



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**TRAYECTORIAS DE MAESTRAS Y MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
EN TORNO A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:
SUSANA ESTRELLA NAVA**

**ASESOR:
DR. GERARDO ORTIZ MONCADA**

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DEL 2020

Índice

	p.
Introducción	1
Capítulo 1. Mi trayectoria hacia la construcción del objeto de estudio.....	4
1.1. Pasos que dejan huella	4
1.2. Una forma diferente de comunicación	9
1.3. Mi estancia en Tepic: una prueba piloto en EDIN como experiencia en la problematización de esta tesis.....	14
1.4. Las construcciones de especialistas de UDEEI como justificación.....	20
1.5. Desde mi experiencia como apoyo a las maestras especialistas de UDEEI, en la delimitación de la problemática.....	26
Capítulo 2. Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales, Inclusión, Barreras para el Aprendizaje y la Participación, y Diversidad Funcional	29
2.1 Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (individualidad)	30
2.2 Hacia una Educación Inclusiva.....	35
2.3 Rompimiento con la individualidad: Barreras para el Aprendizaje y la Participación	39
2.4 Diversidad funcional	42
Capítulo 3. Método: Una forma de expresión a través de la narrativa	45
3.1 Planteamiento del problema	47
3.2 Justificación	48
3.3 Pregunta y propósitos de estudio	49
3.4 Escenarios y participantes	50
3.5 La narrativa.....	51
3.6 Fases	55
3.6.1 Observación: primer acercamiento	55
3.6.2 Entrevistas narrativas	57
3.6.3 Documentación narrativa	59
Capítulo 4. Análisis e interpretación: la voz de maestras y maestros de Educación Especial.....	62
4.1 El papel de la familia y la escuela en las historias de los maestros.....	64
4.2 ¿Por qué Educación Especial?.....	69
4.3 Vivencias universitarias: formación académica vs práctica	73

4.4 ¿Y después de la escuela?: la cuestión de tocar puertas	84
4.5 Decisiones que dan un nuevo giro: ¿cómo llegué a este servicio?	86
4.6 Primeras experiencias: logros, desencantos, compromisos y esperanzas	91
4.7 Lo que se espera: "los debes de" y "los cómo le hago"	106
4.8 Estrategias, más allá de las formas de enseñanza	110
4.9 Los retos como parte del crecimiento personal y profesional.....	116
4.10 La preparación de los maestros para atender a la heterogeneidad.....	119
4.11 Lo que más me gusta, mi motor de cada día	127
4.12 Espacios para compartir: vivencias en los Consejos Técnicos Escolares	130
4.13 Relaciones que se construyen: escuela, familia y la heterogeneidad.....	133
4.14 Identidad personal vs laboral.....	140
Conclusiones	142

Introducción

... la intención última es "desarrollar estrategias para que los profesores puedan analizar sus vidas y trabajo de enseñanza en modos que ofrezcan, de modo tan flexible e informado como sea posible, una respuesta al mundo socialmente construido de la escuela".

(Goodson, 1997, p.150)

En este escrito se encuentran las historias de las prácticas educativas de maestras y maestros de Educación Especial, cada una de ellas engloba recuerdos, expectativas, incertidumbres y diversas situaciones propias de su vida personal y profesional.

Las experiencias de los profesionales de la educación están llenas de sentidos y significados. Aunque pareciera una situación dualista superada por la indagación cualitativa, en el presente estudio procuro vincular ambas nociones, a partir de sus implicaciones en las construcciones y reconstrucciones de los participantes.

Bajo este punto, se entiende por sentido la emocionalidad, el mundo del sujeto en cuanto a lo que siente y piensa, a sus construcciones subjetivas que derivan de su entorno social; al respecto, González, en la definición de Sentido Subjetivo señala que se refiere a la "producción simbólico-emocional que caracteriza subjetivamente la experiencia vivida [en los diferentes contextos]" (2011, p.45). Así, las construcciones de sentido cambian de acuerdo a nuestras vivencias, que no pueden desvincularse del entorno social.

Por otra parte, en este estudio, la concepción de significado se vinculará con la noción de Representaciones Sociales, que, de acuerdo con González, se refiere a las "producciones simbólicas compartidas que definen la producción del

conocimiento social relativo a diferentes actividades y fenómenos socialmente construidos" (2011, p.84). Por tanto, los significados influyen en las prácticas, al ser propios de una comunidad.

Si bien, las concepciones de sentidos y significados son distintas, no están aisladas, debido a que forman parte de las prácticas educativas de los participantes y están inmersas en su vida personal.

El presente documento se divide en cuatro capítulos. En el primer apartado: *Mi trayectoria hacia la construcción del objeto de estudio*, expongo el origen de mi interés por el objeto de estudio. Desde mis experiencias en distintos contextos delimito la problemática y justificación de esta tesis. En este apartado, presento las experiencias que me guiaron hacia la construcción de este escrito. De acuerdo con Van Manen:

Antes de pedir a otras personas que nos proporcionen una descripción sobre un fenómeno que queramos examinar, deberíamos intentar hacer una primero nosotros, para tener una percepción más exacta de lo que intentamos obtener. Como ejercicio, es mejor empezar con una descripción personal que con una descripción que implique un evento social más complejo. (2005, p.82)

En otras palabras, inicio con mi trayectoria debido a que para hablar de los demás, es necesario hablar de sí mismo.

Después, en el segundo capítulo: *Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales, Inclusión, Barreras para el Aprendizaje y la Participación, y Diversidad Funcional*, percibo desde la literatura, las ideas de autores que fundamentan la presente indagación desde la teoría.

Más adelante, en el tercer apartado: *Método: una forma de expresión a través de la narrativa*, retomo ideas del primer apartado para indagar en el planteamiento del problema y la justificación, presento la pregunta y propósitos de la tesis; los

escenarios y los participantes; muestro a la narrativa como una forma para reconstruir los sentidos y significados que las maestras y maestros han construido a lo largo de su trayectoria y, posteriormente, aludo a las fases que guían este estudio.

En el cuarto capítulo: *Análisis e interpretación: la voz de maestras y maestros de Educación Especial*, presento las voces de quienes hacen posible este estudio; ellas y ellos pertenecientes a diferentes centros educativos de la Ciudad y el Estado de México. Pretendo analizar e interpretar los sentidos y significados que los participantes manifiestan en sus relatos (orales y escritos), en torno a la diversidad funcional; sus construcciones que expresan la realidad educativa y social. Presento la interpretación sin manipular la voz de las y los participantes; aspiro a contemplar la riqueza y detalles de sus experiencias, alcance de este estudio.

Finalmente, expongo las reflexiones que emergen durante y después del proceso de la tesis, en donde se encuentran mis consideraciones e ideas que se desprenden del acercamiento a las historias de los participantes, la literatura de diversos autores y, las enriquecedoras experiencias que tuve con los actores educativos, algunas de ellas desde el momento de las entrevistas, otras en el tiempo de servicio social.

Capítulo 1. Mi trayectoria hacia la construcción del objeto de estudio

1.1. Pasos que dejan huella

Llegué a este mundo justo algunas horas después del día del amor y la amistad, del año de 1994. Soy afortunada, desde entonces, pues me recibió con amor una familia un poco numerosa, de nueve integrantes. Cuando mis padres decidieron estar juntos, ambos tenían una familia: mi mamá se separó de su pareja, con quien tuvo dos hijas y un hijo. Mi papá, era viudo, responsable de sus tres hijos y una hija. A pesar de las dificultades que se presentaron, ellos fueron padre y madre a la vez para todos.

Aún después de saber que mis hermanos y yo no compartimos el mismo tipo de sangre, mi cariño por cada uno de ellos jamás cambió y supongo que ellos me quieren de la misma forma. Sólo Ernesto, el mayor de todos, me tuvo paciencia, creo que también le gustaba jugar conmigo o le daba tristeza verme jugar sola. Ahora llegan a mi mente momentos en los que lo peinaba con liguitas de diferentes colores. Me encantaba jugar con su cabello lleno de rizos, aunque, a veces, lo desesperara por completo. Él es mi ejemplo a seguir desde pequeña, veíamos películas juntos, en especial mi favorita "Matilda"; también me llevaba a comprar dulces y frituras a la tienda, salíamos al cine y me llevó al concierto de "Lola érase una vez" (primera vez que conocí el Auditorio Nacional).

A veces, mis papás me cuentan que nuestro entorno era diferente, que antes se vivía mejor. Tal vez es distinto, aunque no en todos los aspectos porque hay ideas que prevalecen a pesar del tiempo. El lugar en donde vivimos está poblado por gran cantidad de personas, muchas de ellas aún bajo el pensamiento de que somos una sociedad homogénea. Se continua con el rechazo a lo visto como fuera de lo "normal", a aquellas personas a las que la mayoría de la población se dirige como "enfermos, minusválidos, deficientes, etc."; no se dan cuenta que todos somos diferentes porque aprendemos, visualizamos y funcionamos de manera diversa.

En primaria, tuve dificultades en el proceso de lectura y escritura, requerí de bastante tiempo para aprender las tablas de multiplicar, consolidar la suma, resta, multiplicación y división. Ahora pienso en que la forma de enseñarme por parte de las maestras y mi mamá tal vez no fue la apropiada porque consistía sólo en memorizar.

Un día, camino hacia la escuela vi a lo lejos a un cachorro y un perrito un poco más grande, ambos jugaban en la calle. De pronto, un coche pasó rápido y atropelló al cachorro. Lloraba mucho y yo no pude hacer nada, tan sólo corrí para que no me cerraran la puerta de la escuela. Todo el tiempo que estuve en la escuela pensé en él y en la forma en que sucedió. Después de clases pasé por el mismo lugar. El cachorrito aún lloraba, aunque su llanto había disminuido por el dolor que tenía. Ahora pienso en lo insensibles que podemos ser, con los animales o con las demás personas. Algunas veces parece que somos incapaces de brindar apoyo, pensar más allá de nosotros mismos, ampliar nuestra visión hacia sociedades más justas, mirar al otro no con rechazo, sino con valor, un valor que nos enriquece.

Ese momento aún está presente en mi mente; a veces me siento culpable porque no hice nada al respecto. Lo que viví me afectó de cierto modo. Al caminar por las calles, y ver a animales que corren algún peligro me hace sentir nerviosa, tanto que quisiera protegerlos. Mi mamá y otras personas me han dicho que eso está mal y que debo controlarme.

Entiendo mi ilusión por ser veterinaria. Desde que vi sufrir al cachorrito me interesó la profesión, estaba segura que aquello a lo que me dedicara sería porque de verdad me haría feliz. Pensaba seriamente en formarme como veterinaria para así salvar las vidas de aquellos seres que sin dudarlo brindan alegría a nuestra existencia.

Cada que hablábamos del tema, mis papás trataban de convencerme de que no podría lograrlo, pues no resistiría ver a algún perro, gato, ave o cualquier otro ser vivo sufrir o morir. Pensaba que una de las razones por las que quería ser veterinaria era exactamente por eso, por contribuir a salvar sus vidas.

Aunque deseaba ser veterinaria, mi miedo a las inyecciones, la sangre, no soportar ver sufrir o morir a los animales, logró superarlo. Tampoco me creía tan valiente para hacerlo. Pensé en que había algo que sí podría hacer, ahora estaba en mi mente que cuando fuera grande y tuviera mucho dinero compraría una casa enorme para adoptar a todos los animales que no tuvieran un hogar.

A muchas personas les ha parecido difícil e ilusorio la idea de brindarles un hogar a los animales, aun así, no he dejado de pensar en hacerlo algún día. Necesito infinidad de cosas, además de tiempo y dinero; es probable que lo haga, no deseo que se convierta en un sueño sin cumplir. No me he informado demasiado sobre asociaciones que se encargan de rescatar a los animales en peligro, aunque lo haré en algún momento.

He tenido maestros que como otros docentes de escuelas públicas y algunas privadas deben atender a más de treinta estudiantes, organizar actividades para los festivales, la quermés, participar en reuniones con el personal de las escuelas, calificar trabajos, planear clases, entregar en tiempo y forma las actividades administrativas; además dar solución a los problemas que se presentaran en el grupo o con los profesores, además de priorizar otras actividades sin descuidar nada. Tal vez su permanencia tiene que ver con el gusto por la enseñanza, por los apoyos que recibe por parte de la institución, los lazos de amistad, compañerismo, o por necesidad. Tal vez haya un sinfín de argumentos, experiencias que componen la vida de los actores educativos.

Mi estancia en secundaria fue más relajada. Establecí lazos de amistad con muchas personas que ahora no frecuento por alguna u otra razón. Estudié en una

escuela técnica, un poco alejada de la casa, me sentía contenta de viajar sola en el transporte. Mi mamá decía que las escuelas cerca de la casa le parecían con mal prestigio. También le preocupaba no llevarme a la escuela, los primeros días lo hizo, después jamás volvió a suceder.

Días antes de ingresar a la secundaria, los profesores de cada taller nos dieron una pequeña inducción a cada uno de ellos. En cada taller realizamos algún producto que los profesores planearon. En el taller de electricidad logramos prender un foco con ayuda de material, lo que me pareció muy interesante; en secretariado escribimos algún texto con el apoyo de las máquinas. Había otros talleres como industria del vestido, contabilidad y mecánica, el que más me interesó fue electricidad.

Cuando lo comenté con mi mamá me dijo que escogiera secretariado porque la electricidad era para los niños. Aunque no estaba de acuerdo hice lo que me pidió, fue así que ingresé a secretariado. Usaba una máquina de escribir; me gustaba en cierto modo, aunque a veces hacía trampa cuando las maestras se descuidaban y escribía sin cubreteclado. Nos debíamos aprender de memoria el teclado, cada dedo estaba destinado a determinadas letras y nosotras debíamos saberlo de cualquier modo.

En esta etapa de mi vida conocí a Eduardo, un niño solitario. La mayoría de los niños se burlaban de él, pensaban que hablaba muy despacio, creían que su comportamiento no era normal. Se sentaba hasta el frente, jamás hablaba con nadie, a menos que le preguntaran algo. Me sentaba atrás de él, veía sus dibujos, cada uno de ellos significaba algo para él, lo sé porque muchas veces platicábamos, le preguntaba acerca de ellos, amablemente me respondía con una voz que temblaba al pronunciar alguna palabra.

Sus dibujos eran realmente hermosos, no necesitaban color. En cada uno de mis cumpleaños recibía un dibujo por parte de él. Jamás lo volví a ver al finalizar la

secundaria, aunque ocasionalmente me felicita por medio de Facebook. Jamás supe si Eduardo enfrentaba alguna condición específica, tampoco noté si los profesores estaban al pendiente de él o si tenía seguimiento por parte de la escuela o alguna institución.

Estoy segura de que Eduardo y muchos niños que no conocí, con o sin alguna condición necesitamos apoyo, no sólo de los profesores sino también de todos los compañeros. Lamentablemente sé que tampoco lo brindé. Nunca escuché sobre especialistas, educación especial o inclusiva hasta preparatoria, cuando escuché sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), tratado como un problema de salud mental. Parece que no es complicado darse cuenta de la necesidad e importancia de una cultura inclusiva, del apoyo de los profesores y especialistas no sólo en el nivel básico.

Años después, al finalizar la preparatoria no tenía claridad sobre qué estudiar y en dónde; ingresar a universidades públicas supone ser complicado al tener en cuenta la gran cantidad de aspirantes y el acceso que se brinda. Descartaba la posibilidad de acudir a una universidad privada, aunque existiese una beca de por medio.

Al platicar con mi prima, quien estudiaba economía en la UNAM, me informó sobre algunas licenciaturas. Me interesé por psicología, realicé el examen de ingreso y no tuve la oportunidad de estar en la lista de aceptación, me faltaron algunos puntos. Después de algún tiempo, trabajé en un escritorio público, ahí realizaba oficios, sacaba copias y apoyaba en el ploteo.

Me encontraba en el local del escritorio público cuando aquel chico, quien acudía al lugar por impresiones comenzó a hablar conmigo, de pronto me preguntó si estaba estudiando algo, a lo que respondí que no; pretendía hacerlo. Fue así que me platicó sobre la Universidad Pedagógica Nacional.

No tenía conocimiento sobre la universidad. Busqué en internet, revisé sobre las licenciaturas que imparte, la biblioteca, las actividades, la fecha de examen, entre otras cosas.

Aunque me interesaba estudiar psicología y la universidad oferta psicología educativa, al revisar el plan de estudios, el perfil de egreso y el campo laboral, me convencí por estudiar pedagogía. Llamó mi atención que el objetivo de la licenciatura se centra en formar profesionales capaces de analizar la problemática educativa e intervenir en su resolución.

Otra de las razones del porqué decidí estudiar pedagogía y mi interés por el objeto de estudio fue mi hermano menor, después de reflexionar sobre su vida en la escuela y lo que para él significó. En la historia que a continuación presento, yo transcurría por la primaria, secundaria y preparatoria.

1.2. Una forma diferente de comunicación

Tenía apenas cuatro años cuando mis papás me dieron la gran sorpresa de tener un hermano menor. No dudo que mi reacción en ese momento fue de emoción. Su nombre es Adrián, que significa: hombre cercano del mar.

Adrián y yo compartimos hermosos momentos. Nos divertimos, aunque infinidad de veces peleábamos por cualquier cosa; discutíamos porque él quemaba mis muñecas con cerillos o porque no queríamos prestarnos los juguetes. En ese entonces, mis muñecas eran lo más preciado para mí, me ponía triste cuando las encontraba con las manos derretidas por la lumbre, con el cabello cortado o la carita pintada con grasa para bolear los zapatos.

La familia de mi mamá, de mi papá y algunos vecinos decían que Adrián era muy travieso, que tendrían problemas con él en la escuela; todos lo veían raro, apartaban a sus hijos de él, como si su comportamiento los afectara de algún modo.

Al ver cómo la gente trataba a mi hermano me hacía sentir muy mal, aún él hiciera un sinfín de travesuras, sabía que tal vez no eran intencionadas.

Cuando ingresó a preescolar, mi mamá tuvo que trabajar y mi papá se fue a Estados Unidos, en busca de empleo. Mis hermanas más grandes se encargaban de cuidarnos, nos llevaban a la escuela, acudían a nuestros festivales; aunque estaban al pendiente de nosotros, la atención que nos dedicaban era escasa. Todos tenían diferentes ocupaciones; algunos de mis hermanos trabajaban, otros estudiaban; dos de mis hermanas ya tenían una familia.

También era responsable de Adrián, era apenas una niña que reclamaba la atención que tenía mi hermano. Un día pensé en portarme mal o sacar malas calificaciones para ver si así mi mamá se preocupaba por mí. Alguna vez le pregunté por qué no revisaba mis cuadernos como lo hacía con él, o por qué no me premiaba si hacía las cosas bien; ella me respondía que Adrián necesitaba más atención y que yo sabía que debía portarme bien.

Durante algún tiempo Adrián comenzó a salir solo a la calle, decía que quería ir a la tienda o salir con sus amigos, aunque tuviese llave la puerta, él brincaba la reja, sin que nadie se diera cuenta. Cuando mi mamá se enteró tomó medidas al respecto, pensó en comprarle un cachorro para que lo cuidara y estuviera todo el tiempo en casa; funcionó por algún tiempo. Estaba feliz con el cachorro, le llamamos "Toy", él fue nuestro primer y último perrito.

Me enojaba mucho que Adrián lo molestara o lo tratara como un juguete. Siempre se lo quitaba y cuidaba de él, como si fuese un bebé. Mi mamá le compró una almohada, dormía con nosotros. Fue un perrito muy mimado y mal educado.

Cuando queríamos llevarlo a pasear y le colocábamos su correa nunca quería caminar, incluso nos gruñía. No tenía corazón para gritarle o regañarlo cuando se portaba mal. Cuando pensábamos en bañarlo, teníamos que secretear

entre nosotros para que no se diera cuenta, porque cuando veía una olla en la estufa se iba directo a su casa y no salía en todo el día.

Mi mamá deseaba que Adrián invirtiera su tiempo en alguna actividad. Nos inscribió a los dos a clases de karate Doo, un deporte que no me encantaba; soy miedosa para los golpes, continué por él, para que no lo dejara. Íbamos los sábados por las mañanas; nos costaba mucho levantarnos temprano. También acudió a fútbol y boxeo por algún tiempo, parecía que nada le convencía.

Desde pequeño fue más independiente que yo, sin el apoyo de mis papás o hermanos aprendió a cocinar huevo, hot cakes, pan con mermelada o mantequilla y a calentar tortillas; él no necesitaba que mi mamá llegara a casa para comer. Muchas veces me invitaba de las cosas que hacía, nuestro platillo favorito eran las quesadillas y los tacos de mayonesa, podíamos comerlos todo el tiempo.

A cada momento, Adrián quería hacer cosas nuevas; por ejemplo, soldar como mi papá. La primera vez que lo hizo mi mamá se preocupó al ver que sus ojos estaban rojos: no se protegió la cara. Mi mamá lo atendió de todo, incluso lo llevó al dermatólogo por un callo que le salió en la mano, o barritos en la cara.

Algunas veces nos asustó. Le encantaban los cohetes, por lo que mi mamá dejó que comprara algunos. Cuando los guardó en la bolsa de su pantalón no se percató de no acercarse demasiado al encendedor; los cohetes comenzaron a prenderse y la parte superior de su pierna se quemó. Con tan sólo ver sentía escalofríos, era una herida muy grande.

En otra ocasión, se subió a una moto, se cayó y se raspó. No dijo nada por miedo a recibir un regaño. Ese día lo noté raro, caminaba como si algo le doliera. Le pregunté si le pasaba algo, me respondió que todo estaba bien, pero no le creí, insistí y me contó sobre su caída en la moto. Corrí hacia el cuarto de mis papás a buscar una pomada para los golpes, cuando me enseñó sus piernas me di cuenta

que estaba muy lastimado, no sólo de esa vez, anteriormente ya se había caído de otras motos.

Adrián no decía nada, le encantaban las motos de los amigos de mi hermano mayor. Toda la tarde estuve muy preocupada y no sabía si hablarlo con mis papás o no, si les decía, mi hermano ya no querría contarme nada después. Decidí comentarle a mi mamá, ella se enojó mucho. Después se tranquilizó y luego de regañarlo lo curó mejor que yo.

Algunas veces aventó cosas a las casas de los vecinos, él era quien rompía las piñatas con un par de golpes, apoyado del palo de la escoba, y quien peleaba con los demás niños. En ocasiones la vecina tocó la puerta para avisarle a mi mamá que Adrián estaba caminando sobre la barda de la azotea, cuando mis papás le preguntaron por qué lo había hecho él decía que porque se le había caído un juguete y quería alcanzarlo.

A Adrián le gustaban mucho los animales, en especial los perros, gallos y pájaros. Por algún tiempo mi mamá le compró algunos gallos, con el apoyo de mi papá ambos construyeron una casa para cada uno de ellos. Él se encargaba de alimentarlos y cuidarlos. También tuvimos pericos y algunos pollitos. Muchas veces me tocaba alimentarlos y limpiarles su casa, llegó el día en que él no les brindaba atención por salir con sus amigos.

Durante sus cursos en preescolar, primaria y secundaria, sus maestros hacían reuniones con mi mamá por la conducta de Adrián, si bien, no faltaban las ocasiones en que molestara a sus compañeros, estuviera colgado del barandal o las escaleras, permaneciera de pie o corriera dentro del salón. Los docentes mencionaban que no podían mantenerlo quieto por mucho tiempo en el salón de clases: era muy hiperactivo.

Cursaba el quinto o sexto grado cuando él ingresó a primaria. Todos los profesores sabían que Adrián era mi hermano. Cuando él hacía travesuras me llamaban para darme la queja. Durante el recreo corría por todas partes o se trepaba en los árboles. Mis compañeras me decían: ¿ya viste a tu hermano?, a mí me apenaba mucho. También me preocupaba, le decía que lo acusaría con mi mamá.

Cuando mi mamá pensó en la situación de Adrián procuró dedicarle más atención, cada día le ayudaba a realizar sus tareas y estaba pendiente de él. Comenzó a informarse para buscar apoyo. Acudió con una psicóloga, quien le mencionó que Adrián necesitaba realizarse unos estudios de la cabeza y debía tomar medicamento.

Mi mamá lo platicó con mis tías, con mi papá y con otras personas, quienes le dijeron que el medicamento no servía, que con el paso del tiempo le iba a afectar. Mi mamá decidió no medicarlo y continuar en la búsqueda de apoyo. Fue así que lo llevó a la Clínica de la Conducta por mucho tiempo, acudían cada semana o cada quince días.

A Adrián le detectaron el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Esa fue la primera vez que escuché sobre el trastorno. Me sentía triste al ver a mi mamá llorar por mi hermano, sin saber qué hacer, no sabía qué decirle o cómo ayudar. Mi mamá se desahogaba con mis tías con la esperanza de recibir algún tipo de aliento. Mi papá aún trabajaba en Estados Unidos.

Mi mamá siempre menciona que nunca tuvo el apoyo de algún profesor o directivo de las escuelas donde cursó Adrián, tampoco existió el acompañamiento de especialistas. Sus profesores estaban informados sobre la atención que se le brindaba, así que cuando acudía a citas de apoyo externo (Clínica de la Conducta, psicología) le encargaban elaborar las tareas y revisar los temas vistos en clase.

Los profesores y profesoras que le brindaron atención educativa a Adrián emplearon diversas estrategias. En ocasiones se optó por nombrarlo jefe de grupo, a modo de empoderarlo y que su inquietud disminuyera, ese fue el caso de la profesora Irma (igual que a mí, también le dio clases en sexto grado). Cuando me enteré me sorprendió que el carácter de la profesora había cambiado, ahora parecía la amiga de mi hermano.

Estar presente cada vez que mis papás no sabían qué hacer por Adrián; el hecho de que los apoyos de la escuela y de otras instituciones como la Clínica de la Conducta no fueran suficientes, fue, como se plasma en el apartado anterior, el detonante principal del porqué pedagogía, y una de las razones de mi trabajo recepcional sobre Educación Especial.

Pienso que la participación de especialistas de educación especial hubiese sido de gran apoyo. Muchas veces la labor docente está tan cargada de trabajo que es prácticamente imposible atender a cada uno de los estudiantes, o bien, existen otros factores educativos que dificultan su práctica.

1.3. Mi estancia en Tepic: una prueba piloto en EDIN como experiencia en la problematización de esta tesis

Desde el momento en que me enteré que la Universidad Pedagógica Nacional brinda la oportunidad de obtener una beca de movilidad nacional, uno de mis sueños fue no parar hasta lograrlo. En sexto semestre revisé la convocatoria y realicé los trámites necesarios que me permitieran cubrir los requisitos para ser acreedora de la beca.

Me emocionaba la idea de conocer nuevos lugares, amigos, maestros. Necesitaba algo diferente, mi vida sólo era de casa a la escuela y viceversa (no tenía mucho tiempo para realizar otras cosas) traslados y mi estancia en la universidad ocupaban la mayor parte de mi tiempo.

La universidad proporcionaba algunas becas, lo que disminuía mi posibilidad para obtenerla. Mi sorpresa fue que me asignaron una de ellas, mi estancia de intercambio académico fue en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Me sentí muy feliz y emocionada, aunque un poco triste por alejarme de mi familia, por un momento pensé si hacía lo correcto.

Fue muy difícil cuando se acercó el día en que tenía que dejar a mi familia, amigos, mi casa, mi lugar de origen, peor aún "mi zona de confort". De pronto, llegó el día, parte de mi familia me acompañó en esta etapa, ellos fueron a dejarme hasta el lugar en donde estaría durante mi estancia en Tepic.

Una de las razones por la que decidí ir al hermoso estado de Nayarit fue porque no conocía la playa. Fue impresionante verla, sentir la arena, ver el atardecer, el anochecer, las estrellas, estaba maravillada.

Los días pasaron muy rápido y todos tuvieron que irse, fue uno de los momentos más difíciles de mi vida. De pronto las inmensas ganas de vivir este sueño y la gran aventura se desvanecieron, quería estar con ellos, tenía miedo de estar sola, no conocía a nadie, ningún lugar, jamás me había sentido tan mal.

La primera semana fue difícil, nunca había extrañado tanto a todos, nunca me había sentido así. Todo era nuevo para mí, las personas, los lugares... ¡no conocía nada!, me sentía muy sola. Tenía miedo de salir y perderme, hasta la universidad, me parecía muy grande.

El tiempo pasaba muy lento, sólo me enfocaba en la escuela, siempre invadían mi mente los momentos que viví con mis seres queridos. De repente, me di cuenta que pensar en regresar y querer que el tiempo pasara muy rápido no me hacía disfrutar de mi sueño, de este sueño que se había hecho realidad. Al

conversar con algunas personas reflexioné, decidí disfrutar mi estancia, una experiencia increíble que me había ganado con esfuerzo.

Tuve la oportunidad de conocer a personas maravillosas, amables, comprensivas, que estuvieron siempre que las necesité y que jamás olvidaré. Me encantó la forma de enseñanza de cada uno de los maestros. Me hizo muy bien el ambiente que se daba en el aula, me sentí segura de mí misma y me desarrollé libremente en cada una de las clases.

Me sentí muy agradecida con las maestras y maestros, quienes personal y profesionalmente son excelentes. Me guiaron y apoyaron en todos los aspectos. Cada uno sembró una semilla en mí que estoy segura que dará excelentes frutos. No pude haber tenido mejores maestros.

Tuve la mejor de las suertes al conocer a una persona que me apoyó durante mi estancia, puedo decir que, gracias a ella y a su familia, me sentí como en casa, acompañada, segura, tranquila y muy feliz. Ahora, su familia y ella se han convertido en parte de mi vida.

En el momento de mi partida no tuve palabras suficientes para agradecerles todo lo que hicieron por mí. Mi vida se dividió en dos, me he dado cuenta de lo mucho que extraño Tepic, a todas estas personas, maestros, maestras, la universidad y todos los lugares maravillosos que visité.

Todas las asignaturas que cursé fueron de gran apoyo. Estuve encantada con la asignatura de Diseño curricular, fue la forma de enseñanza, productos de trabajo y los contenidos, lo que me hizo pensar en la posibilidad de estudiar una maestría sobre el diseño de planes de estudio. Aprendí de cada una de las maestras y maestros que compartieron sus experiencias, conocimientos y la pasión que tienen por su carrera. Cada uno de ellos comprometido con su profesión, lo que se transmite directamente al desempeño de los estudiantes.

Tuve la oportunidad de hacer una prueba piloto en la Estancia de Desarrollo Integral de Nayarit (EDIN), en donde realicé entrevistas y observaciones. Fue una experiencia enriquecedora. Gracias a la prueba logré acercarme a mi objeto de estudio, y continuar con el proyecto de indagación que comencé a desarrollar desde quinto semestre.

En ese momento, en EDIN había 24 estudiantes de diferentes edades, distribuidos en dos grupos, cada uno atendido por un solo docente. Uno de ellos lo conforman jóvenes con dislexia, lesión cerebral, parálisis cerebral, epilepsia, discapacidad intelectual, problemas de aprendizaje y autismo. Una de las profesoras trabaja principalmente la motricidad, cuando los estudiantes tienen un mejor avance pasan al segundo grupo.

Durante la observación de la clase, me percaté de que todos los estudiantes requieren atención especializada. El director de la estancia me comentó que Omar tiene epilepsia con ataques múltiples; hace años le hicieron una operación y le quitaron parte de su cerebro. Omar tiene daños muy severos, EDIN intenta mejorar su calidad de vida.

Me doy cuenta lo complicado de la situación, no sólo con él, sino con la mayoría de los estudiantes, quienes necesitan otro tipo de apoyo que complementa lo que en la estancia se brinda. Los recursos con los que cuenta EDIN son escasos; siempre se encuentran en la espera de practicantes que apoyen la labor de los profesores.

El segundo grupo se conforma de jóvenes con Síndrome de Down. Ellos acuden a clases de lenguaje y pensamiento matemático. En la clase que observé no acudió el profesor responsable; fue atendida por el director de la estancia: revisó los avances de los estudiantes. Más que una escuela, EDIN es una familia; cada

uno de sus miembros ha establecido lazos de amistad, de compañerismo, un ambiente de seguridad y confianza.

El personal de EDIN mencionó que el ritmo de trabajo en ambos grupos es lento, aunque existen mejoras en cuanto al desempeño de algunos estudiantes, claro está que es un proceso. El hecho de que los jóvenes más avanzados apoyen a sus compañeros y que el docente esté pendiente de cada uno de ellos ha logrado un avance continuo.

Los estudiantes con síndrome de Down tienen la oportunidad de acudir al taller de galletas. En el taller hay una persona que los apoya y guía; no utilizan el horno, utensilios como cuchillos o algún material que ponga en riesgo su vida. Después de la venta de galletas, los estudiantes reciben una respectiva remuneración. La intención es formar a los jóvenes para la vida laboral, a modo de que logren solventar gastos, apoyen a sus padres o en algún momento sean independientes.

Otra de las clases es la de danza, en donde la profesora es una persona con síndrome de Down, su nombre es Fabiola, con experiencia en danza desde pequeña. Ella se encuentra en el grupo avanzado y es de gran apoyo para sus compañeros, les ayuda y explica las tareas o actividades en clase, enriquece el aprendizaje de los estudiantes, también resulta una forma de apoyo para los demás profesores.

En la clase de danza, algunos estudiantes mostraron interés por participar. Llamó mi atención una pequeña que apenas daba pasitos, el director me comentó que ella empezaba a caminar, lo que sucedió gracias a las terapias que recibió por parte de practicantes de la Universidad Autónoma de Nayarit, estudiantes que temporalmente brindan apoyo a EDIN. He aquí otro ejemplo de la necesidad de especialistas.

Durante la entrevista, el director de la estancia me comentó que existía la posibilidad de que Fabiola y otro joven con el mismo nivel de aprendizaje impartieran otras clases en la estancia. Esta posibilidad se ideó debido a que muchas veces los estudiantes comprenden mejor alguna actividad si es explicada por alguno de sus compañeros, también para incentivar su desarrollo profesional y cubrir la demanda de atención a los estudiantes.

En las entrevistas, los profesores y el director coincidieron en que los papás son los principales limitantes, consideran a sus hijos retrasados, personas diferentes. Pienso en la complejidad de aceptar al otro, de no verlo como una carga, sino alguien con los mismos derechos y oportunidades, aquel que nos hace innovar, pensar en mejoras constantes que apoyen a los estudiantes, no sólo para impactar en su desempeño académico, sino también en su vida personal.

El director y uno de los profesores son psicólogos, y dos de las maestras aún se encuentran en proceso de terminar la preparatoria. Ninguno de ellos estudió educación especial o alguna especialización al respecto. Sólo se les presentó la oportunidad de trabajar en EDIN para brindar atención a los estudiantes.

A pesar de que es la primera vez que atienden a personas con diversas condiciones, su interés los motivó a indagar sobre cómo atenderlos, qué materiales utilizar, conocer las características de los estudiantes, qué hacer durante una crisis, entre otras cosas. Si bien, especializarse en educación especial e inclusiva apoyaría su labor, la práctica brinda innumerables riquezas.

De esta forma se debe reconocer que la idea de inclusión educativa no sólo implica que la diversidad de estudiantes, independientemente de su condición tenga acceso a la educación, sino también reconocer la necesidad y la importancia de maestros y maestras de educación especial y demás actores que acompañan y apoyan el aprendizaje de todos los estudiantes. Personas que viven un sinnúmero de experiencias que merecen ser escuchadas.

Resulta indispensable contemplar la labor de maestras y maestros de educación especial; que enfrentan la realidad que se vive en las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple (CAM), y demás instituciones encargadas de brindar atención a la diversidad. La realidad se vincula con aquellas experiencias, logros, obstáculos, retos y todo lo que los motiva a continuar con su práctica.

El espacio del que disponen los profesionales (quienes brindan apoyos educativos a la diversidad de estudiantes) para compartir y reflexionar acerca de sus experiencias, sobre lo que ha dado sentido y significado a su trayectoria es escaso. Se priorizan otros aspectos que tienen que ver con demandas institucionales, es decir, trabajo administrativo que algunas veces supera el tiempo de enseñanza y agota los momentos para compartir vivencias con los demás actores educativos.

Lo descrito anteriormente, desencadena mi inmersión en el campo de estudio con un grupo de maestras especialistas de UDEEI, que brindan atención a estudiantes de preescolar, primaria y secundaria. En el siguiente apartado presento mi experiencia, rescato aspectos contados por ellas mismas durante entrevistas.

1.4. Las construcciones de especialistas de UDEEI como justificación

En séptimo semestre tuve la oportunidad de realizar una práctica de inmersión en el campo de estudio, con el propósito de acceder mediante la observación y la entrevista, a la información de acciones y documentos que contribuyeran a la identificación del problema de estudio. Mi tema era "la práctica de docentes para la atención educativa a la diversidad de estudiantes".

Pensé en acudir a un Centro de Atención Múltiple (CAM), debido a que mi interés se dirigía a un centro, estancia o fundación que atendiera a la diversidad de estudiantes. Me preocupó que se acercaba la fecha de práctica y no recibía respuesta de la directora de un CAM. Lo platicué con el responsable del campo, quien me apoyó al contactar a una persona de educación especial para que pudiese entrevistarla.

El responsable del campo me comentó que había conseguido que realizara dos entrevistas, una individual y otra focalizada. Las entrevistas se dirigieron a especialistas de UDEEI. Me sentía contenta de entrevistar a maestras de educación especial, aunque no era posible observar su práctica. Fue la primera vez que escuché sobre UDEEI, así que opté por informarme al respecto. Estaba emocionada por conocer sobre en el mundo de las especialistas, también me preocupaba que mi guión de preguntas estuviera fuera de lugar, que no se aproximara a su labor.

Quedé encantada al conocer a la especialista, su nombre es Adriana. Ella me explicó sobre su labor en UDEEI y la evolución de educación especial para atender y apoyar a la diversidad. Durante la entrevista me interesé mucho por su labor y desempeño, por la educación inclusiva, sus experiencias, logros, obstáculos, retos, y todo lo que había vivido.

Fue tanto mi interés y entusiasmo que decidí cambiar todas mis preguntas, para dirigir las a las especialistas. No pude evitar que durante cada argumento me surgieran dudas, por lo que fueron aún más preguntas, mismas que me permitieron conocer un poco más sobre la participación de las especialistas, de los profesores de grupo, directivos de la escuela y del equipo de UDEEI, el trabajo colaborativo, la capacitación que reciben y su formación.

Después de escuchar los audios, creí necesario construir más preguntas, descartar algunas y replantear otras, con la preocupación de que serían demasiadas

para la siguiente entrevista focalizada. Adriana me apoyó al revisar las preguntas que redacté, a modo que se enfocaran a su labor y estuvieran bien planteadas.

Así contemplé aspectos y conceptos que no había previsto, analizar acerca del trabajo en conjunto entre UDEEI y la escuela, lo que me incitó a informarme y actualizarme respecto a los estudios recientes y aportaciones. De esta forma, reflexioné sobre la necesidad de las especialistas no sólo en la Ciudad de México, sino también en todos los Estados.

Me sentí contenta y satisfecha de la práctica, debido a que durante los dos tipos de entrevistas existió un ambiente de confianza, seguridad, compromiso y respeto, en donde las cinco especialistas se expresaron libremente. Me platicaron sobre su intervención, acompañamiento, sus experiencias buenas y malas, la diversidad de estudiantes que atienden y su opinión al respecto.

La entrevista focalizada dio pie a enriquecer cada uno de los argumentos de las especialistas, y así ampliar mi visión desde las diferentes miradas. Más que una entrevista fue un espacio para compartir, expresarse sobre lo que han vivido y ha dado sentido y significado a su trayectoria. Los hallazgos encontrados son los siguientes:

La labor principal de las maestras especialistas de UDEEI es brindar apoyo a los estudiantes en Situación de Riesgo (SER) y en Situación Educativa de Mayor Riesgo (SEMR), mediante el acompañamiento y apoyo a los profesores de grupo.

Aunque su práctica se centra en estudiantes que requieren atención, las estrategias de intervención se dirigen al grupo en general, relevante, al tener en cuenta que en el aula se debería generar una cultura de inclusión, en donde los estudiantes con alguna condición sean aceptados como parte del grupo, exista convivencia, apoyo y respeto.

Las maestras especialistas entran a un espacio privado. Es el grupo del profesor, son sus materiales, y ellas entran a invadir su espacio. Lo primero que se debe lograr es que exista confianza, que el docente perciba que ellas no van a regañarlo, criticarlo o vigilarlo, sino que se comprenda que su función es acompañarlo y romper con prejuicios, miedos y tabúes; crear un ambiente amable y agradable de trabajo, en donde exista cooperación.

El trabajo en preescolar, primaria y secundaria es completamente diferente, pues cada contexto y las personas que se desarrollan en el, lo son. Las maestras especialistas mencionaron sentirse contentas y parte de la escuela en preescolar, las profesoras han reaccionado positivamente, y se han mostrado dispuestas a los cambios y sugerencias; en primaria les cuesta mucho más trabajo, y en secundaria creen que el especialista se va a hacer cargo de todos los jóvenes "difíciles".

Las maestras especialistas aluden a que existen directivos y docentes que apoyan y trabajan colaborativamente, también hay quienes no lo hacen y mucho menos valoran ni escuchan las propuestas del personal de UDEEI. Las especialistas enfrentan limitantes y obstáculos, muchos de ellos tienen que ver con las diversas concepciones sobre lo que implica su trabajo.

El trabajo con los profesores algunas veces resulta complicado, debido a que existen diversas concepciones acerca de su labor. Algunos profesores suelen ser renuentes y creen que las maestras especialistas se encargan de dar clases, algo como "el tiempo libre para los profesores, en donde pueden realizar pendientes o simplemente observar, sin pensar en apropiarse de las estrategias". Dicho de otro modo, se cree que es la "hora de UDEEI".

Las maestras especialistas añadieron que implementan estrategias de sensibilización dirigidas al grupo, profesores y padres, a modo de lograr resultados que favorezcan a la comunidad educativa, así como al desarrollo personal, académico y social de los estudiantes. Se procura que cada estrategia que se

implemente mantenga constancia y compromiso, además de claridad en las ideas y propuestas.

Crear en las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) como espacios de reflexión, en donde el equipo de UDEEI pudiese compartir, resulta ilusorio (no de forma generalizada), pues, aunque existe libertad de expresión, no siempre son escuchadas, tampoco existe respeto en sus opiniones o propuestas. Incluso una de ellas señaló que cuando en las reuniones deseaban compartir sus experiencias, las autoridades aludían a que no había tiempo para eso; debían atender las demandas institucionales.

UDEEI brinda un tipo de capacitación inicial que prioriza la realización de tareas administrativas, con escasos apoyos sobre cómo atender y apoyar a la diversidad de estudiantes, las especialistas deben acudir a capacitaciones externas (cursos en línea, talleres), de acuerdo con las condiciones de los estudiantes, sin embargo, algunas veces no cuentan con el tiempo necesario.

Las maestras especialistas reconocieron que una de sus limitantes es la falta de actualización sobre los lineamientos y su escasa capacitación. Uno de los obstáculos a los que se han enfrentado las especialistas son los padres; muchas veces se niegan a aceptar las condiciones de sus hijos: complica sensibilizarlos y apoyar el aprendizaje.

Otros obstáculos son el ausentismo de los estudiantes; la falta del trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso por parte de la escuela; situaciones difíciles en el contexto familiar, que afectan el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de lo anterior, pensar que las especialistas y la escuela lo resolverán todo.

Es complicado separar la vida profesional de la personal, aunque se mantenga la idea de que ambas deben permanecer aisladas. Escuchar a los maestros y maestras, saber algunas o muchas de las cosas que han vivido y el

sentido que le dan, fue lo que me incentivó a darle un giro a mi tema, ahora con el interés de enfocarlo a su trayectoria, porque en las narraciones de sus historias se vislumbra el porqué de sus prácticas educativas.

La inmersión en el campo de estudio me permitió justificar la presente indagación, debido a que pretendo analizar los sentidos y significados que las maestras y maestros de educación especial han construido a partir de su trayectoria, en torno a la diversidad funcional. Para cumplir con el propósito de indagación, emplearé la narrativa.

El estudio se llevará a cabo para rescatar y comprender los aspectos escasamente documentados o poco conocidos de la trayectoria de las maestras y maestros de educación especial, del entorno del que forman parte. Para dar cuenta de sus experiencias, así como los significados y comprensiones que han construido; para que proporcione apoyo a las maestras y maestros, y esto a su vez se pueda manifestar en su práctica educativa.

La presente indagación es pertinente debido a que es necesario contemplar la realidad en donde los maestros y maestras de educación especial participan y construyen sus experiencias. Son escasas las oportunidades que se brindan en el contexto educativo para compartir y reflexionar sobre los hechos que han transcurrido por la vida de cada uno de los actores que forman parte de las escuelas.

Debido a mi interés por la presente indagación, realicé el Servicio Social en la UDEEI 37, en donde observé, profundicé sobre este estudio y compartí un sinnúmero de experiencias con maestras especialistas. Maestras que, además de ser profesionales de la educación, tienen una familia y una historia; son personas que definitivamente merecen ser escuchadas. Por tanto, el siguiente apartado enfatiza en mi experiencia como apoyo a las maestras especialistas de UDEEI.

1.5. Desde mi experiencia como apoyo a las maestras especialistas de UDEEI, en la delimitación de la problemática

Como dicen por acá "no hay fecha que no se cumpla", llegó el día... era momento de comenzar el servicio social. Estaba entusiasmada porque el tiempo para implicarme en el contexto educativo había llegado. Tenía en mente realizarlo en una UDEEI, con el fin de que me apoyase en la tesis.

Me inscribí en un programa de Educación Especial llamado "Atención educativa a la población en condiciones de vulnerabilidad, encauzado hacia la construcción de una comunidad inclusiva". Realicé el servicio social en una de las Escuelas Primarias de Experimentación Pedagógica anexas a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) que atiende la UDEEI 37.

Durante mi trayecto en esos seis meses tuve el placer de conocer y aprender de cuatro maestras especialistas: Edith, Adriana, María Rosa Guadalupe y Karina, quienes forman y formaron parte de las escuelas. Cada una de ellas me apoyó durante toda mi estancia.

La maestra Edith me comentó que era complicado entrar a grupo porque durante periodos acuden los maestros en formación de la Normal Superior, a realizar sus prácticas. Frente a esto, el tiempo para planear con los profesores, compartir diferentes puntos de vista y acompañarlos durante su práctica, era casi imposible; lo único que hacía era escribir sugerencias en la planeación de los profesores.

Debido a que la maestra Edith no atendía a estudiantes con discapacidad, a petición mía, la directora de la UDEEI me cambió a otra de las primarias anexas, con la maestra Adriana, con quien compartí sólo dos meses. Después de algunas semanas, María Rosa Guadalupe ocupó su lugar. Aunque ambas especialistas se basaron en el Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI, su trabajo fue

diferente. Siempre se centraron en apoyar no sólo a los estudiantes en situación educativa de riesgo o aquellos que tenían reportados, sino también al grupo en general.

Los maestros de grupo siempre se mostraron muy entusiasmados por el trabajo de Adriana, lo contemplaban como la clase de UDEEI, en donde ella daba la clase y los profesores se salían del aula o realizaban otras cosas, algunas veces sin poner atención sobre lo que ella hacía.

Diseñamos materiales para realizar dinámicas en los grupos, intervenimos con padres de familia y también con los profesores. Durante algunos Consejos Técnicos Escolares (CTE) implementamos estrategias para dar a conocer algún tema o actividad. Una de ellas fue emplear la pedagogía de emergencia, con el objetivo de "ayudar a las personas, especialmente a las niñas y niños, a superar el trauma ocasionado por un evento como el que vivimos" (Miranda, 2017, p.1). Funcionó como intervención educativa para apoyar a docentes, administrativos y directivos de la escuela, con motivo del sismo del 19 de septiembre de 2017.

Aprendí de ella, tanto personal como profesionalmente. Antes de marcharse, me dijo algo muy cierto: "a veces damos prioridad a cosas como el trabajo, a ganar mucho dinero para brindar lo mejor a nuestra familia, y sin querer hacemos a un lado a nuestros seres queridos, al grado de que compartir tiempo con ellos cada vez es más escaso". A pesar de que a Adriana le encantaba su trabajo y no quería dejar a los niños y niñas, pensaba en su familia, con quien no compartía mucho tiempo; ella es maestra, madre y esposa, tiene una vida, una historia, como cada ser en este mundo.

Por su parte, María Rosa Guadalupe es directora de una UDEEI por la mañana; por las tardes es maestra especialista. Me sorprendió su forma de trabajo, sus aspiraciones y ganas de realizar cosas diferentes. Creí que el acompañamiento

y apoyo a los profesores mediante el trabajo en conjunto sólo era una ilusión, ahora entiendo que sí es posible.

Cada día que compartí con ella me brindó la oportunidad de aprender y apoyarla en las diferentes actividades que realizó. Siempre tenía ideas diferentes, todos los días aprendí algo de ella; fue muy paciente al explicarme sobre los métodos que pretendía implementar. A veces me pregunto si algún día cambiará su manera de proceder.

Me he dado cuenta de las diferentes concepciones sobre lo que implica la labor de las especialistas, no sólo para los actores que forman parte de la escuela, sino también para ellas. María Rosa Guadalupe intenta involucrar a los maestros de grupo, los padres de familia y los directivos en sus planes; aunque hubo resistencia, ahora existe trabajo en equipo, en su la mayoría. Tal vez porque se han percatado de que la implementación de diversas estrategias ha favorecido el aprendizaje y avance de los estudiantes.

Las maestras especialistas, no sólo compartieron conmigo sus aprendizajes, estrategias y formas de enseñanza, sino también experiencias, parte de lo que han vivido; lo que las trajo hasta aquí. Sin duda, cada escuela es un mundo, cada ser humano es una historia. Nos encontramos en un mundo lleno de historias por contar. Infinidad de veces, sin darnos cuenta utilizamos la narrativa.

Somos narradores, oyentes, y nos involucramos en interpretar las experiencias, ideas, expectativas, historias, sorpresas, y un sinfín de acontecimientos que vivimos a diario. “Cuando se narra una vida no sólo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración es un aprendizaje-en-acción” (Bolívar, 2016, p.5) que se refleja en la práctica, en el quehacer de día a día.

El presente estudio abre las puertas a la narrativa, como una forma para comprender y reflexionar sobre algunas experiencias de los maestros y maestras de educación especial, en torno a la diversidad funcional, sobre las ideas que han construido hasta el momento, lo que los ha situado en donde están, a pesar de las posibles dificultades, limitaciones y diversos acontecimientos que se presentan en sus prácticas.

De esta forma, es relevante el reconocimiento de aquellos sujetos que de manera activa han logrado la construcción de su mundo (Serrano y Ramos, 2011). Todo lo mencionado se hará más explícito en el capítulo tres, sobre el método. Mientras tanto, a continuación, se abordarán la Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales, Inclusión, Barreras para el Aprendizaje y la Participación, y Diversidad Funcional, sustentos de esta tesis a partir de las aportaciones de distintos autores.

Capítulo 2. Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales, Inclusión, Barreras para el Aprendizaje y la Participación, y Diversidad Funcional

(...) la docencia se ha convertido en una profesión compleja, hoy más que nunca la sociedad exige al docente conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia (Romero, Rodríguez, Romero, 2013, p.36).

Reconocer y valorar a la diversidad que enriquece a nuestro mundo no es una tarea sencilla, "implica un cambio profundo en las actitudes y prácticas, pasando de un enfoque centrado en la homogeneidad a uno centrado en la diversidad" (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004, p.18). Involucra propiciar una cultura de

sensibilización, contemplar no sólo a los estudiantes concebidos como regulares, sino a todos, independientemente de su condición específica.

En el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASEE se indica que la Educación Inclusiva "constituye un acto de justicia social" (2011, p.43) para los estudiantes que enfrentan obstáculos para el aprendizaje y tienen escasas oportunidades de permanencia. Reducir la exclusión y satisfacer las necesidades de la diversidad implica romper con las ideas o creencias aceptables para una sociedad que aún etiqueta, estigmatiza y pretende que la participación se enfoque en las personas "normales".

Uno de los pilares de esta indagación y apartado del presente capítulo se basa en reconocer a la Diversidad funcional, lejos de la concepción de discapacidad. El término de Diversidad funcional no se encuentra en los planteamientos institucionales, tampoco se reconoce por los actores educativos, eso no impide considerar su importancia y necesidad tanto en la práctica como en las concepciones.

La educación inclusiva ha pasado por un proceso que contempla diferentes formas de entender nuestra realidad. Por lo tanto, en el presente capítulo se abordarán los siguientes apartados: Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales vistas desde la individualidad; Hacia una Educación Inclusiva; Rompimiento con la individualidad: Barreras para el Aprendizaje y la Participación; y Diversidad funcional, elementos que fundamentan la presente indagación desde la teoría.

2.1 Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (individualidad)

La Educación Especial tuvo antecedentes que corresponden desde la Historia antigua, donde las personas "eran frecuentemente motivo de asombro, incomprensión, temor, diversión e ignorancia. Nadie se preocupaba por su

educación, pues no eran consideradas como personas y, como tales, no eran sujetos educables" (Torres, 2010, p.64). Su evolución fue y es un proceso que difícilmente se acerca a la actualidad.

Su enfoque fue mayormente médico que pedagógico, los conceptos de diversidad, discriminación, inclusión, no estaban en su discurso, de ahí que el Modelo de atención era [de rehabilitación] y de productividad. No era momento para considerar que se estaba creando un sistema que practicaba la pedagogía de la exclusión. (Cárdenas y Barraza, 2014, p.7)

El enfoque médico se mantuvo lejos de generar espacios de sensibilización, una cultura que comprendiese que todos los estudiantes con alguna condición específica tienen los mismos derechos y oportunidades; que el apoyo médico no es la cura a concepciones que la sociedad ha forjado y que sus miembros han aceptado como válida.

La atención educativa consistía en brindar apoyo de acuerdo a la condición específica de los estudiantes, lo que permitía aislarlos en grupos especiales, lejos de la población regular. Fernández afirma que se "(...) dejaba atrás el proceso educativo y el desarrollo personal" (en: Flores, 2015, p.2). La adquisición de habilidades para participar en las escuelas y en la sociedad fue limitada.

No se consideraba la exclusión de la población identificada como "idiota, deficiente, subnormal, inadaptado, enfermo, minusválido, excepcional, especial o discapacitado" (Pérez, 2014, p.4), personas que "se les segregaba a escuelas específicas (de *educación especial*) para la atención de esa situación particular que presentaban, por el puro hecho de salirse de la norma [lo considerado normal y correcto] y sin analizar en ningún momento las capacidades con las que sí contaban" (Mateos, 2008, p.6). Se mantuvieron y reforzaron ideas que no iban más allá de lo normal y aceptable, planteamientos que no consideraban sus derechos o la explotación de sus habilidades.

Con el paso del tiempo, la Comisión de Expertos de Educación Especial (2004) señala:

La evolución de este proceso se ha caracterizado por ir abandonando el enfoque médico o rehabilitador, para ubicarse más bien en un marco predominantemente educativo, que no sólo permite mejorar las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje de la población que presenta necesidades educativas especiales, sino de la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar. (2004, p. 15)

Implicarse en el ámbito educativo requiere de responsabilidad y compromiso. Es un indicio para avanzar tanto en el aspecto educativo como en el desarrollo social, a modo que la diversidad de estudiantes participe y se desenvuelvan en los diferentes contextos.

Al respecto, Toledo (1981) señala algunos requerimientos para las escuelas, en beneficio de los estudiantes:

- La adaptación de los edificios para atender sus necesidades.
- La elaboración de materiales didácticos adaptados a sus características.
- La conformación de equipos docentes especializados (...) [en diferentes discapacidades].
- El abordaje de casos de manera interdisciplinaria, al permanecer el personal en un mismo centro de trabajo.
- El respeto al ritmo de enseñanza y aprendizaje, ya que se podía ir a un ritmo más lento.
- La protección de los niños con discapacidad frente a los abusos de otros niños.
- Una mayor comprensión e identificación entre los padres de familia, al compartir problemáticas similares. (1981, p.27)

Lo anterior permite notar el énfasis en la educación y en la construcción de espacios donde los estudiantes con alguna condición específica participe y comparta con sus iguales. En aquel entonces se hablaba de Necesidades Educativas Especiales (NEE), sin percatarse de que el término contribuía a segregar, aislar y clasificar a los estudiantes. Marchesi, Palacios y Coll indican que el término necesidades educativas especiales que propuso la Comisión de Expertos del Reino Unido, presidido por Warnok, como definición del mismo, se refiere a los problemas de aprendizaje, en el que señala: "un alumno con necesidades educativas especiales presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una respuesta educativa más específica" (2012, p. 29). Todos, independientemente de tener o no alguna condición específica somos distintos, nuestros intereses, habilidades y necesidades son diferentes, no tenemos el mismo ritmo de aprendizaje y requerimos apoyos que pueden no ser iguales al de los demás.

Aunque pasó tiempo para abandonar la idea de los estudiantes con alguna condición específica como personas distintas, existieron cambios para comprender a la diversidad, otras formas de actuar que consideren sus derechos y oportunidades. De acuerdo con la Comisión de Expertos de Educación Especial:

Esta nueva concepción ha implicado cambios importantes en la forma de entender la Educación Especial, al plantear que los grandes fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, sean cuales fueren los problemas que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje. Concibe la educación como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades de los alumnos, de forma que puedan alcanzar los fines de la educación. Desde esta perspectiva, la Educación Especial se define por las ayudas y recursos adicionales y no por una determinada población. (2004, p.50)

Es preciso un cambio que abarque modos de pensar y actuar, y no quede sólo en planteamientos. Mateos argumenta lo siguiente:

La educación especial debe verse en función de las acciones que se articulan, de la transformación, y de cómo podemos intervenir para que el contexto nos favorezca a todos, sin pretender la normalidad de la persona que, por alguna causa, consideramos fuera de ésta por presentar algún rasgo distinto. (2008, pp.6-7)

La transformación que se menciona debe buscar el empleo de todos los recursos necesarios para apoyar a todos los estudiantes, de forma permanente y creativa que amplíe sus oportunidades.

He ahí el énfasis en la intervención de maestras y maestros para la atención de la diversidad. Aunque Cárdenas y Barraza aluden que el “predominio de la medicina se vio reflejado, incluso, en el nombre de la carrera del Maestro Especialista en la Educación de anormales mentales e inadaptados infractores en 1942” (2014, p.7). Al respecto, es preciso aclarar que el nombre de la carrera del maestro que se mencionó anteriormente, fue tiempo antes de que la educación especial se enfocara en atender los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, porque de acuerdo con Flores: “en 1960, se cuestionó la calidad de los servicios que se brindaba a las personas con alguna deficiencia, y se propusieron nuevas prácticas que se basaron en principios de normalización e integración” (2015, p.3).

El término "deficiencia" mencionado anteriormente, aún se vincula con los conceptos: carencia, incapacidad y otras más que desde ese entonces se pretendían eliminar. Claro está que todo lleva un proceso debido a que el meollo del asunto está en las creencias, ideas y prácticas que se han forjado y han permanecido a lo largo del tiempo. Flores añade lo siguiente:

A pesar de que el modelo integrador da un avance significativo en el ámbito de la educación especial, se le siguió cuestionando si realmente los alumnos gozaban de igualdad de oportunidades, ya que las dificultades que el alumno

tenía que enfrentar para la adquisición de contenidos curriculares o la participación en el entorno social, seguían percibiéndose como dificultades centradas en el sujeto, es decir, se atribuían a las condiciones personales de los alumnos. Por consiguiente, el alumno tenía el derecho de permanecer en una escuela regular pero no se le permitía el pleno acceso y participación en el medio social. (2015, p.7)

En definitiva, es necesario contemplar que somos seres sociales, libres de participar de forma activa y sin discriminación en los contextos en donde nos desarrollamos. Reconocer a la diversidad de estudiantes e incluirlos plenamente en los diferentes contextos es parte de la mirada de la educación inclusiva, misma que se abordará en el siguiente apartado.

2.2 Hacia una Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva pretende responder a las limitantes de la integración educativa, debido a que los estudiantes no son seres aislados de la sociedad, al contrario, su interacción con los demás les permite aprender y desarrollarse plenamente. La educación no debe centrarse en lo individual, sino optar por incluir a los estudiantes con alguna condición específica en los diferentes contextos. De acuerdo con Flores: "con este modelo se pretende eliminar la segregación, las etiquetas y las aulas especiales, pero no los apoyos ni los servicios que deben proporcionarse en las aulas inclusivas" (2015, p.7), y en los diferentes espacios, donde los estudiantes participan y se desenvuelven.

Claro está que la inclusión no sólo es brindar respuesta educativa dentro del salón de clases, es todo un mundo de conductas dentro y fuera de la escuela, porque se trata de entornos de interacción que no se reducen al entorno escolar. Más que propuestas y palabras, implica acciones que reconozcan que todos somos distintos, en otras palabras, que somos una realidad alejada de la homogeneidad.

La idea consiste en dar respuesta a una realidad heterogénea. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP): “(...) la escuela busca y genera los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no sólo de los alumnos con discapacidad, sino de todos los estudiantes que asisten a la escuela” (2010, p.18), mediante procedimientos educativos diversificados, adecuados y flexibles, que permitan su participación en todas las actividades educativas que se desarrollen en los diferentes contextos.

Las estrategias diversificadas y ajustes razonables que se implementan pretenden beneficiar el aprendizaje, la participación y el desarrollo de todo el grupo, con miras a que los estudiantes aprendan a convivir y apoyarse mutuamente, sin distinciones. Desde esta mirada, el MASEE alude a que la centralidad de la Educación Inclusiva cobra relevancia para impulsar:

La construcción de una comunidad educativa [y social] sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad. [...] Ya no son los sujetos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible como ocurría en la Integración Educativa, sino que la enseñanza se adapta a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Ésta es la esencia y diferencia radical planteada por la Educación Inclusiva. (2011, pp.46,129)

Es necesario que los planteamientos de la educación inclusiva contemplen que se requiere constancia permanente y seguimiento para promover espacios de aprendizaje, participación y oportunidades que beneficien a todos los estudiantes. Para llevar a cabo su propuesta, la Dirección de Educación Especial mencionó que se ha de brindar:

- a) Procesos de asesoramiento y acompañamiento metodológico a los profesores de educación básica.
- b) Atención y monitoreo a los alumnos.
- c) Orientación permanente a los padres.

d) Difusión y sensibilización permanente a la comunidad. (2017, p.1)

Se busca "establecer una cultura escolar que se esfuerce todos los días en derribar y minimizar las barreras que limitan el acceso de cualquier estudiante para alcanzar una educación que les garantice una vida digna y con bienestar" (Morga, 2016, p. 20). Una educación que les permita desarrollar sus habilidades, ampliar sus intereses y responder a sus necesidades de aprendizaje.

De esta forma, la pedagogía se centra en los estudiantes y se brinda la oportunidad del aprendizaje en conjunto. Stainback menciona que la educación inclusiva "es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción, la oportunidad para aprender de, y con, sus compañeros, dentro [y fuera] del aula" (en: Pujolás, 2006, p.3), porque los estudiantes no permanecen en un espacio determinado, son seres que se relacionan e interactúan en los diferentes contextos.

Es pertinente contemplar a la escuela como un espacio formativo donde se construyen experiencias de aprendizaje; y proyecta, en los profesionales de la institución (docentes, directivos, maestros y maestras de educación especial), su "responsabilidad profesional para realizar el seguimiento de [los logros de los estudiantes], así como las acciones necesarias para garantizar su asistencia, participación y egreso exitoso de la educación básica" (MASEE, 2011, p.43). Lo anterior requiere de la construcción del trabajo en conjunto de todos los que son parte de las escuelas.

Al respecto, Pearpoint y Forest, en Stainback, 2007 y Ainscow, 2005, afirman lo siguiente:

"Alcanzar este desafío amerita reconocer que el trabajo docente en aislado no basta para construir escuelas y aulas inclusivas, haciéndose necesaria la suma de esfuerzos para lograr que la escuela y el aula se conviertan en contextos de aprendizaje para todos. Las implicaciones de la Educación Inclusiva son amplias y

perfilan, en definitiva, una manera diferente de ser, hacer, decir y sentir la Educación". (en: MASSE, 2011, p.48)

El desafío implica el compromiso de la comunidad en la construcción de políticas y prácticas educativas, enfocadas en una cultura inclusiva que reconozca que existen diferentes formas de enseñar y aprender.

Hasta ahora, se ha referido a la inclusión educativa como un reto para hacer frente a la exclusión, discriminación y desigualdades presentes en el sistema educativo y en la sociedad, lo que implica no sólo acciones encaminadas a innovar, reestructurar procesos y comprender que todos los estudiantes aprenden de forma distinta, sino también reconocer la influencia de los contextos escolar, áulico y socio-familiar en las oportunidades de permanencia, aprendizaje y participación de los estudiantes. En relación, Mateos argumenta lo siguiente:

Se vuelve necesario no sólo contemplar al individuo y su proceso interno, sino también a su familia como contexto social más próximo y parte importante de la intervención educativa y social que se lleva a cabo con las personas que presentan alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Lo anterior se debe a que al pensar exclusivamente en el niño o adulto con discapacidad, se descontextualiza a la familia y, por lo tanto, el diagnóstico se centra en el sujeto y no en su contexto. (2008, p.9)

Los contextos en donde se desenvuelven los estudiantes se han centrado principalmente en sus deficiencias más que en sus habilidades, y se ha prestado más atención a la identificación de dificultades del individuo. Así, se hacen presentes las barreras que la Educación Inclusiva pretende eliminar, lo que limita el progreso de aprendizaje de los estudiantes y su participación en los distintos contextos. Considero que los planteamientos mencionados permiten acceder al siguiente apartado, sobre las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, que son un pilar de la educación inclusiva.

2.3 Rompimiento con la individualidad: Barreras para el Aprendizaje y la Participación

La educación inclusiva reconoce que todos los estudiantes, con o sin alguna condición específica tienen la oportunidad de participar en igualdad. Se enfatiza en la mejora de los procesos educativos, por lo que es necesario identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que persisten en los diferentes contextos. En relación, Flores alude a que "las dificultades no se encuentran en el sujeto, sino en los contextos, los cuales son generadores de barreras que no permiten alcanzar los aprendizajes esperados o la plena participación de los alumnos que las enfrentan" (2015, p.18). Con este enfoque se pretende romper con la individualidad, una forma de pensar y actuar basada en que la condición de los estudiantes no les permite aprender y participar. Desde este punto, es imprescindible analizar si en los contextos se mantiene una cultura inclusiva.

En definitiva, se deben contemplar dos aspectos, el primero consiste en que cada uno de nosotros es diferente, por lo que tenemos necesidades distintas; y el segundo alude a que existen barreras que limitan o restringen nuestras oportunidades. Las barreras se encuentran principalmente en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, e incluyen pensamientos, creencias, prejuicios y cultura de la sociedad.

El contexto escolar, mantiene prácticas, políticas y concepciones que restringen las oportunidades de participación en las actividades colectivas; en el contexto áulico, el trabajo pedagógico no considera los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que caracteriza a los estudiantes, por lo que el éxito educativo es desigual y con posibilidades al fracaso; por su parte, el contexto socio-familiar desconoce los propósitos del currículo y algunas veces, la condición específica de sus hijos, por lo que su colaboración es limitada (SEP, 2011, p.57). De esta forma existen diferentes formas de actuar, lo que guía a los actores educativos por distintas rutas y comprensiones.

Es preciso generar una cultura de sensibilización y reflexión para reconocer la riqueza en la diversidad, para contemplar que existen formas de pensar y actuar que generan barreras que no sólo limitan la enseñanza, aprendizaje y participación, sino que, al prevalecer, quedan de lado los espacios de igualdad de oportunidades para los estudiantes, tengan o no alguna condición específica.

Las barreras, en los diferentes contextos incluyen más allá de una forma de ser y actuar, involucran generar medios idóneos para la diversidad. En otras palabras, la minimización o eliminación de las BAP, "implica comprender que actualmente los entornos físicos, sociales y culturales son inadecuados para permitir el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad, por lo que la presencia de barreras en estos entornos limita o restringe el ejercicio pleno de sus derechos humanos" (Dirección General de Educación Indígena, 2012, p.30). La identificación de las BAP es la oportunidad de generar condiciones de apoyo que se aproximen al éxito educativo. Al respecto, la Dirección General de Educación Indígena hace mención del siguiente punto:

La identificación en los contextos de las barreras para el aprendizaje y la participación y las acciones para su minimización o eliminación constituyen la oportunidad para que la escuela y las aulas se adentren a un continuo proceso de mejora y desarrollo, para crear condiciones idóneas de atención a la diversidad y ofrecer los recursos necesarios para proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad a todos los alumnos y las alumnas. Es decir, constituyen aspiraciones para superar las desigualdades y avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas. (2012, p.31)

Los apoyos y seguimientos se enfocan a todos los estudiantes. Al poner acento en la situación educativa del alumno, más que en sus condiciones específicas o características, "no restringe su atención especializada a las poblaciones en prioridad, sino que la brinda a **quienes más lo necesitan**, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la

Educación Básica está en riesgo" (SEP, 2015, p.14). Se pretende que los especialistas de UDEEI, en corresponsabilidad con maestros de grupo, directivos de las escuelas y padres de familia se esfuercen en favorecer el aprendizaje de la diversidad. Se aspira a que los maestros y maestras de otros centros educativos, CAM o escuelas privadas, lo hagan en conjunto, con el directivo y padres de familia.

Es un proceso, las maestras y maestros de educación especial se enfrentan a todo un mundo, donde se viven un sinnúmero de situaciones. La Dirección General de Educación Indígena argumenta:

El miedo y el rechazo de la comunidad escolar a causa de la desinformación, la preocupación del maestro o la maestra en relación a que se retrase el aprendizaje del resto de su grupo por atender al alumno/ alumna con discapacidad, así como el desconocimiento de estrategias diversificadas para el aprendizaje, pueden derivar en situaciones generadoras de barreras para el aprendizaje y la participación. La principal barrera a identificar es que maestros/ maestras, directivos y padres/ madres de familia piensen que los alumnos/ alumnas con discapacidad son incapaces de aprender. (2012, p.30)

La desinformación de los maestros y maestros de grupo sobre cómo brindar atención educativa a la diversidad se debe a que su formación se centra en el aprendizaje escolar promedio, lejos de contemplar a la heterogeneidad, lo que representa una barrera para brindar apoyo a los estudiantes con alguna condición específica. Es necesario considerar que la formación de los profesionales de la educación se enfoque en la diversidad.

Es preciso no sólo que los actores educativos reflexionen y cuestionen sobre los apoyos que brindan, cómo entienden su labor de acompañantes y guías en el proceso de construcción de aprendizajes, así como de las creencias y prejuicios que giran en torno a la diversidad, sino que además se contemple que "cuando estas barreras se minimizan o eliminan, se abre la puerta para la participación de estas personas en igualdad de condiciones en los ámbitos de la vida civil, política,

educativa, productiva, económica, social y cultural" (Dirección General de Educación Indígena, 2012, p.29). En otras palabras, el fin es que los estudiantes adquieran experiencias de aprendizaje exitosas, que los apoyen no sólo en su estancia en la escuela, sino también que posibiliten su participación con autonomía y seguridad en la sociedad.

Se trata de reconocer el valor de todos los estudiantes, independientemente de su condición, de vislumbrar la minimización o eliminación de las BAP desde el fomento por el respeto y el apoyo a la diversidad funcional, temática que corresponde al siguiente apartado y que constituye una diferente mirada de la idea de discapacidad.

2.4 Diversidad funcional

La construcción de una educación inclusiva es un proceso que requiere de una cultura que propicie valorar y reconocer a la diversidad, en donde estudiantes, maestros de grupo, especialistas, directivos y padres de familia comprendan que todos somos diferentes, por lo que funcionamos de manera distinta, y que justamente eso constituye la riqueza humana.

Este apartado abordará el término de Diversidad funcional, que, si bien es novedoso y comenzó a utilizarse en España por el Foro de Vida Independiente, en el año 2005, en la lucha por los derechos de la diversidad funcional, no se reconoce en los planteamientos institucionales ni por los actores que forman parte del contexto escolar. En su lugar ha prevalecido el término discapacidad. Pérez indica:

La discapacidad tradicionalmente ha sido abordada y estudiada principalmente por disciplinas de la salud con un enfoque eminentemente clínico, que ha minimizado una mirada hacia la dimensión educativa, social, cultural, espiritual y política de la situación, esto a su vez, enmarcado en una forma de intervención social y educativa enfocada a la noción rehabilitadora, y no ha permitido visualizar la complejidad de esta realidad. (2014, p.4)

Vinculado con el enfoque médico, en los diferentes contextos se persiste en la utilización de términos como incapacidad, minusvalía, invalidez, enfermos, etc., para referirse a personas con alguna condición específica, que, de acuerdo con Canimas: "no logran desembarazarse de la mirada negativa hacia este otro diferente, una mirada que es la fuente de su segregación y a veces exterminio" (2014, p.83). La sociedad pretende alejarse de la realidad en la que no existen ni existirán seres homogéneos.

[De esta forma] se presenta la persona diferente como una persona biológicamente imperfecta que hay que rehabilitar y "arreglar" para restaurar unos teóricos patrones de "normalidad" que nunca han existido, que no existen y que en el futuro es poco probable que existan (...). (Romañach y Lobato, 2005, p.3)

Por lo anterior, la importancia de reflexionar y comprender a la diversidad funcional, de reflejarlo en la práctica y en las relaciones de día a día, porque de acuerdo con Romañach y Lobato:

Es la primera denominación de la historia en la que no se da un carácter negativo ni médico a la visión de una realidad humana, y se pone énfasis en su diferencia o diversidad, valores que enriquecen al mundo en que vivimos. (2005, p.8)

Nos encontramos ante una realidad heterogénea, no sólo en el contexto educativo, sino en todos los entornos. Canimas menciona:

El modelo de la diversidad funcional gira alrededor de una cuestión básica: las personas no tienen deficiencia, sino diversidad, de lo cual se deduce que lo que sufren no es discapacidad, sino marginación e injusticia debido a su diversidad. Considera que la sociedad no sólo construye la discapacidad, (...), sino también la deficiencia, y que lo que debería ser percibido como otra manera de ser y de

hacer las cosas, lo es como un déficit no deseable, como una de-ficiencia y discapacidad. (2014, p.82)

Se pretende incluir a la diversidad funcional en los diferentes contextos, mediante planteamientos oficiales, estrategias de aprendizaje, cultura de sensibilización, aunque, los intentos aún se sumergen en prácticas exclusivas, justamente porque tal vez no se ha comprendido que todos aprendemos, desarrollamos nuestras habilidades, nos comunicamos, actuamos o realizamos actividades de diversa forma. Romañach y Lobato argumentan lo siguiente:

Una persona sorda se comunica a través de los ojos y mediante signos o señas, mientras que el resto de la población lo hace fundamentalmente a través de las palabras y el oído. Sin embargo, la función que realizan es la misma: la comunicación. Para desplazarse, una persona con una lesión medular habitualmente utiliza la silla de ruedas, mientras que el resto de la población lo hace fundamentalmente utilizando las piernas: misma función, manera diversa. (2005, p.4)

Es preciso mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta que todos somos diferentes, no existe una persona que funcione de la misma forma que otra, así como no existen dos personas con las mismas características físicas que otras, aunque sean gemelos(as). Aun así, la sociedad pretende acatar lo más cercano a una normalidad que no existe y que sólo propicia acciones exclusivas, que la "inclusión" que se pretende generar.

Construir comunidades inclusivas, espacios en donde se contemple y brinde apoyo a las personas con diversidad funcional, es todo un reto, un proceso que no requiere de etiquetas, separaciones, discriminación o tratos favorables para unos cuantos. Juárez, Comboni y Garnique argumentan:

Para lograr una escuela incluyente requerimos construir una sociedad incluyente, en la que todos quepamos, con nuestras diferencias y

particularidades, con nuestros dotes y habilidades, con nuestros conocimientos e ignorancias. Una sociedad democrática no de nombre, sino en la práctica, que haga sentir a todos sus miembros, a todos los ciudadanos en igualdad de condiciones. (2010, pp.43-44)

Basta decir que "la propuesta de [inclusión] requiere de un profesional de la docencia reflexivo, ético, afectivo, que el ambiente educativo lo perciba como un espacio de investigación constante para promover innovaciones en, con y para los educandos" (Pérez, 2014, p.17). La educación inclusiva es un proceso, una construcción y reconstrucción que se dirige a toda la comunidad educativa, es un trabajo en conjunto que requiere de comunicación e interacción constante, en donde vale la participación de todos.

Las maestras y maestros de educación especial viven un sinfín de experiencias en el contexto educativo que no se separan de su vida personal. Por tanto, el siguiente capítulo abordará el método de este estudio, mismo que se enfoca en la narrativa como medio para expresar la trayectoria de los profesionales de la educación.

Capítulo 3. Método: Una forma de expresión a través de la narrativa

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

(Connelly y Clandinin, 1995, p.11)

Hasta el momento he mencionado la necesidad de brindar atención educativa a la diversidad de estudiantes, independientemente de su condición específica, lo que

da paso a contemplar la labor educativa de maestros y maestras de Educación Especial, quienes además de ser guías y acompañantes de logros pedagógicos, en búsqueda del éxito del aprendizaje de la diversidad, son seres humanos que tienen un sinfín de historias por contar, muchas de ellas vividas en el contexto educativo, y otras más, fuera de éste.

Los maestros viven la tensión y presión de las diferentes situaciones y demandas que se presentan en la escuela, el aula y con las familias de los estudiantes, además de las nuevas exigencias de las reformas educativas, la comprensión de su labor por los directivos, alumnos, padres de familia y otros docentes, además de un sinfín de circunstancias propias de seres humanos, dicho de otro modo, sus experiencias personales.

Cuando los docentes se enfrentan a la realidad educativa lo hacen con un cúmulo de conocimientos, saberes y creencias acerca de sus formas particulares de aprender y de lo que debe ser, conocer y hacer, lo que han construido [de acuerdo con sus experiencias en los diferentes contextos educativos de los que han sido parte, los planteamientos institucionales que han guiado su labor] y en los trayectos formativos en los que han participado (Salazar y Sánchez, 2016, p.15). Incluida su estancia formativa en la Universidad, en varios casos la Escuela Normal de Especialización (ENE), y otras instituciones, en donde los maestros y maestras que son parte de este estudio se formaron en diferentes profesiones y áreas.

Aunque su profesión y especialización sea diferente, los planteamientos institucionales señalan que se deben implementar estrategias diversificadas, realizar ajustes razonables y utilizar distintos materiales para dar respuesta a la diversidad, además de atender demandas institucionales, orientar a padres de familia, valorar de forma continua los apoyos brindados, y resolver un sinfín de circunstancias propias del mundo escolar. Por lo anterior, en este estudio considero relevante conocer porqué decidieron incorporarse a la profesión, sus experiencias, cómo han enfrentado los retos y las diversas situaciones que viven día a día, lo que

permite dar cuenta de una historia vivida y relatada por hombres y mujeres que no tienen la respuesta a todo, pero intentan dar lo mejor de sí. A modo de indagar en lo anterior, el siguiente apartado abordará el planteamiento del problema de esta tesis.

3.1 Planteamiento del problema

El contexto educativo difícilmente contempla aspectos subjetivos, eso que da sentido y significado a la vida de los actores que forman parte de las escuelas. No se trata de priorizar demandas institucionales y tareas administrativas, que algunas veces, más que proporcionar apoyo, sobrecargan la labor docente y deja de lado el tiempo para compartir experiencias, para escuchar y ser escuchados.

El oficio de enseñar involucra más que cumplir y cubrir a toda costa los contenidos de aprendizaje "implica interacciones personales con otros, donde los sentimientos, emociones, estados de ánimo, en suma, el yo y vida del profesorado está íntimamente unido a su trabajo" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2011, p.57). Indiscutiblemente, todos necesitamos escuchar todas esas historias imperfectas, llenas de momentos dulces y amargos, de frustración, miedo, alegría, o bien, momentos en donde tan sólo transcurre en día; merecemos ser escuchados y recordar quiénes somos, porque nuestra vida ha transcurrido de tal modo y no de forma distinta.

Se contemplan los CTE como espacios de reunión, en donde se abordan problemáticas, logros académicos, necesidades pedagógicas, y situaciones propias de una escuela. No obstante, en el mejor de los casos, permite abarcar con una serie de formatos, documentos y temas que más que buscar la reflexión o compartir experiencias educativas, se basan en el cumplimiento de una serie de tareas administrativas.

Aunque ha existido la iniciativa por innovar o realizar cambios significativos en el contexto escolar, tal vez no se han logrado porque no se ha profundizado realmente en lo que sucede en las escuelas, las aulas y fuera de ellas, qué es lo que viven los docentes, cómo lo viven y cómo lo afrontan. Se necesita más que un diagnóstico superficial que abarque ideas y conceptos ambiguos, es indispensable contemplar y alzar las voces de maestras y maestros de Educación Especial. Pero, ¿por qué contemplarlo? ¿qué relevancia tiene?, a continuación, se plantean algunos puntos.

3.2 Justificación

Este escrito, abordará la trayectoria que las maestras y maestros de Educación Especial han construido a partir de su trayectoria, en torno a la diversidad funcional, en donde importa hacer visibles a seres con emociones, que imaginan, crean, intervienen, toman decisiones y tienen historias por contar.

En esta indagación, la narrativa es el medio que permite analizar los sentidos y significados que los participantes han construido, a partir de todo lo que han vivido, experiencias que sólo se viven una vez y tienen huellas imborrables. El porqué de la narrativa remite a que "si bien los relatos de vida siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, al tiempo, reflejan a la colectividad social de que se trate" (Bolívar, 2014, pp.712-713). En sus narraciones, los docentes expresan parte de la realidad educativa y social. Lo que piensan, sienten y hacen los actores educativos influye en cómo han sido sus vivencias.

El porqué de este estudio se refleja en que la narrativa se encuentra implícita en la sociedad, la familia y el contexto educativo. Cada uno de nosotros "es un narrador y al mismo tiempo un oyente" (McEwan y Egan, 2005, p.144), pues compartimos con los demás nuestras experiencias, historias, preocupaciones, inquietudes, sorpresas, fantasías, y todo aquello que vivimos.

En este sentido, la narrativa es relevante "para promover cambios en (...) [las maestras y maestros], para mirarse por fuera y darse cuenta de quiénes son y han sido y cómo se han constituido como mujeres [y hombres] en su desarrollo profesional" (Salazar y Sánchez, 2016, p.18). A modo de que reflexionen sobre su práctica educativa y sus vidas, todo eso que los hizo llegar hasta donde están.

3.3 Pregunta y propósitos de estudio

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los sentidos y significados que las maestras y maestros de Educación Especial han construido a partir de su trayectoria, en torno a la diversidad funcional?

Propósitos de investigación:

Propósito General.

Analizar e interpretar los sentidos y significados que las maestras y maestros de Educación Especial han construido a partir de su trayectoria, en torno a la diversidad funcional.

Propósitos Específicos.

- ✓ Identificar los significados de las maestras y maestros de Educación Especial, en torno a la diversidad funcional en su práctica diaria.
- ✓ Analizar las trayectorias y los relatos de experiencias pedagógicas de los participantes, a partir de entrevistas.
- ✓ Interpretar los sentidos y significados poco conocidos o no documentados de la trayectoria de las maestras y maestros, y del mundo escolar del que forman parte.

3.4 Escenarios y participantes

La intención del presente estudio no fue generar un esquema rígido, por el contrario, todos los participantes aceptaron de forma voluntaria, con la libertad de retirarse en cualquier momento.

Los escenarios que se eligieron fueron dos Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), que atienden diferentes escuelas, ubicadas en la Ciudad de México. En ambas escuelas se brinda atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual y motriz, autismo, TDA-H, y trastorno del aprendizaje no verbal. En lo que concierne a este contexto, dos maestras especialistas son parte de este escrito, ellas laboran en distintas escuelas y turnos; ambas se formaron en la Escuela Normal de Especialización, una de ellas en el área de Discapacidad Intelectual, y la siguiente maestra en el área de Ceguera y Debilidad Visual.

El siguiente escenario es un Centro de Atención Múltiple (CAM), perteneciente al Estado de México. Esta escuela cubre educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y talleres laborales; los estudiantes son diversos, cada uno de ellos tiene un diagnóstico de discapacidad intelectual, motora, auditiva, visual, autismo y algunos con discapacidad múltiple. Tres maestros y dos maestras forman parte de este estudio, cada uno de ellos con distinta profesión y especialidad.

Se consideraron los anteriores escenarios debido a la relevancia de contemplar diferentes visiones que enriquezcan esta tesis. El fin último fue brindar espacios para que las maestras y maestros expresaran y compartieran sus historias. Por lo anterior, se contempla a la narrativa como la alternativa apropiada para escuchar las voces de quienes brindan atención a la diversidad funcional y comprender la realidad educativa y social, temática del siguiente apartado.

3.5 La narrativa

Los seres humanos somos los actores de nuestra propia historia, una historia llena de "recuerdos, imágenes, esperanzas o incertidumbres que componen la historia de [cada persona]" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2011, p.44), única en su totalidad y que vale la pena expresar. La narrativa es "una fuente vital para estudiar el mundo social en general y la enseñanza en particular" (Bolívar, 2014, p.729). En esta indagación, el relato es el medio para interpretar los sentidos y significados que las maestras y maestros de Educación Especial confieren a sus mundos y a los de otros, sus construcciones a lo largo de su trayectoria, en interacción con los diferentes contextos que han sido y son parte de su vida.

La idea de trayectoria, de acuerdo con Serrano y Ramos:

(...) forma parte inherente de la exposición que el yo hace para sí mismo y para los otros. En este sentido, la construcción está vinculada con las escenas de vida que crean sentido, anudan experiencias añejas y dan sentido a los que se construyen. En el proceso de construcción, el yo se mide frente a las demandas institucionales, son ordalías que dejan su estela en la configuración del ser social. En las narraciones biográficas los agentes expresan, de múltiples formas, las *pruebas, ritos* que acaecen en la vida de todos los días, en la familia, en las instituciones y en la realización de las diversas experiencias profesionales. (subrayado de los autores, 2011, p.14)

En esta tesis, la idea de trayectoria se refiere al andar, los pasos repletos de experiencias que guían la vida de los seres que participan en este estudio. Así, a través de la narración pretendo reconocer la riqueza de las motivaciones, sentimientos, autoestima, auto-percepción, deseos, propósitos, prácticas, construcciones sociales y todo lo que no ha podido ser expresado en los diferentes contextos en donde se desarrollan y participan los profesionales de la educación, lo

que constituye un valor en sí mismo, para escuchar y ser escuchados. Para que, acorde a Goodson:

Los profesores rompan con la situación de ocultarse en la sombra y permanecer en el anonimato de sus pensamientos y vivencias; es momento de que salga a la luz más de lo que viven y aprenden en sus experiencias cotidianas y en sus trayectorias personales y profesionales. (en: Salazar y Sánchez, 2016, p.17-18)

La narrativa es una forma para construir conocimiento, analizar y comprender la realidad educativa que viven no sólo los docentes, también los estudiantes y todos los que forman parte de las escuelas y de otros contextos. De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández:

Posibilita (...) acceder a información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo; por otra, es en sí mismo un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional, en orden de apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos, como base para el desarrollo personal y profesional. En tercer lugar, comprender -en sus propios términos o voces para cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida profesional. (2011, p.56)

Se trata de que a través de la narrativa los partícipes de este estudio reflexionen sobre lo que sienten, piensan, lo que han vivido en su andar, en torno a la diversidad funcional, vislumbren no sólo aspectos que han obstaculizado su práctica, sino también lo que los motiva a continuar con su labor. De acuerdo con Delory: "es la narrativa quien hace de nosotros personajes de nuestras propias vidas (...)" (en: Bedoya y Corrales, 2014, p.16). Es a partir del relato oral o escrito que nos construimos y reconstruimos personal y profesionalmente.

Se requiere dar voz a las maestras y maestros para que expresen cómo viven y comprenden sus realidades. Huberman señala: "explorar la propia vida como

docente puede abrir y con frecuencia abre vías novedosas para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula; y a partir de allí, para moldear la propia carrera" (en: Sardi, 2013, p.62). Las comprensiones que los partícipes de este estudio confieran a sus prácticas, puede tomarse como base para transformar su vida y la de quienes los rodean, porque al indagar en sus experiencias es posible que ocurra un proceso de construcción y reconstrucción de ideas y vivencias.

Se trata de repensar la vida consigo mismo y con los demás, porque somos seres sociales. Suárez alude a lo siguiente:

Cuando los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias escolares, dejan de ser los que eran, se transforman, son otros. Asumen una posición reflexiva que desafía sus propias comprensiones, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias acciones e interpretaciones sobre la escuela (2011, p.19).

En tanto potencial de cambio, se busca priorizar a un yo dialógico desde su individualidad y la realidad de su contexto, en este sentido, la subjetividad se piensa desde la particularidad en la construcción social e interactiva. Bruner menciona:

En la construcción de su vida, lo que se realiza es una visión de lo que las [y los] docentes quisieron ser, es decir, es un dispositivo para promover cambios en ellas [y ellos mismos], para mirarse por fuera y darse cuenta de quiénes son y han sido y cómo se han construido como mujeres [y hombres] en su desarrollo profesional. (en: Salazar y Sánchez, 2016, p.18-19)

Lo anterior permite acceder al mundo de las relaciones que han transcurrido por la historia de los actores de este estudio, lo que posibilita comprender, desde su mirada, las condiciones sociales que viven, los sentidos y significados que han construido, re-construido, y "el curso que han tomado las cosas y acontecimientos de su vida" (Bolívar, Domingo y Fernández; 2011, p.33). El proceso de ser escuchados y a su vez, escucharse a sí mismo posibilita reencontrarse con partes

o capítulos de una historia con significados claros, ambiguos o ambos, que dan pie a repensar en el motivo de estar aquí y no en otro lugar, cuestionarnos sobre nuestras ideas y acciones, y por qué no, tal vez a realizar cambios en nuestro andar que redirijan nuestro camino.

La idea es pensarse a sí mismo como persona y profesional capaz de transformar vidas, incluso la nuestra. De acuerdo con Suárez:

Narrar no es simplemente registrar o representar el mundo y nuestras vidas a través de modalidades de documentación pedagógica poco habituales, sino más bien repensar y producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir del relato. Narrar es pensar y re-pensar por escrito [y a través del lenguaje] nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos. (2011, p.19)

Las maestras y maestros tal vez compartan una misma historia institucional en un centro educativo o vivencias similares con compañeros de generación, lo que no quiere decir que tengan los mismos recuerdos, experiencias, preocupaciones, ideas, miedos, tristezas, alegrías, prácticas y todo eso que vivimos día con día, pues cada persona es un mundo distinto, todos nos desenvolvemos de forma diferente en cada entorno.

Dar cuenta narrativamente del mundo escolar y sus actores posibilita escuchar aquellas voces que muchas veces son silenciadas en las actuales políticas educativas, en las escuelas y hasta entre los mismos actores, pues al priorizar el trabajo administrativo, la norma y los lineamientos, se dejan de lado aspectos muy importantes que tienen que ver con el docente como persona y profesional, un ser con emociones, creencias, pensamientos, concepciones y con infinidad de historias por contar, he ahí la importancia del intercambio de experiencias y opiniones entre quienes forman parte de las escuelas. En este estudio se pretende, de acuerdo con Növoa:

Documentar aspectos "no documentados" de la experiencia escolar con el objeto de activar la memoria pedagógica de la escuela, recrear las imágenes e interpretaciones del mundo escolar, y disponer públicamente y poner en circulación otras versiones de la historia escolar, otras formas de decir, escribir, contar y pensar lo que allí acontece. (en: Suárez, 2011, p.19)

El interés por la narrativa no implica un rechazo a la ciencia o al enfoque cuantitativo, sino el deseo de rescatar y comprender muchos de los aspectos escasamente documentados o poco conocidos que normalmente quedan excluidos de la sociedad, al considerarlos subjetivos. Desde este punto, no es posible dejar de lado lo individual "el yo dialógico", porque es justo lo que generaría otras formas de pensar la educación, de conocer y comprender, desde diversas miradas la realidad social.

3.6 Fases

En este apartado pretendo dar a conocer la construcción de este estudio. El orden de las fases se muestra de la siguiente forma debido a mis acciones; aunque inicialmente incluyo la observación, para después referirme a las entrevistas y finalizar con documentación narrativa, es preciso aclarar que durante todo el proceso de elaboración de la tesis existió un "ir y venir" que dio paso a añadir y modificar un sinnúmero de aspectos. Lo anterior implica que aún concluido este escrito, al leerlo nuevamente, es posible que cambie o agregue nuevas ideas.

3.6.1 Observación: primer acercamiento

Mi interés por analizar e interpretar los sentidos y significados que las maestras y maestros de Educación Especial confieren a sus mundos entorno a la diversidad funcional, me llevó a contextos escolares diversos en el Estado y la Ciudad de México, en donde no precisamente me apoyé de una guía de observación que describiera lo que ahí ocurría, más bien, en esta fase intentaré dar a conocer mi

primer acercamiento con los participantes, la forma en que me familiaricé con cada uno de ellos.

En este punto, es preciso reiterar la realización de mi servicio social en una UDEEI, debido a que forma parte del primer acercamiento. Durante mi estancia apoyé a la maestra especialista en diferentes actividades con la mayoría de los grupos, docentes, y en la elaboración de material didáctico. Compartimos pláticas sobre su labor, la educación especial y algunas de sus experiencias que engloban no sólo su vida profesional, sino también la personal. Lo anterior me permitió acercarme a ella, conocer sus ideas y experiencias en el mundo que comparte con muchos.

Algunas veces llegaba antes de que comenzara la jornada de mi servicio social, y un día de tantos conocí a la maestra especialista de otra UDEEI, quien labora por las mañanas. Fue sencillo mantener una comunicación con ella, podíamos hablar de cualquier cosa, entre ellas, charlamos sobre su práctica, la diversidad de estudiantes a quienes brindan atención, sus ideas en torno a la educación especial e inclusiva, entre otras cosas. Me agradaba llegar temprano y escuchar sus historias, llenas de experiencias.

Mi primer acercamiento con ambas participantes fue inicialmente sobre mis estudios e interés por educación especial, les comenté sobre mi proyecto de estudio y los propósitos. Al saberlo, noté una reacción de entusiasmo, mencionaron que sería importante contemplar las voces de quienes laboran en educación especial. Después de algún tiempo y pláticas, decidí mencionar la riqueza de su participación en el estudio, ellas, sin titubear dijeron "sí". Ambas fueron las primeras en formar parte de este escrito.

Necesitaba la voz de otros participantes, por la posibilidad de que las reflexiones que este estudio desencadenarían se reflejarían en las ideas y prácticas de quienes decidieran formar parte. Fue así que me acerqué a maestras y maestros

de un CAM. Mi visita ahí fue breve, sólo durante algunas semanas, debido a los tiempos de los participantes. Para acercarme al personal docente me presenté con el director del centro, le comenté sobre mi proyecto e inmediatamente me abrió las puertas, fue así que me llevó con algunos maestros que atendían en preescolar, primaria, secundaria y taller laboral. A cada uno de ellos les comenté porqué estaba ahí, mi interés por el estudio y por contemplar sus voces, la mayoría se mostraron dispuestos, algunos más que otros, pues es complicado alejar la idea de "vigilar, controlar o criticar su trabajo". Al final, consideré a las personas que decidieron apoyarme, incluido el director del centro.

El vínculo con todos ellos fue distinto, debido al tiempo y al espacio del que se disponía. Algunas de nuestras pláticas fueron en receso, otras dentro del salón de clases o en el momento en que se tenía que atender el papeleo administrativo o a padres de familia. Hubo momentos en donde algunos me explicaron sobre su forma de enseñanza, los materiales que les parecían importantes o bien, que les funcionaban. Me compartieron algunas de sus ideas y experiencias entorno a lo que ahí viven. Mi tiempo en este contexto fue limitado y no hubo oportunidad de contemplar los detalles de lo que viví. Los participantes me dieron la oportunidad de entrevistarlos de manera personal, y por vía correo electrónico, fase del siguiente apartado, sobre entrevistas narrativas.

3.6.2 Entrevistas narrativas

Este estudio contempló un proceso de entrevistas narrativas. Cada una de las preguntas buscó espacios de reflexión, más que permitir que las maestras y maestros se sintieran entre cuestionamientos ambiguos, situaciones que podrían afectar su labor, o bien, que pensarán su participación como "una tarea más". Las preguntas mantienen "(...) una guía abierta de temas para explorar algún aspecto particular que no hubiera surgido espontáneamente (...)" (Agoff y Herrera, 2019, p.314). Se pretende interpretar y comprender las vivencias de los participantes, para que así, sus voces sean escuchadas.

Para lo anterior, estructuré una guía con preguntas, con el interés de escuchar las voces de los participantes, sus vivencias como actores del contexto educativo y social, hacer un recorrido por sus experiencias, encontrar en sus narraciones cómo conciben y viven en sus prácticas educativas la atención a quiénes conocen como "personas con discapacidad", referidos en este escrito como "diversidad funcional". Por tanto, se reitera que importa reconocer los obstáculos, retos y limitantes para atender a la población con diversidad funcional, lo que los motiva a continuar con su práctica.

Cada entrevista narrativa fue abordada de distinta forma, debido a la disponibilidad de tiempo de cada persona. En el caso de las dos maestras especialistas de UDEEI, ambas entrevistas se realizaron de forma personal, fueron grabadas con su consentimiento. A una de ellas la entrevisté en el centro educativo en dos sesiones, y a la siguiente maestra durante un desayuno; nuestras reuniones se dieron fuera de su horario de trabajo.

En cuanto a las maestras y maestros del CAM, todos ellos fueron entrevistados en la misma escuela, en diferentes sitios, días y horarios, de acuerdo al tiempo del que disponían o bien, del que hicieron espacio para brindarme la oportunidad de escucharlos. Cada una de las entrevistas fueron grabadas, con el consentimiento de los participantes.

Finalmente, debido a la petición de la maestra que labora en el instituto privado, la entrevista se abordó a través del correo electrónico, en donde de acuerdo a sus tiempos, la participante expresó sus ideas y vivencias en un documento escrito, mismo que me envió. Todos los que hicieron posible este estudio expresaron sus ideas, emociones, prácticas, obstáculos, incertidumbres, retos, motivaciones y un sinfín de experiencias de manera oral o escrita. Algunos se limitaron debido tal vez al tiempo del que disponían, otros, sin lugar a dudas extendieron sus ideas, cada uno de distinta forma; tal vez quedaron cosas por

contar. No se trata de forzar su participación, sino optar porque sintieran confianza al compartir parte de su vida.

La entrevista narrativa se dividió en dos partes (ver anexo), la primera abordó puntos que tienen que ver con lo que llevó a las maestras y maestros al ámbito de la educación especial, su formación académica y prácticas en torno a la diversidad funcional; la segunda parte intentó sumergirse en la experiencia de los participantes después de egresar de la universidad, lo que forma parte de la siguiente fase, sobre documentación narrativa.

3.6.3 Documentación narrativa

El proceso de esta fase se enfoca en recuperar la voz de los participantes, en "resaltar aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles a las experiencias vividas por los profesores en las escuelas y a las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen acerca de ellas y de sus actores" (Suárez, 2017, p.52). Importa escuchar cómo se piensan ellos mismos y a la diversidad funcional, con quiénes comparten; sobre lo que los ha llevado a la educación especial, y todas esas historias acerca de la tarea de enseñar. Sus experiencias no se reducen al salón de clases, abarcan más allá de cada rincón de la escuela. Suárez menciona:

Las escuelas están cargadas, saturadas, de historias, y los docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos. La propuesta, entonces, consiste en habilitar otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre la escuela, y hacer posible otras relaciones entre los actores de los sistemas escolares que permitan comprender y problematizar algunos aspectos significativos de la vida escolar, que las estrategias vigentes no tienen presente. (2006, p.42)

Por lo anterior, la segunda parte de la entrevista narrativa intentó que los participantes, autores de sus historias de vidas y de las de otros, compartieran y

reflexionaran sobre algunas de sus experiencias, repletas de sentidos y significados que ellos mismos les han conferido y que se vinculan con el contexto social al que pertenecen.

Desde este punto, se procuró que los participantes relataran de forma oral o escrita cómo ha sido su experiencia después de egresar de la universidad, sobre lo que ha marcado su vida profesional, sus logros, obstáculos, retos, lo que más les gusta de su labor y lo que los motiva a continuar con su práctica, su trayectoria de vida, en la que ellos son los autores.

La construcción del relato de las maestras y maestros se efectuó de ambas formas, la mayoría lo narró de forma oral, debido al tiempo del que disponían. Ese fue el caso de una de las maestras especialistas de UDEEI y tres participantes que laboran en el CAM, quienes, bajo su petición y consentimiento, sus relatos fueron grabados, sin realizar alguna modificación durante la transcripción.

Por su parte, la siguiente maestra especialista de UDEEI y dos maestros de CAM construyeron su propio relato. Cada uno de ellos se tomó su tiempo para escribirlo, todos sus avances fueron enviados vía correo electrónico y las devoluciones fueron de la misma forma, hasta obtener la versión final. Mi participación con todos ellos fue de acompañamiento, guía, por lo que después de leer sus avances, enfatice en sugerencias que se enfocaron en profundizar en algunas de sus experiencias.

Se procuró que, al escribir sobre ellos mismos, su práctica y la realidad que viven día a día, los participantes no pensarán en su relato como una tarea más, sino en un espacio para reflexionar, compartir, ser escuchados, y de acuerdo con Suárez:

[Convertirse] en autores narradores de relatos pedagógicos e historias escolares, al mismo tiempo que muestran y tornan públicamente disponibles

los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen a jugar cotidianamente en sus prácticas educativas y cuando las recrean narrativamente. Los docentes, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, están reconstruyendo interpretativamente sus trayectorias profesionales y les están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron y a lo que alcanzaron a ser como docentes, en el mismo movimiento en que re-elaboran reflexivamente sus vidas y se re-posicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron. (2017, p. 47)

Al indagar en sus mundos, las maestras y maestros confían a los demás parte de su recorrido personal y profesional. En el proceso de contar sus historias, escucharse y ser escuchados, surgen nuevas comprensiones e interpretaciones, otras formas de entender sus prácticas, el contexto educativo y a la diversidad de estudiantes. Es momento de escuchar a quienes viven la realidad educativa, sumergirnos en las prácticas de los autores y conocer qué es lo que pasa en el mundo escolar.

A través de la voz y escritura de los participantes se hace visible la documentación de sus relatos. "Al charlar con ellos podremos introducirnos en sus mundos e interpretaciones pedagógicas, podremos comprender un poco más el universo de las prácticas docentes y podremos traducir las notas que las hacen únicas, inolvidables, comunicables" (Suárez, Dávila y Ochoa, 2011, p.2). Lo anterior, permite avanzar al desenlace de este estudio, sobre el análisis e interpretación: la voz de maestras y maestros de Educación Especial, en donde los participantes comparten sus relatos en torno a la diversidad funcional, escritos que contemplan su vida pasada y presente.

Capítulo 4. Análisis e interpretación: la voz de maestras y maestros de Educación Especial

La vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada (...) es una vida narrada (Ricoeur, 2006, p. 20).

El presente capítulo es testigo de emociones, dudas, inquietudes, miedos, esperanzas, desesperanzas, momentos de felicidad y de tristeza, experiencias que han trazado la vida de los participantes y tal vez de quienes compartieron con ellos en algún momento de su trayecto en torno a la diversidad funcional. Cada uno de los pasos de los protagonistas de este estudio están repletos de sentidos y significados que ellos mismos han construido y reconstruido en su andar, en su actuar en la sociedad en que todos, sin distinciones son parte.

En este escrito se plasman las historias vividas por Emiliano, Arandi, María Rosa, Isaid, Hugo, Alma y una maestra que se presentará con el seudónimo de Karla, para garantizar su privacidad. Cada una de ellas y ellos hizo un recorrido a través de sus memorias para compartir sus mundos envueltos de experiencias que merecen ser escuchadas y documentadas. He ahí la relevancia de sus participaciones como actores de las escuelas, pues sus narraciones marcan el camino para que "seamos capaces de comprender la naturaleza y la importancia de esa experiencia de un modo hasta ese momento oculto" (Van Manen, 2005, p.59). Es tiempo de contemplar la realidad de los contextos, no sólo para evidenciar lo que sucede en esos espacios y posiblemente en muchos otros, sino para comprender y reflexionar sobre los mundos que parecen fragmentarse y se entienden en aislado.

Enfatizo en recuperar sus voces, esos gritos y susurros que permanecen detrás de los rincones y que poco a poco se quedan en el olvido, porque al escucharlos, leerlos y a su vez, que ellos mismos se escuchen y se lean podrían transformar el rumbo de sus vidas y de sus prácticas educativas. De esta forma, "la

narrativa es una herramienta muy útil para identificar, recuperar, reflexionar y transformar la práctica docente, lo cual implica echar mano de un paradigma interpretativo" (Ortiz, 2016, p.227). La interpretación pretende mostrar la riqueza y el valor que desborda cada uno de los relatos.

Dado que los relatos están repletos de sentimientos, emociones, miradas, actitudes, valores, motivaciones y distintas formas de vida, el análisis temático encamina la interpretación de los sentidos y significados que se expresan en esta tesis. Braun y Clarke definen al análisis temático como:

Un método para el tratamiento de información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar a detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión/ interpretación del fenómeno en estudio. (en: Mieles, Tonon y Alvarado, 2012, p.217)

Recurrir al análisis temático como recurso para dar cuenta de la realidad educativa y social permitió identificar cada uno de los temas que se presentan, razonados desde las historias de los participantes, se procuró mantener "preservación y respeto de la subjetividad de los participantes y el reconocimiento del contexto espacio-temporal en que se estudia el fenómeno" (Schutz, 1973, en Mieles y otros., 2012, p.218). La finalidad consistió en rescatar todos los detalles emitidos por medio de palabras y expresiones y que focalizan en el mundo subjetivo en el que habitamos. Se consideraron las características del análisis temático:

El análisis como un proceso cíclico y una actividad reflexiva; el proceso analítico debe ser amplio y sistemático pero no rígido; los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene su conexión con la totalidad; los datos se organizan en un sistema derivado de ellos mismos. (Tesch, citado en Coffey Atkinson, 1996/2003 en referencia de referencia) No entiendo esto, está mal indicado. ¿Cuál referencia consultaste?

En el análisis se consideran planteamientos teóricos a modo de fundamentar y percibir que lo que se ha escrito y se considera parte de la realidad educativa y social, algunas veces se aleja de esos contextos. Se trata de indagar en el mundo escolar, conocer lo que acontece y de esta forma evidenciarlo teóricamente. Cabe resaltar que "al fin y al cabo los relatos de los profesores no son vídeos que reflejen la realidad tal como es, son construcciones" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2011, p.56) que ellos y ellas han formado y transformado a través del tiempo.

Desde esta mirada, como mencionó Bolívar: "El objetivo último es, revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia" (2002, p.14). Los ejes de análisis expresan vivencias individuales y al mismo tiempo sociales; se pretende dar a conocer y a su vez explicar el andar de los participantes, por medio de lo más cercano a:

Una historia que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. (Bolívar, 2002, pp.13-14)

Las vivencias que a continuación se presentan dan cuenta del trayecto formativo de maestras y maestros, un viaje con un sinfín de aprendizajes debido a esos tropiezos que también forman parte de la vida. La marcha atravesará por movimientos turbulentos, pues mantenerse en una zona de confort no es una salida. Todos ellos y ellas han encontrado el camino para continuar con sus prácticas educativas, transformar sus vidas y las de la diversidad funcional.

4.1 El papel de la familia y la escuela en las historias de los maestros

La familia y la escuela son dos pilares fundamentales en la vida de toda persona. "La familia es la primera institución educativa, su dinámica media el aprendizaje y

el desarrollo de sus miembros" (Espitia y Montes, 2009, p.85). Ambos contextos, intencional o desinteresadamente tienen un papel increíble en el desarrollo y futuras decisiones de miles de personas.

-Siempre fui educada en escuelas públicas y creo que eso fue una gran ventaja porque después de años de trabajo he descubierto que mucho de mi labor se basa en maestras que tuve- expresó Alma.

Es indiscutible que ya sea en escuelas públicas o privadas, un sinnúmero de maestros y maestras dejan huella en los estudiantes, lo que tal vez se vincule con la figura del docente como "un modelo a seguir". Desde este punto, no se debe evadir que:

Hasta hace algunos años, el docente era un personaje digno de admirar, el encargado de dirigir en su contexto a una sociedad ávida de aprendizaje, de conocimientos; los mismos estudiantes deseaban ser como ellos, los querían imitar en muchos aspectos tanto físicos, como axiológicos, ya que el docente hacía parte del selecto grupo que debía hacer las cosas bien; porque no era su representación personal, sino que también había una imagen que respetar y que inspiraba. (Cerquera y otros, 2016, p.312)

Los pasos en la escuela trazan caminos; la experiencia de Alma es un claro ejemplo de lo que representa desde entonces el papel de la escuela y de los actores educativos. La participante encontró sentido a su labor debido a los recuerdos que tiene de las maestras con quienes compartió, memorias que abarcan aprendizajes y experiencias que a través del tiempo han influido en sus prácticas educativas y en su mirada en torno a su labor.

-La mayoría de mis maestros fueron tradicionalistas; me tocó el reglazo, el borrador que pegaba o que te castigaban con el ladrillo en las manos, porque era una comunidad, no rural, pero si era de pueblo. Entonces varios de esos maestros eran egresados de la Normal Rural El Mexe, que actualmente ya no está. Los

maestros tenían mucho esa costumbre de defender sus derechos, pero, aun así, a pesar de todo lo que se hacía, del maltrato hacia los niños, aprendí muy bien. Fui feliz, a pesar de esa parte en donde nos disciplinaban de esa manera, considero que no hubo una situación más allá, digo, no tuvo que ser así, pero en ese tiempo así eran las cosas. Eso nos llevó a muchos de mis compañeros y a mí a ser disciplinados, a cumplir con lo que en ese momento nos estaban pidiendo, a respetar a nuestros maestros y padres, cosas que actualmente son complicadas, no es tan fácil; no digo que regresemos a eso, pero esas estrategias que empleaban los maestros hacían que los niños nos comportáramos, eso creo- compartió Emiliano.

Cada vida es un mundo y eso se lo debemos a nuestras vivencias, únicas y diversas en su totalidad, incluso si entre esos recuerdos se encuentran momentos de disciplina que dejaron residuos físicos y emocionales; para Emiliano funcionaban esas estrategias que tal vez mantenían el orden y control del grupo y que optaban ver en el maestro a un ser sabio. Actualmente, importa respetar los derechos de las niñas y niños, velar por su seguridad e integridad física y emocional, aunque algunas veces se desvía su comprensión por los estudiantes, padres y maestros.

No es una tarea sencilla implementar cada uno de los planteamientos teóricos que se delegan a las escuelas, no basta con mencionarse entre colegas o plasmarlo en un cuadro por todos los rincones de las escuelas, importa reflexionarse y entenderse, para que a partir de ahí se lleve a cabo. Emiliano expresa la comparación entre los tiempos de antes y de ahora, no sin el apoyo de su práctica y desarrollo profesional.

Respecto a la familia, su influencia en la vida de los maestros no ha sido tan distante, aunque sus peculiaridades tienen que ver con la forma en que se vivió.

-Yo era una niña que estaba sola la mayor parte del tiempo, mis padres trabajaban y llegaban noche. Cuando mis papás discutían mi mamá hacía algo para que esa discusión se fuera, intentó hacerme la vida muy feliz y sencilla; era sumamente cariñosa, amorosa y paciente, parte de lo que soy se lo debo a ella; no

era mucho de regaños, más bien de hacerme pensar del porqué, para qué, de qué forma, pero gracias a eso mis tomas de decisiones se fueron formando; ella me enseñó a ser responsable. Desde chica fui muy autónoma e independiente; a los cinco años me subía a la silla, ponía café y lo servía con el agua hirviendo. Respecto a la educación, yo creo que fui buena, mis calificaciones dicen que fui buena, y seguía muchísimo las reglas- mencionó Karla.

La maestra recalca el papel fundamental de su mamá en su vida. Aunque la mayor parte del tiempo se encontraba sola en casa, justo eso la hizo ser independiente de alguna forma, pues siempre queda un lazo de dependencia que no se desprende entre padres e hijos. Entre sus memorias, se asoma el hecho de que distintas situaciones desprendieron que ella siguiese "muchísimo las reglas", o bien, que hiciera lo que se le pedía, en absoluto, esta circunstancia fue parte de su formación.

-Mi hijo no sigue las reglas y que chido, porque también los niños tienen derecho a decir no, no me gusta y no quiero o si quiero; a su edad yo no chistaba absolutamente nada, tenía calificaciones buenas, pero equis. En secundaria fue todo lo contrario, fue: ¡estoy fastidiada de hacer siempre lo mismo! ¡qué hueva y no voy!; entonces no entraba. No me iba a ningún lado, me quedaba en mi casa o iba después del recreo. Porque además la secundaria estaba enfrente de mi casa, me llevaba muy bien con los prefectos y nunca me ponían reporte. Me metí a todo cuanto pude, a banda de guerra, equipo de boli, basquetbol, en todo lo que había me inscribí porque no quería estar en clases. Tuve el taller de electricidad porque estaba más interesante estar con los chicos que con las chicas- señaló Karla.

Decir "no" no es una palabra errónea, también abre puertas a nuevas ideas, a otros horizontes. El punto está en reconocer causas y consecuencias, en observar con claridad nuestro andar, aunque cada una de las decisiones que se toman, con todo y sus equivocaciones, generan aprendizajes. La maestra experimentó todo

cuanto pudo, lo que le permitió conocer su entorno, aprender múltiples cosas que la hicieron forjarse como persona y estudiante, y por qué no, también a descubrirse.

Innumerables situaciones marcan la vida, acciones que tal vez no tienen que ver con alguien en específico, pero aun así dejan recuerdos que hacen pensar en quién se desea ser.

-Todo lo que soy se lo debo al impulso de mi madre y al apoyo enorme de mi hermana mayor; desde que era pequeña mi madre me motivó, ella estudió en la Universidad Autónoma de México, y aun cuando ya tenía tres hijos se dispuso a terminar la carrera de Odontología, y así fue. Terminó con mucho esfuerzo, ese valor fue el que me permitió desear tener una carrera como ella. Recuerdo cuando se desvelaba para terminar su tesis, hacer muchas lecturas, escribir a máquina, realizar su servicio social y, además, encargarse de nosotros tres, día con día nos cuidaba, pero también cuidaba su carrera; todo eso se me quedó grabado en la memoria y es uno de los motivos por los que admiro a mi madre- expresó María Rosa.

La memoria de María Rosa mantiene viva la imagen de su ejemplo a seguir, quien además de ser madre, era estudiante y realizaba diversas actividades que le permitían o no disfrutar de algunos momentos con su familia. Lo anterior comenzó a trazar el camino de la maestra, la motivó a pensar en una carrera y comenzar a crear su futuro. La familia y la escuela han influido de forma sorprendente en las vidas de quienes lo hicieron posible, aunque, no se debe limitar a estos dos contextos, pues la vida de los maestros no persiste en una burbuja que va de casa a escuela y viceversa. Existe un mundo que los espera e influye en sus decisiones; lo anterior da paso al siguiente tema, sobre ¿Por qué Educación Especial?, por qué inmiscuirse en el mundo de la diversidad.

4.2 ¿Por qué Educación Especial?

En algún momento de la vida es necesario tomar decisiones que se dirigen hacia qué estudiar; algunos desde pequeños lo han pensado y mantuvieron sus ideas, para otros ha sido más complicado por diversos motivos, y otros más no imaginaron qué hacer o hacia dónde ir hasta el momento en que se presentó la oportunidad de elegir. En este apartado pretendo dar cuenta de cómo ellas y ellos llegaron hasta aquí, a este pequeño mundo que poco a poco se ha expandido y progresado a favor de la heterogeneidad.

Todos y cada uno los maestros y maestras de este escrito han vivido circunstancias dulces, amargas y otras sin sabor, pero justo esas situaciones los han colocado hasta donde están en este momento. Los partícipes no están aquí por azares del "destino", más bien, ellos lo crean, no sin la vinculación con sus entornos, de su historia personal y social.

Al respecto, Valentina menciona "la actividad profesional del docente tiene raíces en su historia vital, llena de creencias, representaciones, hábitos y rutinas" (en Cerquera y otros, 2016, p.314), dicho de otro modo, nosotros forjamos nuestro camino, aunque lo cierto es que siempre hay quien nos dan un empujoncito, eso que nos motiva a dar ese gran paso en nuestras vidas.

-De niña quería ser veterinaria, mis ideas eran muchas, pero terminé en esto. En la prepa decidí estudiar Gastronomía y estuve como 4 años trabajando, pero igual, como yo tengo hijos, el tiempo, la paga, todo se complicaba; entonces mi mamá, que es educadora de preescolar me dijo que, porque no me metía al sistema, y dije bueno, porque no. Más que nada buscaba algo relacionado a lo que estudié; no sabía que me gustaba enseñarles a ellos o trabajar con personas. Empecé como administrativo en USAER, de ahí pude entrar a un CAM, en un taller laboral con un perfil de alimentos y bebidas. Mi destino me llevó a educación especial, realmente

yo buscaba algo en talleres de secundaria; me pude haber cambiado a otro nivel, pero decidí quedarme aquí por el agrado hacia los chicos- mencionó Arandi.

Diferentes circunstancias trazaron el camino de Arandi, quien no imaginaba ser maestra de la diversidad. Claramente influyeron varios aspectos, principalmente su familia, que por un lado necesitaba de su atención y cuidado, y por el otro, su mamá la apoyó en su decisión. La historia de Arandi y de los jóvenes a quienes brinda atención tal vez sería distinta si ella no hubiera buscado la oportunidad de enseñarles y de compartir su vida con ellos. A pesar de que Arandi no estudió una carrera relacionada a la educación, se enfrentó con perseverancia, consistencia y amplió su visión hacia la diversidad.

-Nunca me imaginé ser maestro, yo pensaba que iba a estudiar otra cosa, nunca me faltó nada, pero no hubo la oportunidad de estudiar una carrera por las cuestiones económicas. Empecé trabajando en una escuela rural, una primaria regular, ahí solamente tenía la prepa, y de ahí, derivado a que tenía alumnos con problemas de aprendizaje o algunos con discapacidad me interesó estudiar la licenciatura en Educación Especial, por los alumnos que tenía y que no sabía cómo darles respuesta. Cuando me vine a estudiar a la Ciudad de México fue por mi propia cuenta, y trabajando para pagar mis estudios. Estudié en la Escuela Normal de Especialización, la que está en Polanco, y ahí elegí la carrera de Problemas de aprendizaje, porque era la más encaminada a la discapacidad intelectual y a la cuestión de situaciones de aprendizaje de los alumnos, que era lo que más me interesaba y que se aproximaba más a la función docente de escuela regular- argumentó Emiliano.

El deseo de apoyar a la heterogeneidad forma parte del relato de Emiliano, quien tenía ideas distintas a "ser maestro", aunque en algún momento de su vida enseñó en una escuela rural y justo eso dio un giro a su vida. Él inició su vida profesional cuando era un joven y desde entonces pensó en una educación diferente, no centrada en lo "regular" ni lo "normalmente aceptado por la sociedad".

Tal vez, Emiliano no sabía de la Normal de Especialización, pero buscó la forma de estudiar una carrera encaminada hacia lo que para él fue importante e incluso necesario; difícilmente suele ser un impacto en la vida de todos los profesionales de la educación.

Hay una línea muy marcada entre quienes tienen el sustento necesario para estudiar el nivel superior, quienes deben buscar los medios para costearlo, o bien, estudiar educación especial no estaba en sus planes y en ese momento no tuvieron otra opción.

-No era mi profesión, iba por otra licenciatura, pero me equivoqué al momento de inscribirme y terminé en Educación Especial. Permanecí en la licenciatura por un problema económico que pasaba en ese momento con mi familia, no contaba con recurso para otra licenciatura, y como era muy cerca de mi casa, la más económica, era la más idónea. Estudié en Chilpancingo, Guerrero, en la Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano". El destino me llevó a educación especial y me divierte, me gusta, no me desagrada estar aquí- señaló Isaid.

Isaid deseaba otra licenciatura que no se acercaba a sumergirse en el mundo de personas con capacidades diferentes, no obstante, era lo que había en ese momento, y, a decir verdad, fueron más grandes sus ganas de querer estudiar una carrera universitaria. Isaid ha dado un giro a su vida personal y profesional, su estancia en el mundo diverso le ha brindado múltiples aprendizajes.

-Desde que recuerdo siempre quise ser maestra, terminé la preparatoria queriendo ser maestra, pero estudié técnico en informática administrativa en un CETIS; dejé de estudiar un tiempo por muchas situaciones familiares, y de pronto, cuando ya estuvo acorde toda mi vida en cuestión económica, estuve un poco más estable en casa y mis tiempos me lo permitieron porque encontré un trabajo de medio tiempo por la tarde, dije ya voy a estudiar, y yo quería ser maestra, pero ¿de qué? de secundaria y preparatoria no, de primaria pues a lo mejor. Entonces, en

esos días una amiga me llamó y me dijo "oye que crees, voy a hacer un propedéutico en una escuela, y yo hay que padre y de qué es, y me dijo: de educación especial. Y le pregunté ¿qué es educación especial? a lo que respondió: ah, lo que sucede es que hay una escuela Normal de Especialización, que es para ser maestro para personas con discapacidad". Al otro día la acompañé y en la escuela nos explicaron de qué se trata educación especial- expresó Karla.

Desde pequeña, la participante idealizó ser maestra y justo cuando pensaba retomar sus estudios surgió la idea de inmiscuirse en la Educación Especial, un mundo totalmente desconocido para ella y para muchas personas más. He ahí la relevancia de reconocer este entorno educativo, sin apartarlo de la escuela regular, pues "dada la diversidad de talentos, habilidades y estilos de aprendizaje de los niños, esta tarea educativa, si bien admirable en sus intenciones, resulta de ejecución delicada y difícil" (Suro y Leal, 2004, p.1). Ingresar como estudiante en la Escuela Normal de Especialización o en cualquier otra universidad que se enfoque en el aspecto educativo es todo un reto con enormes riquezas.

-Yo quise ser maestra porque siempre he pensado que todas las personas tienen los mismos derechos sobre todo para la educación, y entonces fue ¡genial!, lo que yo quería, aunque antes no lo sabía. Así fue que llegué a la Normal de Especialización, y en ese momento me decido por el área de ceguera y debilidad visual porque creía que era en donde menos personas habría, lo que menos interesaba, y era lo que me interesaba a mí, donde nadie esté, yo quiero estar- mencionó Karla.

Todos los maestros y maestras atraviesan por distintas situaciones; hay quienes saben qué quieren estudiar, aunque no esté totalmente definido. A pesar de las posibles controversias, la maestra no se desprendió de la idea de ser maestra. Es indudable que el contexto familiar tiene un papel fundamental, al igual que el social, pues algunas veces son ese empujoncito o eso que nos motiva a cumplir sueños y metas.

-A mí me gustaba mucho la Sociología y Derecho, me gustaba la parte que tuviera que ver con lo social, pero mi mamá no quería que estudiara eso. Tenía un amigo, su mamá trabajaba en un Centro de Atención Múltiple, era muy mi amigo, llevábamos muchos años de conocernos, visitaba mucho su casa y le hablaba muy bien a su mamá; ella me contaba cómo era su carrera, la población con la que trabajaba y a mí me interesó mucho. Tenía que hacer una exposición y hablé sobre el Síndrome de Down, entonces me fui perfilando o bueno, fui queriendo trabajar con ese tipo de población; pero más que nada fue la cosquillita que me dio al platicar con la mamá de mi amigo. Entonces, me gustó mucho, yo creo que lo que me atrajo fue como se expresaba, inclusive daba terapias en su casa y eso me llamo mucho la atención- mencionó María Rosa.

Es preciso destacar, sin dejar de persuadir el resto del relato de María Rosa, el hecho que la motivó a estudiar educación especial, este fue "la forma de expresión" de quien le habló sobre la diversidad, y quien, de una manera u otra, influyó en su decisión de ser especialista. La forma de expresión se vincula con los sentidos y significados que los profesionales de la educación construyen a través del tiempo, mismo que se enlaza con sus experiencias, vivencias que se presentan desde su formación como profesionales de la educación.

Lo anterior da paso al siguiente tema, sobre las *Vivencias universitarias: formación académica vs práctica*, en donde se vislumbran ideas y expectativas de la carrera y cómo lo afrontaron. Las siguientes preguntas marcan el camino de la próxima temática: ¿acaso los partícipes de este estudio imaginaban a qué se enfrentaban cuando se dispusieron a estudiar la carrera? ¿pensaron en cómo sería o cómo cambiaría desde ese momento su vida?

4.3 Vivencias universitarias: formación académica vs práctica

Sin dudas, uno de los episodios más importantes en la vida es la estancia en la universidad, misma que está llena de sorpresas, hechos inesperados, desilusiones,

grandes oportunidades y también de miles de aprendizajes y experiencias que trastocan la vida de toda persona.

-Para poder terminar la Normal, en ese tiempo tuvimos un accidente y sólo contábamos con el apoyo económico de mi mamá, después de ir a la escuela me iba a lavar carros, llegaba y hacía tareas, era mi rutina; los fines de semana me iba a los colados, a trabajar como chalan de los albañiles, y como siempre andábamos en paros, se me daban mucho los tiempos para andar con mis compañeros y defender mis ideales. En la Normal tuve la fortuna de tenerlo todo, becas de alimentación, de transporte y una beca por parte del Gobierno, eso era lo que me ayudaba a solventar la mayor parte de los gastos. No me considero muy inteligente, pero sé solucionar mis problemas fácilmente- refirió Isaid.

Entre los recuerdos que tuvieron impacto en la vida de Isaid en la universidad fueron las dificultades para solventar los gastos, lo que no fue un impedimento para su carrera y para apoyar a su familia; él hizo todo lo posible para lograrlo, lo que es totalmente reconocible. Él menciona: "sé solucionar mis problemas fácilmente", lo que tal vez es posible debido a que vivió situaciones que no fueron sencillas, sin embargo, lo apoyaron a crecer como persona.

Algunos pensarán la etapa universitaria como maravillosa y claro que podría serlo para muchas personas, aunque no deja de representar un reto.

-Al principio, mi etapa en la universidad fue complicada porque tenía alrededor de 7 años que no estudiaba. Cuando entré a la escuela no me la creía, cuando vi las listas de las personas aceptadas no lo creía, dije no, en serio me quedé, está genial, pero en cualquier momento se van a dar cuenta de que se equivocaron y me van a correr de aquí. Esa parte fue impactante, tampoco estaba acostumbrada a hacer tareas, no me acordaba bien del resumen o del análisis. El primer semestre se me hizo espantosamente pesado, porque mis horarios eran sumamente apretados, yo salía de la casa a las 6:30 am. para llegar a las 7:00 am.,

salía de la escuela a la 1:00 pm. y de 2:00 pm. a 9:00 pm. me iba al trabajo, eso hacía que fuera pesado, no estaba acostumbrada a tener tareas, trabajos constantes, así que fue un poco difícil- compartió Karla.

La confianza en sí mismo es un aliado importante en cualquier momento de la vida. Al principio del relato anterior se expresa la falta de confianza y credibilidad que la maestra tuvo en sí misma. Tal vez nadie esté completamente listo para ser un buen estudiante o un excelente docente, lo cierto es que vale la pena esforzarse, intentarlo y disfrutar de cada vivencia, de los éxitos, fracasos y múltiples aprendizajes.

-Posterior a eso creo que fui buena estudiante, cuando me gusta algo soy muy persistente, de tener calificaciones de 7 pase a 9 porque de verdad si le estaba echando muchas ganas a la escuela, leía en el traslado, llegaba al trabajo, me apuraba, y en los ratitos libres hacía un poco de tarea o leía. A mitad de la licenciatura mi mamá tuvo una cirugía porque se puso mal, entonces, yo estaba a punto de dejar la escuela. Hablé con uno de mis maestros y le dije lo que estaba sucediendo. Falté como dos meses, que fue a finales de un semestre y principios del siguiente; mis compañeras estaban de lo más enojadas porque yo no iba más que a las exposiciones finales y cosas por el estilo. Entonces fue complicada esa parte porque de pronto ya nadie me hablaba, cuando regresé a la escuela ya nadie quería hacer equipo conmigo, pero al final del día realmente no hice mucho caso y seguí- insistió Karla.

Sus ganas por estudiar y por ser maestra dio un cambio positivo a su vida personal y académica, a pesar de las circunstancias familiares y en su formación, salió adelante, continuó en la licenciatura y al concluirla llevó consigo tesoros invaluable. Uno de ellos es la forma de cómo hablarles a las personas con discapacidad.

-Antes de entrar ahí yo no los conocía, más que a niños con síndrome de Down. Me juntaba con unos amigos, éramos alrededor de 50, hacíamos actividades

para orfanatorios y asilos. Entre esas actividades una vez al año realizábamos unas mini olimpiadas y ahí participaba la Cruz Roja y muchas personas, poníamos juegos, y lo más que nos llegaban eran niños con síndrome Down, entonces, yo no conocía realmente el mundo de la discapacidad como tal, hasta que entré a la universidad- señaló Karla.

Las personas con discapacidad no traen una etiqueta que estipule cómo dirigirse a ellos, en realidad, merecen ser tratados y valorados como todo ser social. Por otra parte, es probable que sólo algunos estudiantes conozcan o bien, hayan compartido momentos con la población a la que atenderán, tengan conocimiento sobre cómo brindarles una atención que abarca más allá del ámbito educativo. Lo anterior se vincula con el hecho de tener cercanía con la diversidad.

-Me llamaba la atención que tenía compañeras que comprendían todo casi a la perfección, como si ellas ya hubieran cursado la Normal, pero lo cierto es que ellas tenían acercamiento con algún familiar con discapacidad, lo que les permitía conocer más al respecto- compartió María Rosa.

Indudablemente tales estudiantes conocían más allá de lo inmediato, de la información y estudios basados en autores reconocidos. Ellos y ellas, quienes se inmiscuyeron en el mundo de educación especial se diferencian de muchos estudiantes por el hecho de estar ahí aún con el conocimiento de la realidad de la que todos formamos parte. Una realidad en la que teoría y práctica se complementan.

-Cuando empecé a estudiar la carrera me desilusioné porque no le entendía, no sabía si íbamos para la educación o para lo médico. Tuvimos materias como neurología, otra que tenía que ver con el desarrollo humano, psicología, y no entendía hacia donde se encaminaba, ya había visto la tira de materias, pero lo que había platicado con la mamá de mi amigo era diferente. Llegué a la Normal y no me hallaba, los primeros semestres pensé: "si será aquí, no será, me voy, me quedo". Finalmente, no me iba a ir porque sabía que si lo hacía no iba a regresar a ninguna

carrera, entonces, me aferré ahí, le seguí, y cuando fui avanzando, en tercero o cuarto semestre fue cuando pude darme cuenta de la forma en que se perfilaba la licenciatura- expresó María Rosa.

Los planes de estudio e incluso las formas de enseñanza son diferentes. La maestra vislumbró una forma de pensar y de actuar que notó en otra persona que dedicó su vida por un largo tiempo a la educación especial, quien en absoluto tuvo una vida profesional perfecta. Fueron justo esas imperfecciones las que cambiaron su mirada y le hicieron creer en este mundo de diversidad funcional.

-Después me fue gustando, tuve buen aprovechamiento, había cosas que se me dificultaban. Mis prácticas eran en instituciones de autismo, con niños, adolescentes y adultos; recuerdo que se golpeaban, mordían, no se auto-regulaban, tenían conductas muy fuertes de agresión, estaban en cunas que parecían jaulas con barrotes, fue muy traumático para mí ir a esa institución, me preguntaba por qué los tenían así, quienes trabajaban ahí sólo los cuidaban, no había una práctica de apoyo o de enseñanza, todo lo contrario, porque las familias no los cuidan, no los quieren- argumentó María Rosa.

En la memoria de la maestra se encuentran distintas vivencias, momentos que en un primer momento percibe como "traumáticos", aunque, conforme su interacción con el contexto escolar, su visión se amplió y percibió otras formas de comprender sus experiencias.

-Recuerdo todavía el verde del color de las paredes, las puertas grandes y viejas de madera, los cuartos tenían un olor peculiar que no sabría cómo describirlo pero no me era grato, después entendí la razón por la cual no me agradó, esta razón no estaba ligada a la condición de los jóvenes con autismo o con discapacidad intelectual, mi molestia se centraba en el trato que obtenían de sus propias familias al dejarlos en esa clase de instituciones, para mí en ese momento era aterrador, el pensar que la sociedad y su propia familia los rechazaba me provocó malestar- prosiguió María Rosa.

La maestra tuvo experiencias que significaron mucho para ella y se ligan con sus prácticas durante su formación, en donde claramente aprendió y también mantuvo una mirada reflexiva en cuanto a lo que ahí ocurría. Logró deducir varias situaciones que abarcan a la familia como principal institución que debería velar por la educación y seguridad de sus miembros. Todo eso tuvo un gran impacto en la formación de María Rosa, incluso obtuvo mayor peso que la teoría que en un principio apreció como ambigua.

La parte teórica es fundamental en toda su extensión, debido al sustento que proporciona y al conocimiento que hay detrás de ella. Empero, algunas veces parece ambigua, aún más si se deslinda de la práctica. Floden menciona que "los programas de educación del maestro carecen de coherencia en conjunto y (...) los propósitos de muchos cursos son complejos y vagos" (en: Fullan y Stiegelbauer, 2011, p.247). Lo anterior tiene distintas formas de interpretación para los estudiantes y docentes, quienes en su momento tuvieron una formación representada por un plan de estudios.

-En la normal tenemos excelentes maestros, pero algo que faltaba era que se fueran al CAM, a las escuelas, a ver lo que realmente sucedía; una cosa es la teoría que está muy bien y que hay que prepararnos, conocer, actualizarnos, y otra la práctica. Somos como un médico porque trabajamos con seres humanos, pero el hecho de que conozcas esta parte humana y vivencial de las escuelas te da las herramientas para saber cómo va a ser tu intervención, qué es lo que vas a hacer, si realmente quieres estar aquí o dices no, porque también es válido decir "esto no es para mí". Hay mucha gente que se queda por el pago, pero no les gusta, y eso es deshonesto porque no estás dando lo mejor de ti. Es mejor decir "ya vi la realidad teórica y práctica, y saber si esto es o no es para ti, y mejor dedicarte a otra cosa". O decir: soy pedagogo y mejor me quedo en mi escritorio y no me voy allá porque sé que no voy a funcionar- expresó Emiliano.

Emiliano focaliza la importancia de la práctica en la formación del maestro, lo que es un acercamiento a la realidad que se vive en las escuelas, y lo refiero de esta forma debido a que hace falta profundizar, alejarse de las prácticas profesionales que algunas veces son esporádicas, sin seguimiento y sin el acompañamiento por parte de los docentes, quienes, en su profesión y experiencias, podrían vincular la teoría y la práctica, a modo que los estudiantes encuentren sentido entre ambas. Sarason, Davison y Blatt argumentan:

La experiencia de la enseñanza práctica- la cual podría ser de importancia fundamental en la capacitación del estudiante como un observador psicológico táctico-, por lo general comprende todo, menos la capacitación en problemas de observación y diferencias individuales. Existen muchas razones para esta desafortunada situación, pero una de las principales es que el maestro, crítico, o los supervisores no tienen la capacitación especial para desempeñar el papel de supervisión; es decir, se les elige porque se les considera buenos maestros y no porque hayan tenido un entrenamiento especial en supervisión. Tal vez sea el caso que el maestro, quien proviene de un programa de capacitación idéntico o similar al del maestro estudiante, le preste más atención a los asuntos de planes de lecciones y problemas de administración del salón de clases que a los problemas que son mucho más difíciles de comunicar al maestro estudiante. (en: Fullan y Stiegelbauer, 2011, p.250)

Sarason, David y Blatt se refieren a un tipo de supervisión que abarca más allá de lo que se estipula en el plan de estudios. Implica reconocer a los maestros como formadores de un proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a las múltiples situaciones que se viven en el contexto educativo.

Los formadores y los maestros de esta exposición de ideas son personas que a diario viven distintas circunstancias, por lo que no siempre controlan el universo que tienen a su alrededor; ellos y ellas deben cumplir con un plan en determinado tiempo, con documentos y quehaceres que van más allá del salón de clases, así que no hay más que dejar de lado el acompañamiento, o bien, la práctica

enriquecida y su relación con la teoría; existe "fragmentación y falta de claridad de propósito entre la universidad y los educadores de la enseñanza"(Griffin, 1989a, en: Fullan y Stiegelbauer, 2011, pp. 249-250). Lo anterior representa diferentes formas de comprensión para los profesionales de la educación.

-Aparte de todo lo que te enseñan, yo creo que son las experiencias que vives. Tenía una maestra de laboratorio y fuimos a un CAM, la maestra no me quería para nada, entonces en el grupo que me tocó nunca estuvo conmigo, llegaba a las prácticas y me decía: hay por cierto, ahora que viniste voy a hacer no sé qué y pum, se iba, y yo decía Dios y ahora qué hago con ellos, y pues empiezas medianamente a experimentar, de qué hacer, cómo hacerlo, pero eso te da ojo clínico, es decir, empecé a ver lo que le faltaba al niño; empecé a trabajar y experimentar porque en mi caso yo no tuve una persona que me dijera esto se hace así por esto o tienes que ver aquello, te enfrentas a cómo quieres que se mueva, qué quieres que haga, de qué manera, qué tienes que hacer y buscar la estrategia para que lo haga y ver cómo va a hacer tu intervención, y lo que te piden, guías de observación, bla bla bla- mencionó Karla.

La participante, al no tener acompañamiento y guía por parte de su maestra y la titular del grupo, se vio en la necesidad de "experimentar", implementar cosas que tal vez no eran nuevas o extraordinarias, pero le dieron resultados que la apoyaron sobre el "cómo" de su práctica. Se extiende como necesaria la iniciativa propia, pues no sólo es compromiso de los docentes empujar a los alumnos a hacer cosas o enseñar cómo hacerlo, sino del propio estudiante, lo es posible durante prácticas de formación.

-Eso a mí me dio pie para decir ok, primero todos son diferentes. Segundo todos tienen necesidades diferentes. Tercero tengo que estar con todos al mismo tiempo, o sea, tengo que ver cómo organizarme de tal manera que les de atención a todos sin estar con todos y estando con todos, y te vas organizando. Para mí esa práctica fue de las más ricas, porque tuve la oportunidad de experimentar cómo se

hacían las cosas, aunque ya traes la teoría. Pasó el tiempo, las semanas, mi maestra fue a verme y justo ese día llega la maestra de grupo, las dos entran y un niño que no podía caminar bien se para y se queda atorado, había otro niño que estaba haciendo berrinche y otro que quería pegar, entonces estaba tratando de controlarlos y le dije a mi maestra que lo agarrara porque se podía caer, y no supo cómo agarrarlo, entonces contuve a uno, al otro lo dejé llorando y como pude fui por el otro y lo senté- añadió Karla.

En los recuerdos de la participante se encuentra una práctica que considera una "de las más ricas", la que surgió al enfrentarse a la realidad educativa. Sus aprendizajes fueron un proceso constante, un cúmulo de situaciones con retos y obstáculos que también son parte de su formación.

-De pronto dije ok, si eres mi maestra pero no lo sabes todo, sabes mucho a lo mejor de mi área pero te falta aprender de las otras áreas y esto a mí no me va a pasar, entonces a partir de ahí dije no, tengo que estudiar, tengo que aprender, porque si bien es cierto que mi área es la de ceguera, hoy por hoy tengo que hacer otras cosas que no son precisamente de mi área, porque no quiero que me pase eso y menos en una práctica, cuando te tienes que enfrentar al grupo, así que hay que estudiar, hay que trabajar, intentar de alguna manera. Yo creo que eso fue lo más rico, digo, aprendí mil cosas, pero esas dos fueron las que me marcaron- prosiguió Karla.

La educación especial es diversa en toda su plenitud. "En efecto, su realización requiere de maestros debidamente capacitados, materiales específicos cuidadosamente diseñados y adaptados a los casos individuales (...), y un conocimiento muy amplio de los diversos trastornos" (Suro y Leal, 2004, p.1), o bien, de las distintas condiciones de la diversidad funcional. Los aprendizajes jamás terminan, incluso cuando se concluya algún curso, otras necesidades por aprender aparecerán.

-Aunque muchos maestros eran comprometidos, no tenían la práctica en la laboral, entonces, lo que proporcionan está muy alejado, va más en función a instituciones privadas, a otra dinámica muy diferente, y cuando me incorporo al campo laboral veo que lo que me enseñaron en la Normal dista mucho de lo real, pero me parece que en muchas carreras o universidades llega a pasar esto, que lo que te pintan de teoría y todo es diferente. Cuando entras en práctica vas aprendiendo realmente, vas adueñándote de muchos conceptos, por ejemplo, en una de mis prácticas recuerdo que planeé para un niño un material con tablas de multiplicar, hice tapetes, tarjetas, mucho material dedicado al niño. Me llevé de mis prácticas la sensación de aprender de los niños con los que trabajé "conocerlos y ver cómo aprenden". Muchas veces me desilusioné porque no le hallaba, otras veces todo salía bien y me enorgullecía de alguna manera- argumentó María Rosa.

La universidad brinda herramientas elementales para que los estudiantes se enfrenten al campo laboral, aunque el compromiso por cada uno de los participantes es fundamental para la formación de los profesionales. Fullan y Stiegelbauer mencionan:

El meollo de todo esto no es que la preparación inicial del maestro no tenga efecto. Más bien es probable que la calidad de las experiencias del programa varíen extensamente, y, hasta fechas muy recientes, hemos tenido muy poca información sobre las características particulares de programas que podrían significar una diferencia. (2011, p. 250)

Aunque no es posible alejarse del plan de estudios a veces ambiguo, es prioridad buscar oportunidades para que los estudiantes en formación prueben e implementen diversas cosas, acompañados de la parte teórica y práctica, lo que debe ir de la mano con la indagación en el mundo escolar.

-Todo lo que aprendes en la Normal no tiene nada que ver con lo que haces en la práctica docente. Lo teórico no te sirve, más cuando lo vives, cuando ves los casos, los problemas que te traen, los paquetes o lo que se maneja no tiene nada

que ver con el ambiente laboral. Te das cuenta que todo lo que leíste, todos los desvelos que tuviste que hacer se quedan a un lado, porque en el momento en que estás en práctica tienes que improvisar, eso sí es muy importante, tienes que ser capaz de resolver problemas en un instante, es algo muy diferente- añadió Isaid.

La formación de toda carrera y la vida profesional distan en gran medida, y realmente, cuando nos enfrentamos a las escuelas, a los niños, compañeros, padres de familia y a los cientos de situaciones que se viven en los centros educativos es lo que de verdad enriquece la práctica. Aunque el sustento teórico no se debería descartar, está tan desconectado de la realidad que muchos lo ven como irrelevante. Tal como expresa Fullan y Stiegelbauer:

La mayoría de los estudiantes para maestros dirán que reciben demasiada teoría, que es irrelevante y un desperdicio de tiempo. Muchos profesores de educación, especialmente los de las disciplinas de ciencias sociales, aducirán que los estudiantes reciben muy poca teoría (...). Sin embargo, muchos parecen coincidir en que la *integración* de la teoría y la práctica es un objetivo deseable, aunque evasivo. (2011, p. 249)

Sin titubeos se pide a gritos la relación entre la teoría y la práctica, ambas con el mismo peso en la formación; la teoría no sólo como sustento, sino también para comprender distintos escenarios y hechos que se desencadenan; aunque ¿cómo integrarla? ese debería ser un nuevo propósito, mismo que requiere de convicciones y hechos más que de sugerencias.

Cada uno de los participantes de este estudio coinciden en la descontextualización entre teoría y práctica, es por ello que se debería poner mayor atención no sólo en su vinculación, sino también, reitero la idea de enfatizar en por qué y para qué de los contenidos y que estos, a su vez, muestren el qué y cómo hacerlo, debido a que la estancia de los futuros profesores sea enriquecedora y sea ameno ese traslado hacia el campo laboral, mismo que es cambiante y lleno de

sorpresas. Así, doy paso al siguiente tema, como un acercamiento a las primeras experiencias de los maestros.

4.4 ¿Y después de la escuela?: la cuestión de tocar puertas

La transición de la escuela al desempeño profesional no es tan fácil como parece. Imaginar empleos que ofrezcan oportunidades de crecimiento, buenas prestaciones que solventen gastos y sueldos que remuneren el desempeño que realmente se efectúa, es todo un sueño, y menos cuando se inicia en la profesión. Es necesario buscar las oportunidades, tocar puertas y no que ellas vengan a nosotros como por arte de magia, así no funciona; aunque sí, se vale creer que se podría tener un buen trabajo, y, sobre todo, uno que realmente nos complemente, sin embargo, la caída puede ser nada placentera. A continuación, presentaré las vivencias de algunos maestros, en cuanto a este periodo de su vida.

-Me tardé mucho tiempo en entrar a Educación Especial, porque egresé en el 2004 e ingresé hasta el 2008 por cuestiones del sindicato y cosas de ese tipo que a los maestros nos retrasan en lugar de ayudarnos; no podía entrar, a pesar de haber obtenido mi título y mi cédula profesional a tiempo. Me correspondía trabajar en el Distrito Federal por haber estudiado ahí, pero nunca me aceptaron ni hablaron, fue raro, a muchos de mis compañeros sí, pero a mí no. Entonces, tuve que ir a tocar puertas a muchos lugares, incluso a escuelas particulares- señaló Emiliano.

El proceso de ingreso de Emiliano fue un tanto complicado, pues no sólo tomó algunos meses, sino años, lo que no es sorprendente debido a la infinidad de papeleos que se "deben" realizar. Esta experiencia marcó la vida profesional de Emiliano, incluso cuando apenas comenzaba, lo que tal vez desde entonces generó miles de expectativas que impactan en el actual momento de su vida.

-Algo que me marcó mucho fue que a pesar de haber tenido mención honorífica y tener buenos promedios, el primer año que hice mi examen no lo pasé, eso me dio un bajón muy feo, sentí que no era mi carrera, que no era lo que había

pensado que iba a hacer al salir de la Normal; pensaba tener un buen trabajo, formar una familia, pero no se dio de esa manera; fue un año muy difícil porque el trabajo escaseó mucho en mi comunidad, y solamente pasaron seis meses para que yo me saliera de mi estado y me fuera a trabajar a Morelos, en donde trabajé seis meses, terminó mi contrato y fue cuando hice mi examen en Querétaro, ahí no me ofertaban más que tres meses, y era volver a iniciar, cambiarme de residencia, volver a hacer gastos y decidí renunciar, me vine al Estado de México y voy a cumplir un año este 16 de septiembre, pero me presenté a trabajar el 7 de octubre. Creo que esa es la experiencia más triste de mi profesión... no haber pasado el examen a pesar de haber tenido mención honorífica, buenos resultados y ser destacado de mi generación; siempre hablaron bien de mí mis tutores y mis maestros, tenían grandes expectativas sobre mi primer año de trabajo, a lo mejor me la creí, pensé que iba a ser de esa manera y en el momento que no fue como lo esperaba o como me lo habían planteado me hizo sentir mal, sentí que no era parte de esta vida, de este trabajo que había deseado- argumentó Isaid.

El sistema valora aspectos que le dan la bienvenida a muchos maestros o un "vuelve a intentar" a otros más. Esto se asemeja bastante al ingreso al nivel superior, en donde se espera ser aceptado por medio de un examen de conocimientos, miles de aspirantes son rechazados y se sumergen en la tristeza, otros lo intentan una y otra vez hasta lograrlo o darse por vencidos, el asunto está en creer en sí mismo. Decaer porque las cosas no salieron como pensábamos es aceptable hasta cierto punto, y no de forma constante o que se vuelva parte de la vida; no se deja de confiar porque las cosas suelen ir mal, porque finalmente siempre hay una salida, aun cuando el primer empleo no tenga el mejor ambiente, el mejor pago o se encuentre a miles de kilómetros, poco a poco se irán marcando caminos y nuevas oportunidades.

-Hice mi servicio social en CEDAC, un centro dedicado a alumnos con Síndrome de Down, en ese lugar fue donde comprendí mi carrera, estar ahí me ayudó a desarrollar mi tesis, enfocarme en el desarrollo de los niños. Enseguida de

que terminé mi servicio social, la directora del centro habló conmigo y me pidió que me quedara a laborar con ellos, me sentí de verdad muy orgullosa de mí misma, nunca espere conseguir trabajo de inmediato, estuve muy agradecida con esa oportunidad en mi vida, con mi familia y conmigo misma, el esfuerzo fue enorme, pero lo había logrado, fue entonces que me sentí más convencida de la licenciatura- comentó María Rosa.

La participante tuvo la oportunidad de quedarse a laborar en un lugar que ya conocía, lo que da cuenta de su desempeño como prestadora de servicio social. Estar en el centro fue muy significativo para ella, pues su estancia le permitió comprender su carrera y pensar su futuro como maestra de la diversidad. La maestra comenzó a abrirse puertas desde entonces, que, aunque tal vez fueron temporales o a largo plazo, son parte de su trayectoria.

La vida está llena de tomas de decisiones, incluso si es algo como el qué hacer el día de hoy. La trayectoria de las maestras y maestros no es estática, se muestra en continuo movimiento, de acuerdo con los deseos, experiencias, propósitos y oportunidades que viven. El siguiente tema da cuenta de cómo los participantes llegaron a su actual trabajo (en el momento de la entrevista), de los motivos que los guiaron o empujaron a inmiscuirse en ese mundo.

4.5 Decisiones que dan un nuevo giro: ¿cómo llegué a este servicio?

Las decisiones no son determinaciones que se toman al azar, en este caso, se desprendieron de hechos que dieron un giro a la vida de los maestros y maestras, y debido a eso, se encuentran en donde están. Pero, ¿qué pasó? ¿por qué lo decidieron? Algunos de los participantes aluden a esta parte de su vida.

-Me casé a los 21 y tuve a mi primera hija, un año más tarde me enteré de que estaba embarazada de mi segunda hija, durante esos años trabajé en restaurantes, pero era muy desgastante, porque había días que sólo veía a mis hijas una hora o dos. Mis papás siempre me apoyaban en cuidarlas en lo que mi esposo

y yo trabajábamos, y por esa situación mi mamá que es educadora y tenía ya 30 años en el sistema, me dijo que si yo quería que me podía ayudar a meter papeles para entrar, después de esperar, logré entrar como administrativo en una USAER; ahí con el director y con los maestros que estuve aprendí muchas cosas, y como mi sede estaba en el CAM N°14, tuve la oportunidad de conocer a la directora, supervisora y coordinadora que estaban en ese momento, ellas me ayudaron y apoyaron para pasar de administrativo a docente- compartió Arandi.

Las situaciones pueden cambiar drásticamente el sentido de la vida. En la decisión de la maestra influyeron aspectos que tuvieron que ver principalmente con su familia, en cuanto a dedicarles mayor tiempo. A pesar de que la formación de la maestra se enfoca en "Alimentos y Bebidas", eso no fue un impedimento para que pensara en no abordar el ámbito educativo.

-Presenté mi examen de oposición y me dieron mi primera plaza de docente por horas, y entré al CAM como maestra de taller escolar, dando el taller de manualidades, fue mi primer grupo con niños con necesidades especiales, era un taller muy divertido y bueno, ya que permitía a los alumnos a explotar sus habilidades artísticas, imaginación, creatividad y destreza, ya que se hacían diferentes productos donde podían trabajar la motricidad fina, gruesa y el control espacial. Fue un grupo bonito que me dejó muchos aprendizajes, enseñanzas y experiencias, ya que con ellos hice mis primeras planeaciones, evaluaciones y todo lo técnico- pedagógico que se requiere, me apoyaron mucho mis compañeros y la directora. Luego de dos años, presenté nuevamente un examen para obtener otra plaza, obtuve buena calificación y me dieron dos plazas, ya me podían acomodar en un taller laboral por mi perfil académico, se abrió el taller laboral de alimentos y bebidas y entré- expresó Arandi.

La maestra avanzó poco a poco, cada escalón que subió le permitió disfrutar de su práctica y compartir su vida con la heterogeneidad. Ella jamás abandonó la idea de ejercer su profesión, al contrario, aprovechó las oportunidades y con el

tiempo logró colocarse en un taller donde transmite a los estudiantes los conocimientos de su carrera.

-Actualmente soy el director. Me tocaba hacer exámenes tanto de carrera magisterial como de servicio profesional docente, los pasé y me aumentaron el sueldo, pero fue una situación muy complicada porque no había ningún apoyo por parte del servicio profesional docente, cada quien lo hizo como pudo, y en ese tiempo mi directora revisaba mi planeación y avances, porque tenía que subir a la plataforma la planeación, evidencias, diagnósticos, todo lo que se hace en educación especial, y a parte, hacer una planeación didáctica argumentada que dé respuesta a todo lo que escribiste en los diagnósticos individuales y grupales. La directora me revisaba y decía que tenía muchas capacidades, que podía asumir el puesto de director, pero a mí no me interesaba mucho, posteriormente, me hizo la invitación oficialmente y me dijo que podía hacer el examen- compartió Emiliano.

Ser director podría ser la aspiración de muchos docentes. Inicialmente, no era un sueño que Emiliano anhelara. Lo cierto es que tuvo cierta influencia la insistencia por parte de la directora, quien confió en las habilidades y aptitudes de Emiliano para manejar toda una escuela y todo lo que implica. El maestro tuvo una oportunidad y la aprovechó en toda su extensión.

-Me gusta dirigir la escuela, tener trato con los padres de familia, los alumnos, organizar, es complicado, no es fácil porque de estar en un grupo de 10 niños sordos que fue el último que tuve, a tener a 23 personas a mi cargo, docentes y administrativos, más 150 alumnos, y que todos tengan discapacidad, sus padres de familia, ser responsable de un inmueble muy grande también, es complicado, es un reto y a mí me gustan los retos- señaló Emiliano.

Aunque su pasión por la enseñanza y compartir directamente con la heterogeneidad fue la razón por la que Emiliano dudó sobre el gran puesto, al final le ha brindado infinitos tesoros, repletos de aprendizajes y nuevas experiencias. A pesar de sus múltiples ocupaciones como director y todo lo que de ahí se

desencadena, él jamás descartará su gusto por brindar atención a la diversidad funcional.

-Estaba en Querétaro, y de ahí me dijeron que solamente me daban tres meses, y yo decía "pues me quedo, al fin no tengo nada que hacer, no tengo nada". Entonces, me llaman unos amigos y amigas de la Ciudad de México y me dicen que aquí está mejor, yo no quería por una situación amorosa que tuve. Después recibí un mensaje en el que me dijeron que aquí está bien, tranquilo, que es un lugar mejor, y me animé a venirme, renuncié a los tres meses y me vine, pero llegué a donde no conocía a nadie, todos mis amigos me abandonaron en ese momento. Dormía en una colchoneta con una sábana, era sumamente frío, era la temporada donde hacía más frío; la primera semana que estuve en la Ciudad de México tembló y me espanté. Estaba a punto de renunciar en diciembre porque no aguantaba los desvelos, tenía que venirme a las 5:00 y levantarme a las 4:30 am., ya quería renunciar, ya quería irme a casa. Así fue como llegué hasta aquí, llevo un año, la supervisora quiere que me quede más tiempo, el director también, pero no depende de nosotros, sino del servicio profesional docente. A donde me manden me llevaré buenas experiencias de este CAM, ya voy más preparado, más capacitado, ya no me espantaría nada, creo que he visto de todo en este lugar, tengo las herramientas necesarias para dar soluciones factibles y orientar a los padres y alumnos- mencionó Isaid.

Aunque Isaid vivió momentos difíciles, sin compañía y en un lugar que no conocía, y más aún, cuando la ciudad era todo un caos por el sismo, aún a punto de caer, no se dio por vencido. No fue casualidad que él llegase hasta aquí, fue una decisión complicada y llena de sorpresas que parecían no haber realizado lo correcto, ha tenido experiencias que le han dejado grandes aprendizajes y han ampliado su mirada en cuanto a la realidad que se vive en el CAM donde labora.

El siguiente relato pertenece a una maestra que trabajó por un largo tiempo en una institución privada, misma que tuvo que dejar por diferentes situaciones.

-Decidí dejar de trabajar en Chipi por cuestiones familiares, la verdad es que ahí yo era muy feliz, esperaba jubilarme de ese lugar, pero hace 6 o 7 años aproximadamente, a mi mamá le diagnosticaron insuficiencia renal, entonces ya no era lo mismo, porque ella me apoyaba con el cuidado de mi hijo; conforme fue pasando el tiempo, las condiciones físicas de mi mamá cambiaron, me convenía cambiarme de institución porque estaba demasiado lejos, los traslados eran enormes. En ese momento pusieron en subasta la institución y la acogió ASOMAS, otra institución que era como hermanita de Chipi, porque trabajábamos muy similar, eran los mismos programas y con chicos con condiciones muy similares; cuando sucede eso me fui de Chipi por mis necesidades, me convenía porque la escuela me quedaba más cerca- argumentó Karla.

Es complicado desprenderse de un segundo hogar, tal como fue Chipi para la maestra. Son escasos los empleos que representan emociones, que se recuerdan con alegría y a la vez con llanto, y eso tal vez se deba a las experiencias que se vivieron, en donde más que el lugar, son las personas con quienes se comparte, las ideas y formas de trabajo, eso que llena de vida, de nuevos proyectos y metas que dirigen y redirigen caminos. Al cabo del tiempo, la participante tomó decisiones que, aunque no deseaba, las consideró necesarias para su vida.

-El trabajo en educación especial es muy físico porque tienes que enseñar muchos tipos de movimientos y tienes que trabajar con todo tu cuerpo para que el otro los vea, pero ya no puedo, ya estoy cansada físicamente. Así que decidí clausurarme como maestra de grupo, fue doloroso y feo, así que decidí estar en UDEEI, que es algo similar, pero con otras situaciones- continuó Karla.

La decisión de la maestra implica dos puntos, uno de ellos fue la situación que vivió con su mamá y el siguiente su condición física. Aunque los anteriores acontecimientos hicieron posible su cambio de institución, misma que no se aleja drásticamente de su desempeño en Chipi, fue un momento difícil, pues prácticamente aquella institución complementaba su vida y fue complicado desprenderse de ella.

Es posible percibir que las decisiones de los participantes no sólo dependen de los hechos que viven, tiene gran peso la influencia de las personas a su alrededor, quienes involuntaria o voluntariamente invitaron a los maestros y maestros a tomar decisiones que han cambiado su vida y que les han brindado nuevas experiencias. En el siguiente tema se mencionarán las experiencias de los participantes y todo lo que de ellas se desencadena.

4.6 Primeras experiencias: logros, desencantos, compromisos y esperanzas

El momento más esperado después de egresar de la universidad ha llegado, es tiempo de enfrentar la realidad educativa, de implementar conocimientos y experiencias de formación, pero ¿cómo hacerlo? ¿cómo atender a la diversidad funcional? Toda la literatura tan sólo es una pequeña aproximación de lo que sucede en las escuelas y la formación que recibieron los maestros y maestras no engloba a toda la diversidad funcional, más bien, consiste en un área específica, o bien, tienen distintas profesiones.

-Estaba nerviosa, a lo nuevo, a lo desconocido, decir... ¿qué va a pasar? ¿qué voy a hacer?, pero sólo fue eso, después te vas adaptando; los maestros, el director y la supervisora de ese entonces me acobijaron. Ya conocía a los alumnos de vista, ya me ubicaban y todo; fue padre porque yo les caía bien, ubicaba el comportamiento de todos, entonces no fue tan impactante ni hay que nervios, que miedo, cómo serán los niños, qué harán, gritarán, no, ya los ubicaba a todos y fue padre, una experiencia agradable- señaló Arandi.

Antes de que maestra brindara el taller de Alimentos y Bebidas, laboraba como auxiliar administrativo y después apoyó otro taller en el mismo CAM, por lo que ya conocía a la población de la escuela, y lo anterior probablemente le brindó algunas herramientas para su función docente. La relación de compañerismo fue de gran ayuda en su desempeño, apoyó su crecimiento profesional.

-He visto grandes logros en los alumnos, aunque para muchas personas son insignificantes. Pensábamos que nunca lograrían ciertas cosas como asistirse solos en el baño, lavarse los dientes, abotonarse, amarrarse las agujetas, exprimir un trapo, barrer correctamente, limpiar una mesa, agarrar bien las tijeras, cortar bien, agarrar el lápiz o, aunque sea un rayón, ya es un gran avance, y más específicos de mi taller. Pues el hecho de que ellos solos logren realizar una receta siguiendo indicaciones, ya sea que la maestra les lea o que le den un buen terminado al platillo, que sean seguros de sí mismos, que su autoestima se eleve y logren salir a tomar pedidos a la comunidad; así como entregar pedidos sin derrames ni equivocaciones, cobrar, dar cambios, mantener la cocina ordenada y limpia, acomodar los trastes en su lugar y ordenarlos por tamaños- añadió Arandi.

Más que conocimientos teóricos, es de gran importancia formar para la vida, desde "asistirse solos en el baño, lavarse los dientes, abotonarse, amarrarse las agujetas, exprimir un trapo, barrer correctamente, limpiar una mesa, agarrar bien las tijeras, cortar bien, agarrar el lápiz o, aunque sea un rayón", justo esas pequeñas o grandes cosas "insignificantes" cambian la vida de miles de personas, al igual que la de sus maestros y familias. El propósito está en enfocarse en la autonomía, en que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones, saber decir no y también diferenciar entre lo correcto e incorrecto.

-En el contexto escolar logramos comprar otra estufa, se pintó el salón, se han comprado utensilios nuevos, piso nuevo en los salones, se cambiaron y mejoraron los baños, se pusieron barandales en las escaleras, se hicieron rampas para los chicos con sillas de ruedas y se está pintando la escuela, todo eso con el dinero de las kermeses. En el contexto socio-familiar el mayor logro es trabajar en equipo con las mamás, que se integren e involucren en las actividades académicas de sus hijos, que cumplan, se comprometan con su educación y que haya una buena comunicación entre padres de familia, maestra y alumnos- compartió Arandi.

Uno de los aspectos a resaltar de la aportación anterior es contemplar a la escuela como un entorno en el que vivimos, no es un inmueble más al que hay que

acudir hasta que concluya la jornada, en realidad es más que eso, es un contexto que tal vez tiene valor sentimental y que se ha convertido en un hogar. Bajo este punto, la idea de contribuir a mejorar la escuela por medio de kermeses o cualquier otra actividad cobra sentido. Lo anterior involucra trabajo en equipo entre los actores educativos, incluidos los padres de familia, que no se reducen a palabras, sino a hechos que cambian vidas y ambientes de trabajo.

-Han sido varias las experiencias que han marcado mi vida profesional. Desde jovencito, cuando tenía 18 o 19 años empecé como maestro en una comunidad rural; mi primer grupo que egresó de 6°, tenían 12 o 13 años. Prácticamente yo era un niño igual que ellos, esa fue una experiencia muy buena porque ahí fue donde descubrí que yo quería ser maestro. Aquí en Educación Especial he tenido varias experiencias que han marcado mi vida. Por ejemplo, con mis alumnos sordos, el ver cómo han adquirido parte de la lectura y escritura, que es lo más difícil de lograr en un sordo, pero no por mí, sino por las habilidades de los niños, y ver cómo no tenían nada en cuestión de aprendizajes, ver cómo egresan y tienen muchas cosas, eso es una experiencia que personalmente te deja satisfacción, y a lo mejor los papás no te dicen gracias, pero tú ves que tu trabajo tiene frutos, eso es lo que me gusta- mencionó Emiliano.

El maestro resalta la oportunidad que tuvo al sumergirse en el mundo educativo desde que era un joven, lo que enriqueció totalmente su formación, pues la complementó y le permitió notar que una de sus funciones es facilitar el conocimiento a los estudiantes, tal como él mencionó: *generar estrategias propias de cómo enseñarles; no es quedarte ahí, sino ocuparte, buscar información, leer, diseñar, ver qué funciona, rediseñar, volver a emplear*, sin dejar de lado las habilidades de la diversidad.

-Actualmente estar en la Dirección es una experiencia personal que me agrada, porque son puestos que generalmente dices "cuándo vas a llegar a esto", es complicado para algunas personas, y no porque yo sea más que mis

compañeros, sino que haber concursado y haberme quedado es un logro personal, no nada más es pasar el examen y estar, sino enfrentar la vida real de una escuela; entonces, día a día tienes que ir aprendiendo, cómo relacionarte, cómo dar indicaciones, conocer a los maestros y niños desde otro punto de vista- reanudó Emiliano.

La vida del participante dio un giro por completo, nuevas responsabilidades, retos, experiencias y grandes satisfacciones cubrieron su andar. Cada momento se ha convertido en otra oportunidad para aprender no sólo para él, sino para todo el equipo docente, porque de eso se trata, de aprender de los demás, de las situaciones que se presenten.

Emiliano menciona como uno de sus logros el hecho de obtener el puesto de director, lo que es un aspecto importante en su vida, y aunque su meta siempre fue ser maestro y es lo que verdaderamente lo llena como persona y profesional, ser "director" es compartir, dirigir, solucionar instantáneamente, aprender de los demás, ser empático, escuchar, comprender, marcar límites y enfrentar los momentos o días buenos y malos que engloban la realidad de toda la escuela, y muchas cosas más que de ella se despliegan.

-El primer día en CAM me sentí sofocado, encontré una multitud de discapacidades, una diversidad, niños con síndrome de Down, con autismo, sordos, y discapacidad múltiple, donde está involucrada la parte intelectual y motora, mi primer grupo tenía esa diversidad. Entonces, tienes que empezarte a organizar, y esa fue la dificultad porque estás en un mismo grupo y tienes que dar un tema para todos y que les sea funcional a ellos. Esas situaciones no fueron de un día sino de conocer a los alumnos, organizar actividades para todos. Trabajar aquí pide muchas situaciones de estar viendo, sujetando, agarrando, pidiéndoles que se sienten, necesitan muchas energías y mucho querer, mucho amor; por ejemplo, a alguien lo tengo que sujetar fuerte de la mano y no quiere decir que le haga daño, sino con

firmeza y que aprenda que está ocasionando un problema si lo dejo suelto-
mencionó Hugo.

Los temas vistos en clases e incluso las prácticas a las que asistieron los maestros enriquecen la formación profesional. Ahora bien, el aprendizaje durante la práctica del día a día, solucionar las miles de situaciones que se viven en las escuelas, implementar, modificar estrategias y las experiencias en estos contextos apoyan el crecimiento permanente de la labor educativa.

Hugo resalta que se sintió agobiado frente a la diversidad, y aunque estuvo en sus manos continuar o no, decidió hacerlo y afrontarlo, buscar la forma para que los estudiantes encuentren sentido en sus aprendizajes. Por otra parte, educación especial requiere del 100% de las energías de toda persona, aunque, tal vez existan otras estrategias que abarquen más allá de *sujetar fuerte* con el fin de llevar al estudiante al autocontrol.

Lo anterior no son ideas que se adquieran de un momento a otro, la mayoría de las veces se construyen a través de la práctica y se enriquece con el apoyo del personal de las escuelas, aunque, son escasas las ocasiones en las que la escuela se muestra abierta a brindar atención y acompañamiento a los docentes, regularmente, "(...) [en] este periodo de transición es el temor, la ansiedad y los sentimientos de aislamiento y soledad (...)" (McDonald y Elias, en: Fullan y Stiegelbauer, 2011, p.255) lo que caracterizan las vivencias de los maestros.

-Cómo olvidar mi primer día de trabajo, fue a los tres días de que me presentaran, por muchos movimientos administrativos que tenían que hacer; llegaron 17 casos donde todo estaba muy bien hecho y teníamos que volver a hacerlo, me sentí alegre, contento y también lo aborrecí. Cuando empecé a laborar no me querían, decían que cómo iba a ser posible que un chamaquito les iba a ir a enseñar sobre Educación Especial, que qué estrategias les iba a brindar, me trataban mal, no me hablaban. A veces iba al salón de USAER y ahí me la pasaba

haciendo mis documentos, atendía a los alumnos, las entrevistas con los papás, daba sugerencias y nunca me tomaban en cuenta, nunca me dejaron firmar en su cuaderno, así que tuve que comprar mi propio cuaderno para firmar. En las reuniones no me dejaban participar y si lo hacían era para ir a comprar algo- expresó Isaid.

Algunos de los caminos por los que atraviesan los maestros suelen ser abrumadores, desalentadores o en algunos casos, podrían ocasionar el abandono de la profesión. Las primeras experiencias de Isaid pudieron causar grandes daños, pues la negatividad, la falta de confianza, de apoyo, la exclusión y la imposición por la mayoría del personal de la escuela agravaron la situación al presentarse diferentes situaciones en las que permitieron que Isaid se sintiera menos capaz y con una mínima confianza en sí mismo para realizar su labor. A pesar de ello:

-Pasaron dos meses y empezaron a ver mi trabajo, cuando me dieron más confianza me sentí más capaz de lograr las cosas. Al terminar el ciclo escolar no querían que me fuera, el maestro que laboraba en el sindicato hizo lo posible para que me quedara ahí, con un contrato ilimitado, pero sin ser mi base, así que no acepté porque todos buscamos una garantía laboral. Después, en diciembre del año pasado, el nuevo equipo que trabaja ahí no se acopló y pidió ser cambiado, entonces volví a ir a mi primaria y escuché muy buenos comentarios de los maestros y del director de la USAER hacia el trabajo que había realizado en esa escuela por los avances que habían tenido los alumnos. Creo que hice las cosas bien, o eso me imagino porque todavía tengo contacto con los maestros de esa primaria, me piden sugerencias o actividades para mejorar su clase- señaló Isaid.

La trayectoria profesional de Isaid tal vez no inició como imaginó. Sus experiencias, su iniciativa y deseos por apoyar a la diversidad, lo motivaron, reactivaron ese motor que aún estaba latente a pesar de un ambiente de trabajo que estaba lejos de ser *inclusivo*. El maestro decidió enfrentar las situaciones, lo

que le abrió nuevas oportunidades para demostrar su desempeño como profesional de la educación. De acuerdo con McDonald y Elias:

Casi todos los maestros informan que atravesaron "solos" este periodo de transición. Contaban con muy poca o ninguna ayuda disponible, y sólo encontraban ayuda usando su propia iniciativa. Esta ayuda, por lo general, adoptaba la forma de buscar a otro maestro en que pudieran confiar. (en: Fullan y Stiegelbauer, 2011, p.255)

En este caso, Isaid afirma que no tuvo en quien confiar más que en sí mismo; fueron sus ganas de apoyar a la diversidad y de salir adelante como persona y profesional lo que lo impulsó a demostrar poco de lo mucho que tiene para brindar. Cada maestro tiene una historia, algunas con más tropiezos que otras; sin embargo, aun con todo el apoyo, existen grandes dificultades o incluso traumas.

-El primer día estuve acompañada porque entré como asistente y entonces todo me dicen, lo que tengo que hacer, cómo y de qué forma. Fui asistente hasta que se desocupó un grupo, tuve jóvenes con conductas disruptivas muy severas, yo no me había enfrentado a algo así, a pesar de que estaba acompañada, porque ahí te pellizcaban, te mordían y de todo. El primer día me dieron un cabezazo y me rompieron los anteojos, y entonces yo así de "por Dios, necesito un perro, un bastón, cómo voy a regresar a mi casa", esos fueron mis primeros dos días. Entonces si bien es cierto que no me quedé así de Oh, qué hago, si fue así de Oh, por Dios eso no lo esperaba. Chipi era una institución privada, atendía niños y jóvenes con múltiple discapacidad y sordo ceguera, niños rechazados de los rechazados de las instituciones regulares. La mayoría de la población de Chipi eran niños con el 100% de custodia, nunca completamente independientes, por la discapacidad que tienen- expresó Karla.

En las instituciones privadas existe mayor probabilidad de un acompañamiento o apoyo, ya sea de forma permanente o durante algún tiempo, a diferencia de las escuelas públicas, en donde tal vez los docentes se sientan desamparados o simplemente solos. Tener el apoyo de la institución no significa

que habrá momentos en que todo se salga de control, o que no se deban resolver situaciones al instante, todo lo contrario, se vale decir ¿y ahora qué hago? y buscar formas de resolver circunstancias. La maestra vivió experiencias que marcaron su vida y la guiaron hacia la construcción de sentidos y significados en torno a esta diversidad funcional; la participante continuó con su narración:

-Una de las experiencias que marcaron mi vida profesional fue cuando tuve a un muchacho que iba a una hora totalmente diferente, él entraba a las 9 de la mañana y salía una hora o media hora más temprano, me preguntaba por qué, pensaba en las cosas que haría cuando estuviera conmigo, y la verdad es que no pude hacerlo; creo que en los años que llevo trabajando en educación especial, es uno de los tres chicos con quienes no he podido hacer nada, y eso me marcó mucho- añadió Karla.

La vida es un ir y venir de éxitos y eventos desafortunados, ambos con intensidad de aprendizajes, porque, aunque algunas circunstancias suelen pensarse como fracasos, se aprende más de lo que podamos creer, esas experiencias abren horizontes, nos desestabilizan de una zona de confort e incentivan la búsqueda de otras formas de actuar. Esos momentos de inconformidad marcarán la vida de los profesionales de la educación.

-El muchacho tenía múltiple discapacidad, de baja visión, discapacidad intelectual severa, conductas disruptivas muy severas y era un hombre muy grande de 23 años, alto y con una voz fenomenal; a él lo habían sacado de grupo un año antes debido a que mordió a una de sus compañeras y estuvo a un centímetro de morderle la yugular, era muy agresivo. Éramos la pareja dispareja, él mega grandote y gordo, y yo chaparra y flaca, obviamente no lo podía contener. Cuando se enojaba era algo así como espeluznante porque tenía una fuerza enorme, si se encontraba a sus compañeros en las escaleras o algo así los aventaba y a ver dónde los ibas a acoger; cuando llegaba enojado gritaba y yo corría a ponerle un columpio, lo tranquilizaba e intentaba que trabajara; creo que mi voz ayudaba porque además de que soy un tanto aburrida, mi voz es bajita y yo creo que le gustó. A mí sólo me

lastimó una ocasión, cuando lo acababa de conocer, fui, lo saludé con la mano. Entonces, sujeto mi mano derecha con sus dos manos y me enterró el dedo de la mano izquierda, me llegó casi al huesito y me rasguñó horrible, pensé que si me movía me iría peor, así que me soltó y se empezó a reír- continuó Karla.

El relato anterior encierra profundas ideas o pensamientos que tal vez la maestra expresó hasta ahora. Por un lado, se concibe a ella misma como una persona "aburrida", y más que ser un aspecto negativo, esto que cree que la caracteriza, funciona como un apoyo para César, pues su voz hizo que se relajara y se comportara de cierta forma, lo que trajo consigo avances en sus conductas.

-Al principio me daba miedo César por todas las características que tenía; en alguna ocasión quitó la taza del baño, al fisioterapeuta lo cargó y lo pasó a otra silla porque no lo quería en donde estaba, era alguien impresionante. Pasó el tiempo y su mamá se enfermó, al hablar entre nosotros como maestros decíamos: no, es que su mamá es una bomba y en cualquier momento se va a poner mal porque tiene "n" cantidad de enfermedades, y nos preguntábamos qué iba a pasar. Y pasó cuando lo tuve yo, la señora se acercó a mí y me dijo: "maestra, sabe que, yo me siento mal, tengo que irme al hospital". El papá de César vivía, pero no lo quería, y me preguntó la señora en dónde lo podía meter, porque quería que fuera a una institución donde no lo trataran mal. Estuvimos buscando instituciones y encontramos dos, una en la que acudían chicos con múltiple discapacidad. Pero los trataban mal física y emocionalmente, había abuso sexual y de muchas cosas, era eso o el psiquiátrico, y ahí lo iban a tener sedado. Para mí fue horrible, yo no podía decidir su vida, fue una de las experiencias más feas que he tenido, el pensar que tenía que decidir lo mejor para él, porque no hay instituciones para este tipo de personas. Fue devastador, estresante, todo el tiempo lloraba y me preguntaba quién era yo para decir que él se metiera a una u otra institución, sabiendo qué le podría ocurrir. Pasó el tiempo, la mamá se empezó a recuperar y se llevó a César, así que no fue necesario considerar alguna de las opciones de instituciones- señaló Karla.

Algunas veces los maestros deben tomar decisiones que tal vez se encuentran fuera de su alcance, y es complicado porque, aunque esa línea que divide lo personal de lo profesional suele estar marcada, lo cierto es que es más delgada de lo que parece. En realidad, la separación encierra un sinfín de emociones y circunstancias, los docentes, como todo ser humano sienten, por lo que resulta complicado separar dos contextos que se sujetan para mantenerse unidos. A continuación, La maestra comenta su logro, mismo que comparte con la institución:

-En cuestión escolar, un logro que tuve fue un reconocimiento por el área de integración. La SEP me mandó un reconocimiento, a pesar de que no trabajaba para una escuela pública, lo recibí porque trabajé la cuestión de integración, que consistió en llevar a los chicos a una escuela regular que estaba a la vuelta de la cuadrita; dividíamos a los chicos, los más chiquititos se iban a preescolar, otros a primaria, y a los más grandes no los llevábamos porque ya eran jóvenes. Hice un proyecto de integración para esa escuela, era una primaria y pues me dieron un reconocimiento porque les había gustado- comentó Karla.

Es preciso recordar que el propósito de Chipi fue más que brindar conocimientos de ciertas asignaturas, se reiteró la necesidad de formar a su población para enfrentarse a la vida, porque lamentablemente los papás, maestros y personas cercanas a la diversidad, no estarán con ellos en todos sus pasos por este mundo, por lo que es importante trabajar diferentes cuestiones que abarcan tanto aseo personal, preparación de alimentos, y un aspecto primordial "la participación y el desenvolvimiento en la sociedad", éste último fue un proyecto del que se obtuvieron enormes tesoros y del que se requirió un trabajo constante, lleno de esfuerzos, compromisos y esperanzas.

-El proyecto de integración se llevó a cabo a través de juegos, fue con un grupo de tercero, sexto y otro que no recuerdo, platicué con las maestras y el grupo, se les explicaron algunas de las características más impactantes de los niños; a el

grupo le impactaba mucho que mis alumnos llegaran salivando, sin poder hablar, con pañal, caminando o sin caminar porque algunos iban en sillas de ruedas; fue enseñarles un poco de lengua de señas, muy básicas para que se comunicaran, qué significaba que trajeran determinado objeto; decirles "este niño pega, entonces vamos a hacer esto y aquello por la cuestión de conductas disruptivas; se les explicó muchas cosas y cada vez que se enfrentaba alguna situación se solucionaba, se explicaba y no se pasaba por alto; a nuestros niños les marcábamos límites porque no todo es educación regular, ambas partes tienen que cooperar, se les anticipaba lo que iba a haber, por ejemplo, música, escándalo- compartió Karla.

El proyecto de integración fue todo un proceso, en donde se establecieron objetivos y líneas de acción; las estrategias a implementar tal vez cambiaron o permanecieron, según las circunstancias que se presentaron. Ambas escuelas tuvieron la oportunidad de conocerse y reconocerse, de saberse únicos, diferentes y con mucho por compartir; mirarse lejos de las ideas que la sociedad ha forjado.

-Poco a poco empecé a llevar a los chicos, una hora a la semana, y al principio una maestra me decía: es que yo no puedo trabajar con ellos porque a mí me parten el corazón, a lo que le respondí: pero ¿por qué?, son personas, su respuesta fue "porque ellos no pueden", así que señalé que "ellos no se sentían mal por no poder, ellos así son, lo único que necesitan es que los veas como si fueras tú". Al final del ciclo escolar le di las gracias por permitirme trabajar con ella y el grupo, y me dijo: no, gracias a ti por hacerme trabajar con niños con discapacidad de una manera tan sencilla, y yo respondí: no, es que yo no lo hice sencillo, siempre es sencillo. La mayoría de mis compañeras y yo tenemos ese sentimiento hacia la institución, y más allá de que te vaya bien o te vaya mal, es porque el trabajo mismo te llama, te marca, te hace parte de, y tú eres parte de, y aun cuando ya no estés ahí fue algo padre que pasó- argumentó Karla.

El proyecto meritorio de la maestra, en colaboración de sus compañeros que representaron a Chipi, fue realmente digno de reconocer, porque tuvo impacto social en escuelas regulares, en cuanto a los estudiantes y maestros, lo que impulsó

nuevas miradas que focalizan en pensar a este mundo tan diverso y al mismo instante tan igual a los demás.

-Es meritorio decir que después de tantos años, la escuela abrió las puertas en la sociedad, porque el pueblo de Axotla, que es el lugar en donde estaba la institución, todo mundo los conocía, y en las fiestas patronales, nos invitaban a que fuéramos con nuestros chicos a cantar, esa parte estaba padre. Yo le decía a una persona: a lo mejor en educación especial muchas personas no han hecho nada, yo veo UDEEI, USAER que no tiene ni ha tenido mucho impacto, y yo sí, porque tuve la fortuna de estar en una institución en donde tuvimos impacto social-prosiguió Karla.

La relevancia del proyecto también se enfoca en las oportunidades que los miembros del Pueblo brindaron a la institución, porque Chipi ya no fue vista como un mundo aparte, sino como parte de la sociedad. Lo anterior engloba un trabajo arduo y constante de todos los participantes. Sus grandes avances también pudieron impactar en la vida de los jóvenes, quienes por diversas razones no se inmiscuyeron. De esta forma, se destaca la idea de que absolutamente todos somos parte de la sociedad, independientemente de si tenemos o no alguna condición.

-En ese momento una compañera y yo debatíamos mucho: "es inclusión, es integración por esto y por aquello", al final del día fue muy social; los niños de preescolar que veían a nuestros chicos los saludaban en donde los veían. Esa parte estaba padre, que muchos de los niños vieran a un alumno o alumna, sin que un maestro estuviera presente, sin que alguien les dijera: "oye, saluda", que lo hicieran por ellos mismos, sin que los vieran como bichos raros, estuvo padre. Fue bonito integrar a nuestros alumnos a la sociedad, fue arduo, fue difícil, tocamos muchas puertas, al final se logró con la mayoría, a lo mejor no todos porque aún existen quienes dicen: "no los toques porque están enfermitos y te lo van a pegar", pero yo creo que en su gran mayoría estuvo la parte de socialización, de un hola ¿cómo estás?, luego nos vemos o cosas así. Yo creo que así debería ser la integración, no

es lo que te impongo, sino es parte de la educación que se te da, parte de lo que vives, de lo que ves, de la comprensión que tienes- mencionó Karla.

¿Por qué la integración funcionó en ese entonces y ahora su implementación parece aún más complicada? posiblemente la respuesta sea el cambio de percepciones e ideas no impuestas, sino tomadas por los maestros y todos los que participan. El énfasis debería centrarse en la reflexión, en el porqué, para qué y cómo, y no sólo en el cambio de conceptos que provocan ambigüedad. La maestra comparte sus primeras experiencias como especialista de UDEEI:

-Cuando entré a UDEEI me sentí angustiada y muy tonta porque, aunque yo tenía años trabajando en Educación Especial, no tenía nada que ver con la SEP, en donde son muy normativos para muchas situaciones, me imagino que sus razones tendrán. Hay muchos documentos que yo no conocía, la conceptualización de muchos métodos, estrategias y actividades. Me sentía sumamente tonta y torpe porque yo no sabía qué carajos estaba haciendo aquí, no entendía cuando me decían: "es que tienes que ir a un grupo y darles estrategias". Me preguntaba qué les iba a decir, no entendía exactamente qué era lo que querían- añadió Karla.

Enfrentarse a formas de trabajo tan distintas y a la vez tan semejantes podría causar incertidumbre, miedo y angustia, estos momentos se expanden aún más cuando no existe acompañamiento o apoyo en la labor docente, porque se necesita más que delegar actividades, es necesario comprender que es eso que hay que hacer y cómo hacerlo. Estas situaciones van acompañadas de aprendizajes, pues las circunstancias de frustración guardan tesoros por descubrir. La participante continúa su narración:

-Conforme fue pasando el tiempo me di cuenta que estrategias era el decir que tuvieran en orden un aula, que estrategia era el lugar en donde se sientan los chicos, la forma de hablarle, que para mí era totalmente lógico, porque si tienes un niño con discapacidad intelectual pues tienes que fraccionar tu actividad, no le puedes decir que haga 20 cosas a la vez porque no las va a realizar, por lógica

tienes que decirle una por una: saca tu cuaderno, busca tu hoja, o saca el amarillo, el azul o el que tiene una textura, dependiendo de lo severo y la conceptualización del niño, pero para mí eso era totalmente lógico porque cuando trabajas así todo lo haces por pasos muy pequeñitos hasta que lo va construyendo y forma todo un proceso. Entonces, para mí venir y decir: oye, este niño que no ve bien siéntalo adelante; al que no escucha bien háblale tantos metros cerca, o haz esto y aquello, me preguntaba si en serio por eso me pagaban- mencionó Karla.

Adaptarse a un medio en donde "tú eres la especialista", quien va a apoyar no sólo a los maestros de la diversidad, o bien, de la población en prioridad, también quien se va a relacionar con toda la escuela, incluidos los padres de familia, directivos y demás personal de la escuela, no es tan sencillo como se piensa, debido a que aparte de todo, existen mil y una concepciones sobre quién eres cómo especialista y qué rayos haces aquí. La maestra estaba familiarizada con todo lo que se vivía en Chipi, que llegar a una escuela regular podría resultar lo más sencillo y a la vez lo más complejo de la educación.

-Me costó mucho trabajo el "medianamente" entender la forma de pensar de un maestro de educación regular. Y digo "medianamente" porque al final de cuentas no es al cien; ver muchas cosas que ellos no ven, que hacen, que no hacen, por qué lo hacen y por qué no lo hacen, para poder trabajar con ellos y entender su punto de vista, por qué no lo hacían si era algo tan lógico, tan sencillo de muchas situaciones. Y de verdad me sentía sumamente tonta porque no sabía qué hacer, cuando me decían que tenía que hacer una actividad me preguntaba para qué, si el que tiene que hacer las actividades es el maestro regular, porque si él lo hace van a haber avances por esto y, por aquello, y yo voy a ir una vez a la semana, no va a haber seguimiento ni nada. Todavía estoy peleada con eso, pero bueno. Una cosa es que vayas y digas: "vamos a utilizar este método, no te lo sabes yo te enseño, yo doy una clase y tu das otras 10, luego yo otra y así". Por ejemplo, los niños no me hacen caso, haz una actividad para eso, pues sí, pero cuando yo me vaya te van a dejar de hacer caso- prosiguió Karla.

He ahí la relevancia de comprender la labor de las especialistas de UDEEI. Sería ilusorio pensar que su apoyo se podría repartir en partes iguales para cada aula; realmente los tiempos son escasos, así que, aunque se hiciera el esfuerzo por brindar el apoyo que se merecen y necesitan los maestros, resulta mínimamente probable. Bajo este punto, se reitera la necesidad de alzar las voces de quienes viven e intervienen en este mundo educativo, hay montones de pensamientos ocultos que al emerger provocarían enormes beneficios.

-Luego me dicen: "es que tu formación es muy diferente" yo entiendo que mi formación es diferente en cuanto a procesos, pero no en cuanto a lógica de actividades, porque una cosa es el proceso, pero muchos maestros de aquí tienen maestría y muchos estudios, ¿cómo puede ser que no puedan pasar a un niño adelante? ¡por Dios!, ten control de grupo, un aula normada, y no estoy diciendo que tienen que estar sentados todo el día, que ellos no hablen ni respiren, pero se necesita un aula normada para que atiendan indicaciones, para que sepan estar 1 o media hora sentados- argumentó Karla.

Fueron tantas las experiencias que vivió la maestra en Chipi que tal vez por esa razón piensa ilógico que los docentes regulares no empleen ciertas estrategias o actúen de cierta forma para apoyar a los estudiantes. Al respecto, no se debe obviar que este mundo de la diversidad es prácticamente nuevo para ellos, su formación aún se centra en un entorno conformado por estudiantes homogéneos, y sin cuestiones, aún creen en esta fantasía, así, cuando se enfrentan a la realidad no saben qué hacer, por más sencillo que parezca.

El trabajo que deben realizar, podría ser confuso y sin sentido para ambos, incluso en este caso, falta claridad sobre la labor de las especialistas de UDEEI, pues el personal de las escuelas muestra diversas formas de comprensión; y, aunque existan planteamientos que especifican lo que deben realizar los docentes y especialistas que los acompañan en los procesos, el énfasis debería persistir con claridad en el cómo, tema del siguiente apartado.

4.7 Lo que se espera: "los debes de" y "los cómo le hago"

Probablemente la formación del maestro pinte a un docente ideal. "El docente convocado deberá enseñar a vivir, a no abrigar angustia por el futuro, a gozar de la libertad, a disfrutar del cosmos y a respetar la vida en todas sus formas" (González, 2013 en: Cerquera y otros, 2016, p. 313) expresa: ". La idea anterior muestra lo más cercano a la perfección, un conjunto de lo que se "debe" hacer, y que olvida el oficio del maestro, quien claramente podría ser un modelo para los demás, es posible que tenga éxito y al final del ciclo los estudiantes respeten la vida. Ahora la pregunta es ¿cómo le hizo? porque esas ideas suenan encantadoras y emotivas. En cambio, se podrían entender de diversas formas, se olvida que los contextos abarcan más allá de los argumentos teóricos. A continuación, algunos participantes comparten su pensar y experiencias.

-La escuela debe formar alumnos autónomos, inteligentes, críticos, felices... ¿en serio quieren eso? está padre pero tienes 30 niños 4 horas al día y ¿de verdad crees que en 4 horas se podrá tener a alumnos de ese estilo?, es complicado porque además es todo lo administrativo, son las ganas del maestro, sus cualidades, habilidades y carencias para trabajar y estar conciliando cuestiones psicológicas, emocionales, académicas, de rezago, niños sobresalientes, chicos con alguna discapacidad o situación, ¿de verdad todo lo emocional y autonomía? ¡Uta, mejor cuando la mamá tenga al bebé intérnalo y entonces a lo mejor tendremos todo eso!
- expresó Karla.

Además de enseñar, los docentes "deben" realizar un sinfín de actividades administrativas, planear clases, preparar materiales, asistir o brindar reuniones, asesorar a estudiantes, organizar festivales o actividades extracurriculares, acudir a cursos o talleres para "mejorar sus clases" o capacitarse, resolver situaciones que tienen que ver con la diversidad funcional, entre otras acciones.

-Mis compañeros y yo nos cuestionamos sobre todos los cambios que nos hacen las autoridades educativas. Definitivamente, no creo que en este momento sean viables los clubes, [es decir, espacios que responden a los intereses, habilidades y necesidades de los alumnos], y no es flojera, eso sí lo puedo asegurar, sino que tenemos que crear muchas condiciones, estar siempre a la alerta de cómo modificar el ambiente de aprendizaje, qué cambios haré. Y ahorita es una doble tarea que yo creo que se puede hacer en una sola y no tienen que segmentarnos de esa manera tan radical, es como incidir de alguna manera a nuestra práctica docente. Tal vez deba reflexionarse más sobre eso e inmediatamente hacer el cambio en la práctica- menciona Alma.

En su mayoría, los cambios resultan significativos para los maestros y los entornos en donde se implementan si existe claridad en cuanto a la finalidad de las acciones que se esperan y se muestra cómo llevarlas a cabo, sin descartar que el proyecto a implementar debe cubrir las necesidades del contexto en donde se pretende impactar. Si las propuestas se arrojan a las escuelas como meras imposiciones, sin acompañamiento y seguimiento, difícilmente se hallará el sentido de las mismas, por el contrario, el personal docente y demás actores educativos lo verán como una carga más trabajo. Al respecto, Marris comenta:

El cambio puede presentarse, ya sea porque se nos imponga (por acontecimientos naturales o por una reforma deliberada) o sea porque participemos en él voluntariamente, o incluso que lo iniciemos cuando nuestra situación actual nos resulte insatisfactoria, inconsistente o intolerable. En cualquier caso, el significado del cambio rara vez será claro al principio, y la ambivalencia saturará la transición. Cualquier innovación "no puede asimilarse a menos que se comparta su significado". (en: Fullan y Stiegelbauer, 2011, p.37)

Alma comparte un acontecimiento que, lamentablemente, más que apoyar su labor, podría saturarla, debido a que son ideas impuestas por agentes externos que pretenden beneficiar a las escuelas, y que, a pesar de que el proyecto permitió cierta "autonomía", lo cierto es que aún se les niega la oportunidad de expresar sus ideas

al personal de las escuelas, "se les está tratando como títeres que cuelgan de los hilos de sus propios conceptos" (Marris, en: Fullan y Stiegelbauer, 2011, p.37). Así, los maestros se encuentran en la ambivalencia y la incertidumbre, porque además tienen que arreglárselas para enseñar diferentes actividades que sean útiles a los estudiantes (lo que implica explotar las habilidades de los docentes, porque no hay presupuesto para contratar más personal), generar espacios para realizarlo, y cumplir en tiempo y forma con todas las tareas antes mencionadas.

No sólo en los proyectos existe ambigüedad y falta de claridad, también sucede en las tareas administrativas que los maestros deben realizar.

-Hay muchos documentos para nosotros en donde nos preguntan si el chico se desplaza solo en la calle, pero aquí ¿cómo te das cuenta si se desplaza solo? No nos dejan salir, antes si se permitía salir al mercado, ahorita ya no, te ponen igual ¿el chico sabe tomar transporte? ¿cómo lo sabes? sólo ubicamos a los que vienen y se van solos- expresó Arandi.

En este caso, los maestros se encuentran en un dilema, pues una vez más emerge el "debes de" saber o hacer, por encima del cómo. Por tanto, ahora los maestros tienen otra tarea: investigar la forma de desplazamiento de los estudiantes, lo que podrían cumplir al cuestionarlos. Empero, ¿cuál es el fin de este "debes de"? las demandas administrativas podrían generar un mayor número de dudas y su propósito se alejará aún más. De esta forma, resalta la importancia de conocer los contextos y las diferentes situaciones que se viven en ellos.

Además, los actores educativos deben poseer diversas cualidades, Freire destaca que una de ellas:

Es la "tolerancia" la que nos enseña a convivir con lo diferente, aprender y respetar lo diferente (...) es necesario que el educador posea la capacidad para trabajar en la tensión entre paciencia e impaciencia, sin limitar su práctica a ninguna de las dos. (en: Vitorazzi y Cortese, 2016, p.102)

En un mundo fuera de lo homogéneo, con estudiantes que funcionan de diversa forma, las cualidades deben ir acompañadas de una visión amplia, que abra paso al cambio de ideas y percepciones en cuanto a las diferentes situaciones y condiciones de los estudiantes y de la escuela. Respectivamente, la siguiente participación da cuenta de la realidad educativa que refiere este escrito.

-En UDEEI se te pide que hagas estrategias, pero yo digo que las estrategias dentro del grupo no impactan. Tengo 18 grupos, cada uno con sus características y necesidades; dentro de esos 18 grupos son 30 niños, cada uno con sus problemáticas, situaciones familiares e historias de vida, a parte la del maestro, que si entre ellos chocan, que si no hay conciliación, que si chocan entre los alumnos, o sea, es un mundo. Realmente son muchas cosas, por un lado, el sistema dice que se debe atender a todos los chicos y, por otro, no les dan a los maestros las herramientas necesarias, ni en cuestión de instalaciones, de atención, de nada, van a la deriva. Cada vez que entra un nuevo gobierno es nuevamente cambio de planes y programas, por esto y por aquello, así que no hay seguimiento ni nada, y eso, nuestros líderes gobernantes no lo ven, sólo se centran en el número de niños inscritos, pero no les interesa el tipo de atención que se les da. - indicó Karla.

Desde su formación, los participantes han construido ideas sobre lo que significa e implica ser maestro. Esteve señala:

La formación inicial que han recibido suele repetir con insistencia lo que el buen profesor "debe hacer", lo que "debe pensar" y lo que "debe evitar"; pero nadie les ha explicado, desde el punto de vista práctico, cómo actuar, cómo enfocar los problemas de forma positiva y cómo eludir las dificultades más comunes. Han aprendido contenidos de enseñanza, pero no saben cómo organizar una clase, ni cómo ganarse el derecho de hacerse oír. (1993, p.2)

Una vez más, se muestra que los "debes de" mantienen desvinculación con el "cómo hacerlo". Este hecho obliga a los maestros a aprender conforme su labor,

posiblemente sea la experiencia más significativa y de la que más han aprendido, por encima de la universidad. Desde el primer día, los maestros deben lidiar con múltiples situaciones, y no podría ser menos, porque nos encontramos ante una realidad donde todos funcionamos de forma diversa, en donde existen grupos numerosos y a los que se debe dar respuesta. Así, se vuelve necesario diseñar estrategias que representen avances para cada uno de los estudiantes.

En el relato anterior, la maestra señala que las estrategias que comparte con los demás docentes no impactan, pues su labor se comprende de diferentes formas; no se trata de la clase de UDEEI, por el contrario, la unidad manifiesta acompañamiento y en su mayoría seguimiento, con el fin de que los docentes se apropien de las estrategias.

La labor docente no se centra sólo en los puntos anteriores, su función también se enfoca en guiar el trayecto de los estudiantes, durante su estancia en la escuela. Las estrategias que emplean no sólo son medios para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, la idea consiste en escuchar y tratar de comprender a la diversidad y a sus familias, lo que solicita del trabajo en conjunto de ambos contextos, tema que se aborda a continuación.

4.8 Estrategias, más allá de las formas de enseñanza

Quizá la práctica docente es de las más complicadas y desgastantes que existen, aunque se compensa con sus grandes riquezas. Cada día es una nueva oportunidad para idear, probar, organizar y planear; a los maestros se les demanda brindar atención a la diversidad, y el cómo le hacen es lo que se vislumbra en este apartado.

Infinidad de veces se ha escuchado la importancia de no vincular lo personal con lo profesional, como si fuera algo externo, un cambio de ropa que pudiésemos quitarnos y ponernos todos los días. En realidad, no es posible realizar una

separación radical porque todos somos seres con emociones y es probable que una de las estrategias con mayor éxito sea la de escucharnos mutuamente.

-Yo creo que el platicar con los papás, ser abierta, escuchar tanto a los papás como a los chavos, porque para eso estamos, y trato de ¿a ver qué pasó? Por ejemplo, una alumna es muy sentimental y apenas si le dices algo se pone mal, así que platico con ella, la escucho; otro de mis alumnos de secundaria era muy peleonero, tenía muchos problemas, pero si lo escuchas es una persona con mucha falta de afecto, además tiene iniciativa y participa, es bien movido. También les pregunto sobre lo que quieren preparar, lo que se les antoja porque les puedo enseñar a hacer esto y esto, pero también es importante lo que quieran hacer ellos, lo que quieran aprender, lo que es agrada. Pero escucharlos, siento que es una estrategia para tener un buen ambiente, y la actitud con la que viene uno es indispensable, con ellos y con los papás- señaló Arandi.

La estrategia de Arandi le permitió conocer a la diversidad, comprender el porqué de muchas situaciones, y así, intervenir. Algunas veces se pone tanto énfasis en lo que los estudiantes deben aprender, en cubrir programas de estudio, que se olvida que son personas con sentimientos y experiencias que merecen ser escuchados, porque su opinión y su sentir también importa. "Hace tiempo, descubrí que el objetivo es ser maestro de humildad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea" (Esteve, 1993, p.1), pues no siempre estarán en el salón de clases, en algún momento se enfrentarán al mundo social y se requieren de las herramientas necesarias para afrontarlo.

Conocer a los estudiantes e inmiscuirse en las actividades podría favorecer la práctica, debido a que el ambiente que se genere podría influir en los avances que se pretendan.

-Creo que lo que me ha funcionado es no verlos como alumnos, o que ellos no me vean como maestro, porque así no me ven con miedo, sino que se abren y nos llegamos a entender mejor. Me ha servido mucho con los alumnos con problemas de conducta, si llegas a ser su amigo comprendes lo que está pasando con ellos, los orientas, les dices esto está bien, esto no está bien, este acto puede provocar esta consecuencia, no como maestro, sino como amigos si cambia demasiado, tu salón se vuelve más dinámico, hay compromiso por parte de ellos para no quedarte mal, para que cumplan las tareas, y para mí es la principal estrategia que me ha funcionado. Juntos nos divertimos, me meto a jugar con ellos, me siento a trabajar en los equipos, no me quedo estático mirando lo que van a hacer, trato de estar con ellos y acompañarlos, nunca los dejo solos- mencionó Isaid.

En algunos casos la atención del maestro se centra en un número reducido de estudiantes, no obstante, son más las circunstancias en donde se brinda atención a grupos con mayor población, por tanto, resulta desgastante y prácticamente imposible centrarse en cada uno de ellos. Aunado a lo anterior, se reitera que la labor docente no se contempla en la enseñanza, también en una gran variedad de actividades que requieren de tiempo y espacio, mismo que se ocupa en las escasas horas de enseñanza. Isaid mencionó en su relato que le ha funcionado convertirse en el amigo de la diversidad, aunque, en este punto es indispensable marcar límites, para que así no se desvíe el propósito al que se desea llegar.

Toda estrategia requiere de compromiso entre maestros, estudiantes y padres, de hecho, se podrían obtener grandiosos frutos si se trabaja en conjunto, con propósitos claros, a modo de comprender los porqués y para qué, a fin de llevarlo a la práctica.

-Para mí, la primera estrategia es que los padres estén involucrados con sus hijos. Si los padres se involucran van a avanzar a pasos agigantados, aún tengan una discapacidad, pero si no hay aportación de los padres en su trabajo, desafortunadamente no van a haber avances. La estrategia es que los papás

puedan apoyar a sus hijos, no directamente a mí porque al final del día su apoyo es para sus hijos, ya sea en las tareas, o si tienen que venir a acompañarme en la clase para que aprendan a trabajar con ellos en casa. La cuestión no es que hagan mi trabajo, sino que de la misma forma ellos puedan continuar en su casa, porque no siempre van a estar en el salón de clases. Procuero citar a los papás, aunque no siempre vienen, desafortunadamente con los niños que tienen menos atención tengo que vérmelas yo solo con ellos- compartió Hugo.

La familia, de la mano con el contexto educativo, son los principales guías en el desarrollo educativo y social de sus miembros, en ambas partes recae la responsabilidad y el compromiso. No obstante, algunas veces el apoyo es escaso, porque "la actividad laboral de la mayoría de las familias depende de una sola persona, donde el mayor porcentaje corresponde al padre como único miembro que labora, mientras que una minoría de madres asumen solas esta responsabilidad" (Espitia y Montes, 2009, p.91). Hay casos en que la figura la figura paterna se descarta, así que las mamás son las únicas responsables de brindar una estabilidad que abarque sustento económico, una guía basada en hábitos, valores y normas para su participación en la sociedad, y, sobre todo, dedicación de tiempo.

-Hay muchos padres que como característica de educación especial tienen duelos muy fuertes, en relación a tener uno o varios hijos con discapacidad, eso los lleva muchas veces a ser introvertidos, agresivos o sobreprotectores con sus hijos. Aunado a eso, viven situaciones de violencia y socioculturales muy difíciles en su contexto, así que lo único que puedes hacer es escucharlos y brindarles lo mejor que puedas, porque hay gente que viene hasta sin comer o que te dicen "hoy gaste en la combi para venir y traer a mi hijo pero hoy no voy a comer", cosas de ese tipo que dices "hay, yo vivo sino al día, pues ahí voy con mi familia"; señoras que en cuanto el marino se enteró que venía un hijo con discapacidad las abandonó, entonces ellas tienen que trabajar, llevar a los niños a la escuela, atender la cuestión médica del niño con discapacidad, porque eso es también mucho dinero, las

señoras tienen que partirse en mil pedazos porque no tienen el apoyo de la familia-
expresó Emiliano.

Gran parte de las familias de la diversidad viven grandes retos día a día, lo que se vincula con su actuar, y no está de más, pues viven duelos no tan gratos y probablemente no los han expresado. Así que el apoyo hacia la educación de sus hijos podría quedar en segundo plano, no porque así lo deseen, más bien porque se tienen que "partir en mil pedazos". De este modo, los docentes y la escuela tienen escasas horas al día para empapar a los estudiantes de conocimientos que les sean funcionales para la vida.

Hasta el momento he mencionado que las estrategias que han utilizado los participantes se enfocan en generar espacios para escuchar y considerar la opinión de los estudiantes; además, el trabajo en conjunto con los padres de familia podría brindar grandes riquezas, aunque no siempre se presenta la oportunidad, así que los docentes deben idear otras estrategias que cubran necesidades.

-Estrategias hay muchas, pero si vamos a enfocarlas al beneficio del aprendizaje de los alumnos, las más relevantes para mí son las que lleven a los alumnos a la lectura y escritura, al pensamiento matemático. Le doy mayor peso porque la lectura y escritura son básicas para la vida, aunque sé que hay otros modos de comunicarse, sin embargo, se tiene que llevar a que el niño pueda solucionar diversas situaciones de la vida cotidiana, ya sea que pueda comunicarse de forma escrita o verbal, resolver problemas que lo lleven a reconocer el dinero. Creo que las estrategias que valoro son las que van enfocadas a eso, a que desarrollen estas habilidades- argumentó María Rosa.

Infinidad de veces, los conocimientos que la diversidad adquiere durante su estancia en la escuela es lo único que les da las herramientas para enfrentarse al mundo social, así que es tarea fundamental de los maestros dotarlos de experiencias significativas y funcionales. Así que los maestros además de conocer

entornos y sus necesidades como aspecto vital para diseñar estrategias que reconozcan habilidades, intereses y permitan contextos dinámicos de aprendizaje, realizar todas esas tareas que se les demandan, también:

-Somos hasta actores, tienes que actuar la clase para que ellos se interesen, captar su atención y a la vez su aprendizaje. A pesar de que tienen alguna discapacidad son activos, necesitan la parte del movimiento, del material concreto, de tocar, ver, escuchar, todo eso- expresó Emiliano.

Aprender a través del movimiento, de explorar, tocar, ver, sentir, escuchar e interactuar con los demás es algo que es necesario e importante para todos, no sólo para la diversidad funcional. En un estudio, el comentario típico del maestro era: "Nunca dejas de aprender... Es importante aprender cómo enseñar algo en todas las formas diferentes que sea posible, para llegar a todos los estudiantes. Siempre estoy en busca de nuevas ideas" (Rosenholtz, en: Fullan y Stiegelbauer, 2011, p.278). Lo anterior hace que la práctica docente esté llena de riquezas, de experiencias únicas en su totalidad; es parte de su labor enfrentarse a múltiples circunstancias en un sólo momento, lo que es consecuente de miles de aprendizajes.

-Actualmente nuestro plan de estudios maneja que nos tenemos que basar en los enfoques comunicativos de español o de la lengua materna, resolución de problemas, experimental, pero tienes que utilizar tu creatividad, no se puede llegar con un chico sordo hablando y hablando, tienes que traer material en donde el vea qué es lo que estás diciendo, emplear la lengua de señas y explicarles- añadió Emiliano.

El plan de estudios plantea una serie de puntos indispensables para el ejercicio docente, a modo de obtener experiencias exitosas que respondan a las necesidades de la población. Empero, ¿qué hacen los maestros especializados en

el área de debilidad visual cuando se enfrentan a un grupo de niños sordos? necesitan capacitarse de forma constante, pues ninguna persona lo sabe todo.

-Me gustaría seguir estudiando, especializarme en Lengua de Señas Mexicana porque me gusta. Todavía me faltan procesos, pero el tiempo que absorbe trabajar aquí y viajar a donde vivo (4 o 3 horas en transporte), y como el sistema educativo nos amarra a estar más tiempo aquí y a veces los cursos son entre semana, se me complica. Tal vez tendría que buscar otras estrategias, en línea o sabatinos, pero sé las complicaciones, tendría menos tiempo para planear o hacer las actividades para los alumnos; planeo por semana y a veces tengo que buscar las actividades durante todo el fin de semana. Esa es la única complicación de todo esto, no nos dan mucho tiempo para capacitarnos, son muy pocos los cursos que hemos recibido. Ese tiempo que dan de Consejo Técnico nos lo deberían dar de cursos o talleres, para dar mejores atenciones a los alumnos, así brindaríamos una buena calidad de educación y no perderíamos el tiempo haciendo papeleos- compartió Isaid.

Actualmente, se brindan cursos en línea o presenciales que son obligatorios o donde se participa si se desea. Brindar atención a la heterogeneidad requiere más que especializarse en un área o conocer un tema en específico, es indiscutible contar con las herramientas necesarias para responder a un mundo diverso. Mayormente, los docentes acceden a cursos porque lo requieren y no porque dispongan del tiempo para realizarlos, aunque justo los retos que viven son parte de su crecimiento personal y profesional, siguiente tema.

4.9 Los retos como parte del crecimiento personal y profesional

En este apartado se aludirá a los retos como desafíos que forman parte de las experiencias de los maestros y maestras de este estudio. Cada día, los docentes viven circunstancias que les han permitido apartarse de su zona de confort, y así,

aprender constantemente. Respectivamente, algunos maestros comparten sus experiencias.

-El autismo, tuve que meterme a leer sobre eso. Tenía rato que no leía tanto para conocer sobre atención al autismo, para conocer sobre las agendas, no sabía que existían agendas, nunca me enteré en la Normal hasta que vine a trabajar al CAM, y lo importante que son para darles a los niños con autismo una rutina para su vida, para que ellos busquen su autonomía y lograr sus retos, esas agendas dan muy buenos resultados. Fue un reto porque en menos de dos meses las empecé a manejar, ya sabía que íbamos a trabajar con los papás, dentro de la escuela y de su ambiente familiar- argumentó Isaid.

-En cuanto a los retos que he vivido en mi práctica, el asumir el grupo de Lengua de Señas, el grupo de sordos, cuando no sabía yo nada de Lengua de Señas, eso fue un reto, y que tuve que aprenderla para atenderlos- mencionó Emiliano.

La formación de los maestros y maestras provee de herramientas teóricas y prácticas que en algunos casos podría hacer más amena su labor, aunque es indispensable la iniciativa propia, buscar, indagar, conocer, reconocer, diseñar, implementar, rediseñar y re-implementar, como una clave de logros exitosos, lo que se relaciona no sólo con el crecimiento personal de los docentes, sino también de la diversidad funcional. La iniciativa se vincula con los "tengo que", por las diferentes situaciones que se presentan todos los días, lo que no desvirtúa su interés, más bien, los desafíos forman parte de oportunidades de aprendizaje y de sorpresas que tal vez no se esperaban.

-Recuerdo que me pusieron con un grupo equivalente a segundo grado, eran muy pequeños pero me entusiasmaban, eso representó un reto en mi vida, pues era el primer grupo y debía tener el control; los papás me veían joven e inexperta, eso me comentó una mamá que me dio un aventón al metro, pero también me dijo

que estaba sorprendida, pues su pequeño ya estaba aprendiendo a leer, en realidad, la más sorprendida era yo, no me explicaba aún cómo lo había logrado, tal vez es que no tenía la suficiente confianza en mí para reconocer que podía lograr mucho; sólo me quedé por un ciclo escolar porque me quedaba muy lejos y era desgastante, además mis planes estaban cambiando, ya que se me presentó una oportunidad que no quería perder y que supe aprovechar muy bien- argumentó María Rosa.

Enfrentarse a nuevas situaciones en donde quizá no sepamos qué hacer es parte de la vida, y la labor docente no es la excepción. Permanecer en algún lugar porque se conoce el entorno, sus necesidades y áreas de oportunidad, no garantiza apartarse de los retos y aprendizajes, de hecho, los docentes podrían sorprenderse de sus logros. María Rosa se permitió afrontar nuevos horizontes, no sin dejar de valorar sus primeras experiencias, como base de las próximas. Ella comenta qué pasó después de lanzarse a otras oportunidades:

-Tuve mi primer interinato como maestra de apoyo en preescolar en USAER en el Estado de México, de nuevo estaba con los pequeñitos, era algo que ya conocía, sin embargo, terminó siendo algo diferente porque tenía que vincularme con los maestros, y eso se volvió un nuevo reto que me pondría a prueba de manera sorprendente. Después de un tiempo trabajé en UDEEI en primaria, con retos enormes, pero no mostré temor, muchas veces me sentí con dudas, cansada y hasta desilusionada, sin embargo, no importando seguí avanzando- mencionó María Rosa.

En el relato anterior se resalta la idea de no desistir ante las distintas circunstancias, tal vez en algún momento los docentes no tengan idea de qué o cómo le hicieron, se llenen de dudas o miedos, lo cierto es que su persistencia es consecuente de resultados grandiosos que dan un giro a la vida de las personas.

-Por ejemplo, en la USAER yo era muy introvertido y tuve que quitarme esa pena para trabajar con los docentes de grupo, y tener que llegar y decir "maestro, ¿me permite pasar?, ¿puedo hablar con usted?, ¿puedo hacer esto?", y si tú eres muy introvertido, muy penoso o te da miedo, no vas a poder hacer eso, ese es un reto y no cualquiera lo hace, por eso me gusta más estar aquí que allá, uno se ubica más o menos en su comunidad. Otro reto que he enfrentado aquí es el estar aquí, dirigir un Consejo Técnico Escolar cuando hay docentes que tienen 32 años de servicio, eso es un reto porque se pueden parar y decir "eso que estás diciendo no está bien", te tienes que preparar, no para ganarles, sino para estar seguro de lo que tú estás diciendo es lo correcto "teóricamente hablando"- añadió Emiliano.

La práctica de los maestros en un CAM o en una UDEEI (antes USAER) es distinta, aunque con el mismo fin "brindar atención educativa a todos los estudiantes". Emiliano ha vivido experiencias en ambos contextos que lo hicieron actuar de cierta forma, porque se requería y lo impulsaron a tomar decisiones relacionadas con su práctica actual. Lo anterior deriva a que los retos son parte de nuestro crecimiento personal y profesional, y también nos inducen a tomar decisiones no para dejar todo a la suerte, más bien para dirigir nuestro camino.

Cabe recuperar que la práctica complementa y enriquece el desarrollo profesional, debido a que el universo al que se enfrentan los maestros es aún más grande del que su formación abarca. Justo atender a la heterogeneidad es un reto que ellas y ellos viven todos los días; enfrentan circunstancias para las que tal vez no están preparados, y es que "ser docente está en la práctica", argumento del siguiente tema.

4.10 La preparación de los maestros para atender a la heterogeneidad

Un estudio centrado en un grupo de maestros de un programa de cinco años, Jason expresa: "Miren, desde luego, no estamos preparados para enseñar. Nos estamos

engañando a nosotros mismos, pero dada la forma del sistema, tenemos que fingir que estamos preparados" (Aitken y Mildon, 1991, en: Fullan y Stiegelbauer, 2011). En ninguna profesión se concluye y mágicamente se podrá deducir a lo que se enfrentará en un futuro, y menos aun cuando se inicia, se requiere de una trayectoria de experiencias y aprendizajes que guíen caminos.

-El primer día llegaron niños autistas y me gritaron en la oreja, me entró pánico, pensé que no iba a funcionar en esta labor docente, pero ya con los días me fui acoplando y todo mejoró; empecé a comprender y volverme un poquito más sensible y entender los comportamientos de los alumnos. La barrera también puede ser el maestro al no tener las herramientas, por ejemplo, con los niños sordos, muchos maestros no conocemos al 100% la lengua de señas mexicana, y cómo le vas a enseñar a un niño sordo lo que ven los demás compañeros si tu no entiendes o no sabes la lengua- mencionó Isaid.

Algunos casos son más desafiantes que otros, con algunos estudiantes parecerá sencillo y con otros posiblemente se abrace la desesperanza, el miedo y la inseguridad, además, es poco improbable estar siempre dotados de herramientas indispensables. Aunado a lo anterior, la práctica se reflejará limitante en lugar de vislumbrar su riqueza cuando los docentes se encuentran sin apoyo. Alma menciona: "las discapacidades que vienen con los niños son más severas, y eso, de alguna manera limita la práctica, en el sentido de que un sólo docente no puede atender tanta diversidad, tanta heterogeneidad". La diversidad no se centra en los estudiantes promedio y la espera será infinita, desesperante y sin alguna respuesta si se espera que suceda. El énfasis está en notar las oportunidades de aprendizaje, en beneficio de este mundo diverso.

La práctica de los maestros no se deduce a llenarse de conocimientos que impacten en la vida de los estudiantes, también se contemplan las diversas situaciones que de ella se despliegan.

-Cuando entré estaba nerviosa de enfrentarme a situaciones, pensaba en qué hacer si el autista se altera o le da una convulsión. Solamente una vez tuve a un chico con síndrome de Down y yo pensé que le estaba dando un infarto porque se puso rojo, se quedó parado y no reaccionaba, mi primera reacción fue pedirles a los chicos que le hablaran al director, obviamente no te puedes separar del alumno y entonces lo sentamos, llamamos a una ambulancia y nos dijeron que estaba bien. La mamá dijo que muchas veces cuando está mucho tiempo de pie le pasan esas crisis, pero nunca nos lo habían dado por escrito; ahí es cuando dices: nos tienen que dar todos esos detalles porque son importantes para nosotros, para ver cómo actuar- compartió Arandi.

Las circunstancias podrían complicarse en un instante. La profesión docente está ligada a muchos factores de conocimientos teóricos y prácticos, también implica tomar decisiones y acciones en un momento, porque de eso depende la vida de la diversidad funcional y de los estudiantes considerados regulares. Lamentablemente, esto del papeleo está tan inmerso en la vida de los maestros que ellos mismos lo creen indispensable, aunque también es comprensible, en la medida de que, si los detalles de seguridad no están escritos y si se desconoce la forma de actuar, se correrán mayores riesgos.

La vida de los actores educativos de los espacios considerados de "Educación Especial" está inmersa en experiencias de incertidumbre y también de múltiples aprendizajes. La idea de que están totalmente preparados para atender a la heterogeneidad es imprecisa, todos son seres imperfectos que permanecen en continua formación.

Desde su mirada, la siguiente maestra expresa la realidad que se vive en las escuelas regulares, en donde sólo algunas cuentan con el apoyo de maestras especialistas.

-Educación es un mundo tan enorme, con tantas responsabilidades. Si yo fuera maestra de educación regular estaría temblando de miedo, porque de verdad son responsabilidades enormes, y no es que educación especial donde trabajaba no lo tuviera, pero no se compara con el número de alumnos, allá sólo tenía 8 alumnos máximo, con una asistente, y si alguno de mis chicos tenía una conducta severa llegaba la directora, subdirectora y entre todos lo resolvíamos, podíamos dar tiempos fuera y hacíamos cosas que sirvieran, y aquí no puedes hacer nada, no puedes dar un tiempo fuera porque es exclusión, no puedes levantar la voz porque es exclusión, entonces qué, ¿esperas a que te pegue o cuál es la repercusión?- expresó Karla.

Tal pareciera que los maestros se encuentran entre la espada y la pared. Por un lado, se encuentran los planteamientos teóricos que subrayan la relevancia de la educación inclusiva, de entornos ideales de aprendizaje y enseñanza que actualmente toda escuela debería llevar a cabo. Son múltiples las ocasiones en las que se han apartado o bien, su comprensión se ha desviado, así que los docentes, estudiantes, padres de familia y directivos lo entienden de distinta forma. Lo complejo del asunto es que lamentablemente todo debe estipularse por escrito para que sea visible y aplicable (claro está de en diferentes maneras), y el meollo del asunto es ¿por qué? las respuestas tal vez sean bastantes, aunque es cierto que ya estamos acostumbrados a este hecho.

-Les hablas a los papás y si te va súper excelente vienen, pero de ahí a que cambie el niño pues no; no puedes decir: señora, yo le recomiendo que vaya al psicólogo porque estás atentando contra su derecho, hídole, ¿y luego? ¿cómo le haces? porque es una realidad que tú no eres psicólogo, fisioterapeuta, etc. Hay cosas que puedes llevar a cabo, porque si trabajas límites y si se deja el niño pues está padre, pero hay cosas que no son tan sencillas, la mayoría de los maestros tienen situaciones complicadas, no todos son buenos y comprometidos- argumentó Karla.

Es de rescatar la parte del relato "la mayoría de los maestros tienen situaciones complicadas, no todos son buenos y comprometidos". Realmente todos viven situaciones complejas, tal vez no exista alguien que no enfrente circunstancias en las que por instantes pareciera que todo se desmorona, y es totalmente válido y comprensible, pues se trata con personas, que no son "máquinas" que se pueden manejar con un control remoto, lo que está increíble porque la interacción que se da en cada espacio de las escuelas desborda inmensas riquezas. Lo anterior implica reconocer que los maestros, en su totalidad, tienen personalidades distintas que se han formado y transformado a través de sus historias, y al observarlos y/o conocerlos se podría creer que "no son buenos y comprometidos", no obstante, es necesario profundizar en qué los ha llevado hasta este punto, siempre existe una razón.

La educación es un derecho de todos y los actores educativos deben asegurarse de las experiencias de aprendizaje. La formación de los maestros regulares se enfoca en una población homogénea, en donde se ha excluido a la diversidad funcional, aun cuando sus planteamientos de integración o inclusión contemplen lo contrario. Actualmente sobresalen las ideas de inclusión, de una educación que no limite las posibilidades de los estudiantes, y donde se opte por su adaptación social, y la pregunta continúa en ¿cómo le hago? ¿cómo generar esos espacios de los que tanto se habla?

-Cuando yo entraba a grupo veía que sí, el chico estaba en equipo, pero eso no significaba "integración", estaba en el grupo como un mueble más, como una silla más, como un pizarrón más, pero no era una persona a la que se le hiciera caso, a la que se le enseñe, desarrolle, pida o exija trabajo como a los demás. Tenemos chicos en la institución que no son trabajados, estimulados y no han sido muchas cosas. Intenté trabajar con las docentes sin trabajar porque no podía llegar y decirles que estaba mal hecho su trabajo, porque a ellas no les enseñaron cómo si se tenía que trabajar con personas con alguna situación, su formación no es esa, es como un médico general, o sea, tiene información de un poco de todo, pero no

es especialista en los ojos, no es oftalmólogo, no es otorrino, no es especialista en el corazón- mencionó Karla.

En su momento, y actualmente en algunas escuelas que aún se encuentra vigente, la integración educativa resultó entendible debido a su finalidad, sin embargo, no se consideró novedosa en toda su extensión, porque para algunas escuelas no fue necesario ser un planteamiento para llevarse a cabo. Aun así, el plan no dejó de ser una tarea "impuesta", de esta forma, los actores educativos acataron su función de simples ejecutores, como si fuesen seres carentes de pensamiento. Lo anterior es comprensible desde el hecho de que los protagonistas de las escuelas están:

Sujetos a una normatividad o política educativa y saber lo que implica socialmente ello, no pueden negarse a un decreto constitucional. De esta forma, sólo les queda reconocerse ajenos a la construcción e instauración de dicho proyecto y asumirse, algunos de ellos, como víctimas de la desinformación al respecto, lo que influye en la forma en que vivencian y conceptúan la IE [Integración Educativa], de ahí lo que mencionan algunos actores al referirse a la situación que enfrentan: "hay que trabajar, tenemos que hacerlo, nunca nos piden nuestra opinión". (Mares e Ito, 2005, pp.912-913)

Los maestros y maestras son ejecutores de los proyectos que se establecen, y tal pareciera que se imagina que tienen súper poderes, aún sin dotarlos de todas esas herramientas que necesitan desde los inicios de su formación. Sería estupendo que pudiesen generar ese ambiente que tanto se anhela y necesita, no obstante, se extiende la relevancia de apartar esa venda de los ojos de quienes plantean futuros mejores sin conocer y reconocer qué pasa en cada rincón de las escuelas, y por qué no, también considerar a quienes viven en estos entornos.

-Mi visión es: "el docente no tiene el conocimiento o formación para atender a niños con determinadas características, y tras la reforma y todo lo demás, nadie les ha dicho qué es lo que se debe hacer y cómo hacerlo, y más aún, ni siquiera

han intentado cambiar su mirada, su perspectiva y lo que ellos mismos piensan sobre la integración, fue algo impuesto, pero eso no quiere decir que los docentes sean todólogos. Muchas veces no es que no quieran, sino que a ellos les enseñaron que se tiene que cumplir un currículo, que tienen determinados meses para cubrirlo y que deben tener determinado avance académico; nadie les dijo qué tenían que hacer cuando llegaran niños que no tuvieran ese avance académico, y qué va pasaría con los chicos de tercer o cuarto grado con conocimientos de primer año- expresó Karla.

Los maestros no tienen otra opción que acatar una serie de imposiciones una y otra vez. Qué pasa con lo que ellos piensan, con lo que sienten y viven, la idea no está sólo en realizar planteamientos que busquen un mundo idóneo para todos, se requiere de un cambio de miradas, de comprender qué, cómo y para qué sirve lo que se pretende que haga. En este punto se recupera la idea de priorizar la claridad en lo que se delega, tal vez esta sea una de las formas en que se obtendrán resultados que impacten.

-Tal vez no es que los docentes no quieran realizar adecuaciones a los chicos, más bien porqué, para qué, ese debe ser el punto. Lo ideal es que se debe enseñar desde la formación, tener idea de los procesos de aprendizaje, herramientas para trabajar, no te puedo pedir algo que no te he dado. Digamos que eres médico pero general y te mando a una persona que tiene problemas cardíacos bien severos; otra que está a punto de perder la vista y tiene baja visión; alguien para que le amputes el pie y a otra para que la operes de un riñón, y ahora hazlo tú. Justo eso le están haciendo a los docentes, porque sus capacitaciones dejan mucho que desear. No porque yo lea sobre niños con TDA quiere decir que estoy capacitado para atenderlos; a lo mejor el niño no necesitaba nada y yo digo que me fue bien, pero me llega un niño bien severo y ahora ¿qué voy a hacer? ¿cómo le voy a hacer, de qué manera, quién me dijo que tenía que hacer esta parte de diversificación, cómo lo voy a llevar a cabo? una cosa es leer y otra llevarlo a la práctica- compartió Karla.

En su relato, la maestra hizo una analogía entre los docentes y los médicos, ambos profesionales capaces de transformar la vida de las personas, debido a que la tienen en sus manos. Ella se refirió a los profesores de grupo, aunque, prácticamente sucede lo mismo con las y los maestros de educación especial, a quienes se piensa como los "especialistas" y realmente lo son, en un área en específico. Al llegar a las escuelas se mantiene esta visión, he ahí la creación de ideas confusas porque se cree que lo saben todo, que resolverán cualquier situación, al igual que se cree que todos los maestros de escuelas regulares tienen las herramientas necesarias para atender a un mundo diverso.

-Quieren hacer muchas cosas y no está mal, lo que digo es que empezaron al revés y por las patas ¿por qué no empiezas a formar a tus nuevos maestros? Esta parte de la inclusión no es nueva, porque desde ese momento no empezaron los cambios, para que los alumnos que salen de la Normal por lo menos tengan como todos los demás una embarrada de todo, pero sepan en dónde buscar, cómo y porqué. Aquí tal pareciera que los maestros especialistas y docentes todo lo saben y no es cierto. Dentro de la educación especial a lo mejor somos muy específicos en algunos casos, pero me tengo que meter a trabajar con muchos alumnos con muchas situaciones y características, y ¿qué tienes que hacer? pues estudiarle, no hay más, porque tienes chicos diferentes. Nada más esa es la complicación- argumentó Karla.

Es necesario detenerse a pensar en el relato anterior y vislumbrar, desde la visión de la participante lo que sucede en este momento en las escuelas. Tal vez no es que los maestros y maestras no quieran hacer cambios, sino ¿cómo hacerlo? Se cree que el apoyo de UDEEI o USAER lo resolverá todo, y lamentablemente ellas y ellos no tienen la respuesta a toda circunstancia, porque como todos, su aprendizaje es constante; además, ¿qué pasa cuando no están?, es necesario encontrar soluciones y aprender conforme la práctica.

Los docentes viven retos, angustias, miedos, desesperanzas, encuentros y desencuentros, aunque también está ahí, en algún rincón, todo eso que los motiva a continuar con su práctica, debido a que es lo que los mantiene ahí, es su motor de todos los días, tema del siguiente apartado.

4.11 Lo que más me gusta, mi motor de cada día

Pese a las grandes dificultades que son parte de la vida de los maestros y maestras, el gusto por la enseñanza es lo que mantiene viva su profesión y a su vez, los motiva a luchar por futuros mejores.

-Lo que más me gusta es ver los logros de los alumnos, el granito de arena que aportemos con nuestra experiencia para que alcancen sus sueños y metas. El agradecimiento de alumnos y padres, su cariño y reconocimiento no lo cambio por nada, es una gran satisfacción, porque a pesar de que no estudié para ser especialista, este era mi destino, y es una gran bendición atender a cada uno de los alumnos que han estado conmigo, estoy segura que esto es lo que quiero seguir haciendo mientras Dios me lo permita, ayudar a mis alumnos, ayudar a sus mamás y bueno, también seguir trabajando con el gran equipo de trabajo que tenemos en este CAM- indicó Arandi.

En cierto momento de la vida de los maestros, sus acciones no sólo se dirigen a alcanzar sus anhelos, también se enfocan en guiar a la diversidad en ese trayecto de su vida. Indudablemente, las pequeñas o grandes cosas de la vida causan infinitas satisfacciones que impactan en la vida personal y profesional. Arandi no imaginaba ser maestra, sin embargo, apoyar en este entorno, con sus altas y bajas es lo que la motiva.

-Lo que más me gusta de mi labor es que me pagan por lo que hago, por lo que me gusta hacer, por ser maestro. Lo que me gusta es dar clases, es preparar mi material, dirigir los consejos, trabajar con los niños, organizar, hacer mis planeaciones, ver los resultados en los niños, trabajar con los padres de familia, ver

que la escuela va avanzando a pesar de que hay cosas que pueden tomarse como obstáculos pero que en realidad son áreas de oportunidad en donde puedes incidir. Es lo que más me gusta, y a pesar de que estoy aquí, en dirección, a mí me gusta estar en grupo, dirigir mi clase, no puedo pedir más- compartió Emiliano.

El relato de Emiliano refleja que algunas experiencias enriquecen y complementan más que otras; si bien, él se decidió por el puesto de director por la oportunidad que representa, su gusto por la enseñanza no ha quedado excluido de su vida, por el contrario, posiblemente su liderazgo lo transmita a los demás actores educativos. Normalmente, se mantiene contentas a las personas por un pago que sobrepase necesidades y lujos, aunque en algún momento se vuelva tedioso e inexplicablemente rutinario. Ejercer la profesión por gusto más que por remuneración es la riqueza más grande que sólo algunas o muchas personas disfrutan.

-Lo que más me gusta es trabajar en grupo, creo que es lo máximo en la vida. Por ejemplo, en Chipi las personas que trabajaban era porque de verdad les gustaba, sino no aguantas porque físicamente es cansado, emocionalmente es cansado, de muchas formas es muy pesado. Al contrario de educación básica que trabajan muchos por dinero, a otros que si les gusta y otros por las dos cosas. Lo que más me ha gustado es trabajar con los chicos, sentarme en el suelo, estar con ellos, platicar, que vayan y te abracen, que te den un beso, lo que ya no se puede y recalco porque también eso está mal, un niño de preescolar necesita eso, un niño de primaria, por ejemplo, si falleció su mamá lo requiere. Ese tipo de cosas, esa retroalimentación es la más bonita. Estar en grupo es lo más padre- compartió Karla.

Educación especial es infinitamente gratificante, aún más si se comparte el deseo por aportar experiencias de aprendizajes a la vida de las personas que forman parte de este universo. Por otra parte, las medidas que se han tomado en las escuelas para buscar la integridad de sus miembros, tal vez han tenido

repercusiones desde la mirada de algunos maestros, la escuela debería ser vista como un entorno donde las emociones y afectos se pudiesen expresar.

-Lo que me motiva podrían ser muchas cosas, tal vez una vida diferente, seguir trabajando para no tener las escaseces que tuve en la niñez, o también es que me gusta que los alumnos se sientan bien en la escuela, aprendiendo y desarrollando esas habilidades de las que ellos dudan de sí mismos, brindarles confianza para que se motiven a realizar las cosas de diferente manera, con otro tipo de estrategias que no les han enseñado. Me gusta que vengan a divertirse, que se olviden de la casa, que es otro ambiente y sepan que la escuela puede ser un lugar de amistad y de aprender al mismo tiempo. Creo que eso es lo que me motiva a continuar, tanto en lo personal como los logros de mis alumnos, a que la familia se sorprenda de las capacidades que pueden tener sus hijos, romperles esos tabúes, y porque no, que también hablen bien de mí- mencionó Isaid.

El relato anterior refleja los recuerdos de la infancia y adolescencia de Isaid, quien ha luchado por un mejor futuro para él y la diversidad con la que convive. Él enfatiza en la confianza en sí mismo como un medio para que los estudiantes logren propósitos, lo que indiscutiblemente se podría trabajar en las escuelas y familias de la diversidad, el punto está en que también se crea en ellos y en lo que puedan hacer.

Bajo esta idea es preciso recordar que las historias de los maestros no sólo están cubiertas de motivaciones, también existen los quehaceres que son parte de su práctica. Isaid añadió: *lo único que me preocupa es la planeación, y es todo, de ahí para allá soy feliz, aunque me estresa tanta cosa que manda el gobierno, pero no hay nada que no pueda hacer.* Las actividades delegadas por el gobierno podrían ser estresantes y poco significativas para los maestros, un ejemplo, son los Consejos Técnicos Escolares, vistos como reuniones en donde los docentes comparten experiencias, motivaciones y apoyos, a modo de enriquecer su labor, sin embargo, parece que esos momentos se sumergen en papeleos.

4.12 Espacios para compartir: vivencias en los Consejos Técnicos Escolares

En los CTE "se busca reflexionar sobre la situación de cada escuela, con el fin de analizar, compartir puntos de vista, estrategias, materiales y lecturas que ayudarán a la toma de decisiones (...) en beneficio de niñas, niños y adolescentes" (SEP, 2018). Sin embargo, su organización y las diferentes actividades o documentos que de ahí provienen, difícilmente lo permiten.

-Desafortunadamente los consejos técnicos vienen planeados desde el gobierno, tenemos que seguir una guía. Las semanas pasadas se dio una introducción o un preámbulo con el Nuevo Modelo Educativo, y después fue la construcción de la ruta de mejora, donde realmente no se ven situaciones particulares de la escuela- señaló Hugo.

Para el logro de propósitos, es necesario que la escuela conozca los planteamientos de la mejora educativa, además de cumplir en tiempo y forma cada una de las actividades que se le demandan, aunque estas sean ambiguas y carezcan de sentido para quienes las llevan a cabo, porque finalmente son acciones que el gobierno considera indispensables, así que está de más considerar la opinión de los actores educativos. De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer:

Ahora llegamos al principal culpable de todos estos problemas: el gobierno. No obstante, nos daremos cuenta de que lo que hacen los encargados de dictar las políticas y los administradores es perfectamente comprensible -para ellos-. Si es difícil manejar el cambio en un salón de clases, una escuela, un distrito escolar, imaginemos la escala de los problemas que enfrenta un estado, provincia o país, en el cual intervienen numerosas agencias y niveles que implican decenas o cientos de miles de personas. Para ese gobierno, es infinitamente más difícil si es que su personal no se arriesga a tratar de comprender la cultura y los problemas de la gente de la escuela local. (2011, p.217)

He aquí una "suposición de ideas" sobre la realidad educativa. Parece que el gobierno comprende que todas las escuelas funcionan de la misma forma, así como se piensa en una población conformada por la homogeneidad, en donde existen las mismas necesidades, y, por otra parte, los apoyos que se brindan son insuficientes o carecen en su totalidad. Tal vez, lo anterior explique porque las acciones se plantean y dirigen para todos los centros educativos, sin considerar su esencia. Aunque, es entendible, pues están artificialmente inmersos en ellas y podría ser absolutamente un caos si se les concede total autonomía a las escuelas.

Debido al objetivo de los CTE, sería imprescindible que en sus espacios los actores educativos compartieran experiencias, a modo de abordar problemáticas, necesidades y logros. En algunos casos, la escuela busca dicho fin y su riqueza.

-En los Consejos Técnicos Escolares compartimos experiencias, en algunos momentos son enriquecedores, aunque también es una situación de mucha carga de trabajo, en donde los tiempos no nos dejan sacarlo, la agenda es muy cargada siempre; cada día son más necesidades que nos envían de las oficinas del departamento, los documentos que nos mandan a nivel federal para llevar guías, llamadas fichas de trabajo son demasiado cargadas, de verás pareciera que no se considera que todo es un proceso y que requerimos tal vez de más espacios de trabajo de gabinete, porque nos absorbe mucho el trabajo de la cotidianidad, la práctica diaria- dijo Alma

Lamentablemente, más que espacios de apoyo a la práctica docente, en los CTE se debe seguir con una orden del día, impuesta por un gobierno que vela por los intereses y necesidades de la población. No obstante, la carga de trabajo satura y absorbe la práctica docente, pues las reuniones están destinadas a cubrir con una serie de formatos, requeridos para el beneficio de los estudiantes. Velásquez menciona: "los maestros sienten ante esta realidad que se les recarga sus responsabilidades y se cambia de manera brusca su función social, para la que fueron formados" (en: Cerquera y otros, 2016, p.310). Así, los momentos de

reflexión y participación se redirigen y alejan, aunque existen casos en donde la escuela crea situaciones que buscan retroalimentación entre sus miembros.

-En los consejos técnicos por momentos compartimos nuestras experiencias, solamente "ah, me funcionó esto, ya te paso el material", pero llega a ser sólo con algunos casos sumamente extraordinarios que pasan, así que no tenemos cercanía con los maestros. Pienso que los consejos son una pérdida de tiempo, porque el tiempo que estamos perdiendo para llevar a cabo una ruta de mejora creo que lo podríamos implementar en talleres para los padres, darles capacitación para que también mejoren los aprendizajes, porque no depende sólo de la función docente, sino de la familia, que es donde los abandonan, no se reafirman los aprendizajes, y si no se hace es como venir a llenarte de información a la escuela y vaciarte en casa, porque en el momento de no seguir llenando no se da el aprendizaje- comentó Isaid.

-Yo creo que los consejos son enriquecedores para mí práctica, porque tratamos de exponer muchos casos para dar solución o que nos apoyen, porque muchas veces decimos: yo le hice así y a lo mejor no estaba bien o tal vez tenga razón y entre todos lo comentamos. En taller laboral, a parte de las reuniones de los consejos, a veces, llegamos a tener reuniones extras, porque son planeaciones y programas diferentes, cuando llegan cosas nuevas para talleres nos citamos un día aparte- expresó Arandi.

Algunas veces, el propósito de los CTE no es claro e incluso carece de sentido, pues en el mejor de los casos el tiempo que resta luego de temas y papeleos es el que se destina para reflexionar y compartir experiencias, aunque, esos pequeños o grandes momentos son enriquecedores para los maestros, porque finalmente, expresar dudas, inquietudes, ideas y escucharse mutuamente es lo que llena de aprendizajes su práctica. Fuera de estas experiencias que se esperan con ansias, es probable creer en estos espacios como una pérdida de tiempo, que más que apoyar la práctica docente y a las escuelas, significan más carga de trabajo.

Una vez más se vislumbra la idea de contemplar las necesidades particulares de las escuelas, optar por ideas y propósitos claros que, en lugar de imponer, tengan funcionalidad y sean experiencias enriquecedoras para los actores educativos.

-No hay espacios para compartir experiencias, nos los tomamos. Los espacios son los consejos técnicos, pero cuando es en corto o algo rápido en la hora de la salida vamos directo con el vecino, por ejemplo, panadería se apoya mucho conmigo y yo con ella. Pero así de: ah, me voy a sentar a platicar con ella pues no, nunca tenemos esos espacios- añadió Arandi.

La práctica docente es un mundo de situaciones que infinidad de veces deben resolverse al instante. Lo ideal sería que los maestros estuviesen acompañados y guiados durante su labor, sin embargo, sólo en algunos centros escolares se establece una cultura de trabajo en conjunto, en que padres, estudiantes y todos los actores educativos se involucren, en beneficio de todos. El siguiente tema abarca las relaciones entre los miembros de la comunidad llamada escuela, en donde los lazos no se dan de un momento a otro, más bien, se construyen y reconstruyen con el paso del tiempo.

4.13 Relaciones que se construyen: escuela, familia y la heterogeneidad

La escuela es un contexto social, en donde es esencial la interacción con los demás, porque como seres sociales es parte de lo que constituye a todos los actores educativos. En cada paso que dan, todos ellos y ellas construyen y reconstruyen relaciones con los demás, porque "a través de la interacción con otros es como los sujetos en formación examinan, conocen y viven la cultura, elaboran concepciones del mundo, establecen diversos tipos de relaciones y acceden a sus lógicas" (Echavarría, 2003, p.4). Las interrelaciones requieren de escenarios para compartir experiencias, de tal forma que el aislamiento ya no sea una forma de vida.

-Cada maestro es diferente, todos somos diferentes. A lo mejor mi manera de trabajar es más funcional para un tipo de alumnos, y tal vez mi compañero puede

trabajar mejor con alumnos a los que les encuentro mayor dificultad. En mi caso yo no tengo miedo de preguntarle a algún compañero: oye, ¿tú qué harías con Daniel?, y así enriquezco mi formación, pero no todos tenemos esa situación, porque hay veces que otros compañeros se sienten evidenciados. Los espacios en donde podríamos compartir experiencias podrían ser en el recreo, donde deberíamos hacer nuestra guardia, entonces realmente no hay tiempo para compartir experiencias- expresó Hugo.

Existe gran riqueza en la singularidad de cada persona, en su práctica y su andar, lo que parece no ser tan sencillo compartirlo. Lo anterior se deriva de circunstancias vinculadas con la escuela, además de la seguridad y confianza de los mismos actores, es decir, todos los miembros del contexto educativo son los responsables de generar un ambiente que propicie que compartir y apoyar a los demás no es una carga más de trabajo, sino que es un valor en sí mismo, que se extiende al ser expuesto y que podría ser explotado en beneficio de la diversidad. De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer:

Debido, en parte, al aislamiento físico y, en parte, a las normas por las cuales no comparten, ni observan ni examinan mutuamente su trabajo, los maestros no elaboran una cultura técnica común. El panorama no es uno en el que "los colegas se ven a sí mismos compartiendo un conjunto viable y generalizado de conocimiento y práctica". (2011, p.109)

La cultura que se establezca en la escuela, las oportunidades de participación y expresión marcarán la diferencia, que en el mejor de los casos brindará seguridad y la confianza en la intervención de los actores, así, su desenvolvimiento atraviesa por una línea estrecha que marca su camino. No sólo depende de los participantes, sino también del tiempo del que disponen.

-Tenemos horarios marcados, a veces no nos encontramos en recreo y a la hora de salida no nos vemos, así que no tenemos mucha convivencia; llegamos a

saludarnos en las mañanas, pero no generamos una amistad, sólo compañerismo de trabajo- mencionó Isaid.

Las diferentes actividades de los maestros absorben el tiempo y el espacio para compartir y escucharse mutuamente, no a modo de forjar amistad, más bien, de apoyo en las distintas situaciones a las que se enfrentan. Priorizar acciones por encima de otras está de más, es necesario optar por trabajar en conjunto, porque la participación de maestros, padres y la diversidad funcional sea clara y acompañada durante todo su trayecto.

-En donde trabajaba antes era un equipo muy diferente porque la institución era diferente a lo común, es decir, a un CAM o una escuela regular. Chipi era realmente una familia dirigida por dos personas: la subdirectora y directora, en donde intervenían papás, pero al final un mundo propio y chiquito, en donde no teníamos que hablar de integración, inclusión, necesidades o barreras, porque todo se daba ahí, todos intentábamos que nuestro programa estuviera enfocado para cada uno de los alumnos. Ahí se logró todo lo que ahora se habla, sin hablarlo; Chipi fue una de las primeras instituciones que trabajó las propuestas de los contextos de una manera diferente, fue un trabajo multidisciplinario, en donde intervenía a la par y con la misma importancia el psicólogo, la trabajadora social, la directora, subdirectora, la familia, maestra titular, maestra de apoyo, terapeuta físico. Era un grupo muy grande en el que aprendes un poco de todo y de nada a la vez, porque en esa familia grande cada quien ponía un granito para que nuestros chicos desarrollaran habilidades físicas, de pensamiento y sociales- indicó Karla.

Las palabras sin las acciones se desvanecen, y viceversa. Pasó algún tiempo para que Chipi fuera reconocida como parte de la sociedad, una población con talentos por descubrir. Lo anterior tuvo un proceso, con metas a largo y corto plazo, cada una de ellas fue trabajada por un equipo multidisciplinario conformado por seres de distintas profesiones; todas las personas que fueron parte de Chipi difícilmente se observan en los espacios públicos regulares, en donde el personal es escaso y los que están sobreviven por debajo de las políticas educativas. Las

relaciones que se establecen también son distintas porque la forma de pensar y actuar es diversa en todos los espacios. La maestra prosigue con su relato:

-Aquí cambia mucho la situación porque hay mucho antagonismo, el yo sé más que tú, yo tengo maestría, esto y aquello; es una escuela en la que hay personas sumamente preparadas, tienen maestría en matemáticas, español y cursos; yo creo que cualquier empresario moriría porque sus empleados estuvieran tan preparados. Desafortunadamente son tantas cosas a la vez, por una parte, mi mundo color de rosa era mi mundo, aunque estábamos un tanto fuera de la realidad, era un punto entre una gran mancha; la realidad es que hay tantas personas tan preparadas que quieren ser únicas y que creen tener la razón, y no es que no la tengan, la verdad es que no saben compartir- mencionó Karla.

Chipi fue un sueño hecho realidad en muchos aspectos para los que conformaron, lo que se establece como inalcanzable para otros entornos educativos, y no es porque no sean capaces de hacerlo, en realidad todo ha ocurrido tan de repente, en un abrir y cerrar de ojos que no les ha permitido ni meditarlo porque de un momento a otro debe ser implementado. En un instante se tiene una figura de autoridad irrompible y al otro se desmorona porque "necesito ayuda, un tipo de apoyo brindado por un especialista, con quien hay que compartir no sólo el espacio en un salón de clases". Desde este punto, es posible que los maestros titulares se sientan evidenciados, desplazados y menos útiles en su propio ejercicio docente. Lo anterior no es una justificación, más bien, se pretende mirar otra de las facetas del mundo educativo.

-Cada quien jala para un lado diferente, por una parte, están los docentes que quieren hacer cosas e intentan implementar estrategias de ambientes normados, pero que no se le acerque otro docente, porque en el momento en que eso suceda entonces ya no, porque además el que tiene una maestría sabe cómo se hace, pero al final nadie les enseñó ni nos enseñó a hacer eso, nadie nos dijo qué se hacía y mucho menos que sí se hacía y de qué manera. Yo veo un estira y

afloja por todos lados y en medio queda el pobre niño que grita auxilio porque todo mundo lo jala para todos lados y no sabe ni qué hacer- añadió Karla.

Sería increíble que la idea de inclusión educativa abarcara no sólo a la diversidad funcional, sino a todos los que forman parte de estos espacios, de esta forma su impacto se vincularía más allá de lo académico, impactaría en la sociedad y ya no se hablaría de inclusión educativa y social, sino de un tipo de inclusión que abarque a ambas, porque no son fragmentos que se desarticulan. Así, la idea de compartir, sugerir y acompañar se reconocería como un tesoro, pues el apoyo mutuo, reflexionar juntos e ir en busca de un fin resguarda innumerables beneficios. Como se ha mencionado hasta el momento, esta visión requiere del trabajo en conjunto de todos los participantes.

-Falta vincular más a los papás con la institución y a los mismos maestros, y no hablo de que todos tienen que ser amigos y saliendo de aquí se tienen que ir a tomar el café o la copa, sino hablo de un equipo multidisciplinario e interdisciplinario, en donde si te dicen sabes que: "creo que deberías trabajar de esta manera" no te lo tomes a pecho y aceptes, porque parte del trabajo es aceptar y reflexionar sobre lo que falta por hacer, de eso se trata. Y respecto a los directivos creo que es lo mismo, cada quien tiene sus objetivos y son válidos, tú escuchas a los profesores y dices tienes razón, escuchas a los directivos o a los papás y lo mismo "tienen razón", pero llegar al punto medio en donde si todos se escuchan sería rico, pero es muy complicado porque no estamos acostumbrados a hacer eso- continuó Karla.

La clave está en escucharse y escucharnos, porque tanto las ideas de los demás son tan válidas como las de los otros. Cada actor educativo ha vivido experiencias que han transformado su vida y detrás de esas vivencias se encuentran un sinnúmero de aprendizajes, que, al desprenderlos de la obscuridad, al mencionar siquiera su existencia, quienes los poseen también se darían cuenta de su riqueza. Al compartir pensamientos e ideas se abren caminos, porque como menciona la especialista: *esta parte de la inclusión suena padrísimo, pero faltan las*

ganas, una mentalidad en donde de verdad creas, sientas y comprendas qué es inclusión.

-Por eso hago la comparación de mi mundo, en donde estábamos poquitos, pero se trabajaba diferente; y, por ejemplo, cuando yo entre a trabajar ahí me enseñaron de qué forma trabajar, probablemente pensaría diferente si hubiera entrado a trabajar en la SEP, tal vez sería distinto mi punto de vista porque yo no conocería lo que conozco. ¿Cómo me reciben a mí? porque yo soy aparte, soy como un estira más, en donde intento no imponer porque no vengo a eso, intento acompañar, y de las mismas actividades que hacen las maestras le digo oye: puedo trabajar con fulanita de tal y me dice: claro, por favor; pero solamente hago que los mismos compañeros le ayuden, no doy estrategias de: mira esta es una estrategia, apuntala porque eso necesitas, no, sino muestro cómo debería de ser, aunque tampoco lo sé todo- expresó Karla.

No se trata de imponer ideas o formas de actuar, de cambiar conceptos y planteamientos, sino de trascender miradas, formas de actuar y percibir la realidad, enfocadas a comprender qué, cómo, porqué y para qué, y así, mantener claridad para dirigir caminos. Las acciones se enriquecen con las diferentes formas de pensar y no sólo con la aportación de una de ellas vista desde fuera de la escuela y el aula. El éxito educativo no está fuera del trabajo en conjunto que se establece entre todos los que forman parte de las escuelas, en todas ellas las relaciones se construyen, no se dan de un momento a otro, es un proceso y requiere de esfuerzos, ideas claras y constancia.

-Hablando de UDEEI, las relaciones se construyen, no es que llegues a un lugar y ya se dan por sí mismas. Una buena relación con quien tú quieras se construye, ese es mi punto de vista. Cuando he llegado a las diferentes escuelas, me han tocado desde escuelas muy complicadas hasta donde hay apertura con las maestras; para UDEEI siempre ha sido abrir puertas, una maestra que llega recientemente a una escuela siempre tiene que abrirse puertas, mediante la comunicación, tener claro que se quiere en las escuelas. En mi caso, casi siempre

me han tocado donde "no, no queremos a UDEEI o tienen un mal concepto"; entonces es ir vendiendo lo que tú tienes, ir acercando, porque no es enjaretárselos y ahora lo haces, sino ir convenciéndolos poco a poco de que lo que se hace funciona- compartió María Rosa.

Las relaciones que se establecen en las escuelas se construyen y reconstruyen, es todo es un proceso que requiere de compromiso y de una mirada que se extienda en toda su plenitud. En algunos casos, se mantiene disposición e incluso entre los logros de las especialistas se encuentran que los maestros rescaten la necesidad y relevancia de las sugerencias, por otro lado, podría ser todo lo contrario con otros docentes. El punto es que los y las especialistas de UDEEI o USAER, como mediadores, también deben pensar en estrategias para acercarse a los docentes, porque finalmente son ellos y ellas quienes lograrían mayor impacto al implementarlas.

-Algo que yo observo es que siempre se debe tener muy claro que nosotros nos vinculamos con la escuela, que no somos algo aparte, que todo lo que proporcionamos tiene que ver con el programa, con las competencias de los niños, con el propio enfoque de la escuela, o sea, que realmente somos parte de la escuela. Respecto a los padres de familia, se debe dar una comunicación muy puntual; los padres lo toman como un momento en donde pueden desahogarse, y es válido porque necesitan ser escuchados, muchas veces las entrevistas se extienden y no llegamos a lo que se pretende- añadió María Rosa.

La práctica de las maestras especialistas de UDEEI no es ajena a la escuela y menos aún a los estudiantes, se carece de claridad en su labor, y a su vez las diferentes maneras en que se comprende flotan por todas partes, debido al cambio de conceptos y planteamientos, su desconocimiento, o bien, por todas las anteriores. Las diferentes formas de entender la función de las maestras influyen en lo que se desea lograr, aunque es de gran importancia: cómo se perciban a ellas mismas, la claridad que tienen de su práctica y de lo que ella implica.

Finalmente, he dejado el siguiente tema como último no para recalcar la línea que se cree que separa lo personal de lo profesional, sino para enfatizar que, aunque los mismos actores lo mantienen tan marcado, es imprescindible recordar que son personas que merecen ser escuchadas, justo porque tienen mucho que contar.

4.14 Identidad personal vs laboral

Los maestros no son máquinas que velan por el proceso de los logros académicos, ellos y ellas desempeñan una función en la sociedad y al interior de las escuelas. Son personas que sienten, dudan, piensan, temen, reflexionan, se desilusionan, toman decisiones, sueñan, idealizan, crean, y siguen con su formación, pues al igual que los otros, nunca dejan de aprender. Los sentidos y significados que han construido los han alejado de esta dirección, y donde se sitúan en infinidad de ocasiones no hay cabida al valor de la subjetividad, así que no hay más que dejar de reconocerla dentro de los espacios educativos.

-Los maestros también somos seres humanos, sentimos y nos preocupamos, tenemos familia. Yo puedo tener un problema familiar muy fuerte y tengo que llegar aquí y mi problema se tiene que quedar allá, porque tengo que dar lo mejor de mí, y eso psicológicamente hablando es complicado. Aquí hemos llegado asaltados, con lujo de violencia, y tengo que llegar aquí y trabajar; por supuesto tenemos nuestra Seguridad Social, pero el daño psicológico, emocional es fuerte. Somos seres humanos y merecemos la atención de ser escuchados- expresó Emiliano.

Tener que dejar ese sentir detrás de las puertas del salón de clases, encerrarlo con todas las fuerzas y extraer una sonrisa de donde no hay motivos, es aún más complicado y no se logra en todos los intentos. Garzón, Botina, Salazar, y Ríos refieren lo siguiente: "la tarea como educadores esta permeabilizada de una gran carga emocional que en muchas ocasiones es representada por el miedo (...) (en: Cerquera y otros, 2016, p.314). Sinfín de veces ese miedo se mantiene alejado

y en la penumbra, lo es en su esplendor, tanto que es aceptable y consiente por quienes lo viven.

-En alguna ocasión me he enojado y les he gritado a los chavos porque hay un motivo, llega a pasar que viene la mamá y les digo por qué les llamé la atención, no les grito nada más porque vengo de malas y me gusta gritar. He aprendido que mis problemas de mi casa los dejo allá afuera, eso hace que yo siempre venga con otra actitud, hasta los maestros y el mismo director me dijeron: "como quisiera vivir tu vida, tu siempre vienes bien alegre", y respondí: "no creo que quieras vivir mi vida", pero no traigo mis problemas aquí, me concentro en los chavos- mencionó Arandi.

Es como si la realidad que se vive al exterior de las escuelas fuese una cosa de la que se pudiese desprender hasta finalizar la jornada, sin embargo, ¿qué pasa con esas historias que se viven en el salón de clases, en los pasillos, en recreo o suceden en cualquier espacio de la escuela? Según el caso, es imposible alejarse de la angustia, del no saber qué hacer, cómo actuar o resolver las distintas situaciones, mientras tanto, los docentes continúan solos.

-Los docentes no tienen la forma de cómo tratar al niño que nunca hace nada y que es grosero, porque es su palabra contra la del otro. En algunos casos es muy válido, sin embargo, también se tendría que poner un parámetro de hasta dónde es comprensible que un niño sea irrespetuoso con el docente, o qué es lo que puede hacer el docente, porque ahorita los niños tienen tanto poder que ya no les puedes decir nada porque los estresas, los dañan emocionalmente, y no necesariamente es así, o sea, yo creo que las cosas no están mal en un punto medio, pero se ha ido de un extremo a otro, en donde el niño te hace, te pega en la espinilla y no pasa nada. No es ni uno ni otro, el respeto debería estar vigente, y falta esa parte- expresó Karla.

Parece que los derechos de los niños han tomado un nuevo rumbo que algunas veces los actores educativos no pueden controlar. Es primordial una

educación que contemple a los estudiantes como personas reflexivas, capaces de decir lo que piensan y expresarse con libertad, así que para su cumplimiento se enfatiza nuevamente en el trabajo en conjunto de la escuela y la familia, como portadoras de valores y normas para el bienestar común, no sólo en la escuela, sino en su futura participación en la sociedad.

No obstante, en los centros escolares se evidencian circunstancias en las que "(...) los maestros luchan en privado con sus problemas y ansiedades, pasando la mayor parte del tiempo físicamente alejado de sus colegas" (Fullan y Stiegelbauer, 2011, p.109). El énfasis está en que los maestros como toda persona viven circunstancias que ameritan apoyo, intercambio de experiencias y escucharse unos a otros, de esta forma podrían reconducir su andar.

Conclusiones

Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos.

(Jackson, 1998, p.33, en Bolívar, Domingo y Fernández, 2011, p.49)

Durante la indagación de la temática de este estudio, uno de los propósitos era generar espacios de discusión para los participantes, en donde compartieran sus experiencias, pensamientos y miradas a través del relato, de forma que, mediante la construcción y reconstrucción de sus narrativas se promoviera la transformación

de sus prácticas educativas, y a su vez, recordaran que no están solos en este mundo tan complejo.

Emplear la técnica de los grupos focales, crear "un ambiente de interacción, que permite examinar lo que una persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera" (Hamui y Varela, 2013, p.56) no fue posible debido al tiempo del que disponían las maestras y maestros. Este escrito destaca grandes riquezas porque a través de la biografía narrativa se contemplan las voces de los participantes, quienes en sus historias expresan su sentir, pensar y actuar. La relevancia de contemplar las trayectorias de quienes viven experiencias, llenas de sentidos y significados recae en que sus relatos orales y escritos permiten:

Comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada en un texto, siendo esta la parte más importante, ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recontar e intentar revivir esa historia. (Huchim y Reyes, 2013, p.9)

Evidentemente, cada día en las escuelas se viven experiencias que desencadenan un sinfín de circunstancias, lo cierto es que no podría ser de otra forma, pues enfrentarse a una y otra situación es parte de la vida de toda persona, aunque esto no deja de lado la cuestión del porqué esas historias se sumergen en el olvido. De esta forma, la documentación narrativa tiene un papel imprescindible en este estudio, debido a que las experiencias pedagógicas de los docentes:

Constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan y hacen la escuela. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes. (Barrios, Paesani y Solari, 2007, p.15)

La relevancia de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas radica en la gran riqueza que se desprende de las historias de vida de las maestras y maestros, que, como personajes de sus vivencias, permiten un acercamiento para comprender el porqué de las diferentes situaciones que se viven en las escuelas y en la sociedad. Se pretende que el material que se desprende de este estudio sea difundido y reflexionado por el lector, transmitir y/o compartir otra forma de contemplar los espacios educativos, y a su vez, hacer visibles a todos los que hacen posible la escuela, a pesar de que se olvide constantemente o no se tenga presente.

El conjunto de temas abarca desde el papel de la familia y la escuela en la vida de los maestros y maestras de este estudio, en donde se muestra cómo estos entornos influyeron en las decisiones de los participantes, ambos se presentan como fundamentales en su trayecto personal y profesional, lo que se vincula con el porqué de su carrera, aunque si bien ambos contextos se encuentran inmersos, existieron distintas circunstancias que los orillaron a trazar su camino rumbo a espacios considerados de educación especial y regulares.

Al ingresar a la universidad los participantes vivieron desafíos, sorpresas, angustias, momentos en que creían que lo hacían muy bien o muy mal. Absolutamente todas sus vivencias conllevaron nuevos aprendizajes y reforzaron otros. Ellos y ellas transformaron sus visiones, tal vez eso fue la pauta que los hace ser las personas que son ahora. Por otra parte, este punto se encuentra ligado a la formación académica vs práctica, ambas son relevantes porque se complementan, pensarse por separado o bien, descartar una u otra, es negar su riqueza, aunque, es de reconocer que la teoría ha sobresalido por encima del conocimiento empírico.

Después de egresar de la universidad es posible que emerja la cuestión ¿qué voy a hacer? o ¿qué será de mí? Algunos de los partícipes expresan qué ocurrió en esa etapa de sus vidas, lo que pensaron, las visiones y esperanzas de sí mismos, y cómo ese trayecto los llevó hasta donde se encuentran ahora. En ocasiones, las altas expectativas que tenemos sobre nosotros mismos incita a direccionar caminos,

en la búsqueda de nuevas oportunidades. Las circunstancias por las que se atraviesan son cambiantes y jamás perfectas, así que esas visiones que se tenían sobre "en donde estar o hacer" después de la escuela podrían no ser lo que se esperaba, lo que no debería centrarse en desistir, más bien, en descubrir otros horizontes y metas por cumplir.

La trayectoria profesional de los actores educativos comenzó desde su estancia en la universidad, con el inicio de sus prácticas, debido a que justo entonces iniciaron sus experiencias, se enfrentaron a un mundo diverso que tal vez no se esperaban, o bien, no imaginaban. Algunos de ellos y ellas se mantuvieron solos en su andar, lo que les brindó herramientas para su vida como maestros y maestras, especialistas que transforman las vidas de los demás y las suyas. No sólo durante las prácticas profesionales o el primer día de trabajo de los participantes estuvo lleno de logros, desencantos, compromisos y esperanzas, en realidad, todos los días viven un montón de circunstancias, en donde se involucran emociones y deseos, propios de todo ser humano.

Tal vez no exista algún ser que no espere algo de los demás, probablemente todos lo deseamos, así que los docentes no son la excepción. Los escritores lo plantean en la literatura, el gobierno lo plasma en documentos y lo delega a las escuelas, para que así se lleve a cabo en tiempo y forma; es señalado puntualmente lo que los actores educativos "deben" realizar, o bien, las personas que "deben ser" o lo que se espera de su actuar, incluso lo leímos durante nuestra formación, es como un sueño ideal que se convierte en fantasía al enfrentarnos con la realidad educativa, misma que no se menciona en esos textos tan extensos y a veces ambiguos.

Frente a todos esos "debes de" intentan flotar con todas sus fuerzas "los cómo le hago" sin ningún éxito, las responsabilidades y la infinidad de tareas sumergen a los docentes y muchos de ellos permanecen en el abismo hasta que por sí solos encuentran la salida, porque sólo a través de sus experiencias y con

suerte, cuando reciben acompañamiento de sus colegas, idean estrategias que apoyan su labor y más que enfocarse por completo a la enseñanza, se vinculan con escucharse mutuamente, porque en circunstancias es necesario para crear ambientes de aprendizaje. Si es importante escuchar a los maestros y maestras, cómo sería irrelevante escuchar a la diversidad y sus familias; la escuela es el segundo o primer hogar de miles de personas, y como tales están llenos de sentimientos y viven duelos que merecen ser expresados.

Pensar que la realidad educativa está libre de vivir retos es toda una ilusión; probablemente ninguna experiencia se deslinda, porque es parte esencial, de lo contrario permaneceríamos en una zona de confort que no llevaría a nuevos aprendizajes. Efectivamente, de eso se trata, "los retos conducen al crecimiento personal y profesional", no son circunstancias fragmentadas que se mantienen fuera del desarrollo de las personas; lo cierto es que ante diversas situaciones es necesario encontrar la forma de cómo actuar ante grupos heterogéneos que funcionan de distintas maneras y a quienes es necesario brindarles herramientas para su vida en la sociedad.

Los maestros y maestras especialistas que laboran en CAM, UDEEI o USAER, están formados en distintas áreas que no contemplan a toda la diversidad funcional, lo que no ha sido un impedimento para atenderlos, pues sus experiencias educativas, capacitaciones, cursos y pláticas con los demás especialistas es lo que les ha dado las herramientas para enfrentar la realidad de las escuelas.

De manera semejante sucede con los maestros normalistas, quienes "deben" atender a cada uno de los estudiantes, tengan o no alguna condición, implementar estrategias diversificadas y realizar ajustes razonables, con el fin de beneficiarlos a todos; ahora bien, su formación está destinada a aquellos considerados "regulares", por obvias razones necesitan apoyo de especialistas.

Ante esta situación se ha optado porque sólo algunas escuelas se beneficien del acompañamiento de docentes de educación especial; quienes atienden a todos los grupos en donde se encuentre la población que se priorizará, por lo que no siempre estarán en el aula, sería imposible estar con todos al mismo tiempo, aunque eso se espere, así que los maestros titulares deben arreglárselas para cumplir con su labor, aunque escasas o nulas son las veces en las que ellos y ellas saben qué hacer, pues más que leer sobre el tema, las experiencias son las que enriquecen la práctica y las que brindan las herramientas para saber qué hacer y cómo actuar.

Todos los actores educativos, independientemente de su formación, permanecen en continuo desarrollo profesional, son esas pequeñas o grandes experiencias las responsables de su actuar, de las decisiones que han trazado sus caminos y muchas veces, lo que los motiva a continuar con sus prácticas, ese motor que los impulsa está ligado a los estudiantes, esa diversidad funcional que está repleta de inmensas riquezas que es necesario contemplar.

La práctica docente se enfoca en la enseñanza y otras múltiples actividades que tienen que ver con el trabajo administrativo, que si bien, para las autoridades gubernamentales tienen sentido y pretenden ser realmente funcionales, podrían ser una limitante, porque el tiempo de aprendizaje y para compartir experiencias se vuelve aún más escaso debido a la sobrecarga administrativa, que infinidad de ocasiones está de más y resulta frustrante, aunque es cierto que el papeleo burocrático mantiene el orden y el respaldo, o bien, eso es lo que se necesita para estar a salvo de las circunstancias por las que se atravesaría si fuese lo contrario.

Ligado a lo anterior, se pretende que los llamados CTE sean espacios de reunión para el intercambio de experiencias, sin embargo, compartir vivencias que podrían apoyar la labor de otros maestros y maestras y que den paso a la retroalimentación permanece fuera de estos entornos, a menos de que sobre un poco de tiempo para abordarlo rápidamente. Ante este contexto, algunos de los actores educativos lo piensan como pérdida de tiempo que podrían utilizar para

realizar otras actividades; otros, han mencionado que en ocasiones se lleva a cabo e incluso resultan enriquecedores, he ahí la relevancia de cuestionarse si se cumplen los fines que se plantean.

Este escrito es un acercamiento a los distintos entornos en que la familia, la escuela y la diversidad funcional tienen un papel fundamental, pues el uno sin el otro simplemente estarían incompletos. Las relaciones con toda persona se construyen, es un proceso que requiere de claridad sobre la participación de todos los involucrados, de la importancia y necesidad de sus intervenciones, porque el trabajo en equipo es esencial para obtener éxitos de aprendizaje.

La familia influye de alguna forma en el actuar de sus hijos; por un lado, mantienen largas jornadas de trabajo para ganar sólo algunos pesos que los apoye a solventar algunos gastos, y por la otra, es necesario contemplar que viven inmensas situaciones. A simple vista se podría juzgar a los alumnos porque su comportamiento no es el adecuado o el debidamente permitido, aunque indagar en la influencia de los contextos y principalmente cómo lo han vivido podría dar sorpresas. Mortimore y colaboradores, presentan:

Nuestros estudios muestran que la participación de los padres en la vida de la escuela es una influencia positiva en el progreso y desarrollo de los alumnos. Esto incluía la ayuda en los salones de clases y en visitas educativas, y la asistencia a reuniones para examinar el progreso de los niños (...). Los estudiantes cuyos padres les leían, los escuchaban leer y les proporcionaban acceso a libros en casa, tenían un efecto positivo en su aprendizaje. (en: Fullan y Stiegelbauer, 2011, p.199)

Lamentablemente, existen hechos que los maestros ni los padres controlan, por más que fuese su intención. Realmente es escaso el tiempo que comparten maestros con estudiantes, lo que no implica que la escuela debería abarcar más tiempo, sino que se les exige tanto a los maestros que se olvida que no tienen una varita mágica para solucionar todos los problemas y lidiar con sus miles de ocupaciones.

La escuela y la familia son los principales apoyos de los estudiantes, sin embargo, cumplir una función que se plantea teóricamente es complicado, se requiere de ideas concretas para que ambos contextos sepan qué, para qué y cómo intervenir. Además, generar espacios para escucharse que involucre no sólo a los docentes y directivos, sino también a los estudiantes y sus tutores no está de más, lo que podría ser gratificante.

La línea que se cree que divide lo personal de lo profesional es bastante delgada, aunque resulta estar suficientemente marcada para los docentes como para no sobrepasarla. Ellas y ellos no son los únicos que lo piensan, las autoridades educativas, la familia y los estudiantes también comparten la idea; tanto es que lo han repetido que se ha vuelto una forma de vida. Los participantes aluden a esta separación, que como si fuese "algo" que se quita y se pone, así que se procura dejar fuera del salón de clases, y si es necesario apartarse de la escuela misma. Es complicado (si es que se puede) dejar de sentir eso que atormenta y no permite continuar, ya sean vivencias personales o laborales, realmente la diferencia podría ser nula porque finalmente es parte de nosotros, de nuestra vida, no es una cosa de la que se desprenda y más tarde se retome, aunque se intente.

Los docentes, como actores educativos, forman a la diversidad y les brindan las herramientas necesarias para enfrentarse a un mundo socialmente construido y en donde actualmente se contempla a la heterogeneidad, aunque no en todo su esplendor, pues si bien, la idea persiste en los planteamientos teóricos y las escuelas se esfuerzan por mantener prácticas inclusivas, en realidad aún queda mucho por hacer, porque más que ideas aisladas y ambiguas, se necesita un giro de miradas, principalmente de quienes interactúan y conviven con ellos y ellas, a modo de transformar prácticas educativas y sociales.

Uno de los obstáculos para una educación inclusiva exitosa es la visión de la sociedad respecto a la diversidad funcional, al contemplarlo tan separado, en una

burbujita que no permite vislumbrar los alcances de esos pequeños y jóvenes que funcionan de distinta manera, que tienen necesidades, intereses, deseos y metas por cumplir, y claro que muchos de ellos pueden dirigir su vida con autonomía, igual que cualquier persona.

Bajo este punto, se extiende como necesario mantener ideas claras sobre la inclusión educativa y respectivamente social, pues las distintas concepciones desencadenan una y otra forma de actuar en el proceso que podrían llevar a fines distintos a lo que se pretende. No se trata de imponer, sino caminar juntos y compartir el trayecto, de acompañarse y no rechazar ideas sin antes conocerlas.

Los planteamientos deberían vislumbrar que la realidad educativa es distinta en toda su extensión, que no sólo la diversidad funcional enriquece al entorno educativo, sino que todos, docentes, padres de familia, administrativos, directivos y estudiantes son una pieza esencial de ese rompecabezas llamado "escuela" porque justo cada uno de ellos y ellas la hacen posible.

En este escrito se ha mencionado tanto y nada a la vez, porque aún faltan un sinnúmero de historias por aislar de la obscuridad. Ahora es tiempo de deducir qué tanto se lograron los propósitos de esta tesis y claramente quedó mucho que decir, tanto que reconocer y escuchar; las voces de los participantes, llenas de sentidos y significados fueron plasmadas en este documento, con el fin de que otros conocieran sus trayectorias, a pesar de ello, posiblemente no todo se comentó, y ¿cómo podría ser lo contrario? si tal vez existen recuerdos que no pretenden emerger. El esfuerzo por analizar e interpretar trayectorias y relatos de experiencias pedagógicas en donde se involucran pensamientos, emociones, inquietudes, y abundantes circunstancias, fue todo un proceso, un vaivén de ideas que podría complementar en este u otro momento.

La vida es como un libro, en donde se escribe y reescribe, sin la opción de borrar los recuerdos que determinan quiénes somos, porque justo cada una de las

experiencias abarcan nuevos aprendizajes y construyen sentidos y significados que guían el camino por el que ahora transitamos. Cada uno de los participantes guarda en su memoria experiencias que conllevan ideas y construcciones sociales que los acompañan y se transforman durante su trayectoria, y a su vez, a pesar de lo desgastante y la riqueza de la práctica docente, esos sentidos y significados que han construido y reconstruido los han impulsado a continuar.

Como profesional de la educación, este proceso me ha brindado la oportunidad de indagar en el mundo educativo, conocer y reconocer las múltiples situaciones que viven todos los días quienes crean y recrean a las escuelas; a través de sus relatos se ha fortalecido mi visión en cuanto a la realidad educativa y respectivamente, la vida de todas estas personas a quienes se les ve como simples máquinas que deben realizar un sinnúmero de acciones, claro está que son seres que necesitan escucharse y ser escuchados; contemplar el aspecto subjetivo podría generar inmensas riquezas.

Los participantes de este escrito dan vida a esta tesis, en sus narraciones se plasma parte de lo que sucede en los entornos sociales, vistos desde sus miradas, porque cada actor vislumbra de distintas formas cada acción, así que esto es sólo un acercamiento, un rescate de los sentidos y significados que han construido en torno a la diversidad funcional a través de su trayectoria.

Cada paso de este proyecto me ha brindado elementos para mi vida como pedagoga, y así, reflexionar y analizar sobre "cuestiones y problemas educativos. Dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje" (Mc. Ewan y Egan, en Guzmán y Moreno, 2006, p.18). Es posible que de esta forma se trace el camino de intervención, que si bien, en este momento el presente escrito me permite argumentar al respecto, se necesita experiencia y un extenso recorrido por estos entornos.

Las aportaciones de este escrito me permiten vislumbrar otras formas de pensar la educación. Esta tesis incentiva nuevos caminos por recorrer, es el punto de partida para el planteamiento de propuestas que involucren la labor docente.

ANEXO



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**Formato de entrevista dirigida a maestros y
maestras de Educación Especial**

Nombre: _____ Profesión: _____

Tiempo de experiencia en educación especial: _____

1. ¿Qué te llevó al ámbito de la educación especial?
2. ¿Algo o alguien influyó en tu decisión?
3. ¿Alguna vez pensaste en estudiar otra carrera? Sí / no Cuál? ¿y luego?
4. ¿Cómo fue tu formación académica en la universidad en torno a tu labor actual?
5. ¿Recuerdas tu primer día de trabajo? ¿Cómo fue?
6. ¿Qué se entiende por NEE? ¿Qué se entiende por BAP? ¿existe alguna diferencia en tu labor?
7. ¿Cómo se identifican las BAP (en tu escuela)?
8. ¿Cómo se interviene para reducir o eliminar las BAP?
9. ¿Podrías contarme cómo son las condiciones de la población a la que se atiende aquí?
10. ¿Cuáles han sido algunas de las estrategias que aprecias como más relevantes? ¿por qué?

11. ¿Cómo se genera el vínculo con los estudiantes que enfrentan BAPs? ¿y con los que no las enfrentan?

12. ¿Cómo son las relaciones entre el equipo de UDEEI y los maestros de grupo, directivos y padres de familia de las instituciones dónde has laborado?

HASTA AQUÍ, DESPUÉS CONCLUIR: ¿En algún momento podrías apoyarme con un relato o alguna historia o historias en torno a tu experiencia? Quisiera saber:

13. **¿Cómo ha sido tu experiencia después de egresar de la universidad?**
Como detonante para la narrativa

14. Cuéntame acerca de ti (lugar que ocupas entre tus hermanos, lo más significativo durante tu infancia, adolescencia y juventud, cómo fue tu estancia en el contexto educativo) y tu familia (papás, a qué se dedican, tienes hijos).

15. Plátame sobre alguna experiencia que haya marcado tu vida profesional

16. Háblame sobre tus logros en el contexto escolar, áulico y socio-familiar

17. ¿Qué obstáculos identificas en tu práctica?

18. Plátame sobre los retos que has vivido en tu práctica

19. ¿Qué es lo que más te gusta de tu labor como especialista?

20. ¿Qué es lo que te motiva a continuar con tu práctica?

Referencias bibliográficas

Agoff, C., y Herrera, C. (2019). *Naturaleza y propósito de dos estudios sobre violencia de pareja*. Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. *Estudios Sociológicos XXXVII*, 110, 314. Recuperado de:

<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1636/1789>

Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., y Vezub, L. (s.f.). *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional*. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Recuperado de: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/32.Alliaud_y_otros.pdf

Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 1-35. Recuperado de: [www.qualitative-research.net › index.php › fqs › article › download](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download)

Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, 11(1), 293-308. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000100018

Barila, M. I., Campett, L. M., y Svetlik, M. A. (2006). *La práctica docente con alumnos ¿con necesidades educativas especiales?* Universidad Nacional de La Pampa, Argentina: Praxis Educativa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153114357004.pdf>

- Barrios, E., Paesani, M., y Solari, N. (2007). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Fascículo 2 ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Buenos Aires, Argentina: Proyecto CAIE. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89784/Documentac%20narrativa.pdf?sequence=1>
- Bedoya, O. O., y Corrales, L. A. (2014). *La investigación narrativa autobiográfica en educación: un posible camino* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1) 1-26. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE y Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286623877_La_investigacion_biografico-narrativa_Guia_para_indagar_en_el_campo/links/568de47108aeaa1481ae7f4d/La-investigacion-biografico-narrativa-Guia-para-indagar-en-el-campo.pdf
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2011). El enfoque biográfico-narrativo. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Investigación temática*, 19(62), 711-734. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a4.pdf>
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. Granada: Universidad de Granada-España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/308618618_Las_historias_de_vida_y_construccion_de_identidades_profesionales
- Botto, M. (2011). *Sujeto e individuo. En el pensamiento de Gilles Deleuze* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Blanco, R. (2005). Foro Abramos paso a la educación inclusiva. Experiencias y recomendaciones de política. Lima: *Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/306/168.%20Fo%20ro%20Abramos%20paso%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.%200Experiencias%20y%20recomendaciones%20de%20pol%C3%ADtica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canimas, J. (2014). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46 (2), 79-97. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/viewFile/scero20154627997/15821>
- Cárdenas, A. y Barraza, A. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la Educación Especial en México*. Durango: Educación Especial.
- Cerquera, A. R., Corredor, F., Cuero, C. A., Rivera, V. A., y Castro, Z. C. (2016). *Sentido y significado de ser docente: Reflexiones para re-pensar la educación*. Planilla Educativa: Universidad de Manizales, pp.303-317. Recuperado de: <http://oaji.net/articles/2017/5027-1496074842.pdf>

Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*. Chile: MINEDUC. Recuperado de: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf

Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.

Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. Recuperado de: <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Czarny,%20Gabriela.pdf>

Dávila, P., Suárez, D., y Ochoa de la Fonte, L. (2009). *La indagación de los mundos escolares a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Un aporte teórico y metodológico*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/773/728>

Dirección de Educación Especial (2015). *Planteamiento Técnico Operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://ripei.org/work/documentos/UDEEI_web.pdf

Dirección de Educación Especial (2017). *¿Qué es la Educación Especial?* Estado de Jalisco: Dirección de Educación Especial. Recuperado de: <http://edu.jalisco.gob.mx/educacion-especial/educacion-inclusiva>

Dirección General de Educación Indígena (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de:

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/educacion_pertinente_e_inclusiva.pdf

Echavarría, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-26. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006

Espitia, R. E., y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación & Desarrollo*, 17(1), 84-105. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/268/26811984004.pdf>

Esteve, J. (1993). *La aventura de ser profesor*. Universidad de Málaga: Cuadernos de Pedagogía. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/6-AventuraSerProfesor.Esteve.pdf>

Fullan, M. G., y Stiegelbauer, S. (2011). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trillas.

Flores, I. (2015). *Intervención psicopedagógica a dos niños que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación que asisten a una escuela primaria del sur de la C.D. de México*. Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.

González, F. L. (2011). *El sujeto y la subjetividad en la psicología social: un enfoque histórico-cultural*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Goodson, Ivor (1997). "The life and work of teachers", en B. J. Biddle; T.L. Good; Goodson, I. F. (eds.), *International handbook of teachers teaching* (vol. I), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 135-152.
- Guzmán, D. M., y Moreno, J. M. (2006). *La narrativa docente: una nueva mirada al aula* (tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá.
- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Universidad Católica del Maule, Chile: *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio- Cultural*. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Hamui, A., y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*. 27 (1), 287-297.
- Jiménez, F. I. (2018). *El sentido de la comprensión lectora en estudiantes de educación superior* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Juárez, J. M., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). *De la educación Especial a la educación Inclusiva*. México: Nueva época. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>

- Leite, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (comp.) (2012). *Desarrollo psicológico y educación. T3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Mares, A., e Ito, E. (2005). Integración educativa, Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10(26), 912-913. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002614>
- MASEE (2011). *Educación inclusiva; El apoyo a la escuela regular*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: ripei.org/work/documentos/masee_2011.pdf
- Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 5-12. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/802/80210101.pdf>
- McEwan, H., y Egan, K. (comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mieles, M. D., Tonon, G., y Alvarado, S. V. (2012). *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*. *Universitas humanística*, (74), 195-225. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf>
- Miranda, M. (2007). *Pedagogía de Emergencia: una propuesta pedagógica para superar situaciones de crisis*. Cuernavaca, México: Fundación Comunidad. Recuperado de: <https://www.comunidad.org.mx/single->

post/2017/11/13/Pedagog%C3%ADa-de-Emergencia-una-propuesta-pedagogica-para-superar-situaciones-de-crisis

Morga, L. E. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 17-24. Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>

Ortiz, G. (2016). *Sentidos y significados de docentes sobre interculturalidad: relatos de experiencias pedagógicas en educación básica*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Pérez, G. (2014). *La inclusión educativa de personas con discapacidad: un reto para el docente universitario*. Caracas, Venezuela: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado de: www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/330.pdf

Pujolás, P. (2006). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. España: Universidad de Vic. Recuperado de: http://www.unizar.es/cce/atencion_diversidad/ap%20cooper.pdf

Ramírez, M. E. (s.f.). *Reflexión sobre la inclusión educativa en México y los avances para estudiantes con discapacidad múltiple*. Perkins. Recuperado de: http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/153_1Educacion%20Inclusiva%20-%20M%20Ramirez.pdf

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Ricoeur.-Historia-y-Narratividad.pdf>

- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/?jsessionid=B750B854D17833D1276198725FD864E1?sequence=1>
- Rockwell, E. (1985). *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. México: DIE-CINVESTAV-IPN. Recuperado de: <https://cazembes.files.wordpress.com/2016/05/elsie-rockwell-etnograf3ada-y-teorc3ada-de-la-investigac3b3n-educativa6.pdf>
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad del ser humano*. España: Foro de Vida Independiente. Recuperado de: http://www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcional_vf.pdf
- Romero, J. G., Rodríguez, E., y Romero, Y. E. (2013). *El trabajo docente: Una mirada para la reflexión*. Perspectivas docentes. Textos y contextos: México.
- Salazar, M. L. y Sánchez, M. L. (2016). *Narrativas biográficas y trayectorias profesionales de educadoras del Gobierno del Distrito Federal, mujeres, madres, maestras*. Distrito Federal, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos, D. A. (s.f.). *Percepción y Práctica Educativa Inclusiva en Docentes de Establecimientos Municipales de Monte Patria, IV región, Chile*. Chile: Universidad ARCIS- Municipalidad de Monte Patria. Recuperado de: achie.cl/ciie2014/91005.pdf?file=docs/sesiones/9.pdf
- Sardi, V. (2013). *Relatos inesperados: La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>

- SEP (2011). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://ripei.org/work/documentos/usaer_orientaciones.pdf
- SEP (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo. Documento de Trabajo*. México: SlideShare. Recuperado de: https://es.slideshare.net/usaer_39/unidad-de-educacin-especial-y-educacin-inclusiva-planteamiento-tnico-operativo
- SEP (2018). *¿Sabes qué es el Consejo Técnico Escolar (CTE)?* Secretaría de Educación Pública: México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>
- Serrano, J. A., y Ramos, J. M. (2011). *Introducción. Trayectorias: biografías y prácticas*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sosa, L. M. (2009). *Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas*. Argentina: Ágora para la EF y el Deporte. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2900332.pdf>
- Suárez, D. H. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares. *Entre Maestros*, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, 5(16). México: Primavera.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. *Revista del IICE*, núm. 30, 17-32. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>

- Suárez, D., Dávila, P., y Ochoa, L. (2011). Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. Pálido punto de luz. *Claroscuros en la Educación*, núm. 12, 1-11. Recuperado de: http://www.lppbuenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Articulo_12ntes.pdf
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencias y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa* 2(1), 42-54. Recuperado de: https://www.academia.edu/33544177/Docentes_Relatos_de_Experiencia_y_Saberes_Pedag%C3%B3gicos._La_Documentaci%C3%B3n_Narrativa_de_Experiencias_en_la_Escuela
- Suro, J., y Leal, F. (2004). *La lectura en la educación especial: reflexiones pedagógicas y lingüísticas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/272831852_La_lectura_en_la_educacion_especial_reflexiones_pedagogicas_y_linguisticas
- Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez, M., J., Gómez, M. F., Escobar, S., y Hernández, V. (2010). *Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes*. Universidad Nacional de la Plata: Revista de Psicología. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/14990>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 249-265. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200015
- Toledo, M. (1981). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana.

Torró, I. (s.f.). *Inclusión educativa y diversidad funcional*. Recuperado de: http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500005275065&name=DLFE-272558.pdf

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. UNESCO Biblioteca Digital. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO Biblioteca Digital. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Van Manen, M. (2005). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>

Vergara, P. (2011). *El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal* (tesis de maestría). Universidad de Chile, Chile.

Vettorazzi, C. y Cortese, M. (2016). El quehacer profesional del profesor en Educación Especial desde las voces de los estudiantes de la carrera. *Red Universitaria de Educación Especial*, 5 (7), 78-109. Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8397/vettorazzicortese7.pdf

Vida Independiente (2009). *Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. España: Foro de Vida Independiente. Recuperado de: <http://forovidaindependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-del-ser-humano/>

Zúñiga, A. (2012). *Avances en la noción de sujeto y subjetividad en el constructivismo cognitivo: Aportes del paradigma de la complejidad* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Chile.