperada a la maestra, ante los actos del alumno con autismo, escuché comentarios de impotencia, de desconocimiento, especificaciones hacia el grupo sobre su “culpa” en la alteración de su compañero con TEA, entre otras situaciones, quise también contemplarla para la realización de una entrevista, aunque en un inicio dudó, pronto accedió a la realización de la misma, con la única condición de que se

realizara en una clase que le cubra un maestro externo, tales como inglés o música, por su preocupación de no dejar solo al grupo.

Considerando tales peticiones, así se formalizó la fecha y hora de la misma, la cual sería posterior a la realizada con los alumnos. Finalmente se concretaron en este periodo tres entrevistas: dos con compañeros de grupo y una con la maestra, todas efectuadas en el espacio prestado por parte de la dirección escolar.

Las dificultades encontradas en la realización de dichas entrevistas fueron: que las de los alumnos se vieron retrasadas por eventos escolares, tales como elección de su Consejo Estudiantil, concurso de “Calaveras” una semana, concurso de “Altars” otra, actividades que mermaban la atención del alumnado, por lo que no consideré prudente realizarlas en esas semanas; en algunas preguntas tuve que clarificar los términos o ejemplificar para que la retomaran y pudieran contestarla, además aunque los alumnos accedieron a ser grabados, uno de ellos se mostró muy inseguro ante la grabación y al final reconoció que eso de ser grabado sí lo ponía nervioso, lo que se manifestó dando respuestas muy cortas, con voz baja, por ejemplo.

Cabe destacar además que la sala de juntas, que fue es espacio prestado para las entrevistas, se encuentra cercana a las canchas y al área de construcción de las nuevas aulas, por lo que la grabación de las mismas se vio contaminada por los ruidos de la clase de educación física y el corte de loseta, lo cual me implicó en ocasiones inatención de los alumnos y más tiempo para la posterior transcripción, puesto que no se escuchaba claramente.

En la entrevista con la maestra de grupo, sentí mucha presión dado que, la sala de juntas se ocupó de improviso, y el tiempo que me donaba la maestra era sólo de una hora, que es el promedio de tiempo de una clase que cubren los maestros externos, así que está se realizó con presión de tiempo, por los casi veinte minutos de espera que tuvimos fuera de la sala de juntas; sin embargo esta entrevista fue más fluida, ante un solo cuestionamiento la maestra proporcionaba información amplia. Con los alumnos tuve que clarificar términos de las preguntas

o bien plantearlas de otra manera, para que entendieran el cuestionamiento y proporcionaran información relacionada.

Las cuestiones que me facilitaron el trabajo de campo fueron: el respetar jerarquías, es decir negociar primero con la directora de la institución y luego con los maestros de grupo, además, el hecho de llevar relaciones de respeto con ellos, hacer comentarios generales y nunca manifestar juicios de valor, la formalidad de fechas y horarios, así como el cumplimiento de los mismos, para darle valor al trabajo del docente de grupo, interactuar con los alumnos en algunas actividades informales, como el reparto de comida en los recesos.

En lo que respecta a la realización de entrevistas contribuyó el reformular las preguntas, ejemplificar términos para clarificar, así como respetar la amplitud de las respuestas del entrevistado, en beneficio del *rapport*. Muy importante es, la consideración de Hammersley (1994:145), sobre las preguntas en la entrevista, al enunciar que: “Aunque a veces hay que sacrificar las preguntas otras veces es posible superar la resistencia mediante la modificación de la manera de preguntar”. es un aspecto que vinculado con la flexibilidad de la guía de entrevista y la no interrupción del relato nativo, nos puede proporcionar buenos resultados en la realización de las mismas.

Destaco el hecho de que, a finales del segundo semestre, después de efectuar el trabajo de campo solicitado en tal nivel, contando con ocho observaciones y tres entrevistas, haciendo la transcripción en los respectivos formatos, con las primeras lecturas de la información allí planteada, me encontré con la necesidad de realizar una entrevista con la madre de familia, con la hermana del alumno con TEA e incluso una observación en trabajo directo con el alumno.

En estos casos encontré la limitante de las faltas constantes del alumno y su hermana a la escuela, derivadas de una caída reciente de la hermana, así como de sus consultas, terapias y otras cuestiones indicados médicamente, que en virtud de que es la madre la única cuidadora aquí en Pachuca, el hecho de que

uno de sus hijos requiriera de este tipo de cuidados le impidió llevar al otro a la escuela, por el tiempo invertido en dichas actividades.

De igual forma existió dificultad para contactar a la madre de familia y la renuencia de esta última para la grabación de ella y de su hija por temor a que la información sólo se usase como comparación de otros alumnos con este trastorno, que se encuentran también dentro de la escuela.

Pero a pesar de ello se pudieron concretar tales aspectos: dos entrevistas y una observación más; lo que daba un total al trabajo de campo de nueve observaciones y de cinco entrevistas. Lo que permitió abrir un tanto más el panorama de aquellos aspectos que pueden influir en las interacciones del grupo donde hay un alumno con TEA.

El trabajo con los datos

Después de realizar el trabajo de campo e incluso complementarlo con las observaciones y entrevistas que se consideraron pertinentes en una segunda fase de este trabajo, lo que proseguía era el análisis de esa información. Respecto al trabajo con los datos Taylor y Bodgan (1992:159) destacan que su enfoque se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios y personas que se estudian y que:

(...) El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones.

Estos autores proponen que el análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas:

La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase que típicamente se produce cuando los datos han sido recogidos, incluye codificación de datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. (Ibid:159).

Para efectuar el análisis de la información recabada en el trabajo de campo me base en las consideraciones de estos autores para el trabajo con los datos, por lo que inicie con la fase de descubrimiento, donde los autores manejan que: “(...) Hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles.”.

Así lo primero que realicé en este trabajo con la información recabada durante el trabajo de campo, fue leer cuatro veces los registros de observaciones y entrevistas en orden, luego los leí tres veces más sin orden fijo; aunque ya había realizado el subrayado de algunos aspectos que consideré relevantes desde la transcripción del registro, fue después de estas lecturas cuando también fui subrayando con lápiz otras expresiones o acciones que dentro de ellos me llamaban la atención. Luego realicé dos lecturas más nuevamente en orden, poniendo atención no sólo a lo subrayado sino de igual manera a algunas notas marginales o consideraciones que elaboré al final de los registros.

Para dar continuidad a esta labor retomé a María Bertely (2000), y su trabajo en “Conociendo nuestras escuelas” ; así posterior al subrayado y exploración de notas, intenté identificar a qué se referían dichos subrayados, a modo de darles un título o tema, con lo que elaboré una lista con diez temas, lo que dicha autora denomina como patrones emergentes, tal listado de patrones emergentes, lo respaldé con la actividad de poner colores al subrayado, para ver si efectivamente los marcajes correspondían a los patrones emergentes, llegué con base en los subrayados y el apoyo inicial de clasificación de colores, a sustentar los temas emergentes, que fueron diez.

Con esta identificación de temas intenté hacer una primera categorización, identificando que patrones emergentes tentativamente se correspondían con otros; todo con base en el acercamiento a los registros de trabajo de campo y al subrayado, así obtuve inicialmente cuatro categorías.

Posterior a la identificación de temas emergentes, y a mi primera categorización, pasé a lo que Taylor y Bodgan (1992) denominan fase de codificación y la clarifican al enunciar que:

En la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa de análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas, se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo. (pág. 167).

Para ello partiendo de la lista de temas emergentes que ya había elaborado y con apoyo del engargolado del trabajo de campo, en cuyo interior el subrayado ya se encontraba diferenciado por colores según el tema al que pertenecía alguna acción o expresión, con base en ello, realicé una primera categorización que retomaba las páginas donde se encontraba el tema emergente, esto por cada entrevista y observación.

La misma Bertely (2000) ejemplifica cómo usa cuadros analíticos donde coloca los números de páginas de sus registros ampliados según correspondan al patrón emergente, con la finalidad de identificar recurrencias y facilitar la ubicación del dato empírico.

Después de esta codificación por páginas, que me sirvió como índice, entré a la separación de la información por cada tema recurrente, es decir con base en él y las páginas, realicé de manera digital, un recortado de información del trabajo de campo por cada tema emergente en cada uno de los registros de observaciones y entrevistas, lo que me permitió contar con esta codificación por tema y con panorama de todos los registros. Para ello procuré dejar no sólo la frase que me llamaba la atención sino todo el párrafo para cuidar el sentido y la interpretación del mismo.

Ante este tipo de trabajo Bertely (2000) considera que se deben integrar archivos para analizarlos como unidades de interpretación más pequeñas. Es decir, se

recupera en un solo archivo todo lo relacionado a un patrón, así se puede reflexionar con minuciosidad y encontrar relaciones significativas.

Efectivamente luego de revisar la codificación por temas, más allá de la paginación o recurrencias, con éstos reestructuré la categorización formulada previamente, para llegar a la categorización final, para lo cual repasé la lista de patrones emergentes, los extractos o recortes de información y observé que algunos temas se relacionaban con otros y así finalmente llegué a la consideración de tres categorías no cuatro como al inicio, cada una con sus temas a desarrollar.

Después de estas fases Taylor y Bodgan (1992: 171) consideran que existe una tercera fase la de Revitalización de datos, donde enuncian que: “La fase final del análisis cualitativo consiste en lo que Deutscher y Mills (1940) denominan relativización de los datos: “se trata de interpretarlos en el contexto en que fueron recogidos. (...)”.

En este proceso de la interpretación, es pues dónde en base inicialmente a la categorización, que ya posee un nombre general que intenta incluir los temas que en ella contienen, busqué inicialmente ese sentido que se muestra con base en los datos que proporcionan los informantes, que se relaciona con qué, lo que se aprecia bajo tales circunstancias y en tal contexto, además de encontrar ese aporte para tal categoría por parte de los informantes he de hacer uso de la teoría para explicar e interpretar la información recabada. En esa búsqueda inicial de sentidos, del logro de esta categorización en base a los temas emergentes, es que surge mi tesis: La interacción en el aula está mediatizada por las conductas de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el miedo y las ideas de normalización.

Subrayo que en el capitulo hago uso de lo que Bertely (2000), enuncia como categorías propias y prestadas, es decir algunas prestadas de la bibliografía y otras formuladas por mí con base en ciertas propiedades comunes para las cuales no encontré un concepto o bibliografía explícita al respecto.

Al llegar al momento de la escritura, me encontré con muchas limitantes: la primera resultó ser la decisión de por cual capítulo comenzar, la segunda fue darme cuenta que no existe bibliografía para todos los temas emergentes que figuran en cierta categoría y la tercera percibir que me cuesta soltar cierta información que consideré altamente significativa y que la había incluido inicialmente en más de un apartado dentro de la tesis.

La primer limitante la resolví regresando a mi codificación, concretamente a la agrupación de información por categoría, es decir revisé los extractos de cada uno de los temas emergentes de determinada categoría, para luego intentar identificar alguno de los capítulos que guardara relación con alguna o algunas de las lecturas abordadas en las diferentes líneas de la maestría, así que ese mecanismo de selección me fue de utilidad para iniciar el proceso de escritura, el primer capítulo que elaboré fue el capítulo II.

Para la elaboración de los capítulos, lo primero que hacía era ese retorno a los extractos de información por categoría e identificar cuáles serían los seleccionados para abordar tal tema emergente dentro de una categoría. Luego intenté interpretar lo que ahí observé y en caso de que existiera bibliografía de apoyo que guardara relación también se incluía.

En algunos capítulos me resultó bastante complicado, puesto que no encontré bibliografía relacionada específicamente con lo que yo estaba identificando en el trabajo de campo, por lo que ver algunos capítulos desprovistos de cuestiones teóricas en ocasiones me desanimaba.

Además, ya en los coloquios tuve que enfrentar con los comentarios de porque escribir sobre las interacciones en un aula donde hay un alumno con autismo, si ya hablar de un caso con TEA, es hablar de que siempre va a haber dificultades en los sentidos de la socialización. Ese tipo de comentarios se enfocaban a que mi estudio era en balde. A pesar de que yo defiendo el hecho de que, aunque un alumno con TEA no interactúe de la manera habitual, sí lo hace mediante otras formas y eso es lo que pretendo mostrar. Sin embargo, reconozco que dichos

comentarios sí mermaban mi atención en el proceso de escritura. Pero más allá de lo que me costó volver a retomar la atención o de desarrollar algunos capítulos con menor aporte teórico que otros, me siento satisfecha de poder mostrar cómo se dan las interacciones en un aula donde está un alumno con TEA, a través de mi tesis: Las interacciones en el aula están mediatizadas por las conductas de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el miedo y las ideas de normalización.

CAPÍTULO I

CONDUCTAS DE UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA): SU RELACIÓN CON LA MERMA DEL TIEMPO DE CLASE Y LA SATISFACCIÓN DE SUS DEMANDAS

Alonso es un adolescente de 12 años, él asiste a una escuela telesecundaria cercana a su domicilio, está en primer grado. Su estatura es de aproximadamente 1.58 mts, su complexión es ligeramente robusta, su cabello es rubio, sus ojos color café claro su piel muy blanca.

Alonso llega a la escuela, la mayor parte de las mañanas caminando de manera muy apresurada y diciendo: ¡hola! o ¡buenos días!, sin voltear a ver quién está en la entrada, es más...sin voltear a ver a nadie; así lo sigue diciendo más de un par de veces y se sigue presuroso a su salón. En ocasiones su madre lo persigue para pedirle que se despida de ella y el sólo lo hace cuando ella se lo pide o se lo recuerda.

Ya en su aula, Alonso coloca su mochila en su butaca, que es la primera de la fila junto al escritorio, luego saca de ella un pequeño carrito o algún otro juguete que lleva de casa, sale del aula y se pone a jugar con él, acercándolo mucho a sus ojos o bien haciéndolo deslizarse entre las paredes de las aulas, no importando si alguien esta recargado o cerca de ellas, el parece no verlos y no les pide permiso para pasar su cochecito por ahí, ni pide disculpas si con el movimiento del mismo los llega a golpear.

Cuando suena el timbre de entrada, de inicio de clases, el pasa a su aula, no le importa si la entrada de su salón está congestionada, él pasa a como dé lugar, aún siendo parte de las tradicionales “apachurradas” de unos compañeros sobre otros al intentar entrar todos al mismo tiempo.

En el aula, él suele hablar muy fuerte, en ocasiones hasta gritar, lo que dice generalmente no guarda relación con la clase, constantemente se levanta de su butaca para dirigirse al anaquel de material, para caminar en repetidas ocasiones

hacia la puerta y simplemente regresar o bien para acercarse a la maestra y pedirle que observé su trabajo. Algunas veces sus compañeros, están leyendo o trabajando algún tipo de actividad dentro de sus libros o libretas y él de la nada grita, simula el llanto de un bebé, empieza a golpear el escritorio o la butaca de algún compañero e incluso hasta tocarse sus genitales.

Le cuesta esperar la hora de recreo para comer o para salir del aula, en ocasiones pide galletas u otras cosas dulces antes de que sea horario de receso, en muchas de las veces lo consigue. Después de consumir sus alimentos, sale presurosamente a las explanadas y canchas para continuar jugando su cochecito o simplemente camina repitiendo algún fragmento de comercial o de alguna película que recién haya visto.

Su hermana asiste también a esta escuela, en ocasiones suele buscarlo, bien sea a la hora de entrada o durante el receso, para pedirle que se sienta con ella, sin embargo, Alonso simplemente la saluda con un ¡Hola Andy! y prefiere seguir su recorrido en solitario.

Sus compañeros de grupo e incluso su hermana prefieren no acercarse a él cuando grita o golpea objetos, aunque tienen la intención de interactuar, de a veces decirle algo o acercarse, se limitan para hacerlo porque dicen que no se saben cómo va a reaccionar.

La madre de Alonso es mexicana y su padre cubano, sus primeros años de infancia vivieron allá en Cuba, donde por cierto, unos neuropediatras le diagnosticaron autismo (hoy denominado TEA), desde hace 8 años que se separó el matrimonio, la señora y sus hijos viven en México, en la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Alonso estuvo escolarizado en una primaria regular, con servicio de apoyo de Educación Especial, la madre decide que él se inscriba en esta escuela ya que cuenta con el apoyo de educación especial, en la idea de que exista un seguimiento. Aunque la madre de familia identifica que hay cuestiones

conductuales que se requiere reforzar, de igual manera manifiesta que el haber estado en una escuela regular en algo le ha ya ayudado al menor:

SRA. LIZ: (...) considero que sí le falta disminuir su agresividad, pero si supieran que cuando a mí me lo diagnosticaron con autismo a sus dos años, me dijeron que no iba a hablar nada, que ni soñara con que el pisara una escuela y aprendiera algo...(...) y él pudo cursar su primaria, en una escuela normal con servicio de USAER, ahí él pudo controlar muchas otras cosas, por eso ahora pudo entrar aquí, yo busque donde hubiera USAER, para ese seguimiento...(...) (E4SAYLI180316,pp.8-9).

Una vez ya habiéndoles presentado a Alonso, un adolescente, alumno de secundaria, una persona con Trastorno del Espectro Autista (TEA), retomando sus peculiaridades tanto físicas, como actitudinales y familiares, ahora sí considero pertinente hablar de las generalidades del trastorno.

1.1 Un acercamiento al TEA.

En este capítulo, los acercaré al conocimiento de un alumno con TEA, no en el afán de simple etiqueta, sino en la oportunidad de conocer acerca del trastorno y más concretamente de lo que implica ser una persona- un alumno-con este trastorno.

Encuentro en los datos, cómo las conductas de este alumno llegan a causar un impacto en el desarrollo de las interacciones, pero con la ganancia de conseguir a base de dichas conductas muchas de sus demandas, canalizando la maestra y el resto del grupo una mayor inversión del tiempo en Alonso.

Se puede escuchar o leer información variada sobre el TEA, pero no todos los referentes que se tienen al respecto son los más clarificadores, se puede oscilar de un extremo al otro para caracterizarlos: por ejemplo, desde la discapacidad a la sobresaliencia. Es decir, habrá quienes por lo visto o escuchado consideren que todos los alumnos con este trastorno tienen pocas posibilidades sociales y son muy agresivos, hasta los que consideran que estos chicos son poco sociables pero muy inteligentes.

Cadaveira y Waisburg (2015), hacen toda una recapitulación respecto a la génesis del autismo, ahora denominado TEA, ellos parten desde el análisis inicial del término “autismo”, con su origen en el griego. La raíz de la palabra auto, de autos, que significa “propio, uno mismo”. Que dándole contexto al término, el significado sería entonces, “meterse en uno mismo”, “ensimismarse”.

Puntualizan que la palabra “autismo” fue utilizada por primera vez por el psiquiatra suizo Paul Eugen Bleuler (1857- 1939), quien introdujo dicho término para referirse a una alteración propia de la esquizofrenia (otro término acuñado por él), que implicaba un alejamiento de la realidad externa.

Sin embargo, dichos autores, también hacen la aclaración que:

(...) la clasificación médica del autismo no ocurrió hasta 1943, cuando el psiquiatra austríaco Leo Kanner (1896- 1981) estudió a un grupo de once niños e introdujo la caracterización de *autismo infantil temprano*. Aquellos niños presentaban dificultades para acciones recíprocas sociales y para la adaptación a los cambios en rutinas, buena memoria, sensibilidad a los estímulos, ecolalia y problemas para la realización de actividades espontáneas. (2015:32).

En esa línea, siguen historizando y encuentran que Hans Asperger (1906-1980), meses después del artículo de Kanner, utilizó coincidentemente la expresión “psicopatía autista” en niños que presentaban características muy similares. El hecho de que sus interpretaciones fueran diferentes, llevó a la formulación del Síndrome de Asperger (SA).

Estos autores consideran que a partir de las aportaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944):

(...) el autismo ha sido foco de intenso debate, no solo sobre aspectos fenomenológicos, etiológicos y terapéuticos, sino también sobre su propia naturaleza. (...) A partir de los años ochenta, una parte importante de los profesionales dedicados al autismo basan el diagnóstico en criterios consensuados que permiten delimitar grupos homogéneos, sin los cuales sería estéril la investigación y el intercambio de conocimientos. Pero los criterios actuales, y

sobre todo la ubicación nosológica del autismo, parecen estar todavía lejos de ser consolidados. (2015:37)

Estos autores destacan refiriéndonos respecto a las áreas de desarrollo afectadas por el TEA, los siguientes síntomas:

En el área de comunicación social:

- No responde a su nombre.
- No puede decir lo que quiere.
- Está retrasado/a en su lenguaje.
- No saluda.
- No sigue consignas.
- A veces parece oír y otras veces no.
- No señala.

En el área de interacción social:

- No utiliza juguetes de forma convencional.
- Mantiene juegos extraños.
- Prefiere jugar solo/a.
- No se interesa por otros niños.
- Establece poco contacto visual.
- Parece estar “en su mundo”
- No presta atención.

En el área conductual

- Repite las actividades una y otra vez.
- Alinea objetos o los clasifica por forma o color.
- Hace berrinches.
- Es hiperactivo.
- Es oposicionista y no colabora.
- Realiza movimientos raros e incluso puede desarrollar ciertos rituales.
- Es hipersensible a ciertas texturas o sonidos.
- Camina en puntas de pie. (2015:52).

Poco se sabe sobre este trastorno por la sociedad en general, los maestros y las escuelas, no se hayan lejanos de tal carencia. Contar en la escuela con un alumno con TEA, también hace latente este desconocimiento, retomaré la apreciación de uno de los compañeros de grupo:

SAIRA: ¿Tú sabes algo acerca del autismo?

GUSTAVO: Pues no mucho...no...no sé

SAIRA: Ajá...¿ninguna información?

GUSTAVO: Este...que son listos...pero que no...no se juntan tanto con los compañeros...nada más eso

SAIRA: ¿De dónde tú conoces esa información?

GUSTAVO:...de la psicóloga...

SAIRA: ¿La psicóloga les compartió esa información?

GUSTAVO: Una vez fue a...nuestro grupo a compartir una exposición.

SAIRA: les habló de Alonso o les habló de características generales del autismo?

GUSTAVO:...pues en la exposición ella nos dijo como pueden ser los autistas, no habló sólo de Alonso

SAIRA: Ah ok, eso es de la exposición, pero tú ¿qué me podrías decir de Alonso, cómo me lo podrías describir, cómo es él y cómo se comporta?

GUSTAVO : Bueno, a veces está bien y se comporta bien pero hay unos días que empieza a quitar las cosas, como que se altera y agarra las cosas y las empieza a aventar yyy dice lo que quiere hacer por decir este...yo te pego y así y a veces nos empuja y eso...pero si a veces se pone un poco brusco. (E2SAYLI051115,pág. 2).

En este apartado se aprecia la cuestión de que la información, que en la exposición de la psicóloga, quedó como significativa fue el hecho de que no se juntan “tanto” con los compañeros y de que son “listos”, que cabe destacar fue una información general, de los rasgos que se pueden presentar en el TEA, no una

información específica del compañero, de cómo es Alonso, por otra parte en este dato se vislumbra lo ya observado por el compañero, donde prevalecen las pocas veces que se comporta “bien” y el hecho de que constantemente les toma cosas, las avienta e incluso los empuja.

La información que se les ha proporcionado es muy general, este compañero enuncia que no sabe mucho acerca del tema y respecto a lo que se le ha comentado es muy breve, conviven con Alonso, deciden o no interactuar más en función de la información proporcionada, de las generalidades, aunque también por lo que ven en él, este hecho seguramente es un antecedente del tema del desconocimiento y del miedo que se aborda en el capítulo siguiente.

Otra de las compañeras del grupo comparte ideas muy similares en torno a las dificultades para socializar así como a la posible agresión, pero además el hecho de “son muy inteligentes”:

SAIRA: ¿Sabes algo acerca del autismo?

FABIOLA: Pus...prácticamente nada...que les cuesta socializar y así...que no nos entienden, que pueden agredir, pero que son muy inteligentes...

SAIRA: ah muy bien...¿eso cómo lo supiste?

FABIOLA: Nos vinieron a dar una plática al salón y nos hablaron del autismo...pus nos dijeron como se pueden comportar estas personas...y eso fue lo que entendí...

SAIRA: mmm...ok...pero en esa plática ¿no les hablaron de todas esas características generales lo que sí se relacionaba o no con tu compañero Alonso...?

FABIOLA:...este...pus no...nos platicaron del autismo en general y eso de que pueden comportarse o bien de una manera o bien de otra, pero pus nada en concreto de él...

SAIRA: y ¿Qué me puedes contar tú de Alonso?

FABIOLA: Pues es un niño muy inteligente..

SAIRA: Ajá...

FABIOLA: le gusta el trabajo, le gusta...pues...! pus sí! Nunca he visto que nos haya hecho algo así como que agredirnos muy feo ...como una vez que nos empujó...pero de ahí en fuera sólo agarra nuestras cosas y así...(E1SAYLI051115,pág. 2).

Este tipo de comentarios me permite apreciar, los aspectos con los que inicié este apartado, el poco conocimiento específico de su compañero, más bien un “salpicón” general sobre este tema, además de la tendencia a centrarse en algún polo de los mencionados, o son bastante agresivos o si socializan un poco, o tienen tales dificultades, pero son muy inteligentes.

La noción precisamente de Trastorno del Espectro Autista da la posibilidad de explorar todas las manifestaciones de una persona, que están dentro de tal abanico, para no llegar a generalizar “son así” y conducir a falsas concepciones o mayor desinformación respecto al compañero Alonso.

Por su parte, la maestra del grupo en la entrevista, después de plantearle el cuestionamiento de cómo se le había informado respecto al trabajo que tendría que realizar en ese grupo donde estaba inscrito un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA):

MAESTRA EVA: (...) ahora que ya me enfrento a esto, cuando me dicen “va a tener a un ángel” (tono de voz un poco más bajo y cara de asombro) y dije...yo había observado a este niño...Alonso y lo había visto y dije “este niño tiene algo”...no pus está enfermo, tiene autismo...claro, pero obviamente yo no me había puesto a pensar en qué consistía el autismo...(E3SAYLI131115- pág. 2).

Al final de dicha entrevista la maestra me comentó que ni la dirección, ni la USAER, la habían “prevenido”, del caso tan complicado que tendría, porque trabajar con un alumno así no es nada fácil y que prácticamente la orientación que recibió fue la misma plática que recibieron los alumnos.

Cuando inicio este capítulo me he puesto a hablarles de Alonso, a describirlo físicamente pero también retomando algunas de sus conductas, decido comenzar así puesto que al encontrarme con los datos de las entrevistas anteriores y detectar que se habla de una información pero del trastorno en general, y este trastorno se le agrega el adjetivo de espectro para identificar todos los matices que puede haber en él, lo que de cierta manera deja la información general como información pero muy difusa.

No existen en un inicio, datos proporcionados de manera específica sobre tal alumno, que si presenta tal trastorno, pero ¿no sería más de utilidad proporcionar los datos de las características que sí presenta Alonso en lugar de dar al inicio todas las características generales?, hablar de todo ese abanico de características en el TEA ¿No genera más incertidumbre en el grupo o los predispone para la interacción?.

El hecho de proporcionar información “general”, información que queda abierta, que puede coincidir en parte o de manera total, quizá sea una forma de predisponer a los otros para la interacción. De cierta manera una concepción e incluso una categorización del alumno o compañero que puede obrar a modo de predisposición al encuentro, a la interacción.

A este respecto Marcel Postic (2000: 65), retoma que “La percepción que posee el enseñante de los alumnos en general, de cada alumno en particular, la percepción que el alumno tiene de sus compañeros y del enseñante en la situación educativa, determinan su manera de actuar y reaccionar”. Y él mismo aborda la cuestión de la categorización, considerando que:

El proceso de categorización del otro consiste en atribuirle ciertas características, sobre la base de su pertenencia a categorías socioeconómicas, socioculturales, hasta raciales...etc; Se confiere a los demás una identidad social por la percepción que se tiene del grupo social al que pertenece. (...) Se trata en efecto, de una interpretación del medio social, influenciada totalmente por el sistema de valores de la persona. La categorización corresponde a la necesidad de todo individuo de estructurar en su entorno físico y social con el fin de situarse y de orientarse en

una situación dada, pero toma la forma de una evaluación con resonancias emocionales particularmente intensas. (*ibid.*:77).

Es el mismo Postic, quien considera que la categorización, a modo de predisposición limita el acto educativo y aboga por el conocimiento del potencial de cada niño:

Categorizar al alumno, es negarle de antemano el acceso a otro estado de aquel en el que se encuentra encerrado, es, para el educador, apartarse voluntaria y definitivamente de él y condenarle a resignarse o rebelarse. Por el contrario, captar lo que es potencial en el niño, descubrir la fuerza que podrá desarrollarse en él, son las únicas conductas que prueban que se tiene fe en él y la educación y que se respeta su libertad. (2000:77)

Pero pese a todo lo que la categorización o etiquetación pueda conllevar, se llega al punto de reconocer que existe una parte que fundamenta el nombre, la etiqueta, el diagnóstico, la característica o necesidad de las personas, de la sociedad, de denominar a los que manifiestan este tipo de conductas, ante lo cual se recurre a la parte escrita, a modo de inscripción, en la necesidad de centralizar la información relacionada con el individuo, respecto a lo cual Foucault (2007: 69) enuncia:

(...) los cuerpos, los comportamientos y los discursos de la gente son rodeados poco a poco por un tejido de escritura, una suerte de plasma gráfico que los registra, los codifica, los transmite a lo largo de una escala jerárquica y termina por centralizarlos. Creo que tenemos aquí una nueva relación, una relación directa y continua de la escritura con el cuerpo. La visibilidad del cuerpo y la permanencia de la escritura van a la par y producen, desde luego, lo que podríamos llamar individualización esquemática y centralizada.

Con estas interrogantes y comentarios, no estoy afirmando que la información de carácter general sobre el TEA, no sea de utilidad, sino que quizá hubiera sido más funcional para el grupo y la maestra, hablarles primero de su compañero, de lo que hace, de cómo otras personas se acercan a él, de sus tipos concretos de

agresividad, o de su forma de trabajar tareas escolares, es decir comenzar con sus peculiaridades para luego ya hablar de las generalidades del TEA.

Comenzar hablando de las generalidades del trastorno, precisamente deja en los compañeros del grupo una idea muy vaga, muy general, muy abierta de todas las cuestiones que se pueden presentar en una persona con TEA, que al ser considerado un espectro, ya habla de la variabilidad en ellas, pero no se les habló en concreto del compañero, de por lo menos algunas de sus singularidades.

Es enorme nuestra capacidad de observación y a veces hasta la de nominación, con el hecho de ver algo diferente en otra persona y cualificar esa diferencia con un nombre, con un “tiene algo”, algo que yo no determino con claridad pero que me hace sospechar de la cualidad de diferencia de otro que se ha cruzado en mi camino.

Tal es el caso del antes denominado autismo o del Trastorno del espectro autista (TEA) actualmente, que a través de pláticas con familiares de personas con tal trastorno, de películas, de extractos de libros, conocemos poco y dudamos de mucho, dado que en la mayor parte de ello entran los polos de la realidad que enuncié brevemente al inicio de este apartado, rasgos característicos precisamente de este espectro, habrá quienes consideren a la mayoría como agresivos y poco sociables hasta los que consideran a la mayoría como personas con capacidades superiores.

Cabe destacar que, aunque existen características comunes para el posible diagnóstico o denominación, cada caso del TEA tiene diferentes manifestaciones, por ello que se le considere espectro. Me detengo a analizar un poco el TEA, para contar con un panorama sobre el mismo, un acercamiento, para permitirme a través de la información aclarar un tanto sobre este trastorno y su mediatización en las interacciones en el aula, a través de las conductas, del miedo generado, de la predisposición por la información proporcionada y las ideas de normalización.

Anteriormente, en el manual DSM³-IV, el autismo entraba dentro de los trastornos generalizados de desarrollo denominados TGD, que describía trastornos caracterizados por alteraciones en el desarrollo de múltiples funciones psicológicas básicas implicadas en el desarrollo de habilidades sociales y de lenguaje, tales como la atención la percepción, conciencia de la realidad y movimientos motores. En el DSM-IV el TGD comprendía las siguientes entidades: Trastorno autista, Trastorno de Asperger, Trastorno desintegrativo infantil, Trastorno de Rett y Trastorno generalizado de desarrollo no especificado.

En el año 2013, el manual de psiquiatría se actualizó, siendo actualmente vigente el DSM-V, incluyendo en el las características y los diagnósticos de los padecimientos, síndromes y trastornos. En este se plantea pensar el autismo ya no como una categoría diagnóstica única, sino como una dimensión más abarcativa y no tan restringida.

Cadaveira y Waisburg (2015), consideran que la clínica ha mostrado que existe gran variabilidad de estos trastornos, siendo el cuadro clínico no homogéneo ni absolutamente delimitado, presentándose desde un espectro de mayor a menor afectación.

En dicho manual, traducido al español por Morrison (2015), encuentro que es denominado Trastorno del Espectro Autista (TEA), donde se puntualiza que: es un trastorno heterogéneo del neurodesarrollo con grados y manifestaciones muy variables que tiene causas tanto genéticas como ambientales. Suele reconocerse en una fase temprana de la niñez y persiste hasta la edad adulta; no obstante, sus manifestaciones pueden modificarse en gran medida por la experiencia y la educación. Así la parte de manifestaciones muy variables es la que justifica la inclusión del término espectro, por esa variedad de expresiones que pueden observarse en diferentes individuos. Se le denomina “espectro” en el sentido de

³ DSM (Diagnostic and Statistical Manual and Mental Disorders), es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, APA.), contiene descripciones, síntomas y criterios para diagnosticar.

todos esos matices, de todas esas variantes que pueden surgir en el desarrollo de un ser a otro con TEA.

Sin embargo, en el manual sí se considera que existen ciertas características esenciales del TEA, mismas que son descritas en torno a que desde la edad temprana, el contacto con otros afecta en cierto grado casi todos los aspectos del desempeño, las relaciones sociales varían desde un desajuste leve hasta una carencia casi completa de interacción.

Además se agrega que puede existir sólo una disminución de la capacidad para compartir intereses y experiencias, pero algunos son por completo incapaces de dar pie o responder al acercamiento de otros (tanto físico como verbal). Tienden a hablar con pocas señales físicas usuales que la mayor parte de la gente utiliza: contacto visual, ademanes, sonrisas y movimientos de la cabeza e incluso tienen dificultades para adaptar su comportamiento a las distintas situaciones sociales; pueden carecer de interés general en otros individuos.

Se puntualiza de igual manera que la repetición tiende a caracterizar sus actividades e intereses. Es por ello que se llegan a sentir agobiados por cambios de rutinas. Respecto a la reacción a los estímulos (dolor, ruidos intensos, temperaturas extremas) logra ser débil o excesiva. Algunos muestran preocupación inusual en torno a las experiencias sensoriales: les fascina el movimiento visual o los aromas particulares, o en ocasiones temen o rechazan ciertos sonidos o la sensación que generan algunas telas. Pueden recurrir a un lenguaje peculiar o mostrar estereotipias conductuales⁴, como aplausos, balanceo del cuerpo o ecolalia⁵.

Después de leer la información anterior, los lectores se preguntarán por qué si se considera que la persona con TEA tiene dificultad social persiste el interés de abordar la temática de interacciones, a lo que aclaro que el hecho de que exista

⁴ Se les puede considerar como movimientos o posturas repetitivas, sin un fin determinado.

⁵ caracterizada por la repetición semiautomática, compulsiva e iterativa de las palabras o frases emitidas por el interlocutor e imitando su entonación original.

dificultad social, no implica que haya carencia o ausencia de interacción. La cual irán conociendo en apartados y capítulos posteriores.

1.2 Conductas de un alumno con TEA. Su constancia e impacto sobre las actividades del grupo.

Retomo el término de conducta de Bleger (1989: 26) quién la define como “todas las manifestaciones del ser humano, cualesquiera que sean sus características de presentación (...)”. Esta definición bajo el antecedente de las generalidades ya analizadas sobre las personas con TEA, permite abrir el panorama del desempeño del alumno, para ser más específica me permito explorar algunas de las conductas de Alonso:

(...) Los alumnos ejercitaban sobre la representación de números fraccionarios y decimales en la recta numérica. Prácticamente desde que ingresé Alonso estaba llorando, no lo hacía muy fuerte, ya cuando la maestra terminó de dar indicaciones él lloraba más fuerte. (OBS3SAYLI070915, pág.7).

En tal situación podemos apreciar la aparición del llanto mientras los demás trabajan cuestiones académicas, es decir, su llanto sin motivo aparente. Mostraré otra situación:

(...) En eso nuevamente Alonso se volvió a levantar y le dijo ¡ya!, iba en el 40, ¡todavía te falta! le dijo la maestra, ¡recuerda que es hasta el 50!, ¡no puedo! Comenzó a gritar: ¡no puedo! repitió un par de veces, su cara había cambiado y parecía como disgustado, luego decía ¡ayúdame! Se dirigió así a la maestra gritándole, primero en voz alta luego un poco más fuerte, ¡si puedes añadió ella, regresa a tu lugar y continúa tu serie. Alonso se dio la media vuelta para dirigirse a su lugar, al mismo tiempo hacia movimientos con su cabeza y movía de un lado a otro su libreta (...) (OBS4SAYLI110915- pág.7).

En esta situación se pueden apreciar los gritos, además del exceso de movimiento físico al levantarse constantemente, asimismo de los movimientos rutinizados o estereotipias, como el caso del movimiento de cabeza. De igual forma se

comienza a delinear la búsqueda constante de la aprobación u orientación de la maestra.

(...) La maestra lo llevó a su lugar, le acomodó la butaca para que se sentara, Alonso accedió y se sentó, justo cuando la maestra lo dejó en su lugar y ella comenzó a caminar, Alonso volteó para mirar hacia atrás de su butaca y le gritó a su compañero de atrás: ¡ayúdame! El compañero parecía pasmado, no se movió ni dijo nada. (...) (OBS4SAYLI110915- pág. 8).

Resulta interesante observar que, ante el distanciamiento físico de la maestra por sus otras actividades en el grupo, Alonso busca de cierta manera el acercamiento con ella, para que esté al pendiente de lo que él está haciendo. Pero más allá de los gritos, las estereotipias, se aprecian otro tipo de conductas:

Cuando Marianela estaba iniciando la lectura, Alonso tenía en su boca una gran cantidad de saliva, C.O (que se alcanzaba a ver con una especie de botitas de jabón en su boca), su mirada estaba puesta en la puerta, luego agachó su cabeza hacia la butaca y soltó toda la saliva que había en su boca, era bastante, C.O. (como si hubiesen regado un medio vaso de agua en la paleta de su butaca.) (OBS8SAYLI061015; Pág. 2)

Dando continuidad a esta acción:

Alonso tenía la cara pegada a la paleta de la butaca y sacaba su lengua constantemente, dándole lengüetazos a la butaca. Algunos compañeros volteaban a verlo, y así se quedaban algún tiempo, pero no decían nada, otros sólo lo veían un instante y luego parecían ignorarlo intentando continuar sus actividades. Fue la maestra quien se acercó al lugar de Alonso para pedirle que dejara de lengüetear la butaca, la limpiara y se pusiera a trabajar. (OBS8SAYLI061015; Pág. 4).

Partiendo de la descripción de estas conductas, del impacto que pueden causar en los compañeros, de la atención que les roba en dos sentidos: el primero derivado de lo que pueda estar explicando la maestra ante el grupo y en el segundo sentido en lo que tiene que ver con el nivel de atención personal de cada alumno en relación a su actividad; a través de lo cual puedo comenzar a identificar cómo las

conductas de Alonso, influyen en el uso de los tiempos de clase tanto por parte de los compañeros de grupo como por parte de la docente.

Las actitudes de Alonso se dan a cualquier hora del día, como se puede apreciar, independientemente de la clase o actividad, son generalmente conductas que parecen no tener estímulo desencadenante y que de una u otra manera sacan al grupo de la atención que pudieran mantener en la actividad o en las indicaciones de la misma.

Para reafirmar cómo es que las conductas del alumno con TEA, pueden limitar la atención del grupo sobre la actividad, un compañero en su entrevista afirma al cuestionarle sobre las interrupciones de Alonso, que las considera malas, por así decirlo, en virtud de que con ese tipo de conductas hace que abandonen la actividad sea por el ruido o por la duda de por qué lo hará:

SAIRA: (...) ¿qué piensas tú de las interrupciones que hace Alonso?

GUSTAVO: ...que está mal porque...la verdad estamos así, o sea bueno es que...a veces alguien se pone a leer y él se para y empieza a decir: ¿quién eres tú?, ¡este es mi salón!, ¡no vengas aquí, ya vete!...e interrumpe y nosotros nos quedamos con cara de ¿por qué hace eso?... (E2SAYLI051115-pág. 8).

1.3 Demandas del alumno con TEA. ¿Cómo es que consigue lo que quiere?

Comenzaré analizando el siguiente extracto de la observación 6 en grupo, me atrevo a incluir varias acciones del desarrollo de una misma clase, para poder apreciar cómo es que consigue la satisfacción de una de sus demandas:

A los pocos minutos, Alonso se levanta de su lugar y empieza a tomar material que está cerca, como láminas, maquetas, la maestra se acerca y le pide que regrese las cosas a su lugar, que en cuanto termine sus series tendrá su premio: ¡jarmar torres!, dice el menor C.O. (Al parecer le gusta armar torres con “legos” y esa actividad es un premio para él). ¡Continúa entonces!, le pide la maestra.

Él trabaja por alrededor de dos minutos más, se levanta y le lleva la libreta a la maestra, ella le dice: ¡números muy grandes, recuerda que van del tamaño de los

otros que ya hiciste, del tamaño del reglón... hazlos bonitos! ¡error, error, error!
Comienza a decir el niño, ¡tranquilo! le dijo la maestra, lo guio hasta su butaca y el menor se sentó. (...) (pág. 6).

Aquí se puede apreciar un levantamiento inicial de lugar, el acercamiento hacia la maestra y la toma del material sin que haya culminado la actividad solicitada, para acudir a los pocos minutos a acercarse de nuevo a la maestra. Este tipo de actividades del alumno mantienen una constancia, una continuidad; siguiendo la misma dinámica de esa clase:

(...) Alonso lleva nuevamente su trabajo al escritorio. La maestra le dice que aún no se termina la hoja con series, le ayuda recapitulando..." veamos 38, 40... luego ¿qué sigue? le pregunta al alumno; 42, 44 dice él, velos escribiendo-le pide la maestra- El menor los escribe, C.O (pero nuevamente de mayor tamaño al del reglón), la maestra aún no le hacía ningún comentario sobre el tamaño o la serie, cuando él dijo: ¡voy a salir!, ¡No es hora de estar afuera! dijo la maestra. Pero Alonso se dirigió hacia la puerta, hasta topar con ella, se escuchó el golpe, todos voltearon a verlo, pero ningún compañero dijo nada. La maestra le dijo: ¡Alonso, no te golpees, regresa para acá! El menor dio la media vuelta y regresó al escritorio, tomó su libreta y de ahí regreso a su lugar, para continuar su actividad. (pág. 7).

Sigue siendo latente la aprobación que busca por parte de la maestra en espacios muy cortos de tiempo, los levantamientos constantes de su lugar, además del hecho de que realiza acciones que se le pide que no haga. Continuaré con la secuencia de dicha clase:

(..) la maestra eligió a un alumno, este alumno leyó con volumen adecuado, pero se hacía evidente un problema con su pronunciación de la /r/, en tales circunstancias algunos compañeros le corregían la pronunciación. En esos momentos Alonso se levantó de su lugar, daba vueltas sobre sí mismo y empezó a gritar ¡Ah...ah...ah !, no grites le decía la maestra, ¡quiero armar la torre!, decía insistentemente él. La maestra fue por el lego para darle el material, se acercó a su butaca y le dijo: ¡toma, ya ármala y siéntate! Le hará falta una bandera, dijo Alonso, ¡pues hazle la bandera!, le dijo la maestra. (pág.10).

Haciendo este recorrido por una breve semblanza de una clase, dentro del grupo de Alonso, encuentro que más allá de la inatención que con sus conductas puede generar, las usa conductas para obtener sus “premios”, sus “beneficios” o lo que él quiere antes de los tiempos establecidos, o bien sin cumplir por completo los prerrequisitos solicitados por la maestra, como lo puede ser el término de una actividad.

Alonso se levanta constantemente sin haber terminado la actividad, pide salir, se golpea, habla fuerte, interrumpe la lectura y actividad del resto del grupo, todas esas conductas en estas circunstancias de la obtención de un premio, le sirven como “catalizador”, tomando este término como categoría prestada de la química, al explicar cómo este tipo de conductas de Alonso, ayudan a aumentar la velocidad de reacción de los otros, para así conseguir lo que él quiere antes de lo indicado: el término de la serie numérica. Al final se ve como la maestra parece darse por vencida ante tal despliegue de actos que decide entregar el material.

El uso de ese tipo de conductas por parte de Alonso para la satisfacción de demandas, se da en otras circunstancias similares, muestro otro ejemplo de clase, en la observación 7, se incluyen varios datos de la misma, para poder apreciar cómo se concreta la satisfacción de otra demanda:

El prefecto les llamaba la atención por un dinero que extravió una de sus compañeras de grupo, les pidió que si el culpable reflexionaba y se arrepentía lo regresara en calidad de anónimo a Prefectura, o que, si uno de ellos había visto algo sospechoso o directamente a quién había sido, se lo comentaran. En este lapso Alonso hablaba muy fuerte y decía a la maestra: “yaaaaa...dame galletas, dame galletas!, la maestra le habla fuerte y le dice: ¡no es hora de comer galletas y no grites!, el menor se calla y hace silencio unos instantes. Finalmente, el prefecto se despide recordándoles las sugerencias que les dio y mencionando que ojalá apareciera el dinero. (pág. 2).

Aquí se aprecia como hace uso de gritos o de su diálogo descontextualizado a modo de interrupción. Hasta aquí nadie le comenta nada a Alonso. Continuaré con las acciones en el desarrollo de la clase:

(...) La maestra lee en voz alta uno de los ejercicios del libro de matemáticas, en él los alumnos tenían que trazar en un croquis la vía más corta para que una alumna llegara a su nueva escuela; aún no terminaba de leer cuando Alonso se levantó rápidamente de su lugar y se colocó frente del escritorio, “ya hice las sumas” le dijo en tono normal, luego empezó a elevar la voz hasta gritar, diciendo: ¡Galletas, galletas, dame las galletas!, la maestra le comenta :”!Te daré galletas en la hora de receso, ahora ve a tu lugar a sentarte, yo termino de leer y te pongo otro trabajo!”. Alonso se dio la media vuelta con su libreta y se dirigió hacia su butaca, se sentó y comenzó a balancearse. (pág. 3).

Se hacen manifiestas las interrupciones constantes del alumno, además de las peticiones con gritos. Estas conductas continúan:

La maestra culminó la lectura del ejercicio y tres alumnos le dieron respuesta con las rutas que consideraron más pertinentes. Luego la maestra pidió a una de las alumnas que se encontraba en la primera fila de butacas, que le apoyara para leer el siguiente ejercicio. La menor se puso de pie e inició la lectura, apenas había comenzado, cuando Alonso se puso de pie y comenzó a manotear y gritar ¡galletas, galletas, dame galletas!; la alumna sigue leyendo, la maestra no parece escucharla porque se levanta para indicarle a Alonso que se siente, el menor se sienta pero sigue gritando ¡no, no!, ¡mi paquete de galletas!, la maestra le dijo: ¡te comenté que en el receso te iba a invitar una galleta, no dije que un paquete, siéntate y no grites!. El menor se calló, la alumna terminó de leer y la maestra volvió a su escritorio, ahí ella volvió a leer el ejercicio que la alumna había leído, C.O. (y que al parecer pocos escucharon, por los gritos de Alonso). (pág. 3)

Cuando la maestra interroga a los alumnos sobre el camino más largo y más corto para el desplazamiento de la persona que marca el problema, Alonso comienza nuevamente a gritar, el compañero de la butaca de atrás se toca el pelo y exhala(C.O. como si estuviese desesperado), se acerca a su mochila y saca una bolsa con galletas, la destapa y la acerca a Alonso sin decirle nada, Alonso está viendo hacia la puerta, no ve a su compañero pero la maestra le dice: ¡mira, voltea Alonso que José te va a dar una galleta!, Alonso no voltea en un inicio pero dice: ¡paquete, un paquete de galletas!, la maestra agrega: ¡no puedes comer un paquete de galletas ahorita, toma una y cómela para que sigas trabajando!, Alonso

voltea, mete la mano a la bolsa de galletas y saca una, no le dice nada al compañero. En eso la maestra le dice: “se dice gracias” y le ordena: ¡dile gracias a José porque te regaló una galleta!. Alonso no lo hace, come la galleta de un bocado. El compañero de la butaca de atrás cierra su bolsa de galletas y la guarda en su mochila. (pág. 4).

Aquí se observa que, nuevamente a través de gritos, de interrupciones, del manoteo, del levantamiento constante de su lugar, de la interrupción de participación o lectura, con estos elementos “catalizadores”, finalmente logra que uno de los compañeros de grupo sea quién satisfaga la demanda: galletas. Incluso sin decirle nada de manera directa, pero aquí interviene también la maestra para reafirmar la entrega-recepción de la demanda de Alonso, esa galleta que llega antes del tiempo previsto: el receso.

La satisfacción de la demanda es otorgada principalmente por el compañero, pero es secundada por la maestra, quién no prohíbe la entrega previa de la galleta sino más bien funge como intermediaria para que Alonso la tome, sin que para ello exista diálogo entre ellos, “ni un ten”, “ni un gracias”. Pero finalmente las conductas de Alonso actúan como ese “catalizador” para acelerar la reacción, que en este caso es obtener lo que demanda sin necesidad de cubrir los requisitos previamente establecidos, ya sea un horario o bien una actividad.

¿Qué caracteriza estas conductas que le permiten conseguir dichas demandas?. El hecho de resultar problemáticas en el espacio y tiempo en que específicamente las efectúa. Pues bien dicen Cadaveira y Waisburg (2015: 232), que:

(...) el hecho de que una determinada conducta sea considerada problemática va a depender de una compleja interrelación entre lo que la persona hace, el lugar en que lo hace y como se interpreta o qué significado se le da a aquello que hace.

En esta línea las conductas de Alonso, en el plano escolar son diferentes a las manifestadas por la generalidad de sus compañeros, por lo que se llegan a considerar problemáticas, por lo que Alonso hace en el contexto escolar, actos salen fuera de lo habitual o esperado bajo dichas circunstancias, en tal sentido de

los autores se consideraría problemáticas o que son todas aquellas conductas no esperadas o que no se dan habitualmente en ciertos ámbitos o contextos.

Estos mismos autores, retoman algunas cuestiones básicas para caracterizar una conducta socialmente inapropiada, misma que se puede catalogar como tal, si entra en alguna de las siguientes:

- Por su intensidad, duración o frecuencia afecta negativamente al desarrollo personal del individuo, así como a sus oportunidades de participación en la comunidad.
- Pone en riesgo al paciente o a terceros.
- Interfiere con la actividad educativa, familiar, social o psicoeducativa.
- Cronológicamente no parece adecuada.
- No corresponde al contexto en el que se manifiesta.
- No se presenta de manera aislada.
- Nos llama la atención por su frecuencia, intensidad y duración. (2015: 232)

Contando con este referente, puedo considerar que las conductas de Alonso son socialmente inapropiadas en el sentido de que se dan de manera constante, afectan sus oportunidades de participación, interfiere en sus actividades educativas e incluso en las sociales, no guardando relación con el contexto y llamando la atención del grupo particularmente por la frecuencia.

Estas conductas problemáticas o socialmente inapropiadas cumplen la función de “catalizador” para recibir cosas deseadas antes de tiempo. Canal Bedia (2002) (citado por Waisburg y Cadaveira 2015: 229), enuncia que: “Las conductas problemáticas generalmente son adaptativas, suelen servir a una función para las personas que las desempeña, y por eso son tan estables y frecuentes”. Con lo que podría considerarse que Alonso ya ha identificado la utilidad de sus conductas por ello es que lejos de evitarlas o disminuirlas las sigue desplegando.

Algunas funciones o propósitos habituales para las conductas problemáticas suelen ser los siguientes, entre otros posibles:

- Búsqueda de atención
- Evitación de tareas o demandas
- Obtención de algo deseado (elementos tangibles, por ejemplo).
- Búsqueda de estímulos sensoriales.
- Evitación de estímulos sensoriales.
- Evitación o conclusión de la interacción social.
- Conducta de autodicción o compulsión. (Waisburg y Cadaveira (2015): 237).

Por lo que pude apreciar en las observaciones, el uso de sus conductas problemáticas, que son las conductas no habituales o no esperadas en el contexto de referencia, le permite captar la atención no sólo del grupo sino de la maestra, además de evitar la realización de tareas obteniendo sin concluir las un objeto deseado que para estos casos específicos fueron los legos y las galletas.

Destaca así, que sus conductas son clave para la consecución de las demandas, caracterizándose en el aula, por ser conductas problemáticas, por ser conductas fuera de lo habitual, causando distracción por parte de los compañeros y maestra y quizá hasta cierto punto algo de molestia.

Resulta particularmente interesante cómo manifestando conductas problemáticas dentro del aula, Alonso logra conseguir algunas de sus demandas, sin que tenga la necesidad de esperar a cumplir una totalidad de actividades, tiempo o demás requisitos.

1.4 Uso del tiempo, mayoritariamente dedicado a Alonso.

He cerrado el apartado anterior diciendo que con su conducta Alonso logra captar la atención y que se utilice la mayor inversión de tiempo con él. Para profundizar en el uso del tiempo mayoritariamente dedicado a Alonso, me apoyo una de las observaciones:

(...) Ya saliendo de la Dirección, la maestra le comentó a Alonso que ya iríamos para el salón, que caminara y nosotros lo seguiríamos caminando detrás de él. Así lo hizo. Durante nuestro recorrido, la maestra me comentaba, que: “en ratos ya no

sé cómo trabajar con Alonso, ya empecé a trabajar con lo que me sugirieron en USAER,⁶ pero de verdad que me cuesta, porque no quiere seguir la agenda⁷ que le pongo y quisiera que yo le dijera cada actividad, pero no puedo, si me dedico sólo con él, cómo les doy la clase a los demás”.(OBS4SAYLI110915, pág. 5).

Encuentro aquí un par de cuestiones: la primera es el hecho de que a pesar de que la maestra está con Alonso constantemente para ir guiando su actividad, que además, de poner en marcha una estrategia extra: “la agenda”, el alumno no logra culminar la actividad y requiere que ella le esté enunciando cada paso de su actividad y como segunda cuestión figura el hecho del reconocimiento implícito de que dedicarse de tal manera a Alonso les quita tiempo de la clase, clase que también tiene que ser dedicada a los demás.

Dando continuidad a la misma observación, se da la siguiente situación al interior del aula:

Nuevamente en el escritorio me dijo la maestra, “ya ve a lo que me refiero, mire...(me mostró unas hojas con indicaciones y dibujos), “éstas son las agendas que me sugirieron en USAER y que unos compañeros de aquí me dijeron que les funcionaron bien, con este otro niño...Enrique, que ya va en tercero y así realiza sus actividades del día...yo me pongo en las tardes a hacerle sus agendas, para que él vaya siguiendo y marcando sus actividades y yo pueda dedicarme la mayor parte del tiempo a mis clases, pero como ya pudo ver, aunque identifique qué hacer, quiere que yo le haga o le esté diciendo cada paso aunque los tenga ahí, y pues en lo que lo vuelvo a sentar, le explico, le marco lo que está haciendo, sí pierdo tiempo para explicarles a los demás”. (OBS4SAYLI110915, pp. 7-8).

Aquí vuelve a figurar en el sentir de la maestra la preocupación del uso del tiempo, mayormente dedicado a él, puesto que aunque ella menciona que dedica tiempo previo a organizarle sus actividades por medio de la agenda, Alonso se muestra

⁶ La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es un servicio de educación especial que ofrece apoyo a escuelas de educación básica en el proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales.

⁷ La agenda es una estrategia que se utiliza generalmente con alumnos con autismo o discapacidad múltiple, para propiciar el seguimiento de actividades en casa o escuela, se puede realizar con objetos, imágenes o con enunciados concretos que den cuenta de las actividades, que la persona tiene que realizar en cierto lapso de tiempo.

renuente a trabajar bajo tal estrategia y manifiesta la demanda de que sea ella la que le diga, esto lo hace prioritariamente en la mejor intención de poder dedicarle mayor tiempo a sus clases, cuestión que no se da, como la maestra lo explica al hacer el comentario, de que en lo que lo sienta, lo regresa al lugar, y le remarca lo que tiene que hacer, considera que está “perdiendo el tiempo para explicarles a los demás”.

Al respecto del uso del tiempo, mayoritariamente con Alonso, la maestra lo remarca constantemente como en esta otra observación:

Le comenté a la maestra que la semana pasada había faltado (Alonso), cuestioné si sabía el motivo, me respondió que: “la mamá no había considerarlo pertinente llevarlo por los “días de puente” que hubo, dice que estaba alterado y mejor no lo trajo ya ni jueves ni viernes”. La maestra agregó: “es que ya ve cómo se pone, trabajar así me es muy difícil, porque consume mucho de mi tiempo con él y me limita con el trabajo con los demás”. (OBS6SAYLI240915, pág. 12).

En esta expresión la maestra acepta de manera explícita que las conductas de Alonso consumen mucho de su tiempo y ya está limitando el trabajo con los demás. Aunque este tipo de atención no ha sido una demanda explícita del menor, ni es el propósito de este apartado, se puede identificar que a través de sus conductas también consigue mayor atención, lo que repercute en la mayor parte del tiempo dedicado a él. Una nueva demanda, la de atención, que se puede apreciar:

(...) yo quiero ir más allá o sea no nada más estancarlo con ejercicios de primaria...porque realmente es lo que estoy haciendo.....pero también no me permiten los tiempos estar al cien por ciento con él, y él quiere toda la atención...(E3SAYLI131115,pág. 7).

Ya he mostrado algunos elementos relevantes respecto a las observaciones y particularmente de los comentarios de la maestra, pero de igual forma es importante exponer cómo lo viven los compañeros de grupo, y si es que existe alguna relación con la apreciación de la maestra, por lo que comenzaré por analizar las perspectivas de algunos de sus compañeros:

FABIOLA: mmm...pero su comportamiento violento...mmm...pues...¿cómo lo perjudica?...pues eh...a veces la maestra tiene que dar temas rápidamente para poder también darle trabajo a Alonso, porque pues a veces si...le batalla al estar...trabajando...técnicamente tiene que fijar su atención en Alonso...un ojo aquí y otro allá...porque pues sí Alonso necesita más atención...(E1SAYLI051115,pág. 12).

En el caso de esta compañera enuncia varias cuestiones importantes: 1) que los temas se dan rápidamente para ellos para tener tiempo de darle trabajo a Alonso, 2) que la maestra tiene que estar al tanto de Alonso como de todos y 3) reconoce que Alonso sí necesita más atención, partiendo de la premisa de lo que ella llama sus comportamientos violentos, lo que ya en apartados anteriores se ha abordado como las conductas problemáticas

En la misma línea va la opinión de otro de sus compañeros:

SAIRA:...¿De esa manera podrías tu decir que perjudican sus interrupciones al grupo?

GUSTAVO:: Sí, porque la maestra cuando él interrumpe empieza a trabajar con él y a veces si se tarda porque no entiende, y ya este...trabaja más con él que con nosotros. Nosotros nos dice: ¡ya sigan contestando esto! y ya después nos dice como era. (E2SAYLI051115, pág. 11).

Identifico que la influencia de una interrupción de Alonso, puede tener diferentes matices, como los que ya expliqué en el apartado de conductas, dicho influjo a modo de interrupción, hace que la maestra se ponga a trabajar con él, dándole más tiempo y de cierta manera prioridad, dado que el compañero enuncia “trabaja más con él que con nosotros”.

De una o de otra manera el tiempo de las sesiones es utilizado para trabajar con Alonso, este otro extracto de entrevista con un compañero de grupo lo muestra:

SAIRA: ¿Cómo consideras tú que se siente la maestra trabajando con Alonso?

GUSTAVO: (...) Como con tristeza...porque cuando no le hace caso...se pone y como que a veces...no entiende Alonso y se sale, y se estresa que todo el día esté

así trabajando con él, entonces nunca le pone atención...todo el día se lo dedica a él y se estresa...se estresa por decir cuando ya en muchos días él está jugando así en el aula, se estresa...porque no lo puede controlar y se empieza a alterar.....(E2SAYLI051115,pág. 13).

En este apartado, se ve más clara la idea del compañero del grupo, que identifica que, aunque Alonso no le pone atención a la maestra, la maestra de una u otra forma “todo el día se lo dedica a él”.

He efectuado un recorrido por las expresiones de la maestra en las observaciones de aula, así como las opiniones de compañeros de grupo de Alonso, recabadas en las entrevistas; pero de igual forma, en la entrevista con la maestra de grupo, ella refiere comentarios respecto al uso del tiempo en la clase:

SAIRA: (...) ¿Cuáles serían sus preocupaciones en torno al desempeño del grupo?...

MAESTRA EVA: (...)la primer preocupación es el desempeño...que no logren alcanzar el desempeño los niños...en primera porque tengo...de verdad son como diez niños que me requieren atención, que requieren ayuda...y me siento igual impotente al no...estoy al pendiente, ¡se lo juro estoy al pendiente!...!haber quiero que participes!, ¡quiero que participes tú y tú...y quiero que participes tú!...o sea les estoy exigiendo pero no me estoy dedicando en estricto (en esto último bajo el tono de voz y bajo la mirada)...por el tiempo de atender a Alonso...porque ya después se nos vienen los tiempos, que ya se nos vino una actividad y otra...y cuando quiero abarcar algo ¡hay chin...ya se terminó!...no pues ahora saben que...vamos a ver esto...vamos a hacerlo...conforme puedan, los que me están fallando...eso me preocupa, el no tener el desempeño del grupo como debe de ser...eso me preocupa mucho (...) (E3SAYLI131115,pág. 19).

En este comentario encuentro que ella es consciente de que está dedicando la mayor parte del tiempo en el aula con Alonso, y que le preocupa el hecho de que ha seguido exigiendo dentro del grupo cierto desempeño, sin embargo, le ha faltado tiempo para trabajar algunas cuestiones con el grupo, por ese tiempo de más que está trabajando con Alonso. Ese uso de tiempo no equilibrado manifiesta su preocupación por el desempeño del grupo.

CAPÍTULO II

EL PAPEL DEL MIEDO Y EL DESCONOCIMIENTO EN LA INTERACCIÓN GRUPAL

2. 1 Rol de la maestra y la predisposición de información acerca del trastorno.

A lo largo de este capítulo intento explicar cómo el rol asumido por la maestra como parte principal de autoridad dentro del aula, llega a delimitar el rol de los alumnos en el desarrollo de la clase, es decir sus interacciones al interior de la misma, clase que a su vez se ve influenciada por las conductas problemáticas de un alumno con TEA.

Hargreaves (1986:136) en sus trabajos de “La interacción profesor- alumno” nos habla de que:

Dado que el profesor tiene más iniciativa y poder para definir la situación ¿cómo la define? Es obvio que el primer paso consiste en definir la situación de tal forma que le sea posible desempeñar su rol adecuadamente. La definición que hace de la situación debe estar de acuerdo con el concepto que posee de sus funciones en clase. (...).

Esto de las funciones está precisamente asociado con roles, que diversos autores como Soreson (citado por Hargreaves), enuncian como orientador, asesor, informador, motivador u otros tantos relacionados con cuestiones administrativas o de enseñanza; sin embargo, Hargreaves destaca que todo profesor posee dos subroles básicos: de instructor y de mantenedor de la disciplina:

La tarea del profesor en el segundo consiste en la fijación y mantenimiento de disciplina y orden en clase. Es una tarea relativa a quién debe hacer, qué, cuándo y cómo. Es la creación de las reglas de conducta y reglas de procedimiento. Incluye la tarea de organizar el agrupamiento de los alumnos, la distribución de equipo, el horario. La forma y extensión de los movimientos de los alumnos, dentro y fuera del aula. (...) (1986:137).

El segundo sub-rol básico común a la totalidad de los profesores es el de maestro. En cuanto instructor, el profesor enseña a los alumnos a aprender y comprueba la verdad de su aprendizaje. En esta tarea coexisten dos aspectos fundamentales; concierne el primero a lo que ha de aprenderse y se relaciona con los métodos de enseñanza del profesor. (...) (*Ibid.*: 138)

Entonces en su hacer docente, en su definición de situación de clase, dos cuestiones básicas preocupan: el aprendizaje y la disciplina. Cuestiones que son básicas en los roles de cualquier docente. Sin embargo, cabe destacar que, dentro del grupo observado en el trabajo de campo, lo que prevalece como llamadas de atención, ante los ojos de la maestra para su definición de la situación, no son sólo los esporádicos incumplimientos de tareas de algunos alumnos, sino más bien las constantes violaciones a la norma, esas conductas problemáticas esos elementos de la conducta de Alonso.

Antes de entrar propiamente en el análisis de los datos, hago mención que Gustavo y Fabiola, son alumnos del grupo que se contempló para este trabajo de campo, son compañeros de Alonso, son alumnos participativos y aquellos que se atrevían a manifestar su opinión o sentir con la maestra. Ellos son los entrevistados en los registros cuyos datos relacionados se retoman.

Así encuentro dentro del trabajo de campo información en donde figuran las actitudes que rompen una definición de situación de clase ya establecida:

Cuando el prefecto sale del aula, la maestra les indica a los alumnos que continuarán con la actividad del croquis que viene en su libro. En eso me percaté, al ver a los alumnos a un lado y delante de mí que están trabajando en la asignatura de matemáticas.

La maestra les pregunta: ¿cómo quedamos que se abrevia el norte y el oriente?, uno de los alumnos contesto: N y O; ¡exacto! dijo la maestra, en eso estaban cuando Alonso comenzó a gritar muy fuerte, C.O (parecía enojado), ¡ya déjame, ya déjame! decía, pero nadie lo estaba agarrando, luego continuó gritando: ¡A a a...! y agregó ¡deja de tocar el piano!.

El resto del grupo trataba de seguir en su actividad del croquis, la maestra se acercó al lugar de Alonso y le dijo: ¡No tienes porque gritar, ponte a hacer estas sumas!, anotó un par de cosas en su cuaderno y le dejó la libreta en su butaca, el volteó a ver la libreta y tomó su lápiz para ponerse a trabajar. (OBS7SAYLI011015, pág. 2).

O bien lo relacionado con el rol de transmisor de conocimientos, permeado por esa idea de la maestra de su responsabilidad de que Alonso trabaje, se motive, aprenda:

SAIRA: ¿Pero no le dicen nada ustedes a Alonso cuando se levanta o interrumpe?

GUSTAVO: no...bueno, la maestra le dice: ¡vente Alonso vamos a trabajar” y como le pide trabajo, ya se pone a trabajar...pero como a los veinte minutos se vuelve a alterar y empieza a decir cosas. (E2SAYLI051115-pág. 8).

De cómo la maestra asume el rol de mantenedora de la disciplina:

SAIRA: (...) ya hablamos de cuando Alonso toma la comida sin permiso, pero hay otras cosas que también he observado, por ejemplo...¿qué sientes tu cuando él se está sacando los mocos o cuando el tira la baba?

FABIOLA: mmm...pues me da algo de asco a mí (ligera risa)...este pero...pues también hay que...decirle que eso no, bueno eso la maestra siempre lo hace, le dice que no, que eso no se hace y lo manda a que se ponga gel o se lave las manos. (E1SAYLI051115 –pág. 5).

En ese intento de la definición de la situación de clase que hace la maestra, ya los alumnos han asumido que gran parte de tiempo se le tiene que dedicar a su compañero Alonso, además de que siempre se le tiene que estar indicando lo que sí se hace y lo que no se hace, se aprecia entonces que la maestra también considera que requiere reforzar directamente con Alonso ciertas actitudes para que el asuma en su rol de alumno otros actos, las conductas esperadas, habituales, las consideradas “normales”, que les permitan estar de cierta manera en “sintonía” entre sus roles para desarrollar la clase. Pero ¿cómo es que la

maestra aprecia que requiere reforzar su definición de situación de clase particularmente con Alonso?.

Al respecto el mismo Hargreaves (1986: 48) recalca que:

El profesor percibe y evalúa a los alumnos sobre la base de dos dimensiones de su propio rol de clase.

La primera dimensión comprende el rol de la instrucción. Tradicionalmente, se juzga al alumno por el grado en que presta atención, trabaja con asiduidad y manifiesta entusiasmo e interés. La segunda dimensión atañe a la disciplina. Se percibe y juzga al alumno según se conforme a las previsiones del profesor en cuanto a mantenedor de la disciplina- tradicionalmente según acepte la autoridad del profesor, sea sumiso, cortés y tranquilo- .El alumno que se conforma con más previsiones del profesor en ambas dimensiones queda evaluado como “buen alumno” y el que se desvía en ambas es “mal alumno”.

Hargreaves complementa dicha información enunciando que el profesor define la situación según sus roles y objetivos, percibe e interpreta el comportamiento del alumno a la luz de la definición que de la situación realiza, sobre la base de las interacciones forma conceptos de cada uno de sus alumnos, así evalúa y adjudica una etiqueta de acuerdo al grado que apoyan la definición de la situación.

Dentro de la observación en el aula destaca que existen algunas variaciones en cuanto al ritmo del trabajo de los alumnos, así como de algunos incumplimientos por olvidos de tarea y material, pero en la generalidad del grupo, tratan de cubrir las actividades que la maestra indica; sin embargo en lo que respecta a Alonso, que muestra poco interés, parece no poner atención, interrumpe su trabajo y el de los compañeros de manera constante, además de infringir varias normas dentro del aula, es precisamente su comportamiento fuera de lo esperado, fuera de lo “normal” en relación a la instrucción y disciplina, lo que hace que la maestra quiera estar de una forma constante y cercana para intentar recuperar la definición de situación de la clase marcada por ella y no permitir que prevalezca la definición de situación la marcada por uno de sus alumnos.

Además, no sólo lo que la maestra y los alumnos viven dentro del aula es lo único que influye, en la manera en que desempeña su rol, Hargreaves plantea la interrogante de ¿Qué factores influyen en la forma en que el maestro, el profesor ejerce su rol de clase? y reconoce que:

El factor más obvio es la calidad única de todo profesor sus antecedentes, formación, actitudes, necesidades, personalidad, circunstancias que influyen en el modo en que el profesor percibe y ejerce su cargo-. El segundo factor es situacional, el conjunto de “otros significantes” con los que el profesor se halla en estrecho contacto en el ejercicio de sus deberes (...) es útil recordar que los alumnos no constituyen la única influencia importante sobre el concepto que tiene el profesor de su rol de clase. (...) Insistimos en que en diversos aspectos el director y los colegas, mejor que los propios alumnos, ejercen gran influencia sobre el concepto que de su rol en clase forma el profesor. (...) (1986: 140).

Este factor de cómo me ven los otros, también está presente a través de la percepción de los colegas y es importante para la maestra de grupo:

MAESTRA EVA: (...) Alonso es un niño con problemas de autismo no es un niño loco, porque todo mundo se expresaba ¡hay es que pobre de la maestra!, o sea tampoco quiero que me tengan lástima, lejos de tenerme lástima mejor que me ayuden, mejor que me ayuden...!hola Alonso!, nada más así...¿qué haces Alonso?, Alonso vete a tu salón...nada más;(...) (E3SAYLI131115-pág.25).

Además, existe la apreciación de otros agentes externos, como los otros docentes, los practicantes de alguna área afín a la educación o bien los padres de familia:

MAESTRA EVA: (...) No me ayudan (refiriéndose a los otros maestros) , lejos de eso se ponen a decir: ahí viene el niño....ahí viene el niño!, o sea...tratándolo como loco y eso no es así (esta última expresión en tono muy bajo, la maestra voltea a mirarme y tienen guardadas la manos dentro de su chamarra)...porque así se expresaban...¿cómo lo aguanta?...¿cómo...?, o sea no entiendo por qué se expresan así...ya nada más lo ven y ¡ay pobre de la maestra!.

SAIRA: Y siguen en esa sintonía ¿haciendo esos comentarios?.

MAESTRA EVA: Sí...haciendo esos comentarios (lo afirma antes de que yo termine mi intervención). Incluso le voy a decir...un señor llegó...un papá, maestra me dijeron las psicólogas que...que su hijo está en el peor grupo, que están aquí todos los tontos, así me dijeron...me dijo el señor, pues ahora que su hijo salió en el cuadro de honor, porque es bueno el niño pero tiene problemas de lenguaje, me dijo: ...!no lo creo maestra!, gracias porque usted me ha dado una lección de vida, que mi hijo es diferente a todos y yo, quería que fuera igual que todos.

SAIRA: ¿Qué psicólogas harían el comentario?

MAESTRA EVA: No sé...a mí me dijo, a mí me comentó eso llegó muy discretamente el señor, se sentó al lado del escritorio e incluso luego hasta incado, ¿oiga maestra es cierto esto que dicen?...¿qué pasó?, las psicólogas le dijeron a mi esposa que mi hijo está en el grupo de los tontos, no señor y se lo expliqué...el día de la junta les dije...tengo niños con necesidades educativas especiales, pero eso no quiere decir que el grupo sea el peor...entonces todo eso sí afecta y pues los padres hacen ese tipo de comentarios pues que no me gustan no...por los comentarios que se dicen en la escuela..... (E3SAYLI180316 –pp. 25-26).

Encuentro cuán importante es la percepción relacionada con la disciplina en la escuela, como parte de uno de los roles claves del profesor, además también por la proyección que se da ante los compañeros de trabajo, ante los alumnos e incluso ante los padres de familia.

Esta cuestión de disciplina se hace latente en todo nivel educativo, desde educación básica hasta superior, haciéndose presente en mayor o menor medida dependiendo en gran parte del mismo docente y de sus concepciones que tenga en torno a ella. En lo que respecta a este grupo, es la maestra la que con esa definición de la situación deja muy en claro las normas y sanciones dentro del mismo, en ocasiones se apoya para ello de otras instancias dentro de la misma institución, generalmente prefectura.

Concretamente con Alonso, que constantemente viola las normas dentro del aula y escuela, es ella la que se encarga de la mayor parte de lo relacionado con el aprendizaje. Ante lo que se puede observar que le tiene que indicar que ya hay

que trabajar, sobre el material que se ha de utilizar, incluso en ocasiones proporcionárselo directamente, además de solicitar en repetidas ocasiones que colabore para efectuar alguna actividad. Respecto a las mismas figuran las características del trabajo esperado, tanto de contenido como de forma, el tener que llevarlo a su lugar y acomodar el material y la butaca para proveer las condiciones que considera necesarias para tal labor:

(...) se volvió a levantar Alonso, esta vez sólo había agregado un número más a la serie y por cierto del tamaño de casi 3 reglones. Le dijo la maestra: “ ¡A ver Alonso, este número no está del mismo tamaño que los otros, vamos a respetar el tamaño y terminar la serie hasta el 50!”, ¡ayúdame, ayúdame! Comenzó a gritar Alonso. ¡No grites! le decía la maestra, ¡ayúdame, ayúdame! gritó más fuerte. La maestra lo llevó a su lugar, le acomodó la butaca para que se sentará, Alonso accedió y se sentó, justo cuando la maestra lo dejó en su lugar y ella comenzó a caminar, Alonso volteó para mirar hacia atrás de su butaca y le gritó a su compañero de atrás ¡Ayúdame! El compañero parecía pasmado, no se movió, ni dijo nada. (OBS4SAYLI110915- pág. 8).

En otros casos la maestra también tiene que buscarle el material y acercárselo ya en las condiciones requeridas, e incluso solicitar en más de una ocasión la ejecución de alguna indicación por parte de Alonso:

La maestra sacó el libro de Alonso en la página que correspondía, ¡vamos a leer esta leyenda Alonso!, le comentó, el resto del grupo también sacó su libro. La maestra comenzó a explicarles que en esta sesión leerían algunas versiones diferentes de la leyenda de la Llorona. ¿Listos? les preguntó. La mayoría dijo que sí. Ella solicitó a Alonso que comenzará a leer, en la primera ocasión que lo pidió el menor ni siquiera volteó a ver su libro. La maestra insistió una segunda ocasión con la petición, que hizo en tono más fuerte y Alonso comenzó a leer la introducción de la versión prehispánica de la Llorona. (OBS6SAYLI240915-pág. 9).

Aparece de igual manera la importancia de efectuar el trabajo de clase con ciertas características, en esa búsqueda de desarrollar por parte de la maestra, de la mejor manera su rol de transmisora de conocimientos:

SAIRA: ¿Qué hace aparte de gritar...ha hecho otras cosas?

MAESTRA EVA: ¡Sí!, pega en la banca...pega horrible en la banca, se para, empieza a tirar las cosas, cuando le dan las crisis así...de desesperación, ¡ponme trabajo! Y ya de rápido, hay tengo copias...de lecturas, de ejercicios, de iluminar,! ten, haber ten esto...hazlo!, pero me ilumina todo feo...!no,no,no! , esto está muy mal...¡es que no me digas que está mal! (la maestra imita una voz de irritación del menor), ¡tienes que iluminar así bien bonito!, y ya le enseño como...despacito, sin salirte.....y lo hace.....ahora cuando me hace unas letras o unos números así feos...!,no,no,no! le digo, ¡este trabajo se ve muy feo!, haber...lo ¡vas a hacer así, fíjate como lo estoy haciendo!...y sí lo hace, pero cuando se desespera lo avienta todo...(E3SAYLI131115-pág. 11).

Su rol de transmisora de conocimientos; que se ve -igual que la definición de la situación de clase- amenazado por las actitudes del alumno con TEA, que rompe las reglas, por lo que se hace presente la canalización de su atención y de un mayor tiempo para intentar recuperar la definición de la situación de su clase a través particularmente de la atención individualizada.

En lo que respecta a la disciplina, se aprecia un fenómeno similar: ella – la maestra- es la que se acerca directamente a decirle algo a Alonso:

En este lapso, la maestra se acercó al pizarrón y dijo que el procedimiento efectuado era el correcto, que se calificaran y si estaban mal, observaran donde podía estar el error, en eso se empezó a escuchar un ruido, era el puño de Alonso golpeando la butaca de su compañero de atrás. ¡puño, puño, puño!...decía Alonso, y cada vez que lo hacía incrementaba la intensidad de voz, el compañero permanecía_inmóvil, viendo a la maestra, como esperando que lo auxiliara y así fue, la maestra se acercó y le dijo a Alonso : ¡No pegues, no golpees!, Alonso comenzó a mover su cabeza un par de veces, ¡no te portes mal!-le dijo la maestra (...)(OBS6SAYLI240915 –pág. 2).

En este extracto figura el hecho del uso de lenguaje no verbal, es decir la inmovilidad del compañero es interpretada por la maestra, se genera otro tipo de interacción, de una manera no habitual pero que a través de ciertas señales les

permite entenderse e interactuar. Es una relación que parece no-relación, un concepto que más adelante se abordará en mayor profundidad.

Más allá de la interpretación de lo no verbal, se manifiesta la facultad de la maestra ante los compañeros de establecer nuevamente las normas, en general de tratar de establecer la disciplina.

Existe otro ejemplo de una situación similar:

La maestra se puso de pie, y anunció ante el grupo que era hora de revisar el crucigrama matemático. Ella comenzó a leer los problemas y algunas binas le daban los resultados. La maestra elegía las binas que participaban. En eso estaban cuando Alonso se levantó de su lugar y se condujo hasta el final de la fila. Ahí comenzó a mover un calendario, se acercó al compañero del final de la fila mientras que continuaba con el movimiento del calendario, así con el movimiento golpeaba al compañero de esa última butaca, ese compañero, permaneció inmóvil, volteaba a ver a la maestra para que ella se percatara de lo que estaba ocurriendo, la compañera de junto se reía del compañero y le dijo “estas asustado” y rió brevemente.

Luego Alonso se acercó más al compañero y empezó a tocarle alternadamente los hombros, ahí fue cuando la maestra se percató y le dijo ¡Siéntate Alonso, deja a tu compañero, si te portas mal le voy a decir a tu mamá y no habrá premios!. ¿Ni torre ni dulce? preguntó Alonso, ¡nada! le contestó la maestra (OBS6SAYLI240915, pág. 8).

En este apartado figura un par de cuestiones importantes respecto a la interacción, la primera es el hecho de una intención por parte de Alonso, una intención de acercarse al compañero, puesto que pudiéndose quedar en solitario en el espacio, continúa con el movimiento del calendario y se acerca al compañero de la última butaca. Mientras la segunda cuestión vuelve a perfilar el uso de lenguaje no verbal o corporal como medio de interacción.

Cabe destacar, que aparecen de igual manera participaciones e interacciones de los otros compañeros de grupo, que se menciona pueden modificar las conductas

de Alonso, haciéndoles ver al grupo como posible causa de las conductas problemáticas que él presenta en el desarrollo de la clase:

La maestra continuaba con la resolución, muchas binas querían participar y se empezó a escuchar mucho bullicio, en eso Alonso empezó a gritar ¡ya...yaaaa, yaaa! y también se balanceaba, sentado en su butaca. La maestra hizo el comentario: ¡ya ven, hablen más bajo, no hablen todos juntos que alteramos a Alonso”, con ese comentario el grupo pareció modular sus intervenciones. (OBS6SAYLI240915 –pág.8).

Es preponderante también enfatizar lo importante que para la maestra puede ser el que se reconozca su papel de autoridad dentro del aula, la importancia de mantener la disciplina y lograr la adquisición de conocimientos:

SAIRA: ¿Qué considera usted que le hace falta a Alonso?...

MAESTRA EVA: Ir más allá...primero, antes que nada, primero adecuarlo o educarlo en cuanto a...que se quede en el salón, ya le dije: ¡Soy tu maestra!, (en tono un poco más fuerte) ... porque de repente me dice ¡Eva!...me grita por todo el patio ¡Eva!...es que dónde está ¡Eva!...cuando no me llega a ver, y cuando regresa al salón les dice a los niños...!tú tuviste la culpa...Eva se fué de mi lado!...Eva no está conmigo por tu culpa... (Esto último en tono un poco más bajo y en una expresión más pausada), y le digo...! haber soy tu maestra, soy tu maestra Eva, ¿cómo me vas a decir...eso es lo que yo quiero primero...que se me quede quieto en el salón... (E3SAYLI131115-pág. 6).

Incluso la maestra ha remarcado a los compañeros de grupo que no intervengan:

SAIRA: (...) algo que me ha llamado la atención, que...los compañeros aunque tienen cierta cara de asombro o en ocasiones un poquito de enojo...permanecen inmóviles y sin decir nada...como esperando a que usted los vea y les diga algo...eh eso me llama la atención de los que están más cerca de él, que son a los que más agrade...

MAESTRA EVA: ¡Sí! (interviene antes de que yo termine mi participación)

SAIRA: ¿A qué cree que se deba que no le digan ellos?...

MAESTRA EVA: Lo que pasa que he hablado con ellos...he hablado con ellos y les dije: ¡por ningún motivo quiero que le hagan caso cuando él está enojado!, ¡no lo pelen, no le digan nada, porque pueda reaccionar de diferente manera!...!tranquilos, cállense!...y ya nada más le digo ¡Alonso no pegues!... (E3SAYLI131115- pág. 12).

Se puede apreciar que la maestra siente la responsabilidad directa de estar al tanto de las actitudes de Alonso, de las reacciones del resto del grupo, y de indicar de una u otra manera a todo el grupo como deben actuar o reaccionar, haciendo uso de las estrategias que ella considera pertinentes, ante estas conductas problemáticas de Alonso que no guardan relación con la definición de situación de clase o a la interacción esperada entre compañeros.

Se podría decir entonces que no sólo las actitudes de Alonso o la predisposición de la información del trastorno que los deja con muchas incertidumbres que se encuentran mediatizando la interacción con los compañeros, sino de igual manera las ideas de la maestra reflejadas en sus prácticas y su discurso.

A este respecto Cazden (1991: 646), cita a DORR- BREMME (1982) para enunciar:

(...) que el modo en que actúan los alumnos puede restringir la gama de posibles acciones que para el docente tiene sentido considerar y elegir. Y al enseñar (“o controlar”) la clase de diferentes modos, los docentes restringen la gama de acciones que son apropiadas y razonables por parte de los alumnos. (...).

Respecto a lo que este autor señala encuentro que, ante algunas conductas problemáticas de Alonso, las posibilidades dentro del rol de la maestra se restringen de manera, que prefiere dar una atención más directa al alumno, para que él no entre en su definición de situación, así como hacer ver de cierta manera un mayor dominio de la situación por su parte, ante el alumnado.

Respecto al uso del discurso de la maestra: “¡por ningún motivo quiero que se acerquen cuando está enojado!” encontramos además del propósito de recobrar el control de la definición de la situación de clase, lo hace a través de un discurso, un

discurso adecuado para cierta escena y cierto momento, los alumnos lo han asimilado y lo aceptan, es lo que Bordieu (1984: 145), nombraría como aceptabilidad y la define como: "(...) la aceptabilidad supone la conformidad de las palabras, no sólo a las reglas inmanentes a la lengua, sino también a las reglas, que se dominan intuitivamente, inmanentes a una situación(...)".

De esta forma la maestra intenta recobrar la definición de la situación de clase, dando una atención directa, además de intentar dar una justificación de su proceder a través de la petición que le hace al grupo, su discurso parece estar acorde a la situación, a esas situaciones observadas por ella y por el grupo, que le hacen tener un respaldo a su discurso de petición.

Prevalece la importancia que se le otorga a la disciplina en la definición de la situación de clase pero además algo de temor ante lo que no conozco: las reacciones de Alonso y como llevar al grupo a aprender a convivir con esas diferencias, a llevarlos más allá del aprendizaje académico, si no al aprendizaje de interacción en la diferencia. Más adelante abordaré brevemente esta temática el miedo y cómo se vincula con el rol desempeñado por los compañeros y la maestra de grupo.

Encuentro alta valoración a la disciplina para conservar la definición de una situación en la escuela, la importancia del aprendizaje, generalmente orientado y evaluado por la maestra, el uso de un discurso validado por la situación vivida u observada por el grupo, pero también un miedo y desconocimiento sobre las reacciones de Alonso.

Considero que el "miedo de lo que les pueda pasar a los que están bajo mi responsabilidad"- en este caso los otros alumnos bajo el cuidado de la maestra, ante los actos de un alguien que se comporta fuera de lo "esperado", fuera de lo "normal", además de un desconocimiento respecto a reacciones y demás procederes, son aspectos que de igual forma cruzan las definiciones de situaciones de clase o de interacción en escuela.

Todo lo comentado respecto a la maestra, también tiene su sustento en los roles docentes, al respecto Hargreaves (1986: 138), rescata de igual manera que:

En la escuela, casi todos los profesores se interesan por el establecimiento o conservación de su rol en cuanto dueños de la situación. Piensa el profesor que le corresponde *el control*. Controlar significa que el profesor posee facultades para señalar reglas de conducta y obtener conformidad de los alumnos a esas reglas. (...)¿Cómo aseguran los profesores que poseen el control? Gran número de profesores piensan que la raíz del adueñamiento de la situación consiste en la sumisión del alumno a las órdenes del profesor, porque si los alumnos no le obedecen queda amenazado el orden social y se erosiona la pregorrativa del profesor como fijador de reglas. Por esta razón en el pensamiento popular se conecta la disciplina con el castigo, ya que las sanciones constituyen uno de los medios *standard* con los que el profesor obliga a la sumisión. Otro elemento de la conservación del control estriba en que el profesor sepa crear una cierta formalidad en sus relaciones con el alumno. Como afirma Waller (1932) “La formalidad se origina en la relación profesor- alumno como medio de mantenimiento de la distancia social, lo que a su vez, sirve de medio para la disciplina”. (...)

Porque el sub- rol de mantenedor de la disciplina es tarea central de las aulas, el comportamiento de los alumnos que amenaza ese rol se define como “malo” y debe disuadirse o castigarse. Por este motivo se cuentan entre los pecados capitales de los escolares la descortesía, la insolencia, la impertinencia y la rebeldía. (...).

Esta apreciación de Hargreaves, sirve muy bien para recapitular lo analizado respecto a las conductas de Alonso, que al estar asociadas a impertinencia y rebeldía, hacen al maestro tener la percepción de estar perdiendo el control sobre su definición de la situación, de verse amenazado, en el desempeño de su rol y del orden social en clase, ante lo cual dicho comportamiento se asocia al “alumno malo”, con conductas problemáticas, por lo que debe disuadirse por diferentes medios: la formalidad al decirle “yo soy tu maestra”, la restricción de consumo de dulces o armado de torres por portarse mal por ejemplo, la atención más constante y personalizada.

Habría que valorar hasta qué punto el uso de estos medios para recuperar el control o la definición de la situación, han permitido efectivamente conseguir su objetivo. Puesto que como ya analicé en el capítulo anterior sus conductas problemáticas, le han permitido al menor conseguir algunas de sus demandas, sin cubrir el acuerdo establecido, que puede ser considerado como un medio de control de la situación; entonces estos medios no siempre logran los objetivos establecidos por la profesora.

2.2 Las actitudes de los compañeros, los otros ante el otro, el por qué se mantienen al margen.

En el apartado anterior he abordado ya un tanto, como en el sentido de mantener la maestra de grupo la definición de una situación, conservando un rol de disciplina, pero además entre líneas se aprecia bien la idea de responsabilidad o de mayor capacidad de la maestra en relación con el grupo, para delimitar, para controlar las acciones de Alonso, lo que de igual manera termina mediatizando las interacciones entre ellos.

Ahora me aboco particularmente al impacto que tiene el discurso de la maestra en los compañeros de grupo, encontrando matices diversos al respecto, mismos que se aprecian en sus interacciones. El hecho de que la maestra (como se analizó en el apartado anterior) haya hecho uso de indicaciones muy precisas: de un no quiero que le digan nada o no quiero que por ningún motivo se acerquen, evidentemente no representa para los compañeros lo mismo que para ella. Comenzaré entonces a vislumbrar de qué manera el rol desempeñado por la maestra y la madre ha influido en las actitudes de los compañeros, los otros ante el otro.

Dice Skliar (2008:79):

(...) La irrupción de los otros produce confusiones, desórdenes de saber en el espacio de la mismidad. De algún modo el mapa de la mismidad indicaba siempre para lo mismo de nosotros mismos y la mismidad era en sí misma un significado

completo, absoluto, coherente, autosuficiente. El mapa de la mismidad era como el calco de lo mismo, el calco de aquello que siempre volvía hacia lo mismo.

Por ello la pérdida del mapa es, también la diferencia entre el calco de lo mismo, el calco de aquello que siempre vuelve a lo mismo, y la cartografía del otro, el mapa de múltiples situaciones del otro. Y si antes éramos como flechas apuntando hacia la mismidad, ahora esas flechas se tuercen, se curvan preguntándose cada vez más abrumadas sobre las direcciones a tomar. (...).

Esta perspectiva del autor, me permite comprender como es Alonso, el otro que irrumpe, con su cartografía que sale fuera de lo mismo, que sale fuera de la norma, de las ideas de lo normal, del deber ser, aquel que empieza a llevar al grupo a situaciones múltiples. Son ellos, sus compañeros, los otros, que, bajo el cambio en la mismidad, se sienten y manifiestan abrumados sobre las actitudes a tomar. En general, son muchas, variadas y constantes, las actitudes que manifiesta Alonso, sus conductas problemáticas al interior de la clase, es decir esa irrupción del otro ante los otros fuera de la mismidad.

Las quejas

Resulta interesante apreciar que hay compañeras de grupo que optan por canalizar su enojo y quejas fuera del aula, sin decirlo directamente a Alonso o a la maestra, por ejemplo:

Estaba terminando el receso, cuando me trasladé a los sanitarios antes de acudir a control escolar, entre los pasillos, topé a unas jovencitas que se quejaban de Alonso, se les veía una cara de descontento, dijeron estar cansadas de “salir a limpiar sus cochinas o a avisar cada que hace sus tonterías”. (OBS2SAYLI, pp. 3-4).

Quizá parte de que dichas quejas se realicen de manera no directa tenga razón de ser por el hecho, de que cuando los alumnos mencionan algo que les desagrade dentro del aula, no obtienen alguna respuesta que les permita sentirse tomados en cuenta, más que para realizar una labor para que se les tome en cuenta una opinión, como en el siguiente caso:

La maestra se pone de pie y se acerca a la mesa donde está Alonso, le dice: ¡si quieres solo toma una y siéntate!, se escucha otro comentario: ¡pero miss, le decimos que ya agarro una hace rato! .La maestra ya no comentó nada. Alonso dejó la fruta regada fuera de la bolsa y se regresó a su butaca. La maestra se regresa al escritorio y le pide a Alonso retome lo de sus series, él accede y continúa con la actividad. (OBS6SAYLI240915, pág. 6).

Bajo tal situación se puede generar descontento por dos razones: la primera en razón de que a pesar del comentario que los alumnos hacen a la maestra ella autoriza a Alonso que tome otra fruta, pero este pareciera que a pesar de la concesión de la maestra y la molestia de los compañeros, se da la oportunidad sólo de generar el descontento para simplemente abrir la bolsa y dejar la fruta regada; la segunda razón puesto que la maestra se dirige a Alonso para hacerle un comentario de autorización en cuanto al resto del grupo y sus comentarios actúa como si nada hubiese escuchado o pasado: los ignora. Así que es por ello que los compañeros alumnos se dan la oportunidad de sentir, de manifestar lo que piensan y sienten fuera del aula.

Mantenerse al margen

Cabe destacar que los compañeros se atreven a manifestar comentarios ante la maestra, no así ante su compañero Alonso. De igual manera que evitan los comentarios directos para con él, tal pareciera que evitan también otro tipo de interacción como la que se pudiera generar con el acercamiento directo o bien al verlo directamente.

La maestra solicita que dos alumnas pasen a resolver el ejercicio en el pizarrón. Ellas dibujan un croquis y trazan recorridos.

Alonso termina de comer su galleta, estira el resorte de su pans para meter su mano y empieza a tocar sus genitales. Varios de los compañeros del grupo que se dan cuenta de ello, sin embargo se voltean a ver entre ellos, a intentar escribir u hojear su libro, sin decirle nada a Alonso ni a la maestra. C.O (Actúan como si no hubiesen visto nada). (OBS7SAYLI111015,pág. 5).

Existen este tipo de situaciones que son incómodas para los compañeros de grupo, ante las cuales prefieren mantenerse al margen, observando, incluso manteniendo entre ellos una comunicación visual no verbal, pero se mantienen al margen, sin decir nada al compañero o la maestra, a modo de disimulo.

De igual manera figuran escenas donde Alonso realiza peticiones o cuestionamientos ante el grupo, mismos que no son tomados en cuenta de manera directa, cuando es él el que tiene la iniciativa para la interacción:

Cuando la maestra terminó el dictado Alonso se pone de pie y voltea a ver al grupo, les pregunta ¿qué hora es?, nadie le contesta, Alonso se dirige a los cajones del escritorio y le dice a la maestra: ¡quiero tu teléfono, necesito la hora!, la maestra le dice que hoy no ha llevado teléfono, luego le pide que se siente y ella misma retoma la inquietud preguntando en específico a uno de los alumnos la hora. En cuanto el alumno contesta a la maestra 10:40, Alonso se sienta y dice: ¡aún falta! (OBS7SAYLI0111015, pág.8).

O bien en esta otra situación:

Luego de unos minutos la maestra retomó la actividad. Le pidió al grupo que participaran en relación al relieve que caracteriza al estado de Hidalgo. Tres alumnas le dieron sus aportaciones sobre el mismo. Alonso interrumpió para preguntar en voz alta: ¿cuánto es 12 entre 3?, ninguno de sus compañeros le contestó, la maestra hizo una pausa en la clase y le dijo: “¡te toca hacer la operación a tí!, ¿cuánto es 12 entre 3?”.(...) (OBS8SAYLI061015, pág.7).

Ante la iniciativa de Alonso para la interacción, y la evasión o actitud de mantenerse al margen por parte de los compañeros, que se justifica en parte por la delimitación de situación de la maestra, de no decirle o hacer nada, ésta sólo admite en esa variable de mantenerse al margen, la situación en donde de manera directa la maestra solicita la respuesta o la participación de tal o cual alumno.

Con lo que se logra apreciar que además de la similitud de roles y discursos adoptados por parte de la madre y la maestra, con base en ello y por consecuencia existe una similitud en las actitudes de los compañeros, en este

caso de su compañera de casa, su hermana, quién por las advertencias realizadas y después de algunos intentos prefiere mantenerse al margen y dejar que su mamá sea la que intervenga. Es la relación de la no intervención, eso de mantenerse al margen, para algunos podría pasar a modo de tolerancia, al no decirle, no agredirle, dejarlo hacer, el mismo Skliar retoma que:

La tolerancia tiene una fuerte relación con la indiferencia. Corre el riesgo de transformarse en un mecanismo de olvido y de conducir a sus dueños a la eliminación de memorias de dolor. Además, al entender la tolerancia como una virtud natural o como una utopía incontestable, se ignora la relación de poder que le da razón y sustento. Susan Mendus dice, a este respecto, que la tolerancia implica que el objeto tolerado es moralmente- y necesariamente- censurable.

De este modo el discurso de la tolerancia corre el riesgo de transformarse en un pensamiento de la desmemoria, de conciliación con el pasado, en un pensamiento frágil que despeja todo malestar cultural. (...). (2008: 99-100).

Ante ello encuentro que este tipo de malestar es generado por las conductas censurables, fuera de lo habitual, de lo no relacionado con la mismidad, con la “normalidad”. Lo que pareciera ser una interacción “aceptable” por el hecho de que no generan rencillas directas sean físicas o verbales, llamo directo al hecho de que los compañeros se acercaran a Alonso directamente para decirle o hacerle algo, cosa que no se da.

La carencia de estas reacciones por parte de los compañeros, pasa ante la generalidad como rasgos de tolerancia, sin embargo, es la manifestación de mantenerse al margen por las exigencias de la maestra y la madre, además del hecho de identificar que Alonso tiene conductas problemáticas.

Abandono temporal de mantenerse al margen

La maestra aparece constantemente, en hechos o en palabras, como la persona mediante la cual se llega a dar o pautar la interacción con Alonso, como ya mostré en el apartado anterior es ella la que delimita hasta qué punto pueden decirle algo,

hasta qué punto pueden acercarse y cosas similares, muestro la siguiente situación en boca del mismo Alonso:

Alonso respondió: ¡si me gusta hacer trabajos de matemáticas, la maestra me pone muchas series y sumas!, antes de terminar su respuesta comenzó a balancearse en la silla, entonces yo dí una palmada en el escritorio y dije su nombre: ¡Alonso!, el menor se colocó nuevamente en su posición inicial frente a mí, así continué cuestionando si tenía amigos en su salón, el comentó: “¿amigos?, sí, sí tengo amigos en el salón, ellos me ayudan, me explican cuando los manda la maestra,” luego agregué ¿cómo se llaman tus amigos?, Alonso se quedó callado un momento (C.O. tal vez haciendo memoria) luego comenzó a balancearse y me dijo que no recordaba ningún nombre de sus amigos, pero afirmo que sí tenía uno. (OBS9SAYLI160316, pág. 4).

Aquí se puede ver como el mismo Alonso, habla de compañeros-amigos, aclara incluso qué actividades hacen con él, parece considerarlos sus amigos, por la ayuda que le brindan, sin embargo, ahí aparece de igual manera la mediación de la maestra para dicha interacción, al hacer mención de “cuando los manda la maestra”.

En otros casos la maestra plantea la interacción en base al cuidado de pertenencias de Alonso:

La maestra le dice: ¡entrégame tu hoja y recoge tus materiales en tu mochila!, él se pone de pie de inmediato, le lleva la hoja al escritorio, en lo que cierra su mochila la maestra le cuestiona: ¿dónde dejaste tu sudadera?, Alonso hace ruidos guturales pero no le contesta nada, luego el compañero de atrás de Alonso le comenta a la maestra que él puso la sudadera de su compañero en la mochila, tal como ella le había pedido un rato antes, “muy bien”, entonces ¡ya te puedes ir Alonso!, él salió de prisa, en su recorrido de su lugar a la puerta decía: ¡no hice algo malo!, cuando se disponía a cruzar la puerta dijo ¡adiós! sin voltear a ver a nadie de sus compañeros. La mayoría de ellos correspondió su ¡Adiós! (OBS8SAYLI061015, pág. 9).

Aquí se aprecian un par de situaciones: la primera es el hecho de cómo se hace responsable al compañero de las pertenencias de Alonso, y cómo ella sigue

siendo muy específica en no sólo recoger la sudadera del compañero, sino además guardarla en su mochila. Siendo así ella quién tiene gran peso como mediadora en la interacción entre compañeros.

Como segundo aspecto relevante, figura que, a diferencia del apartado anterior donde se describió como los compañeros ignoraban las preguntas de Alonso haciéndose visible puesto que nadie del grupo respondía, en esta ocasión que el alumno se despide, la mayoría del grupo si le contesta sin esperar autorización alguna de la maestra. Se da una diferencia de respuestas en la interacción con Alonso, puesto que ante una pregunta no existió respuesta alguna, pero sí la hubo ante una despedida.

Estas primeras reflexiones me llevaron a cuestionarme sobre lo que piensan los compañeros de la forma en que se desarrolla la clase y se dan las interacciones dentro del aula.

Sentir de los compañeros: sus molestias por el no cumplimiento de las reglas, la mayor atención para él y menor atención para ellos.

Los compañeros manifiestan frustración y disgusto por las interrupciones constantes. Aunque a su vez manejan una idea de que Alonso no es como ellos, y esa pudiera ser una justificación para explicar todo lo que él hace:

SAIRA: ajá...y si tú fueras la compañera...a la que el siempre interrumpe cuando está leyendo ¿qué sentirías...?

FABIOLA: mmm.....(ligera risa) primero me frustraría porque me interrumpe...este y pues si...no me gustaría pero yo tampoco me puedo enojar porque yo sé que Alonso no es como todos nosotros. (E1SAYLI051115,pág.11).

Aunque hay descontento por las actitudes de Alonso, uno de sus compañeros lo justifican aludiendo a que le es difícil comprender las reglas:

SAIRA: mmm...y ¿hasta qué punto tú crees que hay que permitirle todo a Alonso?

GUSTAVO: mmm.....pues.....

SAIRA: Porque tú me mencionaste al inicio de esta conversación que estamos teniendo que también se necesita que él vaya reconociendo ciertos límites...entonces digo...si todo el resto de tu grupo respeta normas, respeta ciertas cosas...y tiene sus sanciones ¿tú crees o consideras que sea aceptable, que él no tenga algún tipo de ...de sanción ante estas situaciones?

GUSTAVO: Pues...la verdad...este no sé cómo lo vean mis otros compañeros pero en mi opinión...este...yo creo que...no estamos como...en la posición de decirle a Alonso...de este...de reclamar porque a él no se le aplican las reglas cuando sabemos que para él es algo difícil comprenderlas...este así que no...técnicamente vamos a hacerlo poco a poco, este...hay que empezarle a decir qué está bien y que es lo que podemos hacer, qué es lo que no podemos hacer... (E2SAYLI0511115,pág. 11).

Se rescata de igual manera el hecho de que el compañero de grupo, ve la posibilidad de irle orientando poco a poco y de decirle lo que se puede hacer. Sin embargo, como muestran datos anteriores, en ocasiones hay que esperar a que la maestra les permita proceder de tal manera.

Es preciso contar de igual forma con la apreciación de la maestra, en torno a cómo maneja ella las actitudes de los compañeros para con Alonso:

SAIRA: Ajá... ¿cómo usted ve eso...cómo lo trabaja...cómo lo canaliza con los otros chicos?, porque hay dos o tres chicos que si llegan a comentar: ¡maestra!...pero ya tomó una, pero va a agarrar otra...¿cómo usted de manera cotidiana maneja eso?...

MAESTRA EVA: Ahorita ya no, porque no se espera a la comida pero antes, en los primeros días sí...este...él agarraba la fruta o el pan y este...!ya Alonso!...este tuve una vez que esconderle el pan, porque él estaba agarre y agarre las cosas...pero ¡maestra es que nuestro pan!...!no se preocupen muchachos! yo les decía...es que bueno yo dije el niño tiene hambre, yo les decía no se preocupen, vamos a pedir más, no se van a quedar sin comer...ya como que se tranquilizaban; en cuanto a la limpieza...los mocos que se llega a sacar...!hay maestra huácala!...saben que ¡llévense los trastes a lavar!. (...) (E3SAYLI1311115-pág.14)

Al respecto considero que de cierta forma la maestra también justifica los actos de Alonso y lo hace manifiesto delante de sus alumnos, los compañeros de grupo, motivo por el cual los comentarios de los mismos se pueden ver influenciados por la apreciación de la maestra.

2.3 Miedo de la reacción del otro en la interacción

En esta parte de la definición de situación de clase o bien de las dinámicas para la interacción, el miedo entra como otra pieza clave para reforzar tanto el rol de la maestra, como el rol de los compañeros.

El miedo como reforzador del rol de la maestra.

Hanns (1996:70), citado por Moscone (2012), considera al miedo como "(...) un sentimiento de gran inquietud ante una amenaza real o imaginaria de daño(...)", partiendo de tal aseveración, muestro como obra este miedo el reforzamiento de los roles de la maestra tanto en su discurso como en sus acciones, de forma que el miedo llega a ser un elemento mediatizante en la interacción de grupo.

En la maestra existe el miedo hacia la reacción de Alonso, principalmente por la posible situación de agresión hacia su persona.

MAESTRA EVA: (...) sentía que me iba...yo se lo dije a...se lo juro de verdad que yo pedía, yo rezaba porque quiero caerle bien, porque yo creo que esa es la primera parte ¿no?...empezar a caerle bien para que él pueda sentirse en confianza conmigo...y decía yo: Hay Dios mío dame...ilumíname para saber lo que tengo que hacer...eh, él...el temor de que yo sentía es que él me iba a agredir, que me iba a pegar, no te me acerques....de repente ya al principio cuando él llegó conmigo yo dije ¿qué hago?(esta última expresión acompañada de movimiento de manos y hombros)...(...) (E3SAYLI131115,pág. 5).

Este miedo está relacionado con la amenaza de peligro, que como el autor maneja puede ser real o no, sin embargo esta inquietud se hace latente primero ante el daño propio o personal en la maestra, que se da de manera inicial, desde los primeros acercamientos de la maestra con Alonso, luego se convierte en un miedo también hacia la agresión de los demás, el cuidado de los otros en el

grupo, que como ya he tocado en párrafos anteriores, siente en su rol de maestra, bajo su responsabilidad, como podemos apreciar:

SAIRA: Si...¿qué otro tipo de...de apoyo usted requeriría?

MAESTRA EVA: Yo...yo (comienza a hablar un poco antes de que yo termine la pregunta)...este mi hermana tiene una amiga con un niño especial, y pues yo le comenté, le digo que ahora que me dijeron todo esto yo le llamé y hablé con el esposo...no que ¿cuántos años tiene?, doce...no pues es de la misma edad de mi hijo...están entrando en la adolescencia y entonces empiezan a tener sus erecciones y es que pasa esto...y dice hay que tener mucho cuidado por los demás niños, enseñarle en casa lo que tiene que hacer y mee recomendó una escuela donde va su niño, le dije a la señora y le dije déjeme pedirle la dirección, y si es posible llevar a Alonso...no que se lo lleve de aquí, para que él siga interactuando, pero si a lo mejor requiere de otro apoyo... (E3SAYLI131115,pág. 23).

Ahí se vislumbra como la maestra reconoce otro tipo de situaciones que le generan miedo, temor de lo que las actitudes de Alonso puedan generar en el grupo, así como la importancia que le da a cuidar a “los demás niños”. En general aquí se puede apreciar que ese miedo se genera por la amenaza de daño y en razón de ello la maestra realiza lo que considera más pertinente a modo de resguardo propio y del grupo.

Y es que se puede considerar que en el actuar cotidiano del docente, de la maestra, en ese hacer diario ya ha identificado sus patrones de desempeño en la definición de su situación de clase, de la generalidad de esta misma y de los comportamientos habituales del alumnado en clase, pero es lo que sale de lo “habitual”, la diferencia del comportamiento de este alumno, lo que la hace sentir miedo en relación no solo a su persona sino en relación al resto de los alumnos. Ante esta situación retomo lo que Bleger (1996: 75) menciona sobre el miedo y especifica:

(...) es el miedo de no poder seguir reaccionando con las pautas estabilizadas, que tienen asimiladas en tanto personas, y el miedo al encuentro con una

sociabilidad que los destruya en tanto personas y los convierta en un solo medio homogéneo, sincrético, en el cual cada uno no sobresalga en tanto figura (como persona) del trasfondo, sino que se sumerja en ese mismo trasfondo, lo que implica una disolución de la identidad estructurada por los niveles más integrados del yo, del *self* o de la personalidad.

Ese miedo de la maestra que además de la posible agresión física, de aquellos actos que la limiten en su hacer docente, en su hacer como adulto, es decir aquellos actos con los que el alumno le está restando su posibilidad de desempeñar su función docente como habitualmente la hacía, o el hecho de que, en su cualidad de adulto, de esa investidura de poder que de igual manera se le da al docente por la aparente superioridad conceptual pero además en razón de la madurez y la edad.

Es una parte de la personalidad también invadida de la maestra; dado que el menor con TEA, a través de la manifestación de sus diferentes conductas brinca esta línea de la personalidad docente y personalidad adulto de la maestra, cuestiones que de manera habitual le dan a la misma la oportunidad de controlar esas pautas ya estabilizadas en el salón de clases, cosa que por la actuación de Alonso ya no son ni tan estables, ni tan homogéneas.

El miedo como otro fundamento de las actitudes de los otros: los compañeros de grupo.

SAIRA: ¿Qué pasa cuando Alonso está haciendo... está tomando por ejemplo material, lo que sucede en la clase de educación física cuando no quiere participar...?

GUSTAVO: bueno lo primero es que le dice la maestra ve a ver si te gusta (refiriéndose a la clase de educación física), y ya como a él le gusta agarrar este...material, por decir, la otra vez agarró los aros y se los dio...

SAIRA: ¿Y nadie de tus compañeros le dijo nada?

GUSTAVO: No, el profe le dijo: Alonso toma, estos los estoy ocupando, y unos estaban por ahí le dijo toma estos y ya. Pero no nadie dice nada porque pensamos

que se nos...que se va a alterar, que nos va a decir algo...(E2SAYLI051115,pág. 7).

En este dato, logro identificar como además de lo que han escuchado por parte de la maestra para limitar su interacción con Alonso, el hecho del miedo de la posibilidad de que se altere o les haga una agresión verbal, también aparece como mediatizante de la interacción.

De igual manera figura el temor ante las agresiones físicas, porque de una u otra manera se han hecho latentes:

SAIRA: ¿y tú qué sientes cuando empuja a los compañeros?

GUSTAVO: como que yo siento como que miedo porque ¡qué tal si un día si los empuja y los niños se pegan!, les puede doler mucho o te puedes tropezar y te puedes caer...si siento miedo cuando empieza a empujar a la gente...yo me quito cuando empieza... (E2SAYLI051115, pág.9).

En general el miedo de agresiones verbales y hasta físicas que puedan sufrir o vivenciar como compañeros, se hace latente como una limitante para la interacción, lo que en palabras de Bleger (1996: 75) se enunciaría como: “estamos señalando el miedo del grupo a una regresión a niveles de sociabilidad sincrética que no está constituida por una interrelación o interacción (...)”. Es decir esta evitación de la interacción por el miedo de agresiones, refleja igual a su vez de manera implícita el miedo a no poder interactuar de otra manera, a simplemente quedarse en ese tipo de relación carente de interacción en los planos habituales manejados dentro del aula.

Hablar de un tipo de interacción que no se apega a los planos habituales, esa que ya he mostrado en alguno de los aparatados anteriores, entre la maestra y algunos alumnos, donde no se precisa de lenguaje oral sino de gesticulaciones por ejemplo para que la maestra identifique un hecho e incluso intervenga, o bien considerando que Alonso no interactúa con sus compañeros de la manera en que lo hacen usualmente entre ellos mismos, por medio de ciertos comportamientos y discursos orales.

Alonso lo hace de otras formas, interactúa haciendo uso en ocasiones de conductas problemáticas, que aunque generan ciertas cuestiones en el grupo, familia o sociedad, es su forma muy particular de interactuar y de desenvolverse, puesto que él ha interiorizado algunos elementos que le permiten estar dentro del grupo.

Esto precisamente, es lo que Bleger, denominó sociabilidad sincrética, misma que delinea partiendo de la idea de que:

(...) en todo grupo hay un tipo de relación que es, paradójicamente, una no relación, en el sentido de una no-individuación, que se impone como una matriz o una estructura básica de todo grupo y que persiste de manera variable durante toda la vida del mismo. (1996:68)

Es decir, que, aunque no se dé una relación por medio de contacto físico directo o verbal, al interior de cierto espacio donde se haya un grupo de sujetos, hay una estructura básica que en totalidad o en parte ha sido asimilada por estos y con ello les permite desenvolverse y permanecer ahí.

Bleger usa el término sociabilidad sincrética, para diferenciarla de la sociabilidad por interacción, aquella interacción habitual. Retoma varios ejemplos para dar claridad a la primera, por ejemplo:

En una habitación se halla una madre leyendo, mirando la pantalla de televisión o tejiendo, en la misma habitación se encuentra su hijo concentrado y aislado en su juego.

Si nos guiáramos por los niveles de interacción no vamos a encontrar comunicación entre estas dos personas: no se hablan, no se miran, cada uno actúa independientemente en forma aislada y se podría decir que no hay interacción o que están incomunicados.

(...) La madre en un momento deja lo que está haciendo y sale de la habitación; el niño deja de inmediato su juego y sale corriendo para estar cerca de ella.

Ahora podemos comprender que cuando la madre y su hijo tienen cada uno una tarea distinta sin hablarse e incomunicarse sobre los niveles de interacción, había

entre ellos un ligamen profundo, preverbal, que ni siquiera necesita de las palabras o que a la inversa, las palabras lo perturba. (...) (1996:72-73).

Este ejemplo me permite aclarar de manera llana lo que implica la sociabilidad sincrética, esa que se ha puesto en juego entre los alumnos y la maestra con meras miradas o gesticulaciones o la que se pone en juego ante los desplazamientos constantes de Alonso por el aula, de como él puede regresar a su lugar ante una petición, incluso sin contestar nada, de como sabe que tiene que efectuar trabajo escolar al interior del aula, de su permanencia en lapsos en la misma, del uso de cuestionamientos para buscar la interacción, del seguimiento que él hace a la maestra como figura aprobatoria de su trabajo, o bien por cualquier acercamiento que él busque hacia los otros, aunque los medios sean no habituales.

El mismo autor, considera que:

(...) Podemos comportarnos como individuos en interacción en la medida en que participamos de una convención de pautas y normas que son mudas, pero que están presentes y gracias a las cuales podemos entonces formar otras pautas de comportamiento. Para interactuar debe haber un trasfondo común de sociabilidad. (...) (1996:74)

Estas cuestiones de estructura básica o matriz consideradas para un desempeño habitual, lo cercano a la norma; no han sido asimiladas en su totalidad por Alonso, puesto que su interacción se da a través de “conductas no habituales”, sin embargo en sus años de vida y en su relación con la sociedad y paso por otras escuelas ha asimilado algunas cuestiones, esos matices, eso tenue de lo que se ha impregnado y le permite estar en el grupo, en su familia, en una sociedad, en este tipo de no-relación, haciendo uso de algunos rasgos de la estructura básica esa sociabilidad sincrética.

A este mismo respecto Postic (2000: 101), define la interacción como:

(...) la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una

influencia sobre el comportamiento del otro. Tiene lugar, o bien en un sistema didáctico en que la acción del enseñante afecta al alumno y recíprocamente, o bien en el sistema más extenso de la clase: el sujeto se sitúa con relación al grupo o a los subgrupos. En la interacción cada uno busca situar al otro.

Contando con la perspectiva de ambos autores, se puede considerar que Alonso realiza una interacción a modo de sociabilidad sincrética o bien en una interacción no siempre verbal, no siempre habitual.

2.4. El desconocimiento: otra condicionante de la interacción.

Las situaciones que se generan en el aula por las actitudes de Alonso, ante el resto del grupo, son conductas o hechos fuera de lo habitual, de aquello considerado fuera de la mismidad. Dichas situaciones condicionan a que la interacción esté delimitada por el miedo, miedo a la reacción del otro, como ya he enunciado, sin embargo, también existe una carencia de conocimiento del otro, un no saber, que los hace limitarse en la interacción dentro del grupo, particularmente con Alonso.

En lo que refiere al no saber de los otros, los compañeros, figura el hecho de desconocer cómo reaccionar ante los actos de Alonso:

SAIRA: Entonces, generalmente es la maestra quién lo corrige?

FABIOLA: También hay, tengo una compañera que se llama Celeste...

SAIRA: Ajá

FABIOLA: y pus ella también lo corrige...de ¡No Alonso, eso no se hace!, pero es que a como...la primera semana del curso pues Alonso se estaba sacando los mocos y nos empezó a corretear y pues no sabíamos cómo reaccionar entonces...pues ya la maestra dijo que no le siguiéramos su juego... (E1SAYLI051115,pp.5-6).

Ante la irrupción de una conducta problemática, de una conducta suscitada sin justificación aparente, aparece el no saber el porqué de las reacciones del compañero:

SAIRA: ¿Qué pasa cuando ustedes están trabajando y Alonso grita e interrumpe, aparte de que lastime tu oído?

GUSTAVO: mmm...si estamos así trabajando nos asusta porque pensamos que le está pasando algo, porque así nosotros estamos tranquilamente y empieza a gritar y nosotros así (hace una cara de asombro) y pensamos, pero por qué, qué le estará pasando, le duele algo o ...le está asustando algo. (E2SAYLI05115, pág. 7).

El no saber de la maestra también se vincula al hecho de no saber el por qué de las actitudes de Alonso:

(...) Prácticamente desde que ingresé Alonso estaba llorando, pero no lo hacía muy fuerte, ya cuando la maestra terminó de dar indicaciones el lloraba más fuerte. La maestra pidió a dos alumnas, señalándolas con la mirada que fueran por la mamá de Alonso o por la psicóloga de la USAER, “por qué no sabemos que tiene” dijo la maestra, “¿otra vez?” dijeron las alumnas, C.O (como remarcando ya las salidas constantes por su compañero). Las alumnas salieron, pero Alonso salió corriendo detrás de ellas. (OBS3SAYLI070915, pág. 7).

Incluso cuando se dan tales situaciones en su afán de búsqueda del por qué de las reacciones de Alonso, intenta explorar de manera directa con él, sin obtener respuestas:

Alonso comienza a gritar nuevamente: ¡A a a a..!, ¡Déjame en paz, déjame en paz!, nadie se dirigía a él, nadie lo estaba tocando, la maestra eleva un poco el tono de voz y le dice: ¿Qué pasa Alonso?, ¿quién te molesta?, ¿qué tienes?, el menor no contesta nada pero se calla mientras la maestra se dirige a él.(OBS7SAYLI011015, pág.7).

Ya en el primer capítulo retomé brevemente la escasa información que los compañeros de grupo y la maestra poseen sobre el TEA, sin embargo a esa información vaga del trastorno se agrega una falta de información respecto al cómo trabajar con el menor, cómo evaluarlo, los tiempos más idóneos y cuestiones de esa índole, que guardan vínculo con las singularidades del alumno y con el rol de transmisora de conocimientos de la maestra, pero que reflejan su desconocimiento ante las posibles estrategias para el caso en específico:

MAESTRA EVA:.....cuando me dijeron...yo de verdad me sentí así como que impotente...me sentía yo desesperada porque dije ¿qué voy a hacer?, ¿cómo voy a trabajar?, ¿qué...me tengo que dedicar a él?, ¿cómo le voy a calificar?...fue nada más en ese momento con Alonso, cuando me entero de que están otros dos niños con necesidades educativas... (E3SAYLI131115, pág.2).

Bajo tales circunstancias, partiendo del desconocimiento de las cuestiones relacionadas con la transmisión de conocimientos, ese no saber, que le genera a la maestra desesperación por no saber cómo trabajar con Alonso, pero también de no saber en específico hasta dónde puede aprender o lo que pueda lograr a lo largo de su trayecto formativo como el siguiente ejemplo:

MAESTRA EVA: (...) no vengo a enseñar creo que vengo a cuidar, porque realmente para mí sí es desesperante...no desesperante de que me choquen los niños...desesperante en que no pueda yo ayudarlos, que no pueda yo darles más, que ellos no puedan aprender, digo por lo menos un oficio que ellos aprendan, por lo menos que se sepan defender ante la vida, ¿qué es lo que van a hacer?(...) (E3SAYLI131115-pág.3).

Y respecto al no saber, retomo la siguiente reflexión de Skliar (2008: 104) respecto a la relación con el otro:

(...) Que el otro no es de ningún modo otro-yo, otro sí mismo que participase conmigo en una existencia común. La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar: le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con el otro es una relación con un misterio.

La relación con el otro con falta de armonía, porque su comportamiento se sale de la mismidad, de lo habitual de lo ya conocido, esa incertidumbre que se produce por el miedo a su proceder, pero también por su desconocimiento, por el misterio que el otro representa para los otros.

CAPÍTULO III

EL “DEBER SER” EN LA INSTITUCIÓN: DE LA IMPORTANCIA DE “TRANQUILIZAR” AL ALUMNO Y LA OBLIGACIÓN DE NORMALIZARSE.

Decido incluir este capítulo, aunque muchos preguntarán qué tiene que ver el deber ser en una institución con las interacciones; lo desarrollo en el sentido de identificar cómo todas aquellas ideas que rodean al desempeño o rol de cada uno dentro de un espacio, delimitan lo que esperamos de otro en la relación, lo habitual, lo normal, en su interacción con nosotros en cierto espacio.

Es por ello que considero importante conocer cómo las ideas de ese deber ser, en ese afán implícito de normalidad, van acotando lo que se considera importante en un espacio y lo que a cada uno corresponde para desarrollo de un proceso.

La escuela es según Lidia Fernández (1994), una institución universal, resultado de la especialización de un tipo particular de establecimiento- de una parte de la transmisión cultural que llega a requerir una sociedad compleja.

Por su parte Kaës (1996), define a la institución como un conjunto de formas y estructuras sociales instituidas por ley y costumbre, regula nuestras relaciones. Aclara que existen tres tipos de funciones desarrolladas por la institución y son: las jurídico- religiosas, las defensivas o de ataque y las productivas- reproductivas; sin embargo, él puntualiza que la función indiscutible es la de la regulación social.

Retomando ambas nociones, se pudiera considerar que la escuela es requerida por una sociedad compleja, dado que esta misma colabora con dicha sociedad para su regulación. Estas concepciones que rodean a la escuela como institución, son el primer gran antecedente de la prioridad que se da dentro de sus aulas a la conservación de la disciplina.

Así, podemos encontrar que la escuela, además de buscar un fin educativo como aparente prioridad, también de manera implícita tiene el fin de regularnos socialmente. Las formas han derivado para lo que refiere al conocimiento, a través de un plano prescrito como lo pueden ser las leyes y los planes y programas de

estudio, y en lo que refiere a la parte de la disciplina(si bien puede tener referentes verbales desde casa), lo que debe ser el comportamiento dentro de la escuela, además de poseer un reglamento de escuela o aula, también se da por las cuestiones determinadas por la repetición de ciertos actos dentro de las escuelas; mismas que en su mayoría dependen de las concepciones de los docentes y alumnos respecto a sus roles, así tanto los docentes como la gran parte de alumnos aprenden a identificar los patrones de comportamiento válidos dentro de la institución escuela.

Ya en el capítulo II, he desarrollado el tema relativo a los principales roles que desarrolla el maestro: el de trasmisor de conocimiento y mantenedor de la disciplina, roles que precisamente guardan relación con las funciones explícitas e implícitas de la escuela: la transmisión de conocimientos y la regulación social.

Si este tipo de funciones son otorgadas a la escuela, y los roles básicos son bien interiorizados por la mayoría de los maestros y los alumnos; es por ello que se le da gran importancia no sólo al aprendizaje sino a la disciplina, de forma que lo que no permite cumplir con dichas funciones o desempeñar dichos roles llama la atención del docente, en ocasiones de la escuela como colectivo, y por ende se busca que aquello que se aleja de la adquisición del conocimiento y la disciplina, se procura que retorne a esa línea.

Esas cuestiones demandan del docente cierto tipo de atención, dado que se adjudica usualmente el resultado de las acciones del alumno al proceder del docente, y de la coincidencia de roles entre docente y alumno dependerá la valoración del resultado:

(...) No cabe éxito en la realización del concepto del propio rol a menos que la respuesta de los alumnos concuerde con tal concepto. Por lo tanto, la definición que hace el profesor de su propio rol y la definición que hace del rol del alumno forman dos caras de la misma moneda. (Hargreaves, 1986:146).

O lo que Claude Raban (citado por Filloux, 2001) plantea al decir que la eficacia del campo pedagógico, proviene de la manera en que el deseo del pedagogo se cruza con el deseo del alumno.

En relación a la valoración que se puede dar en torno a los aspectos antes enunciados -concordancia de roles- deriva en lo que Hargreaves, puntualiza respecto a la percepción del alumno en función de las previsiones del profesor:

El profesor percibe y evalúa a los alumnos sobre la base de dos aspectos o dimensiones del propio rol en la clase.

La primera dimensión comprende el rol de la instrucción. Tradicionalmente se juzga al alumno por el grado en el que presta atención, trabaja con asiduidad y manifiesta entusiasmo e interés. La segunda dimensión atañe a la disciplina. Se percibe y se juzga al alumno según se conforme a las previsiones del profesor en cuanto a mantenedor de la disciplina- tradicionalmente, según se acepte la autoridad del profesor, sea sumiso, cortés, tranquilo-. El alumno que se conforma con las previsiones del profesor en ambas dimensiones queda evaluado como “buen” alumno; el alumno que se desvía de las previsiones del profesor en ambas es “mal” alumno. (1986:148).

Al interior de las escuelas se pueden encontrar diferentes matices de lo que se puede considerar un “mal alumno” que van desde los incumplidos pero pasivos o los completamente rebeldes, al respecto aclara Hargreaves (1986: 148): “(...) Los “malos” alumnos son producto del fallo disciplinar (“debilidad de carácter”, “actitudes equivocadas”, “valores deficientes”), así como el fallo en la instrucción (“pereza”, “necedad”).”

En este tipo de definiciones, se logra apreciar de manera implícita el hecho de que un mal alumno puede ser producto de los fallos del docente en cuanto a sus principales roles, es por ello que la energía del profesor al interior del aula se va en mantener una disciplina y en desarrollar conocimientos.

En el caso concreto de mi investigación, resulta significativo el hecho de que al interior del aula de 1°K, son más las situaciones que se perciben de indisciplina,

generada por las conductas problemáticas de Alonso y los menos, los derivados del comportamiento del grupo. Durante la totalidad de observaciones que efectúe en dicho grupo, sólo puedo destacar por parte del resto del grupo las situaciones siguientes:

Luego de Alonso la maestra solicitó a Marianela que continuara la lectura, ella pegaba mucho el libro a su cara, como si no alcanzara a distinguir, a pesar de que trae ya unos lentes con bastante aumento, la alumna lee muy bajito y deletrea, lo que hizo que la atención se dispersara, ningún compañero la corregía o se burlaba, pero la mayoría estaba haciendo otras cosas mientras ella leía (...) (OBS6SAYLI240915, pág. 9).

Como ya ha figurado en el capítulo anterior, respecto a la forma en cómo los compañeros se mantienen al margen; bien actúan como si nada hubiera pasado ante las conductas problemáticas de Alonso, si bien la situación de la compañera que lee, no es precisamente considerada una conducta no habitual o fuera de la reglamentación de aula o escuela, sí figura el hecho de que su nivel de lectura y tono, da pie a que los compañeros canalicen su atención a otras situaciones, de forma que no sólo evitan el enfrentamiento directo con Alonso ante ciertas actitudes, sino que de igual forma evitan ese tipo de enfrentamiento o evidenciación hacia otros compañeros del grupo.

Respecto a las entradas y salidas del grupo, figuran situaciones como las siguientes:

La maestra les pide a los alumnos que realicen los siguientes dos ejercicios de su libro. Así los alumnos continúan la actividad. Tres de ellos solicitan pedir permiso para ir al sanitario. A su retorno, tocan la puerta y preguntan si pueden entrar. Es hasta que reciben una respuesta afirmativa por parte de la maestra que ingresan al aula. (OBS7SAYLI011015, pág. 6).

En este entorno se puede apreciar que la maestra no tiene dificultad para controlar las entradas y salidas del aula, los alumnos han asimilado la forma en que estas situaciones se manejan. Además, constantemente dar continuidad a alguna actividad y el grupo no muestra renuencia para seguir ese tipo de indicaciones.

Concretamente en lo que pudiera figurar como faltas a la norma o disciplina escolar, se pudieran encontrar en situaciones como la siguiente, por ejemplo, ante la pérdida o robo de dinero:

El prefecto les llamaba la atención por un dinero que extravió una de sus compañeras de grupo, les pidió que si el culpable reflexionaba y se arrepentía lo regresara en calidad de anónimo a Prefectura, o que, si uno de ellos había visto algo sospechoso o directamente a quién había sido, se lo comentaran. (OBS7SAYLI011015, pág. 1).

O bien ante el incumplimiento de tareas o material:

La maestra pidió que levantaran la mano los que no habían llevado los mapas. Se dirigió en particular a uno de ellos y le dijo: ¡como siempre Artemio, nunca traes el material que se te pide, ¿o vas a decir que otra vez no escuchaste o no te dije?!, el menor sólo dijo que no recordaba cuándo lo había pedido.

La maestra solicitó a los que no habían llevado los mapas que se dirigieran a prefectura y solicitaran un reporte por incumplimiento de tarea, mismo que habrían de llevar a sus padres y ella lo requeriría firmado para mañana. Así lo hicieron tres alumnas y un alumno, salieron del aula para dirigirse a la prefectura. (OBS7SAYLI011015, pág. 9).

En el dato anterior, figura, que constantemente hay olvido de material por parte de uno de los alumnos, no especificándose así para el resto de los que en dicha jornada no cumplieron con lo solicitado. Además, aparece el hecho de que la maestra de grupo no requirió repetir la solicitud de ir por un reporte de incumplimiento, aparece una breve explicación o justificación por parte de uno de ellos, sin embargo, no hubo protesta ante la sanción a modo de reporte escrito.

Hago énfasis que no es mi intención, con la especificación de dichas cuestiones con el resto del grupo, el llegar a un tipo de comparación de lo habitual o lo no habitual dentro de la escuela, sino más bien, mostrar cómo es preponderante las cuestiones de conductas problemáticas de Alonso en relación a las que pudieran asociarse al resto del grupo. La interacción verbal o no verbal en el resto del grupo no se observa a modo de tensión.

Me permito puntualizar que es un grupo de adolescentes y lo que esta etapa de la vida pudiera implicar para el manejo de situaciones emocionales y la disciplina al interior del aula, sin embargo, tal pareciera que la inversión de tiempo y la dinámica que se ha generado en torno a Alonso, a través de sus conductas problemáticas, está mediatizando en la mayoría de los casos las interacciones y participaciones que se dan al interior del grupo.

Llegando a generar un aparente control en relación al resto del grupo, control que no requiere explicitación de normas constantes por parte de la maestra, la reiteración de indicaciones de trabajo, o bien el solicitar más de una ocasión que vayan a checar sus reportes, sin embargo se da específicamente con Alonso: estarlo sentando, recordarle constantemente lo que ha de hacer dentro del aula, tratar de mantenerlo tranquilo, da ejemplo de lo que Alonso no ha “comprendido” como algunos dicen y de cómo el resto del grupo ya ha interiorizado las reglas de funcionamiento en la dinámica escolar.

Esta situación en el grupo, estos adolescentes que se comportan de una manera muy acorde a lo esperado, a lo “normal”, bien pudiera ser un reflejo del manejo del poder. Foucault (1980), habla del poder como un conjunto de relaciones, enunciando que el poder tiene lugar cuando existe una relación entre dos sujetos libres y esta relación es desigual, de modo que uno puede actuar sobre el otro, y ese otro es guiado o permite que lo guíen.

¿Poder de quién sobre quién?. Diré que identifico que se manifiesta en dos variantes: la primera está relacionada con las “conductas problemáticas” de Alonso que a través del impacto, del miedo que causan ante la maestra y compañeros, le dan bajo esas circunstancias el poder a Alonso de conseguir ciertas cosas, pero en la segunda variante entra el aprovechamiento implícito que hace la maestra de ese tipo de conductas, así como del discurso enmarcado con un “lo alteran o no sabemos cómo va a reaccionar”, lo que de cierta manera ha colaborado para que en ese afán de no alterarlo y evitar sus reacciones, la maestra ha logrado establecer cierto poder sobre la disciplina del grupo, mismo que como ya enuncié no requiere de recordatorios constantes.

En el capítulo anterior se trabajó la noción de sociabilidad sincrética, para abordar el hecho de que, aunque Alonso no interactúa de manera habitual, si ha asimilado algunas cuestiones de sociabilidad, tales como algunas normas, algunas reglas, que sin buscar el intercambio oral o bien el contacto físico, le permiten mantenerse en ciertos márgenes al interior de aula, escuela o casa.

Sin embargo cabe destacar que de alguna manera sus “conductas problemáticas” lo hacen ser un alumno que infringe constantemente con la disciplina escolar, es decir su sociabilidad sincrética le ha permitido asimilar que ha de estar al interior de casa o escuela, que ha de estar ahí más gente pero no ha trascendido más allá, a la asimilación de cuestiones más concretas como lo pueden ser el estar en el aula, en su butaca, no gritar a cualquier hora, iniciar y culminar el trabajo, no interrumpir la lectura de los demás, y cuestiones de esa índole.

Por lo que podría considerar que su sociabilidad sincrética le permite insertarse dentro del grupo, sin embargo las cuestiones que se enunciaron y que forman parte de los planos de sociabilidad más concretos no se han asimilado, lo que sigue proyectando sus “conductas problemáticas”, además del hecho de que por poseer precisamente tal calificativo, se busca llegar al desempeño de conductas esperadas, de un desempeño esperado, de lo considerado “normal”.

Al respecto dice Skliar (2005:15) (...) “la normalización no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo “normal””. En dicho sentido mucho de lo que los actores mencionan en el deber ser, en ese afán de completar al otro, cuyas conductas salen de la mismidad, es el afán normalizador de la escuela, el anhelo, el discurso y la práctica de los actores que en ella se desempeñan.

En esta misma línea de análisis Foucault, realiza puntualizaciones importantes en lo que respecta a la normalización:

(...) Diferenciar a los individuos unos respecto de otros y en función de esta regla de conjunto- ya se le haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. Medir en términos

cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. Hacer que juegue a través de esta medida “valorizante”, la coacción de una conformidad que realizar. En fin trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal (la “clase vergonzosa de la escuela militar). La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeiniza, excluye. En una palabra, *normaliza*. (2005:187-188)

También en este capítulo he retomado las cuestiones que refieren a la escuela como institución, puesto que aparece en el discurso de los informantes diversas situaciones relacionadas con las funciones o deberes de las personas dentro de la escuela, mismos que son manejados o bien a forma de comentario de lo que no hacen los otros de manera específica, bien de lo que debieran hacer, todo ello con base en la idea de “un buen profesor”. Iniciaré ahora la exploración de dichas concepciones respecto de lo que a cada uno le toca en esta escuela.

3.1 Desahogo: “a veces parece que hay cosas que no le trabajan”, los demás que apoyen realmente con lo que debe ser.

En el ideal, dentro de la escuela, cada uno cumple una función e incluso existen agentes externos, como los padres de familia, quienes a su vez también cumplen o debieran cumplir ciertas funciones, figura la transferencia de responsabilidades de uno a otro actor, sea porque se considera que, por su función como tal o por cierto tipo de conocimiento hay cuestiones que “les toca desempeñar”.

Hablo de un “desahogo”, a modo de transferencia, dado que en el discurso se habla de lo que hacen, o no hacen, pero les toca, o bien existen momentos en los que otro, que no es el maestro de aula por ejemplo, entra en acción para complementar lo que ya se está haciendo, de forma que bajo ciertas circunstancias el “desahogo”, no es sólo canalización de responsabilidades, justificación de acciones o resultados sino más bien entra en función de una justificación de la responsabilidad no-total o de la toma de un tiempo fuera.

Considero la responsabilidad no-total, como el hecho de que se destaque lo que se hace, lo que se ha hecho pero de igual manera lo que hace falta o lo que complementa la acción ya ejecutada por alguno de los implicados, por lo que la denomino no-total, porque asumen que algo les toca, que ya se hizo pero a la vez se justifica con lo que falta por hacer por algún otro. Mientras que el tiempo fuera aparece como a modo de respiro, de un pequeño receso, por qué no decirlo, hasta de un descanso, de esos lapsos de actividades que en determinado momento ya no le tocan siempre alguien, aquellos lapsos en los que Alonso está a cargo de otra persona.

Alonso llega a representar, por sus “conductas problemáticas”, un alumno que no sigue los esquemas de acción delineados dentro de una escuela y particularmente los pensados por el maestro, un alumno que reta la definición de situación de clase del profesor y que en ocasiones al satisfacer sus demandas pareciera que él toma por momentos la batuta de la definición. De cierta manera pone de manifiesto la pérdida de control de la situación de clase de la maestra. Como ya he retomado lo que enunciaba Hargreaves (1986), la mayoría de profesores se interesan en conservar el control que para ellos implica el señalamiento de normas y la obtención de comportamientos acordes por parte de los alumnos.

Siendo una cuestión básica mantener la disciplina, ante las conductas de Alonso, la maestra invierte más tiempo y atención para lograr disuadirlas, lograr que él se mantenga dentro de la clase, de cierta manera que se sujete a la dinámica de clase, para que ella pueda desempeñar su otro rol, de transmisora de conocimientos y volver a recobrar control de la situación y con ello el mantenimiento de la disciplina.

En la generalidad, no se logra la sumisión de Alonso ante las reglas de clase, por lo que al tocar las cuestiones principalmente de disciplina, por las conductas divergentes o no habituales, en ese marco es que se generan varios mecanismos de desahogo, que denotan o bien un cansancio o bien una petición de ayuda.

Cuando el comportamiento de Alonso tiene que ver con cuestiones que irrumpen dentro de la clase tales como gritos o llanto, donde la maestra considera que no lo va a poder manejar, busca un externo, en este caso la madre de familia o personal de la USAER, para que se hagan cargo, en tales circunstancias también figura el desahogo de responsabilidad, está aquí en el aula, pero se comporta de manera no habitual, que alguien más venga y de ser posible, lo resuelva:

La clase que observé era de Matemáticas, la maestra les pidió que continuaran la actividad “como ya les había explicado”. Los alumnos ejercitaban sobre la representación de números fraccionarios y decimales en la recta numérica. Prácticamente desde que ingresé Alonso estaba llorando, pero no lo hacía muy fuerte, ya cuando la maestra terminó de dar indicaciones el lloraba más fuerte. La maestra pidió a dos alumnas, señalándolas con la mirada que fueran por la mamá de Alonso o por la psicóloga de la USAER, “porque no sabemos que tiene” dijo la maestra, “¿otra vez?” dijeron las alumnas, C.O (como remarcando ya las salidas constantes por su compañero). Las alumnas salieron pero Alonso salió corriendo detrás de ellas. (OBS3SAYLI070915, pp. 6-7).

Concretamente la maestra piensa en la posibilidad de recibir la ayuda o bien de la madre de familia o de la psicóloga de la USAER, para contener el llanto del alumno, desahogando la responsabilidad que implica que el alumno este al interior del aula y siendo la maestra de grupo sea ella la principal encargada.

De igual manera, figura otro tipo de desahogo y es el que denomino tipo “alivio”, que considero que es el que el resto del grupo siente, cuando el previo desahogo de responsabilidad por parte de la maestra surte efecto, entonces alguien más, ajeno al grupo, es el encargado del trabajo de Alonso. Al respecto se pueden observar:

Ya estaba por terminar la clase, Alonso no regresaba y la maestra tampoco. Cuando me disponía a despedirme, una de las chicas que salió a dar aviso, estaba cerca de la puerta sacando punta a un lápiz, le pregunté y ¿qué pasó con Alonso?, “ah pues encontramos a la psicóloga de la USAER y allá se lo dejamos, está trabajando con ella”. Me despedí y les pedí que me despidieran de la maestra. (OBS3SAYLI070915, pág.7).

Lo que permite ver entre líneas del discurso de los alumnos, ese “alivio” o la descarga, misma que puede tener la maestra en el desarrollo de su clase cuando se lo llevan los psicólogos de la USAER o bien la madre de familia:

La maestra y yo caminamos un poco más atrás, “¿ve cómo está hoy Alonso? me preguntó. No alcancé a contestarle cuando me aclaró, “viene muy inquieto y ya ve, me limita mi trabajo con el grupo porque tengo que prestarle atención a cada rato y lo peor del caso es que hoy no vinieron los psicólogos de la USAER, que luego se lo llevan un buen rato, entonces me toca a mí todo el día y así como viene ya no sé qué hacer, aparte la señora –su mamá- hoy tiene mucho trabajo en la Cooperativa”. (OBS6SAYLI240915, pág. 11).

Ese “alivio” se puede generar en el sentido de que el hecho de que Alonso este trabajando en otro lado o bien controlar sus conductas sea responsabilidad momentánea de otro; le permite a la maestra recobrar el control de la definición en la situación de clase e intentar desarrollar su rol de transmisora de conocimiento y mantenedora de disciplina, acorde a su deber ser.

Ya ha figurado el desahogo de responsabilidades propias hacia otros, así como el desahogo a manera de alivio cuando alguien más trabaja con Alonso, sin embargo, muy de la mano, en lo que respecta al desahogo de una responsabilidad propia hacia otro, figura el hecho del que he denominado “desahogo a modo de justificación”, del no cumplimiento de lo que les toca a otros, por ejemplo, en la entrevista con la maestra de grupo, se encuentra lo siguiente:

MAESTRA EVA:(...) me he sentido también así como que desesperada, porque creo que en lugar así como de ayudarme, más que nada USAER, me debe ayudar...por ejemplo a planearle sus actividades, porque ellos tienen más conocimiento sobre eso...(E3SAYLI131115, pág. 6).

Aquí como factor principal aparece la cuestión de que la planeación de actividades de Alonso, le corresponde mayoritariamente a la USAER, justificándose con la idea que el personal de la misma tiene más conocimiento sobre eso:

SAIRA: ¿Y es lo que usted siente que hace falta...ese tipo de orientación...enfocado hacia eso...?

MAESTRA EVA: Ajá...!y que me ayuden ellos a adecuar las actividades...porque se supone que ellos llevan una secuencia para niños de primaria, de preescolar hasta de preescolar, primaria y secundaria....sabe qué maestra ahora puede implementar esto, o esto o esto...y lejos de ayudarme a veces como que...me lo consciente un poquito...porque...porque me llega todo alterado, o sea llega todo alterado...y le digo a la maestra o al maestro y les digo ¿qué pasó ahora?...no es que estuvimos trabajando y se cansó mucho y por eso llega así, por eso digo que lejos de ayudarme...él me llega a gritar... y así no puedo trabajar (E3SAYLI131115, pág. 8).

Aparece como cuestión clave un saber por parte de otro, un saber que, en apariencia, no siempre se pone en juego, que, en ocasiones al trabajar con el alumno, lejos de que lo manden “dispuesto” para continuar el trabajo en el aula, las cosas empeoran, sus actitudes no le permiten a la maestra trabajar, es entonces cuando ella asocia esta situación a que no existe un verdadero apoyo, que no les están ayudando.

De igual manera, se dan comentarios no sólo hacia el personal de la USAER, sino también relacionados con cuestiones familiares, mismos que poseen el matiz antes enunciado, de que hay funciones o responsabilidades que desde ese otro agente educativo no se están cumpliendo, como se puede observar en el siguiente extracto:

MAESTRA EVA: (...) o ¿sabe qué hace...ahorita bien seguido? (dirigiéndose a mí), se echa sus este...*punes* y los niños na más se quedan así (la maestra hace una cara de asombro)...¿cómo lo hago entender esa situación?...ya le dije a su mamá: ¡écheme la mano con eso! (este último comentario en tono de voz más bajo)... eso es de casa...pero a veces parece que hay cosas que no le trabajan, le hacen falta límites. (E3SAYLI131115, pág. 15).

Después de explorar esta información, identifiqué tres tipos de desahogo, que ya he denominado previamente, con base en lo observado en cada ejemplo de ellos.

Concretamente está: 1) el relacionado con el desahogo de responsabilidad, 2) el derivado del alivio de que alguien más trabaje con él y 3) el que guarda vínculo con la “justificación” o los “peros”, que puntualiza el yo hago, pero los demás no hacen o lo que “no le trabajan”.

El primer tipo de desahogo, se genera por parte de la maestra, al transferir momentáneamente la responsabilidad de controlar el comportamiento o llanto de Alonso hacia el personal de la USAER o la madre de familia; el segundo desahogo tiene que ver con el alivio para la maestra y compañeros, al tener un lapso de tiempo sin Alonso en el aula, lo que genera cierta descarga o alivio e incluso la posibilidad de dar seguimiento a la clase; y finalmente el desahogo por justificación, que tiene que ver con la aclaración de lo que un sujeto hace y lo que el otro no, es decir la aclaración de porqué no se obtiene lo esperado, figurando implícitamente la idea de corresponsabilidad.

3.2 La importancia de tranquilizar a Alonso

Relacionado con la definición del buen y del mal alumno, además con la noción del buen profesor, deviene la importancia de tener a los alumnos identificados con los roles del maestro, de cierta manera controlados dentro del aula.

Ya toqué brevemente el por qué se destaca el control de la situación por parte del maestro, lo que guarda una relación con su idea de desempeñarse como buen profesor:

Casi todos los profesores se forman un ideal, aunque sea vago, de lo que constituye ser un buen profesor, y todo lo que se aproxime al ideal se mira como bueno. (...) La palabra bueno da a entender dos cosas. Primera un juicio moral, porque hay estilos y métodos de enseñanza que se consideran mejores que otros. (...) El segundo significado de “bueno”, es la implicación de que el profesor es eficaz o acertado. (Hargreaves, 1986:144).

La maestra de grupo parece tener también su ideal, de ser lo que se podría considerar una buena profesora, buscando que las cosas en el aula estén dándose de la manera que no sólo ella, sino la escuela en general define como

adecuadas, motivo por el cual tener a los alumnos tranquilos en el aula, “dispuestos” de cierta manera al aprendizaje, constituye una prioridad.

Sin embargo, en el aula de Alonso las faltas, o bien las “conductas problemáticas”, en el resto del grupo son las menos, como ya he mostrado, así que prácticamente los esfuerzos de la profesora se concentran en tener a Alonso tranquilo:

Mientras la alumna realizaba tales ejercicios en el pizarrón, la maestra les pidió al resto del grupo: ¡chicos, ustedes vayan checando si tienen los mismos resultados que su compañera!, mientras Alonso estaba balanceándose en su butaca, luego empezó a gritar ¡Ah....ah...ah...!, la maestra se levantó, fue hacia su butaca y le dijo ¡No grites, tranquilo, saca tu libreta de Matemáticas, vamos a trabajar ahí!, el menor accedió y abrió su mochila, ¿en la que hacemos números? le preguntó a la maestra, ¡sí!, le dijo ella, sácala, agregó. (OBS6SAYLI240915, pág. 2).

De la mano de la conservación de un orden, de la importancia de mantener a Alonso tranquilo, de igual forma no se deja de lado la formalidad del contenido, que, aunque no es propiamente la que se maneja para el resto del grupo, la maestra llega a puntualizar cuestiones básicas que ha de poseer el trabajo del alumno:

Él trabaja por alrededor de dos minutos más, se levanta y le lleva la libreta a la maestra, ella le dice: ¡números muy grandes, recuerda que van del tamaño de los otros que ya hiciste, del tamaño del reglón...hazlos bonitos!. ¡error, error, error! Comienza a decir el niño, ¡tranquilo! le dijo la maestra, lo guió hasta su butaca y el menor se sentó. (OBS6SAYLI240915, pág. 6).

En este extracto nuevamente figurar la cuestión de conocimiento y disciplina. Está trabajando número, pero de igual manera refuerza cuestiones de tamaño y agrega cuestiones adjetivas “bonito”, que aunque no se privilegia el contenido sino la forma, continúa siendo parte de la cuestión del conocimiento, al respecto, dice Rockwell(1995:33):

(...) El énfasis final de las clases, lo que se reafirma o evalúa, tiende a centrarse en los términos o conceptos formales utilizados en el proceso de enseñanza.

El efecto de esta tendencia es que la forma puede sustituir al contenido. Una indicación de esto es la proporción elevada de comentarios y correcciones que los maestros suelen hacer sobre los aspectos formales del trabajo escolar: referencias a la limpieza, la letra, los materiales y el formato; insistencia en el uso de términos precisos y en la ubicación correcta de elementos en esquemas, cuadros o listas.

El comportamiento y el trabajo escolar, o bien en cuestiones de roles, la disciplina y el conocimiento, son parte vital del desenvolvimiento de la maestra, cuestiones que considera prioritarias:

La maestra continúa la clase pidiéndoles a los alumnos que saquen los mapas que les solicitó, la mayoría lo sacó y los colocó sobre su butaca, ¿cuál vamos a ocupar primero? preguntó uno de los alumnos. El de Hidalgo, contestó la maestra. En eso Alonso acercaba su lápiz a la cara de la maestra como queriendo picarle la nariz o un ojo, ella le dijo alejándose un poco ¡no Alonso, cálmate y ponte a trabajar”. El continuó su escritura. La maestra pidió al resto del grupo, pegaran su mapa en la libreta. (OBS7SAYLI011015, pp. 8-9).

Ese “cálmate” y el “ponte a trabajar”, son muestra de las cuestiones que la maestra de grupo considera como importantes, dentro de su definición de situación de clase, procura promoverlas y conservarlas, para lograr su éxito, puesto que en la medida que lo consiga considerará que desempeña con éxito su función.

SAIRA:...mmm...Alonso se va a las once de la mañana ¿Qué opinas tú de que él se vaya a esa hora?

GUSTAVO: pues que está bien porque lo altera estar mucho tiempo en la escuela, por eso se sale a caminar y eso, porque no aguanta a estar todo el tiempo en el salón y yo digo que está bien para que se tranquilice y no esté alterado, porque si lo dejamos va a estar intranquilo y molesto y nos va a agredir. (E2SAYLI051115, pág. 8).

El extracto refleja la opinión de uno de los compañeros, que consideran que el hecho de que Alonso pueda permanecer mayor tiempo en la escuela lo pone intranquilo, aspecto que provoca molestia y hasta la posibilidad de agresiones hacia ellos, motivo por el cual el compañero también destaca la importancia de que Alonso esté tranquilo, que no esté alterado.

En este apartado he abordado lo importante que resulta “tranquilizar a Alonso” como medio que permite reforzar el rol de mantenimiento de disciplina por parte de la maestra, mismo que contribuye a la concepción de “buena maestra”, de lo considerado “normal”, procurando el deber ser dentro de la escuela, tanto el relacionado con sus funciones como el derivado de las de Alonso. A este respecto, más allá de mantenerlo tranquilo, también figuran otras situaciones del “deber ser”, relacionadas con Alonso, mismas que analizaré en el siguiente apartado.

3.3 La obligación de normalizarse: “él tiene que adaptarse”

Ya habiendo hecho un breve recorrido, por la cuestión relacionada con “el buen” y “mal alumno”, incluso con lo relacionado al éxito del profesor, a lo que puede ser un buen profesor y precisamente en razón de las concepciones que se tienen de lo que se puede y no hacer dentro de la escuela, de los aspectos favorables dentro de la clase, de las cuestiones que de cierta manera favorecen el éxito del profesor, es por tales razones que la maestra y compañeros, sabiendo que tienen un compañero con TEA, que tiene conductas problemáticas en su desempeño en tal contexto, el hecho es que está latente el deseo de que Alonso comprenda con que mecanismos funciona la institución en este caso la escuela y que finalmente logre adaptarse a ellos, para generar una clase e interacciones con las conductas esperadas. Es decir que tenga un desempeño lo más apegado a lo habitual, a lo ordinario, a la norma.

Ese tipo de ideas o bien el deseo de que el otro se comporte de la manera considerada habitual, tienen un origen que Ferreira (2009: 14), explica de la siguiente manera:

El cuerpo humano, en esa su primaria constitución, ha sido excluido de los esquemas analíticos racionalistas; paralelamente, sobre su substrato cultural que lo reprime, el cuerpo humano es socialmente configurado: mediante discursos que lo nombran y al nombrarlo hacen que su configuración objetiva adquiriera unas determinadas dimensiones, prácticas y funcionales, condicionando, con ello, también sus dimensiones subjetivas y experienciales; mediante las prácticas que se le imponen, modelando a través de unos requerimientos sistemáticos-entrenamientos, disciplinas normativamente adscritas, conjuntos de prescripciones y proscipciones, de regularidades cotidianas, de funcionalidades específicas exigidas o repudiadas, (...).

Es precisamente la configuración social mediante discursos y prácticas que modela las prescripciones y regularidades consideradas para nuestro cuerpo, es decir las formas y prácticas que de él devengan, de forma que lo apegado a esa configuración es lo exigido pero de igual forma lo “aceptable”, lo “habitual” y lo que se aleja en tales formas es lo repudiado. Existe de cierta manera un ideal de cuerpo-bueno, que el mismo autor aclara:

En torno al cuerpo se anudan dos normas de regulación: una estrictamente médica de salud y otra estética de perfección. (...) Se gesta en consecuencia, una normalización médica de los cuerpos llamados al éxito social en el doble plano de la salud y la belleza.

(...) esta doble normalización de los cuerpos, que acaba instalándose en las conciencias y orientando tanto nuestras expectativas, como las esperanzas, los deseos, los proyectos vitales y las prácticas efectivas que orientan el discurrir de nuestra convivencia, esa doble normalización se articula en un segundo plano como la conjunción de aquello que por definición es deseable y, en consecuencia, por preferible “bueno”. Es decir se adhiere indisociablemente a una marca o adscripción ética a la norma médica de la salud-belleza. Se gesta en definitiva, la regulación de los cuerpos sanos-bellos-buenos. Los cuerpos “legítimos”. Se trata de un ideal ficticio, imaginario, inalcanzable de “perfección corporal” que, sin embargo, y precisamente por su idealidad imaginaria, cobra eficacia como modelo de orientación generalizado: todos/as queremos ser portadores/as de un cuerpo sano-bello-bueno, de modo que a partir de él se instituye una norma en virtud de la

cual dictaminar el mayor o menor ajuste de los cuerpos efectivamente existentes (...)para las personas con discapacidad, de las que se asume que son portadoras de cuerpos por definición no ajustables, cuerpos que son expulsados de la norma y se tornan cuerpos “lo legítimos” (por a-normales, irreductibles a la norma). (2009:4).

Así es como se llega a conformar el imaginario, lo deseable de un cuerpo-bueno, todas aquellas ideas que finalmente orientan las expectativas del colectivo y la convivencia. Es por ello que el grupo y la maestra no pierden de vista la idea, de que Alonso logre asimilar lo necesario para lograr un comportamiento lo más parecido a la generalidad, a lo habitual, a lo esperado para la interacción en la sociedad y en la escuela.

Este tipo de ideas figuran, en algunos de sus compañeros, como es el caso de una de ellas, que destaca que su compañero tiene que comprender como son las cosas y la importancia de conservar el orden:

SAIRA: Entonces... ¿cómo ves tú esas quejas?

FABIOLA: Pues.....no sé...yo creo que bien porque también Alonso tiene que hay cosas que no se agarran, tiene que comprender como son las cosas, que hay orden. (E1SAYLI051115, pág. 4).

En la priorización de objetivos que hace la maestra para desarrollar con Alonso:

MAESTRA EVA: (...) es lo que yo quiero primero...que se me quede quieto en el salón...de repente que como con sus salidas pero ya así como que.....de repente cuando vea ya que él está inquieto que se salga con uno de sus compañeritos y órale...vamos a darnos la vuelta. Sé qué tiene que adaptarse porque no está preparado, habilitado en esa situación...pero quiero lograrlo,(...). (E3SAYLI131115, pág. 7).

En ese dato la maestra habla de tenerlo quieto como lo primero que ella quiere lograr, para luego clarificar que ella considera que el alumno no está preparado para tal situación, sin embargo, ella quiere conseguirlo. Es como si la maestra quisiera completar a Alonso, lo que Skliar (2005:13), aborda como el argumento

de completud en la educación, enunciando al respecto que “la escuela está pues algo debe, puede y merece ser completado”. Ella desea que Alonso desarrolle lo que no tiene, lo que le hace falta para llegar a un estándar, a lo esperado, a lo cercano a lo habitual, a lo cercano a lo “normal”. Concretamente lo que consideran que le hace falta prioritariamente son las cuestiones que tienen que ver con la disciplina, que se quede quieto y que se adapte.

Al respecto Filloux (2001), maneja que “ser maestro”, más que ejercer una habilidad es dominar, marcar, regir el deseo del otro, el alumno y capturarlo. Lo que complementa al hablar de influencia pedagógica, precisando que influir sobre el alumno es marcarlo, regir sus propios deseos y hacerse reconocer en sus deseos propios como docente, es pedirle al alumno que se identifique con los proyectos del docente.

De esta manera puedo considerar que la maestra, en su idea de llevar a cabo sus roles y mantener su definición de situación de clase busca hacer compatible su deseo con el deseo de Alonso, influirlo de ser preciso para conseguir su “adaptación”, cuestión que de cierta forma ella ve como aquello que le falta, como aquello con lo que lo completará. Si lo logra complementar, Alonso estará más cerca de lo habitual, de lo “normal”. Sin embargo, tal influencia no se da, Alonso y la maestra están en planos distintos, tienen distintas prioridades, diferentes deseos.

Respecto a tal situación, el adaptarse para completarlo, para lograr lo que le hace falta, para sintonizar los deseos o los roles, se dan comentarios que afianzan esta perspectiva, de que sí el alumno está en la escuela, es él el que tiene que adaptarse a la dinámica de la misma. Incluso lo puntualiza nuevamente la maestra:

SAIRA: Y ante eso ¿él cómo reacciona?

MAESTRA EVA: Sí entiende, pero él ya ¡ya, ya déjame de decir eso!...estoy enojado...!déjame solo!...le digo: ¡pues entonces compórtate!, debes estar tranquilo, que sí le llevo a gritar...le llevo a decir ¡quiero que estés tranquilo!,

¡cállate!...no sé si estoy bien o me estoy desesperando o no sé qué es lo que esté pasando...pero creo que de alguna manera tiene que entender, tiene que obedecer...(E3SAYLI131115, pp. 9-10).

Aparecen las cuestiones de obediencia, del silencio, del buen comportamiento y la puntualización del deber de entender cómo es que son las cosas en el aula, en la escuela.

Esta noción de no sabe, pero tiene que aprender o adaptarse, también ya se le ha mencionado al resto del grupo:

SAIRA: Ajá... ¿cómo usted ve eso...cómo lo trabaja...cómo lo canaliza con los otros chicos?, porque hay dos o tres chicos que sí llegan a comentar: ¡maestra!...pero ya tomó una, pero va a agarrar otra...¿cómo usted de manera cotidiana maneja eso?...

MAESTRA EVA: Ahorita ya no, porque no se espera a la comida pero antes, en los primeros días sí...este...él agarraba la fruta o el pan y este...!ya Alonso!...este tuve una vez que esconderle el pan, porque él estaba agarre y agarre las cosas...pero ¡maestra es que nuestro pan!...!no se preocupen muchachos! yo les decía...es que bueno yo dije el niño tiene hambre, yo les decía no se preocupen, vamos a pedir más, no se van a quedar sin comer...ya como que se tranquilizaban; en cuanto a la limpieza...los mocos que se llega a sacar...!hay maestra huacala!...saben que ¡llévense los trastes a lavar!.O la baba...hay igual a mí me da mucho asco, y ya ve que escupe y otras vez se la come y lo vuelve a hacer y le digo ¡eso no se hace Alonso!, ya cuando Alonso se va, les digo: yo sé que les da asco muchachos, vamos a entender un poquito...tengo que sensibilizarles, tengo que hablarles...que su compañero no entiende muchas indicaciones, que probablemente sabe lo que está haciendo...sabe que está mal...pero que todavía no alcanza a entender que eso no se debe de hacer...entonces es lo que les explico a los niños...que poco a poco va a aprender. (E3SAYLI131115, pág. 14).

La maestra ha tratado de persuadir al grupo con la idea de que él entiende algunas cosas y no alcanza a entender toda la dinámica de lo que ellos

desarrollan en la escuela, que hace muchas cosas que no se deben hacer pero que quizá irá aprendiendo.

De igual forma, el deber, la adaptación a las cuestiones institucionales, es también reforzada por otros actores como el personal de la USAER:

Quando ingreso a la institución por el portón principal, me topo a la mitad de la explanada con el maestro de apoyo de la USAER, se detiene a saludarme y se despide pronto porque dice que va a “sacar a Alonso de la Cooperativa, quien ya lleva rato fuera y tiene que regresar a su salón”. (OBS8SAYLI061015, pág. 1).

Aquí figura la importancia de permanecer en el salón, de no estar en otros lugares en ese tipo de horarios. Porque pareciera que hay tiempos y lugares para cada cosa, pero Alonso aún no lo comprende.

Pero más allá de lo que “debe” hacer o no Alonso para desenvolverse de otra manera, en un rol “bueno”, de un rol normal también figura el ideal respecto al desempeño del grupo, mismo que la maestra puede ver un tanto limitado por el hecho de abocarse mayoritariamente a Alonso:

SAIRA: En ese sentido maestra, usted ya me comentó la preocupaciones, que tiene en general con sus niños con necesidades educativas especiales, en concreto con Alonso, incluso lo que quiere lograr para este ciclo, y de manera general en toda esta interacción que se genera...en el grupo ¿cuáles serían sus preocupaciones en torno al...al desempeño del grupo?...

MTRA. EVA: Claro eso es lo primero, la primer preocupación es el desempeño...que no logren alcanzar el desempeño los niños...en primera porque tengo...de verdad son como diez niños que me requieren atención, que requieren ayuda...y me siento igual impotente al no...estoy al pendiente, ¡se lo juro estoy al pendiente!...!haber quiero que participes!, ¡quiero que participes tú y tú...y quiero que participes tú!...o sea les estoy exigiendo pero no me estoy dedicando en estricto (en esto último bajo el tono de voz y bajo la mirada)...por el tiempo de atender a Alonso...porque ya después se nos vienen los tiempos, que ya se nos vino una actividad y otra...y cuando quiero abarcar algo ¡hay chin...ya se terminó!...no pues ahora saben que...vamos a ver esto...vamos a

hacerlo...conforme puedan, los que me están fallando...eso me preocupa, el no tener el desempeño del grupo como debe de ser...(E3SAYLI131115, pág. 19).

Así como le angustia el no conseguir la disciplina o algún tipo de conocimiento en Alonso, de igual forma le preocupa el que el resto del grupo tampoco se desempeñe “como debe de ser”, quizá pareciera que no se angustie por la disciplina del grupo, puesto que las conductas problemáticas de Alonso han servido para limitar el mal comportamiento del grupo, lo que le ayuda a reforzar su rol de mantenedora de la disciplina al menos con el resto del grupo, por lo que en relación a él lo más preocupante termina por ser el desempeño.

A través de esta semblanza, este recorrido hecho desde la descripción de Alonso, las generalidades del TEA, las formas cómo en que a través de sus conductas consigue la satisfacción de demandas, de cómo la maestra busca ante todo la conservación de la disciplina y la promoción de un conocimiento, pero además tiene rol clave en la interacción entre compañeros, de la posible predisposición de la información para la interacción, de la multiplicidad de reacciones que se pueden generar en los compañeros respecto a Alonso, de identificar su interacción como no directa, no siempre verbal o hasta denominarla bajo otra óptica como sincrética.

Todo este panorama de información puede generar la duda si la atención educativa, si el espacio o los demás elementos son los indicados para favorecer el desarrollo del menor, ante esta posible situación me permito incluir las precisiones y sugerencias que respecto al tratamiento ofrecen Cadaveira y Waisburg (2015), quienes precisan que la idea de un tratamiento único para todas las personas con TEA, resulta verdaderamente difícil, puesto que aunque se han dado varias investigaciones que en determinado momento prioricen un enfoque sobre otro, no se puede llegar a concluir que un tratamiento sea el más eficaz. A lo que ellos le apuestan es a la combinación de disciplinas para la atención de los casos de TEA, disciplinas tales como la psicología, la fonoaudiología, la psiquiatría, la neurología, psicopedagogía, terapia ocupacional, terapia física, educación especial, entre otras.

Estos autores destacan que se debe atender las necesidades de cada persona en cada una de las áreas de desarrollo, donde destacan las siguientes:

- Conductas
- Socialización
- Desarrollo cognitivo
- Comunicación social
- Lenguaje expresivo y comprensivo
- Motricidad fina y gruesa
- Juego
- Área intra e interpersonal.
- Área familia
- Integración escolar o educación especial
- Teoría de la mente
- Funciones ejecutivas
- Sexualidad, etcétera.

A pesar de la existencia de diferentes alternativas para el tratamiento, ellos encuentran que esa misma presencia de tantos tratamientos para un mismo trastorno genera confusión y desorientación e incluso falsas expectativas en las familias de personas diagnosticadas con alguna condición del espectro autista.

Un punto que reiteran, es el hecho de que la elección de tratamiento apropiado para los TEA será siempre un tema complejo y controvertido por la variedad de puntos de vista que se pueden gestar sobre lo que habría que iniciar a priorizar.

Agregan que la selección del tratamiento debe ir acompañada de una profunda y verdadera comprensión acerca de lo que le pasa a cada persona, lo que la familia, la escuela e incluso la sociedad manejan como preocupaciones y necesidades puntuales, pero todo con la intención de mejorar la calidad de vida de cada persona.

De manera textual, los autores enuncian que:

Con determinada intervención terapéutica pretendemos reducir o curar los síntomas centrales del autismo (socialización, comunicación, conducta y cognición), disminuir las conductas problemáticas en la interrelación con el contexto, mejorar el estilo de vida de las personas con este diagnóstico y de sus familias, enseñarles nuevas habilidades adaptativas de la vida diaria (sociales, lúdicas y comunicativas), como así también atender la presencia de comorbilidades en caso de que existan.

El principal objetivo del tratamiento es minimizar los rasgos autistas principales y déficits asociados, potenciar nuevas, cálidas y placenteras formas de vinculación del niño con TEA y su familia, maximizar el nivel de autonomía personal y de independencia funcional, como así también mejorar el estilo y la calidad de vida y disminuir el estrés familiar. (ibid.:174-175).

En este apartado me permito hacer un breve paréntesis, para abordar como es que desde esta perspectiva, preocupada por la atención del otro, ese otro que sale de la mismidad, el diferente, en esta línea que guarda vínculo con la educación especial, destaca el hecho de que a través de cualquier tratamiento lo que se busca es disminuir las conductas problemáticas y buscar un desempeño lo más acercado a la generalidad, a la “normalidad”.

Respecto a los lugares de tratamiento, los autores precisan que algunos programas terapéuticos se llevan a cabo en el domicilio del paciente, otros en centros especializados, consultorios, hospitales e incluso en la escuela.

Concretamente en México puedo abonar que existen diversas instituciones particulares que se enfocan en tratamientos especializados, para favorecer su independencia y la posible inserción laboral, por su parte también hay especialistas que ofrecen diversos tipos de terapias y en el ámbito educativo la educación especial a través de sus servicios de apoyo (USAER) ofrece orientación a maestros y padres de familia respecto a las posibilidades de intervención y en su modalidad escolarizada, en los Centros de Atención Múltiple (CAM), da atención a aquellos casos que presentan dificultades más severas.

Los servicios escolarizados son:

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

Concretamente cuando se abordan los programas cognitivo- conductuales, dicen Cadaveira y Waisburg (2015) (...) se intenta construir los mejores tratamientos tanto para los trastornos de neurodesarrollo como para otras patologías mentales o para los problemas de desarrollo personal, tal es el caso del uso de estos programas para el TEA, por lo que estos tratamientos al igual que otros para el trastorno deben ser individualizados, personalizados, flexibles.

De igual manera destacan que existen tratamientos multimodales, dado que la educación de las personas con TEA, debe basarse en un principio de globalidad que abarca dos ámbitos: debe contemplar todas las áreas y todas las esferas de desarrollo de la persona y debe extenderse a todos los ambientes donde ella se desenvuelve.

Los principios generales en los que debe basarse cualquier tipo de intervención, en este caso una intervención multimodal (abordajes integrados), que pretendamos desarrollar con las personas con autismo son los siguientes:

- Partir del conocimiento del autismo.
- Conocimiento del desarrollo normal.
- Tratamiento y educación personalizada.
- Estructuración física.
- Estructuración temporal.

- Apoyos transaccionales.
- Situación de enseñanza adaptada a las necesidades del paciente.
- Directividad y flexibilidad.
- Adaptación a la edad.
- Coordinación de profesionales intervinientes.
- Inclusión/integración: debemos hacer un continuo esfuerzo por integrarlos en los entornos menos restrictivos posibles. Es interesante trabajar en ambientes naturales que posibiliten la generalización de los aprendizajes que se han adquirido desde el consultorio y la escuela, y que les permitan realizar actividades funcionales con pleno sentido y carentes de la artificialidad que supone un contexto tan estructurado como es el colegio y el consultorio.

Algunas técnicas o abordajes utilizados en este tipo de tratamientos suelen ser:

- Método Lovaas: En la década de 1960, el Dr. Ivar Lovaas desarrolló un modelo de educación basado en el condicionamiento operante (propuesto por B. Skinner) para tratar a niños autistas llamado análisis conductual. Este método se centra en el refuerzo de conductas deseadas y en la reducción de conductas problemáticas no deseadas.
- Entrenamiento por técnica de ensayos discretos: es una técnica directa de intervención que enseña a un niño a realizar tareas apropiadas y permite al terapeuta o educador recoger los datos necesarios para determinar si la intervención tuvo éxito.
- Técnicas para el manejo de conductas problemáticas, en estas cualquier comportamiento que se interponga en el proceso de aprendizaje debe considerarse como una alteración y habrá que intervenir para que disminuya tanto en intensidad como en frecuencia, para luego seguir trabajando en su erradicación.
- Herramientas del Modelo PRT (aprendizaje de conductas pivotales): La meta del PRT es producir cambios positivos en las conductas

centrales primarias (motivación para que el niño inicie la comunicación con los demás), lo que llevaría a una mejora de las habilidades comunicativas en general, y a que el niño adquiera nuevas destrezas, conductas sociales y capacidad de poder autorregularse, autocontrolar su propia conducta.

- **Modelo DIR/*Floortime*:** es un enfoque basado en el Desarrollo Individual Relacional, en el que se trata de interactuar con el niño con autismo o necesidades especiales, según la etapa de desarrollo en que esté atravesando el desarrollo socioemocional. La técnica principal de este modelo se llama *Floortime*.
- **Programa Son-Rise (*The Son-Rise Program*):** propone a los padres como protagonistas, profesores, terapeutas y directores de sus propios programas y utiliza el hogar como el ambiente óptimo para ayudar a sus hijos, el programa busca fortalecer a los padres y los profesionales brindándoles una mirada esperanzadora.
- ***Growth thought Play System* (GPS):** Este sistema está diseñado para optimizar las conexiones en el cerebro del niño, con el objetivo de facilitar la interconectividad global mejorada y la sincronización concentrándose en actividades intensivas, multisensoriales e interactivas que estimulen altos niveles de actividad entre las regiones del cerebro, prescribe actividades que son conducidas por los padres a modo de respuesta interactiva para ayudar al niño a llenar los “huecos” en su desarrollo.
- ***TEACCH*:** Está técnica utiliza las fortalezas visuales de los niños con TEA para enseñarle destrezas. (...) Entre sus estrategias, nos encontramos con estructuras en el ambiente y organización física, agendas visuales, sistemas de trabajo, apoyos visuales y enseñarles a los niños a seguir rutinas funcionales. Las rutinas son predecibles y se explican a sí mismas, permiten a los niños con TEA (y a todos) organizarse, saber qué se espera de ellos y aprender nuevas habilidades, así como disminuir los altos grados de ansiedad.

Conviene siempre implementar el uso de claves contextuales o visuales para su mejor comprensión e incorporar lentamente nuevos elementos para hacerlas más flexibles, y disminuir luego gradualmente cada una de las ayudas brindadas.

- Aprendizaje incidental: Uno de los principales obstáculos que se presentan en los pacientes con TEA es la dificultad para aprender por medio de la observación llamada “casual”. Con este tipo de aprendizaje, se busca generar oportunidades de tipo social y de juego, así como enseñarles habilidades de todo tipo, que ayudarán al niño en su aprendizaje a adquirir información a través de las experiencias cotidianas.
- Claves visuales: Todos los materiales visuales, ya sean dibujos, láminas, fotografías o símbolos, son elementos de gran ayuda para los niños con autismo, tanto para el aprendizaje y el desarrollo de la comunicación como para aumentar la comprensión y regular su comportamiento.
- Historias sociales (Carol Gray): Se trata de cuentos cortos que describen y explican diversas situaciones sociales (las que nosotros queramos explicarle al niño). Se diseñan considerando el perfil cognitivo, los intereses y el estilo de aprendizaje de cada niño.
- Herramientas del Modelo RDI: La intervención para el desarrollo de las relaciones (*Relationship Development Intervention* o RDI), se basa en el refuerzo positivo. Este modelo fue desarrollado como un tratamiento basado en los padres, cuya meta es mejorar la calidad de vida del individuo en el largo plazo al ayudarlo a mejorar sus habilidades sociales, su adaptación al entorno y su autoconocimiento. Los seis objetivos más importantes del RDI son los siguientes: 1) referenciación emocional, 2) coordinación social; 3) lenguaje declarativo; 4) pensamiento flexible; 5) procesamiento relacional de información; 6) previsión y retrospectiva.

- Programa de autovalimiento y autonomía personal: donde se busca que el niño aprenda habilidades de autocuidado así como también algunas habilidades básicas de manejo del hogar le enseña a ser responsable y los ayuda a sentirse parte de la familia, la que desempeña un rol importante en el desarrollo global de los niños.
- Programas de refuerzo en habilidades sociales: La posibilidad de desarrollar una intervención en habilidades sociales y comunicativas les permite a las personas con trastorno del espectro autistas aprender los guiones sociales, pasos y procesos en los que se desarrolla la comunicación social en general, ya que muchos de ellos precisan una explicación clara acerca de los aspectos ambiguos de las interacciones y las normas sociales para lograr interpretarlos de un modo aproximado.
- Estrategias de autocontrol emocional y manejo de la ira. La técnica del semáforo es una de las tantas estrategias de aprendizaje que se emplean para muchas situaciones tanto en el hogar como en el colegio. Está especialmente indicada para la enseñanza del autocontrol de las emociones negativas (ira, agresividad, impulsividad, etcétera). Esta técnica asocia los colores del semáforo con las emociones y las distintas conductas para realizar hasta encontrar nuevamente un estado de calma.
- Métodos aumentativos o alternativos de comunicación (PECS, señas, habla signada, etcétera): El sistema de comunicación por intercambio de imágenes (Picture Exchange Communication System o PECS) es un sistema de aprendizaje que permite a los niños con TEA con poca o ninguna capacidad verbal comunicarse haciendo uso e intercambio de imágenes o claves visuales.
- Psicoeducación y orientación familiar: la educación parental busca promover procesos de cambio cognitivos, afectivos y de comportamiento en los padres y las madres.

- Técnicas de conducta verbal: Están diseñadas para motivar a los niños con diagnóstico de TEA a aprender el lenguaje y desarrollar una conexión entre una palabra y su valor.
- Programas de lenguaje o lectroescritura específicos: se incluyen programas y técnicas para enseñar lenguaje verbal, no verbal, de signos, de habla signada (signos y palabras producidos simultáneamente) y comunicación en general a niños que poseen alguna condición del espectro autista.
- Educación sexual: A través del uso de fotografías (para asociar situaciones), pictogramas, historias sociales, dramatizaciones, videos, películas, series, resolución de situaciones problemáticas, se busca educar sexualmente al paciente con TEA, con el fin de enseñarles distintas habilidades dentro del área. Entre ellas: higiene personal, orientación sobre cambios (físicos y mentales) que experimentan durante la pubertad, para evitar temores; masturbación (contextos y lugares adecuados, apoyo, higiene); menstruación (conocer signos, manifestaciones y cuidados), uso de anticonceptivos, respeto y autocontrol, entre otras.

Después de toda esta recapitulación que Cadaveira y Waisburg (2015) manejan respecto a tratamientos, cierran hablando de que no se puede retomar el tratamiento a modo de receta mágica, buscando algo aplicable a todos los casos, debido a que el TEA se presenta como un continuo en el que hay una gran variabilidad de grados.

Sin embargo, consideran que sí existe una serie de referentes o principios generales que se deben tener en cuenta en la intervención educativo-terapéutica:

- Trabajar con la persona con TEA y su familia dentro de la sociedad.
- Considerar a los padres como pilares fundamentales y ubicarlos como organizadores más importantes de los hijos: ¡habilitarlos!.

- Las intervenciones terapéuticas para personas con TEA no deberían comenzar y terminar en un consultorio sino extenderse a los hogares y las escuelas donde los pacientes se desarrollan.
- Nuestras intervenciones y enseñanzas deben abarcar todos los contextos de la vida del paciente (habilidades adaptativas en la escuela, en la familia y en la comunidad, promoviendo siempre una mayor autonomía funcional de la persona).
- La atención educativa debería ser también continua y abarcar todas las etapas del ciclo vital de la persona con TEA o SA, y debe ser específica en cuanto a los objetivos de tratamiento (que se van actualizando a medida que el paciente vaya expresando o mostrando otras necesidades). (*ibid.*:198).

Como se destaca en la información que proporcionan los autores la finalidad de cualquier tratamiento para este trastorno es minimizar los rasgos o conductas problemáticas, es decir finalmente la intención de la intervención y del tratamiento es acercar a la persona con TEA a un comportamiento lo más cercano a lo habitual o a lo “normal”.

Se incluye esta variedad de información respecto a los posibles tratamientos no para debatir cual es el mejor o buscar una receta, sino para dar un panorama al lector que le permita generar su opinión al respecto. Sin embargo cabe destacar que en la mayoría de los casos se decide en función de las necesidades familiares y no precisamente las de la persona con TEA.

CONCLUSIONES

Cuando inicié este proceso de maestría eran muchas mis dudas, ya sea lo relacionado a las mejores condiciones de trabajo entre educación regular y especial, posteriormente lo derivado de reformas discursivas en el paso de la integración educativa a la inclusión educativa, bajo mi punto de vista las considero discursivas, puesto que más allá de un cambio en los hechos se ha dado en las palabras y en los textos, sin embargo si hay bastantes pasos andados en los proyectos, aunque los resultados siguen siendo abiertos y dan cabida a diversos procesos de reflexión.

Ante los cambios, reformas o introducción de nuevos proyectos o términos, destaco lo que Skliar (2005:17), maneja en esa línea, al enunciar que:

Las reformas deben ser vistas como textos, sólo eso, y no como un punto de partida inevitable e inexcusable para repensar los cambios educativos. (...) En todo caso, estos textos pueden ser mejor comprendidos, si acaso fuera ello necesario, como punto de llegada, es decir como la materialización de un largo proceso que se refiere a otro tipo de cambios, especialmente a aquellos que se refieren a la metamorfosis de nuestras identidades y de nuestras miradas – en este caso, nuestra identidades y miradas en relación con lo normal y lo anormal, y la mismidad y la alteridad-.

En lo que respecta a los proyectos de integración y de inclusión y a su correspondiente reforma de términos, cerraré con lo que destaca Emilia Adame, Zardel Jacobo y Julieta Alicia Alvarado (2016:115), al enunciar que: (...)“el término inclusión se introduce como una concesión a las tendencias internacionales, en tanto que el cuerpo medular del Programa sigue siendo base y fundamento del paradigma de la integración educativa”.

Para hablar de una valoración del proceso de integración o de inclusión educativa, de manera cuantitativa quizá se pueda efectuar en razón del incremento de población atendida por escuelas regulares y servicios de educación especial, sin embargo para emitir juicios de manera cualitativa considero que se debería explorar caso por caso, puesto que los resultados, la proyección, los avances de

cada alumno no siempre dependen de su condición, pero sí guardan relación con las singularidades de sus contexto escolar, familiar y social.

Hoy por hoy, al final de este proceso de maestría, no es que las dudas desaparezcan, que se hayan despejado en su totalidad, sino más bien a lo largo del proceso de construcción de tesis surgieron datos no esperados y se fueron gestando otras inquietudes.

El ir reflexionando sobre la práctica educativa, me ha dado algunas herramientas que proporcionan posibilidad de entender los procesos, que se pueden encontrar en torno a esas dudas, no para buscar con minucia las respuestas o las soluciones, sino para comprenderlos.

Ante el hecho educativo, gracias a lo vivido en el trabajo de campo, a la construcción de datos y particularmente con la reflexión, encuentro que fui parte de un claro ejemplo de que más allá de las prescripciones de un plan o de las ideas de un “deber ser” dentro del aula, existen singularidades en cada uno de los actores educativos, que hacen que cada interacción en el aula, escuela o sociedad sea muy particular.

Al inicio de la maestría, estaba más preocupada u ocupada en identificar el cómo, el qué puedo hacer, el comprender para hacer de inmediato. A medida que fui avanzando en ella, me permitió reconocer, reflexionar, principalmente para beneficio de mi futura práctica y abandonar esa idea de mesianidad⁸ dónde a partir de mis nuevas construcciones o reflexiones puedo cambiar todo en la educación y mucho menos sólo desde el discurso.

Enfocarme a cómo se dan las interacciones en un aula donde hay un alumno con TEA, aunque parece algo alejado de mis intereses investigativos iniciales, me permitió conocer algunas formas de trabajo de educación regular y educación

⁸ Partiendo de la idea de mesianidad como la confianza en un futuro mejor o en la solución de problemas mediante la intervención de una persona en cuyo desempeño se tiene confianza absoluta. O bien religiosamente se retoma la llegada de un Mesías que viene a romper con el orden establecido instaurando uno nuevo a base de justicia. Esta idea es trabajada por Zúñiga (1993), al hablar de la imagen mesiática del mítico maestro normalista.

especial, identificando que finalmente ambas están sujetas a una idea de un “deber ser”, de un desempeño esperado para tal concepto, de un afán de normalización, pero de igual forma la prioridad que se da al mantenimiento de la disciplina al interior del aula, en la casa o sociedad, pero además de reconocer lo complejo que resulta para la maestra y para el grupo desarrollar una clase, una dinámica de interacción, cuando uno de los compañeros tiene conductas problemáticas, así como la predisposición en la relación con él, contar con una información muy general genera incertidumbre e incluso miedo, el desconocimiento de cómo proceder en lo específico, traducido en discursos de los actores implicados, tales como la maestra de grupo, lo cual mediatiza también las interacciones al interior de un grupo.

El hecho de que tanto en el aula de grupo como por parte del personal de educación especial se valore la cuestión del “deber ser”, del acercamiento a lo “normal”, guarda relación para la educación en general por el hecho de que la escuela surge como apoyo para la sociedad para la contención del individuo y concretamente en el área de Educación Especial, por los mismos principios que dan génesis tanto a los proyectos de integración o inclusión educativa, así como a los diversos términos que de ello se deriven. Para muestra en el cierre de lo que se aborda en el marco teórico de las *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, se puntualiza que los términos tanto de integración educativa, inclusión, barreras para el aprendizaje y la participación y necesidades educativas especiales, encuentran como sustento o como fundamento las siguientes máximas:

- Normalización. Establece el derecho de toda persona a llevar una vida lo más normalizada posible. Es decir, la sociedad debe poner al alcance de las personas con discapacidad las condiciones de vida lo más parecidas a las del resto.
- Accesibilidad y diseño universal. Establece el derecho a que no exista ningún tipo de barrera que excluya a las personas con discapacidad de la participación.

- Respeto a las diferencias. Aceptar las diferencias y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para que desarrolle al máximo sus potencialidades y tenga mejor calidad de vida.
- Equiparación de oportunidades. Reconocimiento de que el sistema general de la sociedad, como son el medio físico y la cultura, así como los bienes y recursos estén a disposición de todas las personas en igualdad de condiciones.
- Autodeterminación y vida independiente. Se plantea como las aspiraciones de todos los seres humanos y constituyen la base de la propia realización. En ese sentido, es muy importante atender las necesidades de todas las personas con criterios de oportunidad y calidad, en un contexto de libre elección y participación en la toma de decisiones.
- Participación ciudadana. Se propone como medio para que todas las estructuras de la sociedad reconozcan la participación de las personas con discapacidad en la elaboración y puesta en marcha de las políticas, planes, programas y servicios sociales.
- Calidad de vida. Este principio está relacionado con las condiciones de vida óptimas como resultado de la satisfacción de las necesidades y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.
- Educabilidad. Se fundamenta en la idea de que todo ser humano, independientemente de sus características tiene la posibilidad de educarse. La educación es un derecho que beneficia a todos.
- Derechos humanos e igualdad de oportunidades. Todos los seres humanos tienen derecho a ser considerados personas y a la igualdad de oportunidades para ingresar, en este caso a la escuela, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.
- Escuela para todos. Se garantiza que todos los alumnos, sin importar sus características, reciban una educación de calidad a través de reconocer y atender la diversidad, contar con un currículo flexible que responda a las diferentes necesidades, preocuparse por la actualización del personal docente, y promover la autogestión. (SEP, 2006:19-20).

Estos principios para iniciar retoman la “normalización”, esa importancia de proporcionarle al otro, al “diferente” la oportunidad de estar en un ambiente lo más normal posible, luego se va llevando de la mano con el resto de máximas, desde poner al alcance las “mismas” oportunidades, es parte de la idea errónea de que al acercar las mismas oportunidades se está favoreciendo el desarrollo de la persona con discapacidad, de la persona diferente, pero si es que realmente se respetan sus diferencias ¿es la igualdad del contexto y de las oportunidades el camino de una integración o inclusión real?. Son aspectos que desde el diseño de las políticas o proyectos de esta índole se debiera considerar.

Es interesante apreciar cómo se procura dar orientación por parte de los servicios de educación especial, en este caso concreto del área de psicología de la USAER, y en parte de este afán de orientación se desorienta un tanto, por ser información muy general, requiriendo mayor especificidad en relación al compañero con TEA. Sin embargo resulta preciso destacar lo que Adame, Jacobo y Alvarado (2016:135):

Una cosa es sensibilización y otra información. Yo puedo estar informada, pero no puedo estar sensibilizada. Informada es: tengo la información que se me dio a través de libros, cursos, Internet. Sensibilizada es que tengo la información y la habilidad de poder mover mis estructuras de tal manera que mis prácticas sean diferentes, acorde a las características, habilidades y necesidades de los niños, llámese NEE o niños con necesidades básicas de aprendizaje. Esto es la clave.

En tal sentido, más allá del hecho de que la información sea muy general, también entra en juego el hecho de que resulta complicado mover las estructuras mentales y por ende las prácticas, que se apegan a una idea de normalidad, de una generalidad. Por un lado, la necesidad de especificidad de información para el caso singular y por el otro, que además de contar con la información hace falta la sensibilización; puesto que estas mismas autoras coinciden en el hecho de decir que:

El recurso de la información está siempre a la mano, pero pareciera que no alcanza. La información va y viene, sin embargo, nunca es suficiente. La demanda

insiste: “! dígame cómo...!. Algo queda fuera, algo no se incluye, algo imposibilita la relación entre profesionales de la educación especial o de regular y especial o entre profesionales y padres de familia. (...) (*ibid.*:144)

Si bien aún existen varias cuestiones que retomar o abordar con Alonso, existen grandes esfuerzos por parte de la maestra, al no ignorar, al tratar de hacerse cargo, porque también lo siente como su responsabilidad. Siente que le concierne:

(...) concernimiento, como la subjetividad comprometida de todos aquellos agentes a quienes la situación de discapacidad del niño, que en principio les resultó ajena, los implicaba de alguna manera, sentían que era de su incumbencia, que algo tenían que hacer. (...) (Adame, Jacobo y Alvarado,2016:155).

Porque si bien es cierto que se carece de especialistas en el área de TEA, el hecho de tener personal de Educación Especial genera de dichos especialistas la demanda de conocer sobre ello y manejar, sin embargo en la formación de las diferentes licenciaturas en educación también se les abordan asignaturas relacionadas con necesidades educativas especiales, sin embargo en estos rubros, puede suceder lo que ya se mencionó al tocar el tema de información, cuando esta está disponible y tal parece que no alcanza.

Finalmente el hecho de formar especialistas en el área de TEA, me cultiva una nueva duda, ¿una formación general para atender al TEA, cuando este es todo un espectro?,¿apostar por el tratamiento multidisciplinario?, ¿el recurso público permitiría tener a todos ese tratamiento?. En lo particular este también es un tema que genera controversia, puesto que el tratamiento más adecuado para un caso por cuestiones económicas, de ubicación o bien por perspectivas familiares no siempre va a estar al alcance del alumno.

Quizá parte de lo que limite la relación es la sensibilización, no sólo por parte de los docentes sino incluso de autoridades superiores, quienes también son parte de la aplicación de cualquier reforma, sin ser conscientes completamente de todo lo que ello implica.

Así que mi investigación, me dio la posibilidad de conocer algunos aspectos que se juegan al interior del aula, más allá del discurso de inclusión educativa, o de la caracterización de la discapacidad, sino a través del proceder de los implicados siendo mediatizados por las conductas problemáticas del alumno con TEA, pero de igual forma por la predisposición de información en torno al trastorno, el miedo y las ideas de normalización.

Hablar de interacción en el aula mediatizada por un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), requirió abordar inicialmente una descripción del menor, así como brevemente lo que caracteriza al TEA, no con el afán de hacer un estudio de caso o bien de centrarse en el trastorno, sino acercarme al conocimiento del alumno, a alguna singularidades del trastorno para poder analizar la dinámica dentro del aula, las actitudes del grupo y ver cómo estas pudieron o no ser influidas tanto por la acción del alumno con TEA como por la de cualquier otro factor o agente del grupo.

En el manual DSM-V, se maneja que existen características comunes para el posible diagnóstico o denominación, sin embargo, cada caso del TEA tiene diferentes manifestaciones, por ello que se le considere espectro. En cuanto a los aspectos que se consideran comunes para los casos de TEA figura la afectación de las relaciones sociales, falta de reacciones físicas en la interacción tales como el acercamiento o el contacto visual, además del interés por la interacción o conversación. Se apegan a cuestiones repetitivas o rutinarias por lo que los cambios en las mismas pueden ser fuente de ansiedad y conflicto. Sus intereses son restringidos.

Dichas situaciones son las que se abordan inicialmente encontrando que, Alonso el alumno con TEA, tiene formas diferentes para compartir sus intereses o expresar ciertas cosas, tampoco hay carencia total de la interacción, puesto que de una u otra manera busca hacerse presente, por ejemplo al irrumpir ante el grupo con alguna duda del libro o bien con preguntas sobre el horario, además de que en repetidas ocasiones toca en la mano o en los hombros a sus compañeros, aunque dicha situación se torna molesta para los compañeros de grupo, el hecho de

aproximarse para un acercamiento físico, es señal de interacción. Este hecho figura de igual manera en lo que compete en relación con la maestra, dado que Alonso busca constantemente su cercanía, su aprobación de la actividad o bien su indicación.

Si bien esta relación, esta interacción, no se da de la manera en que habitualmente se acostumbra, dentro de la institución escuela o bien en lo social, con Alonso se aprecia lo que Bleger denominó como sociabilidad sincrética. Que en sus palabras podría decirse una relación de no- relación, donde figura una estructura básica que sigue en algunas cuestiones para estar en su grupo.

Un dato importante es, que algunos alumnos dentro del grupo en ocasiones tampoco interactúan de manera habitual con la maestra, sino que hacen uso de lenguaje no verbal para obtener una respuesta por parte de ella, por lo que al hacer uso de marcos de referencia comunes no sólo Alonso sino algunos compañeros y la maestra de igual manera hacen uso de la sociabilidad sincrética en su interacción.

Alonso no interactúa bajo las conductas esperadas, o como lo hacen entre ellos sus compañeros, sin embargo a pesar de sus “conductas problemáticas”, ha asimilado ciertas cuestiones o patrones de comportamiento, que en general le permiten estar aún con sus conductas no habituales dentro del grupo y de la escuela.

Las conductas de Alonso, tales como las interrupciones constantes con comentarios no relacionados con la clase, los gritos, su cercanía física mediante toqueteos a los compañeros o cuestiones similares le ha ayudado a conseguir la satisfacción de sus demandas de material, comida y hasta horarios, de manera más pronta y sin cumplir los requisitos previos establecidos para la obtención de dichas cuestiones. Sus conductas actúan a modo de “catalizador”.

Cabe destacar que las “conductas problemática” se relacionan de igual manera con el mayor uso del tiempo y de atención hacia Alonso en la escuela. Dado que estas conductas generan un tipo de impacto por el escenario en el que se forjan,

es decir porque se dan al interior de una dinámica, de la interacción en la escuela, dado que si se concibieran de manera aislada, es decir si la maestra y los alumnos o bien no entraran en la dinámica de interacción de Alonso, o él no tuviera iniciativa alguna para la interacción, sus conductas no tendrían ningún impacto en las dinámicas del aula, familia o la escuela.

Se generan ciertos patrones de desempeño de los compañeros de grupo en lo que refiere a las interacciones y sus concepciones respecto a las formas en cómo esta se tiene que generar. Aunque se gestan diversas situaciones que van desde las quejas indirectas, es decir quejas sobre su compañero, pero dadas a la maestra, además del hecho de que el desconocimiento y el miedo sobre sus posibles reacciones de igual forma limitan la búsqueda de la interacción con Alonso.

De igual forma destaca el hecho de que, independientemente de las conductas del alumno, surge implícitamente la idea de la escuela que colabora con la sociedad para la regulación de dicha sociedad, para la regulación o contención del sujeto, por lo que algunas nociones al respecto emergen en este proceso escolar, el ideal del “deber ser” del alumno, del docente, de la escuela, aparece en varios apartados de lo comentado por los informantes, existe la idea de que Alonso debe adaptarse, una especie de imaginario alentado por la construcción social de la noción del cuerpo- bueno y de las formas y comportamiento que lo caracterizan tal cual ante una sociedad y ante la escuela, en planos generales la idea de completarlo para acercarlo o aproximarlos a la normalidad.

En función de ese anhelo, la idea de que a Alonso le hace falta algo, que se le debe complementar y aunque bien existe un afán en lo que respecta a lo académico, lo que principalmente trasciende es todo aquello que le hace falta por consolidar en cuanto a comportamiento- disciplina-, viéndolo como algo esperado y en la idea de que es un deber, de lo esperado para la interacción en escuela, casa y sociedad.

Así también en esto de los ideales de desempeño, de igual manera hacen acto de presencia los relacionados con las funciones o responsabilidades de otros actores, como el personal de USAER, la maestra de grupo, encontrando como dentro de la institución, todos los actores tienen que desempeñarse de tal o cual manera, lo importante que es la disciplina, el mantener tranquilos a los alumnos, así como cuando las conductas problemáticas se puede deber al hecho de que alguien no está haciendo lo que le toca.

Puedo decir que las conductas de Alonso, el alumno con TEA, influyen en la dinámica de interacción respecto a la maestra, generando una idea de responsabilidad por lo que se pueda generar en los otros, además del reforzamiento de su papel clave en la definición de situaciones de clase.

En lo que respecta al resto del grupo, las “conductas problemáticas” de su compañero, así como el discurso de la maestra de grupo, respecto al no saber cómo va a reaccionar Alonso, ha contribuido para que la interacción se dé de una manera de sociabilidad sincrética, es decir no siempre mediante el diálogo o contacto directo con Alonso, además dichas conductas, y su constancia actúan a modo de “catalizador” en la consecución de demandas de Alonso.

Dado que el impacto, la frecuencia e incluso el miedo y desconocimiento han permitido que ante la aparición y repetición de algunas de las conductas problemáticas se consiga la satisfacción de sus demandas sin que él, haya cumplido con lo establecido previamente para la otorgación de las mismas.

Existe en la maestra de grupo y en los compañeros de aula, ciertas ideas sobre el desempeño habitual del alumno, aquel que debería darse para desarrollar de manera esperada una clase o una interacción, motivo por el cual se retoma lo que Alonso debe aprender, esa carencia, eso que le debe complementar entra como función de su maestra y ella lo asume como tal. También en este sentido se gesta la idea de las funciones de los otros para lograr un desempeño esperado, un desempeño “normal”.

Finalmente puedo apreciar que no es sólo el comportamiento del alumno con TEA lo que llega a mediatizar las interacciones en ese grupo, sino de igual forma las ideas, discurso y proceder de la maestra, así como del resto del grupo, que Alonso interactúa de manera diferenciada pero que tiene una intención, busca la interacción, y que además no sólo Alonso sino algunos de sus compañeros y la maestra en ocasiones hacen uso de lenguaje no verbal para interactuar. Es decir, hay otros además de Alonso que utilizan ese tipo de no-relación para interactuar.

BIBLIOGRAFÍA

Adame, E., Jacobo, Z., y Alvarado, J. (2016). Sistema educativo e inclusión. Más allá de la integración educativa. México. Trillas

Adirón, F. (2005). ¿Qué es la inclusión. La diversidad como valor. Ministerio de educación. <http://74.125.155.132/search?q=cache:8-muuwXwwwAJ:portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art0405-02-07.doc+%C2%BFqu%C3%A9+es+la+inclusi%C3%B3n%3F+la+diversidad+como+valor+peru&cd=1&hl=es&ct=clnk>.

Bertely, M; (2000). “Capítulo 3. Construcción de un objeto etnográfico en educación”, en: *Conociendo nuestras escuelas, Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós. pp. 63-93.

Bleger, J;(1989). “Capítulo II. Conducta”, en: *Psicología de la conducta*, Paidós. México. pp. 23-37.

Bleger, J; (1996). “El grupo como institución y el grupo en las instituciones” en: *René Käes y otros, La institución y las instituciones, Estudio psicoanalítico*, Buenos Aires, Paidós, pp. 68-83.

Bordieu, P; (1984). “El mercado lingüístico”. en: *Sociología y Cultura*, México. Grijalbo. pp. 143-158.

Booth, T; & Ainscow, M. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Index for inclusion. UNWACO.

Cazden, C;(1991). “El discurso en el aula”, en: *La investigación de la enseñanza*. Editorial Paidós, Barcelona, Buenos Aires. Pp. 627-696.

Cadaveira, M; y Waisburg, C; (2015). “Capítulo 1. Un poco de historia”, “Capítulo 2. Autismo: Descripciones generales”, “Capítulo 10. Los TEA y sus tratamientos”, “Capítulo 13. Comprender, prevenir y afrontar las conductas problemáticas en niños con trastornos del espectro autista. en: *Autismo. Guía para padres y profesionales*, Paidós, México. pp. 31-37, 41-59, 168-201 y 229-247.

Fernández, Lidia (1994). “1. Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento” y “2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas” en: *Instituciones Educativas*, Buenos Aires, Paidós. pp. 17- 52.

Ferreira A.V. M; (2009). Ponencia “Discapacidad, corporalidad y dominación: la lógica de las imposiciones clínicas”, presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latino Americana de Sociología (ALAS), Buenos Aires, 31 de agosto-4 de septiembre del 2009. http://www.um.es/discatif/TEORIA/ALAS09_Ferreira.pdf

Filloux, J; (2001). “El juego de los deseos”, en: *Filloux, Jean- Claude. Campo pedagógico y psicoanálisis*, Buenos Aires: Nueva Visión. pp. 27-42.

Foucault, M; (1980). Entrevista: “El poder, los valores morales y el intelectual”. en: *Revista de Filosofía*, Traducción de Francisco Labarre, Octubre 2016. Santiago de Chile. pp. 1-2,11-13. <https://defisolosía.com/2016/10/03/entrevista-michel-foucault>.

Foucault, M; (2005). “II. Los medios del buen encauzamiento”, en: *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* (primera edición en español 1976), Siglo XXI editores, México. pp. 175-198.

Foucault, M; (2007). “Clase del 21 de noviembre de 1973”, en: *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires (1ª edición en español 2005), Trad: Horacio Pons). pp. 57-80.

Guber, R; (2004). “El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento” y “A dónde y con quienes”, “Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo”, en *Ibid. El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós. pp. 83-119.

Hammersley, M; y Atkinson P,(1994). “Los relatos nativos: escuchar y preguntar”, en: *Ibid, Etnografía*, Barcelona: Paidós. pp. 121-142.

Hargreaves, D. (1986) “La interacción profesor alumno”, en: *Las relaciones interpersonales en educación*, Madrid, Narcea. pp. 125-202.

Kaës, R;(1996). “Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones” en: *La institución y las instituciones*, Buenos Aires, Paidós. pp. 15-32.

Morrison, J; (2015). "Capítulo 1 Trastornos del neurodesarrollo", en: *DSM-5 Guía para el diagnóstico clínico*, El Manual Moderno, México. pp. 17- 54.

Moscone, R; (2012). "El miedo y su metamorfosis" en: *Psicoanálisis. Revista de la Asociación Psicoanalítica Colombiana*, ISSN-e 0120-1093, Vol. 24. No. 1, (enero-junio), 2012. pp. 53-55.

Postic, M; (2000). II "Estudio psicosociológico de la relación educativa", en: *La relación educativa, Factores institucionales, sociológicos y culturales*, Narcea. España. pp. 63-147.

Rockwell, E; (Coord.). (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en: *La escuela cotidiana*, FCE, México, pp. 13-57. "

Santamaría, J; (2011). "Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos, De las leyes subyacentes a la modernidad reflexivas" en: *Revista Digital Sociedad de la Información*, España: Cefalea.

SEP-DEE (1994). Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en: *Cuadernos de Integración Educativa*, Núm. 4. México.

SEP-DEE (2006). I. Atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en México, 1. Visión histórica, 2. Marco jurídico y normativo, 3. Marco conceptual, en: *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México. pp. 7-20.

SEP-DEE (2006). "Capítulo II. 7. Conceptualización del alumno con aptitudes sobresalientes", en: *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, México. Pág. 59.

Skliar, C. (2005). "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación, en: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, No. 41 (enero-abril). pp. 11-22.

Skliar, C; y Téllez M; (2008). “De las renuncias a la complejidad y el abandono de las paradojas: ¿alguien vio al “sujeto”?, en: *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Noveduc. Buenos Aires. pp 77-105.

Stake, R; (2005). Capítulo primero: El caso único, en: *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, Madrid, España. pp. 15-24.

Taylor, S. R Y R. Bogdan; (1992) “La observación participante, Preparación del trabajo de campo y Observación participante en el campo” 31-99. “La entrevista a profundidad” 100- 132 “El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa” 152- 176. *En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.

Zúñiga, R; (1993). “Un imaginario alienante: la formación de maestros”, en: *Revista Cero en Conducta*, año 8, No. 33-34, México. pp. 15.31.

Fuentes primarias

OBSERVACIONES

Observación 1, del 8 de enero del 2015/OBSSAYLI080115

Observación 2, del 2 de septiembre del 2015/ OBSSAYLI020915

Observación 3, del 7 de septiembre del 2015/OBS3SAYLI070915

Observación 4, del 11 de septiembre del 2015/OBS4SAYLI110915

Observación 5, del 17 de septiembre del 2015/ OBSSAYLI170915

Observación 6, del 24 de septiembre del 2015/OBS6SAYLI240915

Observación 7, del 1 de octubre del 2015/OBS7SAYLI011015

Observación 8, del 6 de octubre del 2015/OBS8SAYLI061015

ENTREVISTAS:

Entrevista 1, del 5 de noviembre del 2015, a la alumna Fabiola, compañera de grupo/ E1SAYLI051115.

Entrevista 2, del 5 de noviembre del 2015, al alumno Gustavo, compañero de grupo /E2SAYLI051115.

Entrevista 3, realizada el 13 de noviembre del 2015, a la maestra de grupo, la profesora Eva /E3SAYLI131115.

Entrevista 4, del 18 de marzo del 2016/ a la Sra. Liz, madre de familia/ E4SAYLI180316.

Entrevista 5, del 19 de abril del 2016, a Andy, la hermana del alumno con TEA /E5SAYLI190416.