



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**Los docentes en educación especial: un
análisis de su capacidad reflexiva y de
cambio**

TESIS PRESENTADA POR
Lucía Cabrera Mora

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
Doctora en Psicología

COMITÉ TUTORAL

Dra. Ana María Méndez Puga (Directora)
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

Dra. Judith López Peñaloza
Doctora en Psicología

Dra. Ma. de los Dolores Valadez Sierra
Doctorado en Psicología de la Salud

REVISORES

Dra. María de Lourdes Vargas Garduño
*Doctora en Ciencias Sociales (Psicología Social en Grupos e
instituciones)*

Dra. María Inés Gómez del Campo del Paso
Doctora en Psicología



MORELIA, MICH., ENERO DE 2016.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento especial a cada una de las Universidades que conforman el Doctorado, especialmente a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, me siento muy orgullosa de ser Nicolaita.

A los profesores que estuvieron aportando su conocimiento y exigiendo siempre para lograr buenos resultados.

A la Doctora Ana María Méndez Puga por guiarme de manera práctica y acertada durante todo el trayecto. Muchas gracias.

A la Doctora Judith López Peñaloza por compartir generosamente su conocimiento y escucha.

A la Doctora María de los Dolores Valadez Sierra por su hospitalidad y apoyo en todo momento.

Al Doctor Carles Monereo Font, gracias por abrirme las puertas de la Universidad Autónoma de Barcelona, dándome el tiempo y el espacio para hacer de mi estancia una experiencia única.

A la Doctora Blanca de la Luz Fernández Heredia por ser el vínculo principal con el Doctor Carles Monereo.

A las Doctoras María de Lourdes Vargas Garduño y María Inés Gómez del Campo del Paso por aceptar revisar este trabajo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

A mis apreciados compañeros, por estar y compartir todo aquello que se despertaba al realizar un trabajo como este, fueron uno de los principales soportes.

A los docentes que aceptaron participar en esta investigación, esperanzados en lograr cambios en mejora de la educación.

A las familias Cabrera Mora y Awhida Robinson: infinito agradecimiento.

Aleida: gracias por acompañarme.

A las personas no mencionadas, a los acontecimientos y circunstancias que embonaron de manera perfecta, brindándome la oportunidad de concluir una etapa significativa de mi existencia.

ÍNDICE

Resumen	I
Abstract	II
Introducción	1

CAPÍTULO 1

1. El docente en Educación Especial	7
1.1. La formación y la labor del docente	7
1.2. Evaluación, incentivos y sindicalismo.....	12
1.3. El docente como persona	18
1.4. Propuestas para enfrentar el trabajo docente en Educación Especial	21

CAPÍTULO 2

2. Barreras para el aprendizaje vinculadas a una discapacidad	25
2.1. Los sujetos de la Educación Especial	25
2.2. Discapacidad y Familia	26
2.3. Entorno social de la discapacidad.....	28
2.4. Espacios educativos, programas y propuestas en educación especial	30

CAPÍTULO 3

3. Propuestas de abordaje que potencian a los sujetos de la educación	34
3.1. Una mirada desde la psicología positiva.....	38
3.2. La visión narrativa y su aportación al trabajo docente.....	43
3.3. Resiliencia en el docente que trabaja con niños con barreras para el aprendizaje, vinculadas a una discapacidad	48
3.4. Elementos para pensar la construcción de alternativas de mejora desde la acción reflexiva y colaborativa.....	52

CAPÍTULO 4

4. MÉTODO	60
4.1. Participantes	64
4.2. Técnicas e Instrumentos.....	66
4.3. Escenario.....	70
4.4. Procedimiento.....	70
RESULTADOS	73
DISCUSIÓN	104
COMENTARIOS FINALES	124
Alcances y Limitaciones	126
Referencias	127
Anexos	143

Resumen

La labor del docente tiene varias aristas, gracias a ello ha podido ser abordada por diferentes disciplinas con objetivos diversos. En la presente investigación se decidió tener un acercamiento desde la perspectiva de la psicología con docentes del nivel de educación especial que trabajan con niños y niñas con barreras para el aprendizaje vinculadas a una discapacidad (motriz, visual, auditiva, intelectual, autismo), con el objetivo de analizar sus capacidades reflexivas y de cambio; indagar la forma en que resuelven las situaciones problemáticas que se les presentan durante su práctica; describir la manera en cómo se perciben a sí mismos; caracterizar las condiciones y potencialidades de la actividad que realizan y, finalmente, elaborar una propuesta que ayude a mejorar los procesos reflexivos y colaborativos, buscando menos desgaste laboral y, por lo tanto, una mejor calidad de vida. Fue una investigación de corte cualitativo en la que se contó con la participación de veinte docentes que trabajan en la Secretaría de Educación ubicados en diferentes Centros de Atención Múltiple del Estado de Michoacán. Se recabó la información mediante una autobiografía profesional que escribieron, dos sesiones en grupo de discusión y se profundizó con ocho de ellos, a quienes se les hizo además una entrevista. Analizando los discursos (bajo la mirada de la Psicología Positiva, la Narrativa, la Resiliencia y los procesos reflexivos), se encontró un predominio de sus emociones, provocando que los procesos reflexivos operen en un segundo plano. Manifiestan dificultad para separar la vida personal del ámbito laboral, así como una fuerte necesidad de reconocimiento. De acuerdo a sus narrativas, su capacidad de adaptación a los cambios es elevada (aunque no lo reconocen), así como su creatividad cuando tienen que acondicionar espacios poco propicios en su labor con los niños(as). Demandan el apoyo de las autoridades educativas para llevar a cabo un trabajo colaborativo, así como la necesidad de contar con apoyo psicológico que les permita asimilar los sucesos que se dan en torno a una población, cuyas dinámicas les dificultan no involucrarse, viéndose afectados por el desgaste tanto físico como emocional.

Palabras clave: Profesorado, Educación Especial, procesos reflexivos y colaborativos.

Abstract

The teaching has many angles, thanks to that it has been approached by different disciplines with different objectives. In this research it was decided to have an approach from the perspective of the psychology faculty level special education, whose work is with children with barriers to learning related to disability (motor, visual, auditory, intellectual, autism). The objective was to analyze and change their reflective capacities; inquiring how they solve problematic situations they face during their practice; describe the manner in how they perceive themselves; characterize the conditions and potential of the activity carried out and, finally, develop a proposal to help them improve the reflective and collaborative processes, looking less burnout and, therefore, a better quality of life. It was a qualitative research, attended by twenty teachers working in the Ministry of Education located in different Multiple Care Centers of Michoacan. The information was collected by a professional autobiography they wrote, two focus group sessions and deepened with eight of them, who also did an interview. Analyzing the speeches (under the gaze of Positive Psychology, Narrative, resilience and reflective processes), the prevalence there of his emotions was found, causing the reflective processes operate in the background. They manifest difficulty in separating the personal life of the workplace as well as a strong need for recognition. According to their narrative, their ability to adapt to change is high (although not recognize) and their creativity when they have to put little spaces for work with children. They require the support of education authorities to conduct collaborative work and the need for psychological support to enable them to assimilate the events that occur around a population whose dynamics they find difficult not to get involved, to be affected by the both physical and emotional exhaustion.

Keywords: Teacher, Special Education, reflective and collaborative processes.

INTRODUCCIÓN

La historia de la humanidad se caracteriza por sus constantes cambios, a través de momentos de agitación y relativa calma en que va transcurriendo el tiempo. Así, en las últimas décadas la revolución tecnológica ha desempeñado un papel protagónico en todas las áreas y disciplinas, dejando una sensación de haber tenido grandes avances, aun y cuando opinión de Morin (2011, p.51) “estamos todavía en la prehistoria del espíritu humano”. En este sentido, se estaría hablando de la discordancia entre avance tecnológico y desarrollo humano.

Ante esa situación, no se puede desviar la mirada del papel que juega la educación, por lo tanto, las expectativas depositadas en el sistema educativo siempre son altas. Al ser un sistema compuesto por una diversidad de aristas, su funcionamiento (por nombrarlo de alguna manera) se hace complejo debido a las demandas de una sociedad en constante cambio.

Así, la educación está siendo depositaria de la mayoría de las fallas sociales. Dado que los docentes son protagonistas dentro de la escuela, les toca desempeñar el rol de contenedor. Tendrán que hacer gala de una inmensa vocación y propiciar aprendizajes de manera tal que los niños puedan avanzar, si no al mismo ritmo, sí con cierta cercanía a lo esperado; con la idea de que si se avanza en el área educativa, la mayoría de los problemas o los que se viven como tal por fin verán su solución (Solana, 2009).

Al docente de la primaria regular le toca atender a grupos con treinta, treinta y cinco o hasta cuarenta niños en promedio, cuyo principal objetivo es escolarizar al cien por ciento de éstos, aunque los grupos ya no sean homogeneizados como antaño. A lo anterior se suman las problemáticas relacionadas con la esfera emocional, propiciadas en parte por la dinámica imperante en las familias de sus alumnos: padres ausentes debido a que ambos trabajan con horarios que les dificultan ocuparse de las responsabilidades que les tocan (Esteve, 2003).

A los docentes se les exige ser grandes profesionales, que contemplen tanto el dominio de conocimientos (teóricos y prácticos), como el de sus emociones; que sus relaciones interpersonales sean mejores (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2012) y que logren

un mejor desempeño, dejando un poco de lado que el docente no es únicamente un conjunto de habilidades, sino también una persona con vida propia.

Aunque el grupo que atiende el profesor de educación especial en un Centro de Atención Múltiple, oscila entre nueve y doce alumnos, su labor se complejiza por la dinámica que impone la disparidad de las discapacidades. Ante una deficiencia intelectual, el docente tendrá que diversificar sus estrategias, repitiendo una y otra vez la misma lección con diferentes materiales; la discapacidad motriz (aunque entienda las instrucciones) lo reta a diseñar material adecuado para que pueda realizar las actividades; ayudarlo a desplazarse (teniendo que cargarlos(as) en muchos de los casos), dentro y fuera del salón de clases; ayudarlo a comer su almuerzo y llevarlo al baño.

Si no sabe comunicarse en lengua de señas, su angustia crecerá ante la dificultad para hacerse entender por el alumno(a) sordo(a). Lo mismo le ocurrirá ante el niño(a) ciego(a) si no domina el sistema Braille. Con el alumno(a) autista el reto no disminuye debido a que cada caso presenta sus particularidades y necesariamente tendrá que invertir tiempo adicional para entender la dinámica y encontrar alternativas de intervención.

Con lo anteriormente expuesto, se evidencia la complejidad de las situaciones que se pueden suscitar en el aula del profesor de educación especial. Por lo tanto, la introducción de la Psicología con esta población se hace necesaria para buscar que los docentes puedan tener un buen manejo de sus emociones, desencadenadas por el trabajo vinculado a la discapacidad; ejerciendo una profesión que no se puede separar de las cuestiones políticas, pudiendo esto complicar las relaciones interpersonales.

Por lo tanto, la presente investigación se enfocó al nivel de educación especial, considerado como un subsistema dentro de la Educación Básica (Centros de Desarrollo Infantil, Preescolar, Primaria y Secundaria) que administrativamente depende de la Dirección de Educación Elemental (Centros de Desarrollo infantil y Educación Preescolar).

Es claro que la figura del profesor a lo largo de la historia ha sido muy importante como promotor de la educación; no obstante, fue hasta los años ochenta que se comenzó a

estudiar al docente en tanto persona y se generaron investigaciones enfocadas a la salud física, mental y emocional.

Revisando la literatura, se encontró que las investigaciones enfocadas al docente de educación especial, son pocas, aun y cuando desde finales de 1970 se creó la Dirección de Educación Especial con el objetivo de dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de Educación Especial y, además, la formación de maestros especialistas.

En los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en indispensables y complementarios. Los indispensables funcionaban en espacios específicos, y separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad (intelectual, motriz, visual, autismo, aptitudes sobresalientes, de audición y lenguaje).

Los servicios complementarios, atendían a los alumnos inscritos en la educación básica regular que presentaban dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta. En 1993, se da una reorientación y los servicios indispensables se transforman en Centros de Atención Múltiple (CAM), y los servicios complementarios se transforman en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (Secretaría de Educación Pública, 2006).

En cuanto a las estadísticas, en México las personas que tienen algún tipo de discapacidad son 5 millones 739 mil 270, lo que representa 5.1% de la población total. Con un mayor porcentaje de hombres (51.1%) en comparación con las mujeres (48.99%), siendo esta situación similar en todos los Estados del país. En el Censo realizado por el INEGI (2010), se encontró también que en el Estado de Michoacán de Ocampo se cuenta con 4, 352, 037 habitantes, de los cuales, 267 mil 716 tienen alguna discapacidad, lo que representa 6.2% de la población total.

Dejando un poco las estadísticas y revisando los diversos cambios sociales, actualmente también se han dado algunos en torno a la organización en los servicios de educación especial y a la labor del docente, propiciados, sobre todo por la inclusión educativa. Hoy en día, el docente se ve despojado de las competencias adquiridas; invadido, dice Guajardo (2010) por la creencia de ser incapaz para actuar en el marco de la inclusión.

Se enfatiza que la falta de formación, es un factor detonante de actitudes negativas que tiene el docente al enfrentarse al trabajo con niños de educación especial (Valdés y Monereo, 2012). Entre estas emociones se consideran: la desorientación, vulnerabilidad e incapacidad.

Si la docencia es, en sí misma una profesión estresante (Aldrete, 2005, citado por Amezcua, Preciado, Pando y Salazar, 2011), se agrega también el sentimiento de desprofesionalización (Guajardo, 2010), volviéndose aún más pesada para el docente de educación especial, ante las nuevas demandas planteadas por la inclusión educativa, donde se le pide que abandone el aula que le fue asignada para atender exclusivamente a los alumnos con barreras para el aprendizaje e incorpore a los grupos (de todos los grados) con el fin de orientar al profesor del aula regular, acerca de la atención que éste debe brindar a los alumnos integrados; situación que lo saca de su zona de comodidad y le exige funciones para las que considera no haber sido preparado durante su formación.

Por ello, no se pueden dejar de lado aquellas situaciones que se activan tanto en el ámbito afectivo, como emocional. Curiosamente se le pide que sea un agente favorecedor de la inclusión, sin tomar en cuenta que puede ser el primero en estar experimentando el sentimiento de ser excluido profesionalmente por el hecho de sentir que le cambian de función: dejar de estar frente a grupo para fungir como asesor u orientador del docente del aula regular.

El planteamiento anterior está enfocado al contexto nacional, sin embargo, en el Estado de Michoacán, el panorama todavía figura menos favorecedor para la inclusión educativa, los 1175 docentes, quienes laboran actualmente en Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se sienten inseguros bajo la creencia de que al darse la integración educativa, sus servicios serán innecesarios y, por consiguiente, se quedarán sin su plaza (Subdirección de Educación Especial, 2012).

Bajo estas circunstancias, es evidente el estado de zozobra en el que se viven estos docentes al sentirse amenazados de perder su trabajo e incapaces de actuar en un marco de inclusión (cuya exigencia es un bagaje amplísimo de conocimientos que les ayuden a

ganarse el respeto del profesor del aula regular), sin reconocer que más que incapacidad puede ser resistencia al cambio, con pocas posibilidades de vislumbrar otro panorama, invadidos por discursos similares, sin espacios donde puedan reflexionar y reconocer sus capacidades.

Por todo ello, se hace necesario no sólo quedarse con la idea generalizada de que el docente es un profesional que evade su trabajo. Se tendría que analizar si de verdad se sienten aptos profesionalmente para enseñar a niños con barreras en el aprendizaje, asociados con alguna discapacidad (motriz, auditiva, visual, intelectual, autismo o multidiscapacidad), dar atención a las familias (que también suelen ser demandantes por la situación de discapacidad que viven), realizar sus planeaciones (adecuaciones), llenar documentación y participar en las actividades colectivas que se organizan en el CAM.

Será importante ubicar, a través del propio discurso de los docentes aquello que consideran como debilidades en el ámbito personal (identidad y vocación) y profesional (capacitación, recursos materiales o de infraestructura), y así esclarecer el tipo de intervención que necesitan, ya que resultaría muy arriesgado negar que la falta de reafirmación y reconocimiento profesional no derive consecuencias tanto en su salud física como emocional; además de analizar ¿cuáles son las capacidades reflexivas y de cambio de los docentes en ámbitos de trabajo asociado a niños y niñas con discapacidad?.

En el primer capítulo se abordan aspectos relacionados con la formación que reciben los docentes y las implicaciones que ésta tiene en su práctica. Otro punto importante que se revisa es cómo ha venido operando el sistema de evaluación, los incentivos y la centralidad del Sindicato para la toma de decisiones en la política educativa. Desde la perspectiva de varios autores, se revisa el papel del docente como persona y como profesional, así como los procesos en los que se ve implicado ante una población con discapacidad; y la forma en que hará frente a su vivir cotidiano, a cómo afronta su realidad y da solución a las situaciones problemáticas.

Un segundo capítulo se destina para revisar las particularidades de la discapacidad. La mirada que tiene el sistema familiar que vive con un integrante discapacitado y cómo

enfrenta este inesperado suceso. Otro aspecto que se discute es el trato que la sociedad brinda a esta población; asimismo, el apoyo que da la escuela como institución educativa, tanto a los alumnos, como a los docentes para que realicen su labor, tales como, espacios educativos, programas, propuestas y materiales adecuados.

En el capítulo tres se abordan las propuestas consideradas como apropiadas para potenciar a los docentes, tanto de manera personal como profesional. Entre estas se encuentran la Psicología Positiva y su mirada hacia el aspecto salugénico de la persona; la Narrativa, cuya visión ha brindado un gran aporte al trabajo docente; la Resiliencia que permite explorar características personales de los profesores de educación especial; también se revisan diferentes opiniones respecto a los Procesos Reflexivos y Colaborativos que abonan al trabajo del profesorado.

El cuarto capítulo está enfocado en describir el Método que orientó la investigación, es decir, los profesores que participaron, las técnicas e instrumentos que se utilizaron; los lugares donde se trabajó y todo el proceso que se tuvo que seguir para contar con la información necesaria que diera respuesta a los objetivos planteados.

Finalmente, se presenta el análisis de los resultados y la discusión de los mismos; se enlistan los comentarios finales, así como los alcances y limitaciones que se tuvieron; las sugerencias para futuras investigaciones; y para finalizar se incluyeron las referencias y los anexos.

CAPÍTULO 1

El docente en Educación Especial

1.1. La formación y la labor del docente

En la actualidad, problematizar la persona del docente tiene diversas implicaciones, en parte se debe a que no se pueden desvincular las cuestiones políticas y sociales, haciéndolo un tema con puntos de vista diversos. Asimismo, su trabajo lo desarrolla bajo la mirada social, de la mano con las familias, y, la presión sobre lo que haga o deje de hacer va a estar siempre presente.

Se tienen varias concepciones respecto a la preparación que debe recibir el docente para formarse como tal. Por un lado, hay quienes dicen que se elige ser docente por no poder aspirar a algo mejor (Tenti, 2010; Delval, 2008), o porque al egresar tendrán un trabajo seguro, y con ello una estabilidad económica (Ornelas, 2012). Desde esta perspectiva, la docencia sería un trabajo, un medio para obtener ingreso, sin que necesariamente haya una vocación, es decir, “un compromiso apasionado con el trabajo mismo” (Seligman, 2011, p.248). De hecho, las causas del malestar en el docente se atribuyen, también, a la falta de vocación (Abraham, 2000).

Se le ha criticado que durante su formación no recibe la preparación adecuada. Debido a esta situación es cada vez más el número de docentes que abandonan las creencias, convicciones y planteamientos de la pedagogía en la que fueron educados (Tenti, 2010). Pareciera que las observaciones del autor se sustentan sobre la base de un contexto social en constante cambio, exacerbando la necesidad de hacer ajustes y adaptaciones sobre lo que se pretende enseñar o construir con los alumnos.

Si se habla de construir y de crear, necesariamente tendrá que ser un profesional competente, creándose a sí mismo como estudiante para desarrollar su propia idiosincrasia. En este sentido, para hacer arte tiene que dominar la técnica y saber cómo aplicarla cuando el contexto se lo exija y para ello, necesitará de un bagaje amplísimo de conocimientos (Tenti, 2010). Con una visión favorecida desde su formación para hacer frente a su práctica y proponer soluciones (Koski-Heikkinen, Kainuu, y Uusiatti, 2014).

Dentro de su repertorio intelectual, no sólo deberá tener el dominio de las etapas biopsicológicas del desarrollo infantil, sino también del legado cultural, para así transmitirlo a las nuevas generaciones y facilitar el proceso de vivir en un contexto multicultural (Tedesco y Tenti, 2002), que exige adoptar la enseñanza según el contexto de cada persona (Espinoza, 2012).

En cuanto a lo que el docente debe aprender, es importante contemplar bajo qué condiciones lo hace. Hay quien opina que: “la formación de docentes está determinada constitucionalmente por un plan de estudios nacional que desconoce los diversos contextos socioeconómicos y culturales del país, lo cual limita la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares y organizativas” (Narro, 2012, p.30); asimismo, que las escuelas normales son diferentes en cuanto a infraestructura y capacidad académica; también, se critica que no existe hasta el momento un estudio nacional comparado sobre los resultados para corroborar si estas normales cumplen con su cometido como formadoras de docentes.

Un punto medular sería entonces revisar la desvinculación existente entre los aprendizajes que se van proveyendo al docente en su formación y las que el contexto demanda, con el riesgo de ser evidenciada la falta de renovación de los contenidos curriculares (Martínez y Herraíz, 2014). Vale la pena resaltar aquí el estudio realizado en Estados Unidos por Seung, Park y Jung (2013) que hicieron uso de la reflexión basada en la evidencia; esto durante la formación de maestros de primaria: revisaban video grabaciones (docentes con los formadores) y opinaban sobre las técnicas de enseñanza, haciendo una comparación con las experiencias de campo que iban teniendo durante las prácticas.

En este sentido, en el contexto mexicano las condiciones son diferentes y la formación del docente en este país es una obligación del Estado en donde también hace su aportación el gobierno federal, como lo establece la Ley General de Educación (Narro, 2012). Este mismo autor recuerda que hace poco más de dos décadas, la educación normal se incorporó a la educación superior. Bajo esas circunstancias, se aumentó la exigencia para que estas escuelas dieran una educación de alto nivel, aunque no contaran con las condiciones ni la experiencia para dar los resultados esperados.

De acuerdo a la descripción de Narro (2012, p.30) “existen 484 escuelas normales, 206 de ellas privadas. Se ofrecen ocho opciones de formación: licenciatura en educación preescolar y primaria que cuentan además con la modalidad de intercultural bilingüe, licenciatura en educación secundaria, educación física, educación artística y educación especial”. Otro dato importante que da a conocer, es que el país no cuenta con un perfil de ingreso a las escuelas normales, y retoma lo que se dice de otros países en cuanto a que quienes ingresan a esta carrera, lo hacen por ser los menos favorecidos en el sentido económico, social y cultural; situación con la que además tienen que navegar durante la formación de éstos, por las carencias que ya traen consigo.

En esta misma sintonía Muñoz (2013) aborda en específico la formación de los docentes en Educación Especial y dice que a los formadores se les exige se apropien de modelos de atención a personas con discapacidad, aun y cuando se ven continuamente ante reformas curriculares, provocando que se vivan en una tensión continua ante retos y desafíos que les demanda el acompañamiento formativo de futuros docentes. Se habla de que tienen que ser conscientes de que la supervisión durante la formación hará la diferencia en la calidad tanto teórica como práctica del docente (Christoferson y Sullivan, 2015).

Por otro lado, en base a los resultados de investigaciones llevadas a cabo por Sandoval (2013, p.292) se afirma que “las condiciones socioeconómicas y culturales de los normalistas operan como limitantes de su formación profesional. Así, se encuentra que, comparados con los universitarios, los normalistas tienen una mala formación y un capital cultural inferior”. Se encontró también que la carrera de maestro ya no tiene relación directa con la tradición familiar, ya que un alto porcentaje afirma haber elegido la carrera por vocación.

Con las opiniones expuestas, tiene sentido lo que Castrejón (2007) comenta respecto a que la formación inicial del docente es sólo una introducción, y que será necesario potenciar el conocimiento y la preparación, no como una actividad voluntaria, sino obligatoria. Asimismo, asevera que por la poca formación laboral que tienen los docentes, sobre todo de educación primaria, son incapaces de encontrar trabajo en el sector privado.

De acuerdo con Zabalza y Zabalza (2012, p.95) “podemos decir que el conocimiento profesional de los docentes se va construyendo a partir de una combinación sucesiva entre teoría y práctica. Una combinación que requiere, además de la experiencia, es decir, de la práctica en contextos reales de enseñanza”. También, aseguran que se verían mejores resultados si al docente además de brindarle conocimientos específicos sobre enseñanza-aprendizaje, se le da la libertad de ser ellos mismos, es decir, que no se vivan como simples ejecutores del currículo y planes establecidos; y con ello facilitar que asuman la responsabilidad de sus propios actos (Nussbaum, 2012).

Esteve (2010) por su parte, hablaba de que se debía rescatar el valor humano del conocimiento; sin embargo, Santos (2010) dice que educar para los valores y para la vida suele ser una pretensión complicada, señalando que se busca preparar a los profesores más que nada para impartir conocimientos. Muchos de ellos se consideran especialistas en su disciplina, pero no se sienten educadores de los alumnos y alumnas. Aunado a que la docencia puede volverse una tarea rutinaria por el contacto diario de grupos grande de niños, cada año y con las mismas actividades (Delval, 2008), llevando a que el docente deje pasar oportunidades para revisar su práctica, de pensar en lo que está haciendo, invadido por una práctica repetitiva y rutinaria (Schön, 1998).

Por ello, Ingvarson y Kleinhenz (2006) piden que el docente sea capaz de construir sus ideas sobre la enseñanza, partiendo de las normas acordadas sobre lo que se considera una buena práctica. Parece, imprescindible tomar como punto central la formación que reciben los docentes; cuidando siempre de que sea una formación lo más cercana posible al contexto que enfrentarán una vez que ejerzan su labor.

Sin duda, les ayudaría a asimilar que una vez egresando, tendrán que atender en promedio a grupos de treinta o más alumnos, ya sea en zona urbana, rural o suburbana; con turno matutino o vespertino. Que además, tendría que organizar y dirigir la clase, evaluar a cada uno de estos alumnos y cumplir con las cuestiones administrativas de la institución (Castrejón, 2007). Esta autora hace énfasis en que al docente le toca realizar actividades que le competen a otros profesionales, aquellas que son propias del área de trabajo social y psicología, pero que se le asignan como su responsabilidad, resultándoles complicado no involucrarse en la dinámica familiar, donde las madres están integradas

al área laboral y los hijos carentes de su presencia demandan al docente más de lo que está capacitado para dar.

El profesor se sumerge en un estado de insensibilidad, apatía, depresión y/o agresividad; “a partir de la modernización educativa, el maestro ocupa más de su tiempo para la elaboración de documentación, disminuyendo relativamente el tiempo de atención de su familia y de sí mismo”; menciona que por el tiempo adicional que dedica, no percibe remuneración económica que lo compense (Castrejón, 2007, p. 134).

Desde un contexto español, Zabalza y Zabalza (2012) opinan que la insatisfacción en los docentes está dada, sobre todo por las exigencias burocráticas y administrativas. Las sienten como actividades que por más tiempo y esfuerzo que le dediquen, no las terminan; además de que no son de su interés y sí los desvían de su tarea fundamental que es enfocar su atención a los niños con los que hacen su trabajo.

Su labor se complejiza más todavía cuando tiene que competir con la televisión e internet, es decir, deberá tener o desarrollar la capacidad de atraer la atención de sus alumnos sobre estimulados por la tecnología y no quedarse sólo con su exposición oral. Su gran desafío será integrar a su trabajo las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y modificar su rol tradicional (Tenti, 2010).

Vera y Mazadiego (2010) dan también su opinión en torno a las actitudes que el docente debería poseer. En primer lugar proponen la autoreflexión en su quehacer áulico, buscando que sean competentes y abiertos al cambio; más que un guía, deberá fungir como mediador, que con su dinamismo y experiencia compartida provoque aprendizajes significativos que sean concordantes con la realidad social de cada alumno.

Desde esta perspectiva, tiene sentido eso de que el docente se enfrenta a la diversidad de exigencias y también a una crisis de identidad profesional, “o bien el magisterio opta por una profundización de su especialización profesional o bien, desarrolla una nueva profesionalidad pedagógico/asistencial (organizador y movilizador de recursos sociales para la infancia en función de objetivos de aprendizaje y desarrollo de subjetividades” (Tedesco, y Tenti, 2002, p.11).

Como propuesta, Tenti (2010, p.184) argumenta la necesidad de rescatar el oficio de docente, ya que es fundamental para lograr la equidad y cohesión social, así, también, “que se definan las estrategias didácticas que atiendan los contextos sociales y culturales de los educadores”. Con lo mencionado anteriormente, se evidencia que la formación juega un papel preponderante; en ésta reside la flexibilidad del futuro docente, capaz de enfrentar con éxito las situaciones que vendrán; donde se le enseñe a ser cooperativo, innovador, a comunicarse bien para que genere una atmósfera propicia en sus relaciones y así descubra su estilo personal como docente, es decir, su identidad profesional (Abraham, 2000).

1.2. Evaluación, incentivos y sindicalismo

Una vez abordadas las cuestiones referentes a la labor del docente, es importante revisar bajo qué condiciones la llevan a cabo: qué tan motivados están y cómo es que se viven al tener que ser evaluados. Por lo tanto, no se debe perder de vista que en el sistema educativo están depositadas muchas de las expectativas que tienen que ver con el desarrollo del país y los cambios que se han venido haciendo en las últimas décadas que le apuestan a promoción de la evaluación docente (Moreno, 2011).

Se habla de que México requiere una reforma integral de su sistema educativo y que para lograrlo, es necesario que los profesores estén bien capacitados y que también sean reconocidos por su labor (Narro, 2012). Para ello, la preparación y dedicación del personal docente se coloca como el elemento central.

Por otro lado, para evaluar el desempeño docente se implementó en 1994 el programa llamado Carrera Magisterial, “es un programa de remuneración basado en el desempeño individual, que otorga a los maestros promociones permanentes (y una mayor remuneración) sobre la base de su desempeño en una serie de factores” (Vegas, 2006, p.225). Este sistema de evaluación tiene sus desventajas de acuerdo con Ramírez-Rosales (2010), ya que el docente al buscar promoción económica sacrifica atributos necesarios para la realización de su profesión, prevaleciendo el individualismo y el interés para actualizarse sólo por los beneficios económicos que pueda obtener.

Es una práctica que favorece la simulación sin abonar a la calidad de la enseñanza, ya que si ésta depende de los resultados obtenidos por los alumnos a través de la aplicación de una prueba, se sacrifican actividades programadas con tal de asegurarse de que los resultados sean favorables (Rueda, 2011). Además lleva a los docentes a un sometimiento, siguiendo normas y reglas de la institución sin cuestionarlas (Santiago, Parra y Murillo, 2012).

Ante esta situación Ornelas (2012, p.147) opina que “la Carrera Magisterial es un esquema que pretende cumplir dos propósitos principales: primero, contribuir a revalorar la profesión docente por medio de incentivos económicos y morales; y segundo, elevar la calidad de la educación”. Sin embargo, enfatiza en que una de las ventajas es ayudar a los maestros a incrementar sus ingresos y los lleva a capacitarse; la desventaja es que promueve la competición, y que no hay pruebas que indiquen que este esquema haya servido para elevar la calidad de la educación.

Lara-García, Ortega- Medellín, Zambrano-Guzmán y Martínez- González, (2011), comentan que el vínculo que se ha hecho en los últimos años entre evaluación y calidad educativa no ha sido más que en términos discursivos, no tanto en resultados, a pesar de que la carrera docente tenga la intención de incidir sobre el desarrollo profesional de los docentes.

Quizá estas situaciones sean las causantes de que no se obtengan los resultados esperados y que se diga que “en la evaluación de maestros y escuelas se ha avanzado menos que en la evaluación del aprendizaje, sobre todo en lo que concierne a una mejora sustancial en la formación y en el desempeño de los maestros de educación básica” (Narro, 2012, p.328).

Otro factor importante se refiere a las condiciones de trabajo del docente y Castrejón (2007, p.40) las define como:

“El conjunto de recursos y circunstancias que afectan el desarrollo de la jornada laboral como el salario, las relaciones de poder, las relaciones contractuales, los factores que facilitan o entorpecen la planificación, ejecución y evaluación de la actividad concreta a desarrollar por parte del trabajador; sus posibilidades reales de capacitación, la

existencia y/o papel de su organización sindical, mecanismos de promoción laboral, el acceso y calidad de los servicios de seguridad social y todo el conjunto de factores administrativos que afecta su grado de satisfacción y estabilidad física, intelectual y emocional; antes, durante y después de su actividad laboral”.

Esta autora refiere que la afectación por las condiciones de trabajo puede hacerse presente en distintos momentos de la jornada laboral. En este sentido, vale la pena mencionar a aquellos profesores que realizan otras actividades; entre éstos se encuentran los que son docentes en la mañana, comerciantes por la tarde y taxistas durante la noche (Tenti, 2010). Evidentemente y de acuerdo a Monfredini (2011), el factor económico es decisivo, ya que al docente se le ha negado la condición de profesional al verse sometido a bajos sueldos, pésimas condiciones de trabajo y a políticas educativas limitantes; viéndose devaluado como poseedor de conocimiento especializado. Quizá valdría la pena preguntarse por qué, si las condiciones de trabajo no son las adecuadas y el sueldo es tan bajo, el docente continúa realizando su labor.

Como respuesta, tiene sentido lo que plantea Solana (2009, p.295) al referirse a la exclusión social que se da a través del desempleo, “no sólo desposee al individuo de un ingreso sino también de su estatus en la sociedad, que por lo general está ligado a la posesión de un empleo”. Enfatiza en que al perder el empleo, el individuo puede llegar a perder el sentido de dignidad personal. Tenti y Steinberg (2011) proporcionan datos estadísticos y concluyen que los docentes que sólo viven de su trabajo, tienen mayores posibilidades de ser más pobres que sus colegas que cuentan con otras fuentes de ingreso.

Ahora bien, no se puede dejar de lado el tema de sindicalismo docente, vale la pena citar lo que comenta Tenti (2010, p.275) de que, “mientras en Europa el problema más importante parece ser la falta de docentes; en América Latina actualmente el problema fundamental es la calidad de los docentes”. Esta calidad abarca, sin duda, las situaciones que tienen que ver con cuestiones políticas, figurando el sindicalismo como el horizonte donde se dispersa el quehacer docente del nivel básico. Sobre todo, por su incidencia en la gestión escolar, condicionando la manera en que se ponen en marcha las innovaciones pedagógicas (Loyo, 2008).

Específicamente en México, esta situación data del año 1944 cuando se consolidó el movimiento sindical. Sin embargo, cobra fuerza a partir de los noventa (Muñoz, 2008). De acuerdo con este autor, el impulso se da mediante las alianzas que establece con el gobierno tanto federal como estatal, de tal manera que los líderes han utilizado a sus agremiados para lograr puestos políticos, así como la inversión de recursos sindicales en la promoción de votos.

Es así que, a principios de los noventa el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) fue creado bajo el auspicio del gobierno federal como una organización de carácter nacional, con un elevado número de agremiados. “Las corporaciones sindicales fueron así incorporadas al partido para establecer una relación de intercambio que implicó control por cargos públicos y políticas económicas aceptadas por líderes gremiales” (Muñoz, 2008, p.396); convirtiendo al corporativismo en una relación de intercambio político.

Sobre esto mismo, Tenti (2010) comenta que la participación de los docentes ha sido determinante en hacer viables las iniciativas importantes para posicionarse y mejorar el sistema; sin embargo, para el docente es imprescindible pertenecer a uno de los sindicatos, pese a no comulgar con su ideología; quizá por esa vinculación política existente al percatarse que “el compromiso político y las ambiciones públicas dibujan un horizonte vital cuyas metas no dependen de nosotros, de manera que pueden sumirnos en la inquietud y la incomodidad” (Savater, 2014).

Sin embargo, parece que aún hay mucho por hacer, ya que, “los maestros no cuentan con las condiciones óptimas para ejercer sus labores, su situación salarial está lejos de ser satisfactoria: muchas escuelas del país, tanto en zonas urbanas como rurales están en condiciones de deterioro” (Muñoz, 2008, p.409). Este autor también dice que hay docentes en calidad de interinos que llevan años realizando su labor sin tener acceso a las prestaciones de ley, que aún se da la venta de plazas y el cobro por trámites que son un derecho, entre otras irregularidades.

Pareciera que no existe sindicato alguno que vele por los derechos de los docentes en estas condiciones. Según Tenti (2010, p.299), “los sindicatos hoy están dejando de ser

fuerza meramente sindical para transformarse en fuerza política, su estructura interna se está modificando y se están convirtiendo en aparatos de movilización política y electoral”.

Queda un poco atrás aquello de que el sindicalismo del magisterio había contribuido para forjar una imagen del docente como trabajador profesional (Ramírez-Rosales, 2010); más bien, “en lugar de agregar valor a la profesión docente, la disminuye” (Ornelas, 2012, p.245), proporcionando argumentos sociales acerca de que el docente ya no ve por sus alumnos, sino por sus propios intereses.

A su vez Santibáñez (2008) opina que el poder que se le ha dado al SNTE, está siendo en este momento un obstáculo para que la Secretaría de Educación Pública haga su función; como institución, toma las decisiones en cuanto a las reformas educativas, sin embargo, es fundamental la participación del SNTE para llevarlos a cabo, dándose una especie de pacto, a lo que, Gindin (2008, p.371) agrega: “la condición del SNTE acepta progresivamente las reformas neoliberales, a cambio de tener garantizada su auto-reproducción”.

Al parecer el SNTE no está cumpliendo cabalmente con el cometido para el que fue creado aunque, de acuerdo con Ornelas (2012), gracias a este sindicato los maestros obtuvieron la definitividad de las plazas, si no con el mejor salario, sí con un ingreso permanente, seguridad social y plan de retiro. Sin embargo, queda un poco atrás, lo que Tellitud (2000, p.37) comenta respecto al objetivo de este sindicato cuando se conformó, que en parte era, “el logro de los legítimos intereses sindicales: la dignidad y la justicia en el ejercicio del magisterio”.

Ahora bien, como parte de las reformas que se han venido dando en estos últimos dos sexenios, la educativa fue una de las principales, siendo la evaluación uno de los puntos centrales, para lo cual se plantea un cambio en el funcionamiento de lo que ha venido siendo la Carrera Magisterial y la creación de un organismo independiente que se encargue de evaluar a los docentes.

Uno de los retos para los docentes ha sido verse ante un sindicato devaluado, que no tiene ya el poder que hasta entonces había ostentado. Las manifestaciones que se han suscitado para contrarrestar estos cambios han tenido poco resultado. Entre los

argumentos de rechazo a la Reforma Educativa está el que no hay una conciencia real de las condiciones preexistentes en las escuelas.

En este sentido, Marchesi (2008) comenta que el desajuste entre reformas exigidas, medios disponibles, apoyo recibido y reconocimiento del trabajo realizado provoca malestar en los profesores. Para este autor el principal conflicto no está puesto en los cambios, sino en cómo los docentes los perciben: dificultades para las nuevas adaptaciones que exigen, el esfuerzo adicional que tendrán que hacer, los nuevos conflictos a los que se enfrentarán.

Es una situación que somete a los docentes, habituados a sus prácticas, a implementar cambios que muchos ya no están dispuestos a realizar. Observando, dice este autor, con desconfianza cualquier iniciativa que altere la situación establecida, una resistencia al cambio. Quizá dejando de lado que la educación y la preparación sirve para darle sentido a la vida (Nussbaum, 2012).

Badia (2014) por su parte dice que las emociones que experimentan los profesores deberán tenerse presentes, ya que se sentirán vulnerables al verse frente a las problemáticas que desencadena una Reforma Educativa. Entre estas emociones, menciona sentimientos intensos de aceptación o rechazo y acciones reactivas o proactivas ante los cambios.

Cambios que están planteando que los docentes deben estar a la vanguardia, ser buenos en lo que hacen. Planificar, desarrollar un capital profesional compartido, asumiendo una postura de responsabilidad colectiva (Hargreaves y Fullan, 2014). Estos mismos autores mencionan que se deben remodelar los sindicatos para convertirse en agentes estimulantes y activos de cambios y que pongan a los docentes a la vanguardia; asimismo, que los directores no deberían estar autorizados para restringir o microgestionar el aprendizaje y asistencia profesional al que podrían acceder los maestros sin tantas trabas.

1.3. El docente como persona

Al hablar de la labor del docente se hace indispensable revisar aspectos como la identidad y la vocación. Parece que el hecho de etiquetar o clasificar tiene que ver con la necesidad del ser humano de sentirse único. En este sentido, la identidad es lo que hace la diferencia entre unos y otros como personas, surgiendo la posibilidad de tener una identidad única como profesional (Abraham, 2000).

De acuerdo con Monzón-Laurencio (2011, p 34), la identidad del docente se ha visto deteriorada debido a que “hemos permitido que la literatura, los medios de comunicación y la sociedad en general narren barbaridades de los profesores y que las historias inspiradoras de docentes que dieron sus vidas a la mejora de las vidas de otros se lean como cursilerías y patrañas”.

Quizá esta opinión suene fuerte, sin embargo, es similar a lo que asegura Ramírez-Rosales (2010), respecto a que en el siglo XX el docente desempeñó un papel protagónico en el desarrollo social, materializando la posibilidad de progreso entre los años de 1900 y 1950. Esto hace parecer que ahora ese rol tan importante ya no se ajusta; actualmente por lo que comenta Marchesi (2008), los profesores sienten que su encomienda es realizar una labor importante y valiosa, aunque no perciben recibir esa valoración en su práctica diaria.

Cabría cuestionarse si la pérdida se debe a una falta de vocación, entendida como la actividad o actividades que se van a realizar a lo largo de la vida. Aquello que, de alguna manera va a darle sentido y que contribuirá a construir o reforzar esa identidad antes mencionada. Es así como identidad y vocación van a ir de la mano, sea o no bajo una convivencia armónica. Vaillant (2006, p. 132) dijo que, “la vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión”. Sin embargo, no se puede dejar de lado que si al docente se le demanda la realización de diversas actividades, ¿en qué momento hace su vida personal? Pareciera que en el discurso sobre su persona, no se contempla el hecho de que también tienen familia y responsabilidades personales.

Por un lado, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio apreciado y valorado por la sociedad (Vaillant, 2006)

y, por otro, se afirma que mucha gente tiene la idea de que es un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar algo más en qué ocuparse con un mejor sueldo (Esteve, 2006).

Entonces, si no percibe una estima social por su rol profesional y tampoco le queda tiempo suficiente para cumplir con las demandas familiares, ¿Cuál sería su vivencia como persona? Se entiende que una de las dificultades ante la labor docente es que el profesor se usa a sí mismo como instrumento cuando enseña, pero si no está motivado y comprometido, valdría la pena preguntarse también cómo va a ponerse de ejemplo y ser guía cognitivo (Biddle, Good y Goodson, 2000). Además, no sólo pone su intelecto sino también sus emociones (Abraham, 2000), de ahí la exigencia respecto a que desde su formación se contemple el desarrollo personal (Saunders, 2012).

En este sentido, el trabajo personal podría disminuir el miedo de exponer sus problemas cuando se enfrenta a un exceso de trabajo para no decepcionar a sus compañeros (Travers y Cooper, 1997). Estos autores comentan que dicho miedo aumenta el estrés y la manera que usan para combatirlo es el absentismo; lo que genera resentimiento entre los compañeros que asumen la responsabilidad de cubrir el grupo.

Otro autor que ha abordado la persona del docente es Zepeda (2006) quien lo describe como un ser vulnerable, que se vive con miedo a no ser lo que de él se espera; que está sujeto a elaborar todo lo que su labor despierta, es decir, la reedición de sus vivencias traumáticas de la infancia. Una manera de protegerse, según este autor es crear una imagen idealizada, aunque no sepa ya quién es, no debe perder la perspectiva de lo que debe de aparentar, aun y cuando todo esto tenga un impacto tanto en su desempeño profesional como en su vivencia personal. En otras palabras: “El sentimiento de pérdida de la estima y del reconocimiento social puede afectar a las bases de la identidad profesional y reducir los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia de la misma (Montané, 2014, p.137).

Anteriormente, Marchesi (2008, p.69) hizo alusión a algunas características de los docentes que tienen una función más cercana con su desempeño y de su influencia en su satisfacción o insatisfacción personal, estas son: la formación, las competencias profesionales adquiridas, la confianza, autoestima, equilibrio emocional y compromiso

moral con la tarea de enseñar a todos los alumnos. Por su parte Alves, Acevedo y Goncalves (2014), insisten en la necesidad de privilegiar en la investigación la influencia de las condiciones profesionales y su repercusión en el desarrollo de los docentes cuando recién se insertan al ámbito profesional.

Por ello, Zabalza y Zabalza (2012, p.54) comentan que los docentes se ven obligados a aplazar su vida personal, debido a que les resulta imposible compaginarla con su profesión. “Ellos y ellas están en la edad de enamorarse, consolidar sus relaciones, tener hijos si lo desean. Pero en lugar de eso se encuentran con una presión institucional y competencia para consolidarse tan fuertes que todo se pone cuesta arriba”. Quizá el aplazamiento se debe, en parte a que el casamiento puede disminuir la disponibilidad del docente que tiene que desviar la atención a su familia (Abraham, 2000). Cabe aclarar que estos autores emiten sus opiniones desde un contexto español.

En este mismo sentido, Hargreaves y Fullan (2014) comentan que una de las cosas que nos ayuda a conocer a los maestros es en qué etapa de la vida y de su trayectoria se encuentran y proponen las siguientes etapas:

- Etapa 0-3 años: Compromiso: apoyo y reto.
- Etapa 4-7 años: Identidad y eficacia en clase.
- Etapa 8-15 años: Manejando cambios, tensiones crecientes.
- Etapa 16-23 años: Transiciones trabajo/vida, retos de motivación y compromiso.
- Etapa 24-30 años: Retos para la motivación sostenida.
- Etapa + 31 años: Motivación sostenida/en declive (p.91).

En esta investigación se consideró a los docentes con al menos tres años de antigüedad (etapa de compromiso) hasta los treinta y dos (motivación sostenida/en declive); aunque no se haya contemplado como objetivo analizar las etapas en las que se encuentra cada uno, sí se considerará (en su momento y espacio) el hecho de que son variables importantes en su desempeño como profesionales.

Vale la pena mencionar también la alternativa que Ana Freud (1948; 2007, p.93) propone de que se le debe “exigir al maestro o pedagogo haya aprendido a conocer y dominar sus conflictos personales antes de abordar la labor pedagógica”. Según esta autora, de no hacerlo así, los alumnos pagan la consecuencia, ya que en ellos descargará sus conflictos inconscientes sin resolver.

Con lo anteriormente expuesto, se evidencia la necesidad de identificar entre lo que el docente es como persona y lo que hace como profesional. Donde exista la posibilidad de que reconozca cuando no está funcionando en una u otra área, para que identifique el tipo de ayuda que necesita, es decir, apoyo para ejercer su profesión de la mejor manera o apoyo personal que le enseñe a vivir su vida con mejor calidad.

1.4. Propuestas actuales para enfrentar el trabajo docente en Educación Especial

Se han abordado hasta aquí las implicaciones en torno a la labor del docente y parece que predomina el hecho de que se les exige sin dotarlos de los medios necesarios para realizar su trabajo, provocando en ellos sentimientos de ansiedad, agotamiento, depresión, entre otros síntomas y disminuyendo su calidad de vida (Esteve, 1994). Cabe mencionar que este autor se refiere a la sintomatología de los docentes que trabajan en la educación regular. Así, surge la pregunta de ¿cuál es la dinámica que siguen los docentes en Educación Especial? Franco, Mañas y Justo (2009, p.12), abordan el tema y señalan que el estrés prolongado desencadena en los docentes: “sentimientos negativos, actitud de cinismo, falta de implicación con los alumnos, absentismo laboral, ansiedad, depresión, irritabilidad, descenso en la autoestima, insomnio, hipertensión, úlceras, trastornos coronarios, consumo de drogas y alcohol, entre otros”.

Estos autores, resaltan el hecho de que el docente en Educación Especial es un sujeto aún más vulnerable al agotamiento emocional debido a que se trata de una profesión de ayuda, donde existe un vínculo directo a una patología, además de que su atención no se limita al alumno, sino también a los familiares; pese a que en su formación profesional no haya recibido la preparación psicológica ni herramientas de autoconocimiento que le sirvan de apoyo para realizar su trabajo.

Desde esta perspectiva, el docente en educación especial aun con un alto grado de vocación, sin el cuidado necesario a su persona podría estar cada vez menos satisfecho con su desempeño laboral. En un estudio realizado en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Dómenech y Gómez, 2010; Moya-Albiol, Serrano y Salvador, (2010) hablan del riesgo de padecer el Síndrome de Burnout y examinan la relación entre estresores y modos de afrontamiento, autosuficiencia y las implicaciones de este síndrome.

Braun, y Carlotto, 2014; Diehl y Carlotto, 2014; Hinds, Backen, Gau, Forrester y Biglan, (2015) realizaron investigaciones en un contexto europeo con docentes del nivel de primaria y secundaria, encontrando que entre más barreras pedagógicas en los alumnos, mayor es el riesgo de padecer Síndrome de Burnout en los profesores.

De ahí la insistencia en que los docentes de educación especial reciban a su vez atención especial en cuanto a la promoción de su bienestar; sobre esto, Nilsson, Ejlertsson, Anderson y Blomqvist (2015) en su investigación acerca del bienestar en los docentes concluyeron que si en ellos se deposita el cuidado de los demás, se debe insistir en su propio bienestar y el cuidado de su salud. Punto muy importante, ya que de acuerdo con lo documentado por Hinds, Backen, Gau, Forrester y Bigland (2015) los maestros de educación especial se quejaron de mayor estrés, relacionado con la dinámica de sus alumnos.

De acuerdo con Núñez (2010, p.90), “la escuela y el docente son depositarios de emociones intensas y masivas por parte de los padres”. Esta autora habla de que el vínculo que hacen los padres con el docente es muy intenso, haciendo a este último depositario de emociones negativas, activadas por la discapacidad del hijo. Ello dependerá del nivel de elaboración del duelo en que se encuentren éstos por la pérdida del hijo sano.

Una de las desventajas que considera esta autora es que, a diferencia de otros profesionales, el docente pasa varias horas diarias con el niño y su familia. Al implicarse o involucrarse, se van a despertar sentimientos que tienen que ver con su propia historia personal tales como necesidad de reparación, desesperanza, frustración, entre otros. Comenta también que el docente de sexo femenino todavía está en mayor riesgo, ya que llega a hacer la función de consejera o si tiene dificultad para poner distancia afectiva, puede ver al niño como suyo y querer ocupar el lugar de la madre.

En este análisis que hace Núñez (2010) se toma en cuenta el contexto en el que el docente realiza su trabajo y hace alusión a la crisis económica de estas familias. Comenta que esta situación pone al docente a realizar actividades que ya no tienen que ver

solamente con el quehacer pedagógico; haciendo suyas la inseguridad, la incertidumbre que viven estas familias.

Ahora bien, con lo que esta autora aborda, hace evidente las diferencias del docente regular al docente en educación especial. Por un lado, el niño con discapacidad, con su falta, funge como espejo de las limitaciones del docente, sobre todo si no goza de una autoimagen que le haga sentir suficiente. Esto, aunado a la falta de avances pedagógicos significativos, que en su mayoría tienen que ver con las limitaciones de la discapacidad, lo llevan a una autodevaluación de su trabajo. Otro factor importante que pudiera complicar esta dinámica de acuerdo con Padilla y Petry (2014), sería la falta de una estructura institucional que vele por el acompañamiento en el trabajo de los docentes.

En cuanto a los sentimientos que en el docente se despiertan, está el de soledad, “es una denuncia permanente de los profesionales que trabajan en las instituciones especiales, la falta de protección, sostén, las pocas posibilidades de espacios de reflexión con otros colegas y poder navegar con sentimientos de sobreexigencia”. Esta situación los deja con la sensación de aburrimiento y tedio (Núñez, 2010, p.100). La manera de funcionar, podría estar llevando a los docentes a experimentar un sentido de no pertenencia al lugar de trabajo (Larrain y Vidietella, 2014), generándoles estrés, culpabilidad e inseguridad, provocada por la falta de preparación respecto al trabajo con alumnos con discapacidad (Kahn y Lewis, 2014).

Es importante entonces reconocer que son muchas y variadas las necesidades personales que tienen los docentes en educación especial. Figuran pocas propuestas de trabajo que ayuden a mejorar la calidad de vida, es decir, se ha investigado y hay evidencias de las consecuencias físicas y emocionales, sin embargo, falta aterrizar los hallazgos en propuestas concretas de intervención, como por ejemplo, el programa de entrenamiento en mindfulness que se aplicó a docentes de nivel secundaria para reducir el malestar psicológico en un grupo de docentes de nivel secundaria (Franco, Mañas, Cangas, Moreno y Gallego, 2010). En esta intervención, los autores comentan que hubo una reducción significativa en el malestar psicológico de estos docentes. Habría que resaltar entonces que en la intervención con los docentes, no sólo se verían beneficiados

ellos, sino que tendría un impacto importante en la calidad de la atención brindada a la población que atienden.

Además, se evidencia una imperante necesidad de que el docente reflexione sobre su práctica para que aprenda de ella (Hernández-Hernández, 2014), a partir de compartirla con otros colegas, buscando generar la voluntad de seguir aprendiendo para afrontar las situaciones que se hacen presentes.

Algunos medios que propusieron Brubacher, Case y Reagan (2000) para que los docentes puedan convertirse en profesionales reflexivos son: el diario de reflexión, descripciones, la capacitación profesional y la investigación para la acción. Y agregan que la enseñanza involucra tanto elementos pertenecientes a la sensibilidad artística, como de la capacidad técnica; mediante la presencia de ambos tipos de elementos, será posible una buena práctica de la enseñanza.

Lo anterior cobra sentido con lo que argumentaron Hargreaves y Fullan (2014) acerca de que el nivel de preparación de los docentes se eleva cuando saben que pueden tener éxito con su trabajo y cómo deben hacerlo; es decir, que la capacidad y el compromiso deben ir juntos. Puede ser que antes de llegar a este punto que proponen, sea necesario atender las cuestiones que ya se han venido abordando a través de la opinión de varios autores, referentes a la dinámica que viven los docentes en la práctica, entre ellos el nivel de agotamiento que puede llevarle a la depresión (Han, 2012), ya que según este autor todas las formas de una vida activa donde se desarrollan procesos más mecánicos que reflexivos, conducen a una carencia de sentido.

CAPÍTULO 2

Barreras para el aprendizaje vinculadas a una discapacidad

2.1. Los sujetos de la Educación Especial

Los sujetos de la educación especial, son alumnos con barreras para el aprendizaje, vinculadas a una discapacidad. En el Censo General de Población y Vivienda del 2010, se define a una persona con discapacidad como aquella que presenta alguna limitación física o mental de manera permanente o por más de seis meses que le impide desarrollar sus actividades en forma que se considera normal para un ser humano.

De acuerdo con Espina y Ortego (2003, p.19), existen diferentes modelos conceptuales para explicar y entender la discapacidad y el funcionamiento: el modelo médico biológico (la discapacidad como problema de la persona causado por una enfermedad), el modelo social (considera el origen del problema en el ámbito de lo social), el modelo universal (plantea que toda la población está en situación de riesgo de padecer una discapacidad) y el modelo bio-psico-social (intenta conseguir una integración de las diferentes dimensiones de la salud, desde una perspectiva biológica, individual y social).

En este sentido, si se habla de una discapacidad permanente, el sujeto, aparte de recibir atención médica, necesitará ser incorporado en una institución educativa; es lo que en la actualidad se espera, dado que no es un fenómeno reciente, sino que ha estado presente en la historia de la humanidad, sin embargo, fue hasta los años sesenta que se incorporaron en casi todo el mundo los programas de integración de los discapacitados en las escuelas regulares (Gómez-Palacio, 2002).

Aunque la educación especial se haya implementado, ha estado sujeta a diferentes críticas, entre ellas la de Barton (1998, p.232), quien desde su postura argumenta que, “la educación especial ha segregado y negado oportunidades a los niños y jóvenes con discapacidades y/o conductas desviadas, debido a que no pertenecen a las aulas “normales”. Este autor muestra su repudio a los programas que se crean para recaudar fondos para personas con discapacidad y lo interpreta como una manera de segregarlos al decir que requieren de una atención especial.

De cualquier manera, los últimos años hacen evidente la atención que ha acaparado el tema de la discapacidad. Como prueba de esto, el 2003 fue declarado como el año europeo de las personas con discapacidad por el Consejo de la Unión Europea, planteando una serie de metas, entre ellas, “dedicar especial atención a sensibilizar sobre el derecho de los niños y jóvenes con discapacidad a la igualdad de enseñanza, de manera que se favorezca y apoye su plena integración en la sociedad” (Vega, 2003, p.20); es decir, la educación social ante la discapacidad.

Fernández (2008), atribuye el desarrollo de la educación especial, a un interés político, así como a la capacitación de personal y compromiso educativo. Dentro de los avances más importantes, menciona el hecho de no centrar la atención en la deficiencia o discapacidad, sino en el potencial a desarrollar. Pasados algunos años Barton (2009), reafirma que para obtener resultados favorables en el ámbito de la inclusión, es imprescindible tomar en cuenta cuestiones como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación.

Se habla ya también de la mejora de la calidad de vida de la persona con discapacidad, que supone cambios en el ambiente, tanto físico (luz, el ruido, el hacinamiento), pragmático (la posibilidad de elegir qué tarea y con quién realizarla) e interpersonal (interacción del personal con la persona con discapacidad) (Verdugo, 2011). Sin duda, este proceso va de la mano directamente con la integración educativa.

Entre los sujetos implicados en el CAM, además del docente está también el Director y el equipo de apoyo, constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo y un trabajador social. Se pretende que trabajen en forma interdisciplinaria, que busquen conjuntamente vincular a otras instancias que ofrezcan apoyos extraescolares a los alumnos e involucrar a la familia en todo el proceso (SEP, 2006).

2.2. Discapacidad y Familia

Existen varias definiciones de familia, pero una de las que mejor embona por tratarse del tema de discapacidad, es la de Ackerman (1994, p.35) quien la define como “una unidad básica de desarrollo y experiencia, de realización y fracaso, de enfermedad y salud”. De ahí que, cualquier crisis en la vida de la familia tenga efectos profundos en cada uno de

sus integrantes, como la que se suscita ante el nacimiento de un hijo con discapacidad. El impacto para los padres y demás familiares, tiene que ver con ese cambio en la identidad, debido a que los hijos son los responsables de perpetuar la cadena generacional y fortalecer su narcisismo (Eiguer, Carel, André-Fustier, Aubertel, Ciccone, y Kaës, R., 1998). Para estos autores, deviene un hijo para siempre incapaz de satisfacer el ideal parental.

Silberkasten (2006) no comulga con el punto de vista anterior, argumentando que la crisis no tiene que ver con un golpe al narcisismo, sino con cuestiones traumáticas, donde la familia tiene que enfrentarse a lo desconocido, y en ese momento sintiéndose imposibilitados, sobre todo por tratarse de algo inesperado.

Por su parte, Solís, Maldonado, Aisentein, y Vives, (2006) abordan lo doloroso que es para los padres enfrentar el nacimiento de un hijo con discapacidad e incluyen en este suceso a la familia extensa y a los amigos. Dentro de las fantasías de los padres se habla del deseo (sobre todo de la madre) de que el niño muera. Quizá esto tenga que ver con lo que menciona Aulagnier (1994) de que la imagen no puede conciliarse con un cuerpo demasiado diferente, demasiado extraño para la mirada materna. Todo esto acarrea a la familia sentimientos de tristeza, confusión, desesperación, enojo y vulnerabilidad (Solís y cols. 2006). Asimismo, estos últimos comentan que con el tiempo llegan a adaptarse al hijo, a entusiasmarse con sus logros y planear el futuro con él.

Así, necesariamente la familia se enfrenta a nuevas tareas y se mencionan diferentes respuestas emocionales, tales como, patrones rígidos de funcionamiento, los roles y las funciones familiares sufren cambios, se carga el trabajo para el cuidador primario y la intensidad del impacto dependerá del ciclo evolutivo en que la familia se encuentre (Espina y Ortego, 2003). Estos autores también hablan de que la adaptación de la discapacidad de un hijo se realiza en varias fases como, perplejidad, negociación, rabia ante la vida, culpa al atribuirse la discapacidad, tristeza y desesperación; desesperación con el niño discapacitado y adaptación.

Reunidos varios puntos de vista, es claro que cada sistema familiar va a reaccionar de manera diferente. Vega (2003), es de la idea de que la crisis puede llegar a impactar tanto

a la pareja que terminan separándose por no saber cómo manejar la situación. También dice que hay una tendencia a dejar de lado a los demás hijos por centrar la atención en el afectado. Para ello, propone la atención especializada, además de destacar la importancia de que estas familias cuenten con el apoyo de la red social.

Dentro de las propuestas de intervención con estas familias, se encuentra el modelo biopsicosocial propuesto por Rolland (2000) quien lo desarrolla desde una perspectiva sistémica, donde se contemplan las necesidades psicosociales, no sólo de los miembros de la familia, sino también de los amigos íntimos para conocer la historia familiar y entender su comportamiento.

Por su parte, Walsh (2004) propone un modelo psicoeducativo que consiste en brindar información, así como pautas de manejo y apoyo social a los integrantes de la familia en su nuevo rol de cuidadores. El enfoque evita que haya una invasión de estrés, ya que bajo sus efectos, la familia sería vulnerable biológicamente y generaría patrones de pensamientos negativos que empeorarían su situación.

El papel que le toca desempeñar al docente con estas familias tiene un peso muy importante, debido a que van a depositar en la escuela y sobre todo en él una serie de sentimientos tanto positivos como negativos. Pueden exigirle una cura milagrosa y, por lo tanto, la devolución de un niño sano. Pueden hacerlo depositario de su disconformidad y culparlo por los estancamientos o retrocesos del niño, sin comprometerse con lo que a ellos les toca hacer en apoyo al trabajo del docente (Núñez, 2010).

Es así que al profesor le toca, además del trabajo con el niño, navegar con los estados de ánimo de los padres como la depresión y la impotencia; esperar a que avancen en su proceso de asimilación y aceptación para entonces buscar que se involucren. Esto lo hace a través de las reuniones con ellos o entrevistándolos de manera particular como se estipula en la manera de operar del Centro (SEP, 2006).

2.3. Entorno social de la discapacidad

Dentro del interés sobre el tema de la discapacidad, se han abordado las dificultades sociales que enfrenta esta población. La importancia reside en que, una vez que la familia

vivió el proceso, lo que sigue es la incursión de este integrante a la sociedad. La inserción a la escuela será un paso importante, que ayudará tanto al niño como a sus padres (Callabed, 1997). De acuerdo con este autor, la comunidad puede combatir el aislamiento, la soledad y, con ello, hacerlos menos vulnerables.

Vega (2003) enfatiza en que la discapacidad no puede ser entendida como “problema” individual, sino global donde se consideren elementos culturales, económicos y políticos. No está de acuerdo en que se les niegue la oportunidad de participar en la sociedad. Afirma que la discapacidad es una condición irracional, propiciada por la sociedad. Argumenta también que el uso de las etiquetas sirve a los padres y a los profesionales e introduce al sujeto con discapacidad a la marginación.

Este autor propone que para lograr la igualdad en las personas con discapacidad, “el derecho a no ser discriminado debe ser complementado con el derecho de beneficiarse de medidas diseñadas para garantizar su independencia, integración y participación en la vida social” (Vega, 2003, p.50).

Por otro lado, es interesante la postura de Silberkasten (2006), cuando dice que el discapacitado es un extranjero, que se reconoce como humano pero con un estatus que lo diferencia y que al igual que el extranjero, su destino social va a estar sujeto al tipo de representaciones que la sociedad tenga de la discapacidad. Su punto de vista comulga con algunos ya mencionados en cuanto a la necesidad de hacer menos complicado el desplazamiento de las personas con discapacidad y propone un sistema de transporte acorde a las necesidades de dichas personas.

Desde el siglo pasado, Barton (1998) criticaba el entorno social poco favorecedor para las personas con discapacidad y decía que ésta surgía del fracaso de un ambiente social poco adaptado; sin la apertura para invertir recursos y producir materiales adecuados a cada una de las discapacidades, como por el ejemplo, el material para niños con problemas de aprendizaje. Evidentemente, la visión de este autor tiene que ver con la revisión que ha hecho de la historia en torno al tema donde encuentra que en otras épocas algunas sociedades consideraban que la discapacidad era una señal de ser elegidos por los dioses.

Sarto (2001) en su discurso optimista pone sus esperanzas en que la sociedad se involucre cada vez más, dando soluciones y prestando el apoyo que los sectores más implicados están requiriendo para que las personas con discapacidad ejerzan su derecho a una educación y una vida lo más plena, autónoma e independiente como sea posible.

Para ello se considera la educación inclusiva como fundamental para lograr equidad social. La propuesta es promover la inclusión, estimular el debate, alentar las actitudes positivas y mejorar los marcos tanto sociales como educativos que ayuden a enfrentar las demandas educativas actuales (UNESCO, 2009). Asimismo, se reconoce el papel central que tienen los gobiernos en la adopción de políticas en torno a la equidad y gasto en educación. De acuerdo con este organismo, los presupuestos son a menudo limitados y el riesgo es que la educación inclusiva se considere demasiado costosa, ya que implica invertir en la formación de docentes, suministro de materiales diversos y tecnologías de la información y la comunicación.

Evidentemente se tiene claro el panorama en torno a las necesidades de la diversidad educativa; en lo que hay que hacer para facilitar una educación inclusiva, donde se reconozcan los derechos de todos los alumnos a participar, poniendo como meta o misión mejorar la calidad de vida de cada alumno (Verdugo, 2009).

2.4. Espacios educativos, programas y propuestas en educación especial

Si con espacios educativos se hiciera referencia sólo al medio físico y material, no tendría caso abordar el tema, sin embargo, focaliza también su atención en las interacciones que se suscitan en torno a la organización y disposición espacial, y las relaciones entre los elementos de su estructura (dimensiones, proporciones, la forma, la ubicación y la calidad de los materiales, entre otros) y las pautas de conducta (Navarro, 2000).

En estas pautas están contenidas el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos y entre sí, es decir, los roles que establecen, las normas contempladas en la vida escolar y el desarrollo de actividades; todo ello, da sentido al personal, además de herramientas a quien lo observa con el objetivo de hacer intervención.

Sobre esto mismo, Ainscow (2001), opina que los recursos son esenciales para el trabajo educativo, argumentando que, incluso en los países desarrollados existe la necesidad de contar con mejores edificios, más materiales, grupos más pequeños y personal docente más capacitado. Hace también una crítica al currículo de las escuelas, por no ser discutido antes de su aplicación, suponiendo que es el adecuado para la mayoría de los alumnos y que al hacerlo, se pierde la oportunidad de mejorar la escuela. Perrenoud (2004, p.77), apoya esta aseveración al decir que, “las individualidades, reunidas casi por azar no pueden constituirse fácilmente en *actor colectivo*, sobre todo en el campo de una profesión todavía muy individualista”. Argumenta que se puede tener un proyecto personal claro y llevarlo a la práctica aún sin ser capaz de unirse a uno colectivo.

Continuando con los espacios educativos, Domenech y Viñas (2007), concuerdan en que los profesores se quejan de que los edificios de los centros, no fueron pensados para la función que deben cumplir, y como equipamiento, proponen que cuenten con las siguientes características:

- Ser flexibles y adaptarse a las distintas necesidades o funciones educativas.
- No impedir la movilidad en el centro y en el aula.
- Potenciar la integración y autonomía de todos los alumnos. Deben estar a su alcance.
- Facilitar el tratamiento de la diversidad en el aula (p.27)

Sin duda, el equipamiento e igualación de los espacios educativos para personas con discapacidad, tiene que ver con la no discriminación e igualdad de oportunidades (Echeita, 2007) y con su calidad de vida a la que Verdugo (2009) hace alusión. Ahora bien, si se pretende mejorar la calidad de vida de los alumnos con discapacidad, es necesario ubicar los programas y propuestas que se contemplan en la educación especial. Primeramente, la misión de los servicios de educación especial es la de:

“Favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente” (Secretaría de Educación Pública, 2002).

Asimismo, se cuenta con el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), creado por la SEP y que tiene como objetivo general:

“Contribuir a que las escuelas mejoren las condiciones para el acceso, la permanencia, la participación y el logro de aprendizaje de los alumnos que presenten necesidades específicas y requieran de mayores apoyos educativos”; de tal forma que al fortalecer la educación especial, se le estará dando prioridad a los alumnos(as) con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y talentos específicos; y como objetivo particular, “incrementar la atención los alumnos que presenten necesidades específicas y requieran de mayores apoyos educativos en las escuelas públicas de Educación Básica” (SEP, 2009).

Los apoyos considerados por la SEP (2002) son los siguientes: técnicos y/o materiales (auxiliares auditivos, computadoras, libros de texto con sistema Braille, lupas y mobiliario específico, entre otros); apoyos humanos (personal de educación especial, asistentes e intérpretes de lenguaje manual, entre otros); curriculares (realización de adecuaciones curriculares para dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumno o alumna).

Las acciones que el PFEEIE contempla realizar, conjuntamente con autoridades educativas estatales son:

- Fortalecer el marco legislativo, normativo y curricular para avanzar en el proceso de educación inclusiva.
- Apoyar la implementación de las planeaciones anuales de trabajo que elaboran las entidades federativas.
- Dar seguimiento a las acciones que realicen las entidades federativas y evaluar su nivel de logro de acuerdo con las metas establecidas por el Programa.
- Promover acciones orientadas al logro de los aprendizajes de los alumnos con necesidades específicas que requieren de mayores apoyos educativos.
- Promover la profesionalización permanente de los directivos y docentes de educación inicial, de educación básica y de educación especial.
- Promover la mejora en las condiciones de accesibilidad de las escuelas públicas de educación inicial y básica y de los servicios de educación especial.
- Promover la participación social para avanzar en la consolidación de una cultura y comunidades educativas inclusivas.

Lo anterior, hace que tenga lógica lo que Ainscow (2001, p.36) comenta acerca de que: “las escuelas no son solamente edificios, calendarios y planes de estudio. Ante todo las escuelas son acciones e interacciones entre personas”. Así, reafirma que una buena escuela será aquella que propicie y guie las relaciones e interacciones con el fin de que crear un ambiente donde los participantes puedan cumplir con objetivos comunes, aun y cuando el contexto no sea el adecuado, condicionado por un ambiente de carencia.

CAPÍTULO 3

3. Propuestas de abordaje que potencian a los sujetos de la educación

De acuerdo a los autores que se han revisado a lo largo de la presente investigación, se constata que existe un acervo considerable de investigaciones acerca de la labor del docente, sin embargo, aquellas propuestas enfocadas a brindar atención, desde una perspectiva emocional, son escasas. Por tal motivo, en este capítulo se pretende abordar el tema con miradas teóricas distintas, que ven al docente profesional como persona.

En este sentido, (tal y como se ha venido mencionando) el trabajo docente tiene varias aristas y respecto a la influencia de la estructura social, Castrejón (2007) asevera que el éste necesita desarrollar múltiples procesos con sentido activo y creador debido a que son múltiples las relaciones que establece: con la institución escolar, con los padres de familia, con los alumnos y con la comunidad en general.

Entre las actividades a realizar está la exigencia de que “enseñe de manera productiva, que mantenga y que cuide; que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social” (Tenti, 2010, p.148).

Por otro lado, Esteve (2006) al hablar sobre el trabajo del docente con niños con Necesidades Educativas Especiales, enfatizó sobre la importancia de que éstos se especialicen para atender a este grupo de alumnos, es decir, una formación que cumpla con requisitos indispensables, desde el punto de vista científico y metodológico.

Sobre la naturaleza de su trabajo se habla de cómo se vive ante la diversidad de actividades que debe realizar (atención a los alumnos, atención a padres de familia, demandas administrativas, propias de la escuela) y de cómo persiste en su discurso la idea de abandonar su labor por el agotamiento que experimenta (Biddle y Good y Goodson, 2000); sin tiempo para socializar con sus colegas respecto a los sentimientos que se despiertan, sin cuestionarse, asumiendo que así es su trabajo; dentro de un círculo donde está cada vez más atrapado, que por falta de tiempo no comparte experiencias desagradables que le ocurren una y otra vez, entre ellas la frustración (Castrejón, 2007).

Zepeda (2006, p.55), dice que “uno de los mecanismos de defensa al que recurre el maestro que se encuentra incómodo dentro de su propia piel es aislarse y evitar al máximo a los observadores de su desempeño frente al grupo”. Pone al docente como un profesional al que no quiere correr el riesgo de ser evidenciado.

Por otro lado, Zabalza y Zabalza (2012) sostienen que algunos profesores centran sus satisfacciones en el hecho de estar en contacto con los niños y sobre ello, constituyen su identidad profesional, viviendo de manera intensa el fracaso de sus alumnos por ver defraudadas las expectativas puestas en ellos. También plantean que los docentes pasan por cinco fases a lo largo de su labor: exploración y estabilización (tiene mucho que ver con la identidad profesional y la sensación de seguridad de tener un trabajo estable), fase de especialización (se sienten más competentes), fase de diversificación (sienten más contradicciones y son conscientes de ellas), y fase de serenidad (se encuentran en una especie de elaboración de lo que han sido sus funciones). Es evidente que hay un estudio profundo respecto a las vivencias del trabajo docente, sin embargo, poco se aborda la utilidad de los vínculos que pudieran establecer entre ellos para compartir éstas en cada una de las fases.

Sería cuestión de explorar más a fondo si la resistencia del docente al trabajo en equipo o de “ser evidenciado” se relaciona con la calidad del apoyo que en su momento tuvo con su tutor (Pogodzinski, 2013), aunado a las condiciones prevalecientes en la escuela, referentes a la dinámica en sus relaciones.

Moriana y Herruzo (2004), señalan lo importante que es analizar la carrera profesional y vida laboral del profesor: su participación en las decisiones de los centros, en las políticas educativas y, sobre todo, mantener adecuadas relaciones interpersonales entre los compañeros, así como crear servicios de apoyo y asesoramiento al profesorado, buscando disminuir el estrés y síndrome de Burnout. Síndrome que prolifera entre los trabajadores de la enseñanza (Tejero y Carballo, 2010).

Otro punto importante también es considerar que el reconocimiento y el aprecio son de las principales fuentes de satisfacción profesional de los docentes (Marchesi, 2008), bajo el supuesto de que entre ellos se puede dar la valoración, la estima como colegas,

tomando una gran relevancia por la naturaleza del trabajo que exige una relación muy cercana con los otros. Sounders (2012), en su investigación sobre el rol de las emociones en el cambio profesional del docente, concluyó que si se da un apoyo eficaz a nivel institucional, las relaciones interpersonales tienden a ser mejores, influyendo directamente en el bienestar emocional del docente.

Evidentemente, la vinculación entre docentes sería una opción de apoyo tanto personal como profesional. Donde pudieran obtener intercambios emocionales positivos bajo un clima de comprensión, simpatía y empatía (Sluzki, 2002). De acuerdo con este autor, entre las funciones de una red como ésta se contempla tanto permitir una disipación de la frustración, como favorecer la resolución de conflictos. En otras palabras, “una red social posee numerosas propiedades vinculadas con el intercambio de información; tiene pocas reglas formales, pero está compuestas por las relaciones, algunas de las cuales son conocidas por muchos integrantes de la red” (Speck y Ateneave, 1990, p. 31).

Retomando nuevamente a Cyrulnik (2014, p.39) sobre las repercusiones del aislamiento; este autor agrega además que, “si un herido no tiene sostén afectivo, social, verbal, cultural, si es abandonado, se quedaría solo y no desarrollaría un proceso de resiliencia”. Lo anterior confirma con su ejemplo la importancia de la red social de la que habló Sluzki.

Abonando a la importancia de la red de apoyo, Gil (2014) comenta que esta sirve también para promover la energía resiliente y que por ello se necesita que la escuela fomente vínculos y redes en toda la comunidad educativa. Asimismo, “las organizaciones resilientes son aquellas organizaciones generativas donde las personas que la componen saben apreciar y potenciar lo que funciona, saben construir y recrear espacios para las oportunidades y también saben transformar y fortalecer vínculos relacionales” (Forés, Grané y Ollé, 2014, p.234).

Ante la complejidad que le significa al docente enseñar, Marchesi y Martín (2014) comentan que es imprescindible el trabajo colaborativo, tanto con los colegas como con las familias. Insisten sobre la necesidad de dejar de hablar del trabajo del docente de manera individual y mejor referirse al trabajo del equipo docente como la clave para tener un centro de calidad.

Con este panorama se entiende que para realizar el trabajo docente, además de la preparación constante, se requieren vínculos laborales y espacios de comunicación y reflexión. Dewey (2002), habla de que los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común, siendo la comunicación la manera en que reafirman las convicciones que les dan sentido de pertenencia.

También Izquierdo (2000) destacó la importancia de la comunicación entre los grupos, como un proceso facilitador en el que el docente pueda sentirse seguro y libre; y recuerda que las condiciones que se tienen que cumplir en el proceso comunicativo entre los participantes son la proximidad, utilización de los medios verbales y no verbales y la retroalimentación.

Por tal motivo, es fundamental el papel que juegan los encargados de la formación inicial, ya que ellos podrían gestionar los espacios y experiencias formativas (Sancho y Brain, 2014), que enseñen desde un principio a que los alumnos en formación lleven su mirada hacia el campo cultural y social, es decir, fuera de la institución. Buscando que en estos espacios, como lo comenta Forés, et.al. (2014) se genere un ambiente de trabajo sano y de cooperación, un equipo humano como colectividad, evitando la competitividad que no hace más que agregar toxicidad dentro de las dinámicas interactivas.

Sobre esto mismo, mediante el recurso comunicativo, existe la posibilidad de que se propicien espacios donde los profesores puedan identificarse y transformar lo que ya saben, de lo que hacen y lo que piensan; transformar, asimismo, “su manera de estar en la profesión, sus actitudes, disposiciones y valores, mediante la reflexión, la reconstrucción de su propia historia de formación” (Yurén, Navia y Saenger, 2005, p.115).

Así, entre más creativo sea su propio trabajo a partir de construirlo con sus alumnos y colegas, el docente tiene más posibilidades de enriquecer su actividad y sentirse bien con su práctica (Hernández y Sancho, 1999). En palabras de Perrenoud (2007, p.35), “la reflexión después de la acción puede –si bien no de forma automática- capitalizar la experiencia e incluso transformarla en pensamientos susceptibles de ser utilizados en otras circunstancias”.

Aún falta mucho por explotar los beneficios que pueden proporcionar las conversaciones entre los docentes, donde socialicen los temas relacionados con los niños y las familias de éstos; que sean temas que se aborden sin dar por hecho que ya se han hablado mucho y que no vale la pena invertir tiempo en ello (Padilla-Prety, 2014). Un buen inicio podría ser continuar señalando la trascendencia del trabajo grupal, la importancia de hacerlo con formalidad y responsabilidad, en el tiempo y los espacios que la institución destine para ello.

3.1. Una mirada desde la Psicología Positiva

La educación no podría llevarse a cabo sin los docentes, son ellos y ellas quienes conducen cada acto educativo que se realiza desde el ámbito escolar, con una clara intención de propiciar aprendizajes. Son ellos y ellas quienes pueden llevar a cabo las reformas y cambios, quienes pueden generar las adaptaciones necesarias para atender las particularidades de cada grupo. El hecho de que los docentes puedan emprender algún cambio, precisa de toda su capacidad e imaginación pedagógica, así como de disposición e interés, al mismo tiempo que la exigencia para que aplique su capacidad reflexiva que los oriente sobre los cambios que su práctica les demanda, generar las propuestas de intervenciones más pertinentes para atender las necesidades de los sujetos y del contexto, sin sentirse devaluados por una sociedad que considera a la docencia como una profesión necesaria pero que sólo unos pocos integrantes de ésta tienen consideración hacia quienes la desarrollan (Hernández-Hernández, 2014).

Se plantea entonces la importancia de que se reconozca en los sujetos las fortalezas y se le brinde menos atención a las debilidades. Para ello, la Psicología Positiva propone el estudio de las emociones positivas, el desarrollo de estrategias específicas, programas y aplicación de herramientas, tanto de manera preventiva como de promoción de la salud (Hervás, 2009). En este sentido, la propuesta de abordaje desde la prevención permite una mejor adaptación, facilitando tanto la recuperación como el crecimiento personal (Vera, Carbelo y Vecina, 2006; Gable y Haidt, 2005).

De igual modo, es importante mencionar que esta visión asume que las personas más felices están satisfechas con su trabajo, teniendo esto un impacto directo en la

productividad (Seligman, 2011). Para este autor, es importante identificar y desarrollar las fortalezas personales que sirven de amortiguador de la depresión a la que son vulnerables los docentes, sobre todo porque un dolor crónico puede llevar al padecimiento de una depresión o viceversa (Cyrulnik, 2007).

Asimismo, Moreno y Gálvez (2010, p.217) mencionan el programa inicial que propusieron Csiksenmihalyi y Seligman en el año 2000, el cual incluía tres frentes: el estudio de las experiencias, de los rasgos y de las instituciones. Enfatizan en que el supuesto básico de la Psicología Positiva se basa en que “los contextos, las organizaciones e instituciones pueden ser fuentes para el desarrollo de las fortalezas personales”.

Ya desde 1996, Ortony, Clore y Collins, decían que las emociones de bienestar eran estados psicológicos paradigmáticos que surgían de prestar atención a los sucesos, dependiendo de si eran deseables o indeseables, es decir, ante acontecimientos que podían ser positivos o negativos, evaluados a partir de las metas que una persona se había planteado. Es importante destacar que la exploración de las fortalezas que se desarrollan a partir de trabajar con necesidades especiales de cuidados de la salud o bajo mucho estrés, arroja resultados más positivos en la salud y el estilo de vida de la persona (Henderson, 2006).

Por su parte, Badía (2014) comenta que se necesita un interés por las emociones en la educación y la enseñanza, sustentando el argumento en tres razones: porque las emociones forman parte esencial de la actividad cotidiana docente de los profesores al interactuar con alumnos, colegas, directivos y padres de familia; la segunda razón es que las emociones son inseparables y están relacionadas de manera íntima con la cognición del profesor mediante las actitudes y creencias; y la tercera, que las emociones no pueden estudiarse aisladamente de las influencias sociales y culturales a las cuales está sometido el docente.

Pasando a otras cuestiones que pueden ayudar al profesor para llevar a cabo su labor, Moreno y Gálvez (2010, p.218) hablan de la escuela positiva, diciendo que ésta se caracteriza por la eficacia y eficiencia profesional, gracias a la motivación y satisfacción de sus maestros y por el desarrollo institucional y profesional de sus alumnos.

Argumentan que la escuela, además de transmitir habilidades instrumentales, tiene como tarea básica enseñar a vivir, y, finalmente que “el fracaso humano y profesional de los maestros y sus colaboradores, es la primera amenaza que puede afectar a las escuelas saludables”.

Otros autores (Remor, Amorós y Carrobles, 2006) comentaron también que el optimismo influye en la salud física, además de que provee a las personas de mejores condiciones para afrontar el estrés, ya que quienes señalaban tener menos síntomas físicos de malestar a lo largo del tiempo, eran las personas consideradas como optimistas.

Por su parte Vecina (2006, p.35), ya había hablado de que la creatividad “no depende de actos divinos ni de características excepcionales, sino que resulta de una constelación particular de características personales, habilidades cognitivas, conocimientos técnicos, circunstancias sociales y culturales”. Asimismo, destaca que cuanto más adaptada está una persona, un grupo, una sociedad, menos razones tendrán para buscar cambios. La adaptación entendida como una especie de caer en la rutina. En este sentido, valdría la pena indagar sobre las alternativas de las que echan mano los docentes de educación especial para evitar caer en la rutina ante un trabajo que se torna repetitivo por la misma dinámica de la discapacidad, entre ellas la intelectual.

Desde la perspectiva de la Psicología Positiva, las emociones positivas existen para ampliar y construir repertorios de pensamiento y acción, mostrando tener efectos significativos sobre el comportamiento humano (Vázquez, Hervás y Ho, 2006). Por ello, estos autores enfatizan en que se haga uso de ésta con la finalidad de reducir y prevenir problemas, conflictos y síntomas, así como la mejora de las condiciones subjetivas de vida, el estado emocional, las fortalezas psicológicas, es decir, la satisfacción en la vida. Parte de esta satisfacción la proporciona la labor que la persona realiza, cuando se tienen metas claras, sensación de control y sentido de estar a la altura de las exigencias (Csikzentmihalyi, 2012). Desde el punto de vista de la Psicología Positiva la atención está centrada en “reorientar a las personas a encontrar la manera de aprender de la experiencia traumática y progresar a partir de ella, teniendo en cuenta la fuerza, la virtud y la capacidad de crecimiento de las personas” (Vera, Carbelo y Vecina, 2006, p.47).

Se mencionó ya que entre las ventajas de la Psicología Positiva está fijar la atención más en la salud que en los aspectos patológicos de la personalidad. Así es como se llega a identificar y a evaluar los recursos psicológicos (Tugade, Fredricson y Feldman, 2004; Remor, Amorós y Carroble, 2006, p.37) y a definirlos como, “factores de protección psicológica que se asocia positivamente con la salud y el bienestar y que a su vez, permiten aumentar la resistencia a la adversidad”. Tendría mucho sentido utilizar las propuestas con los docentes, es decir, trabajar con ellos sobre aspectos salugénicos que permitan la disminución de síntomas desencadenados por el trabajo que desempeñan.

Respecto al bienestar subjetivo, Marrero y Carballeira (2010, p. 40) lo definen como “la tendencia global a experimentar la vida de modo placentero”. Por un lado está el componente cognitivo y por el otro el afectivo. Según estos autores, el componente cognitivo es evaluado a partir de la satisfacción vital y el afectivo está basado en la presencia de emociones tanto positivas como negativas. En cuanto a las emociones positivas, destaca el optimismo como indicador del bienestar subjetivo. En sus investigaciones concluyen que, en la persona optimista prevalecen las emociones positivas, viven más satisfechas, sobre todo en su relación de pareja y en la salud.

Quizá el énfasis que se hace en las emociones positivas como componente esencial del bienestar subjetivo, tiene que ver con el hecho de que éstas son facilitadoras de cogniciones y acciones que ayudan al individuo a construir recursos tanto psicológicos como personales, mejorando su nivel de afrontamiento y nuevamente generando esas emociones, en una especie de espiral (Marrero y Carballeira, 2010). Estos autores incluyen el apoyo social como facilitador del bienestar subjetivo, ya que provee a los individuos de experiencias satisfactorias y recompensantes que impactan directamente en su salud mental. Además de que, “cuando estamos solos y sin nada que hacer, no existe ninguna razón para concentrarnos, y lo que sucede entonces es que la mente empieza a dispersarse y pronto encuentra algo de qué preocuparse” (Csikzentmihalyi, 2012, p.57).

El trabajo que realiza el docente de Educación Especial incluye diversas actividades que lo saturan. Sin embargo, entre los estados positivos que se pueden experimentar está la fluidez (Csikszentmihalyi, 1990, citado por Vecina, 2006), reconocido como un estado en

las personas cuando están absortas en alguna actividad, donde nada distrae su atención. Estas actividades las viven con tal placer que el agotamiento no se percibe; es descrita como una sensación de satisfacción y júbilo. Sería motivo de otra investigación explorar con qué frecuencia el docente se encuentra implicado en actividades que le permitan generarse dicho estado de fluidez y si es la labor docente la que lo propicia.

Carbelo y Jáuregui (2006) también contemplan el sentido del humor como facilitador de beneficios psicológicos: sensaciones y estados de alegría; entre los físicos: tolerancia al dolor, activación del sistema inmunológico; y sociales: mejoras en la motivación, la comunicación, el orden y la armonía social. Consideran que una de las desventajas para la investigación es que el sentido del humor no se puede medir; sólo están comprobados algunos efectos a corto plazo como preventivos o paliativos. Quizá fomentando el sentido del humor con los docentes podría ser menos riesgoso que cayeran en la apatía.

El estudio de las emociones positivas, entre ellas el sentido del humor y el optimismo, se deriva de estudios donde se evidencia que algunas personas en estado de vulnerabilidad muestran capacidades, recursos y fortalezas inesperados (Avia, 2006). Tal fue el comienzo de la Psicología Positiva: la importancia del bienestar subjetivo, la exploración de las fortalezas humanas y aquellos factores que influyen en la calidad de vida de las personas (Vázquez, 2006).

De acuerdo con Csikszentmihalyi (2012), la calidad de vida no sólo depende de la felicidad, sino también de lo que la persona hace para ser feliz. Para ello, se deben desarrollar metas que den sentido a la propia existencia y utilizar la mente al máximo rendimiento. Este autor también habla de lo importante que es la presencia de al menos otra persona que escuche los problemas y que dé apoyo emocional para que la calidad de vida aumente.

Con todo lo anterior, se evidencia la importancia de que el individuo experimente emociones positivas y de que su vida se desarrolle de acuerdo a sus metas, creencias, valores y deseos (Marrero y Carballeira, 2010). Así, el bienestar subjetivo pasa a ser objeto de estudio por las implicaciones relevantes para la salud mental y física de la persona, tanto en el contexto social, como en el comunitario (Hervás, 2009).

No se pueden dejar de lado las críticas que recibe la Psicología Positiva bajo el argumento de que es un paradigma que de manera superficial busca promover la felicidad en las personas; sin embargo, bajo la perspectiva de Cyrulnik (2007, p.80) este sería un objetivo inalcanzable debido a que, “desde el momento que ocurre un desgracia, soñamos con la felicidad; desde el momento en alcanzamos la felicidad, perdemos la sensación de estar vivos y buscamos un acontecimiento que nos la devuelva”. Por ello, la Psicología Positiva busca que las personas vivan mejor, reconociendo que la felicidad no será un estado permanente.

3.2. La visión narrativa y su aportación al trabajo docente

En cuanto a los planteamientos de la narrativa el lenguaje se torna especial; mediante éste los sujetos sustituyen acciones por símbolos lingüísticos que representan sus aspectos más íntimos, considerándolo como vía para la intervención, en este caso con los docentes (Schlemenson, 2004); White y Epston (1993) argumentan que se debe tener muy presente que a partir del lenguaje se construyen los diálogos y con ello, la vida y las relaciones.

De acuerdo con esto autores, a través de las narraciones es que se le da significado a las experiencias que se comparten con los demás. Otra definición para entender la narración es: “un género discursivo que recupera algunos elementos de la realidad para ordenarlos temporalmente en un texto que muestra la intencionalidad del autor, quien a través de su relato despliega un acontecimiento completo en forma coherente” (Schlemenson, 2004, p.43). Para esta autora, cada vez que un sujeto narra algo, asume el compromiso con lo que dice o escribe.

En cuanto a lo que escribe el sujeto, Monereo y Pozo (2011) hacen alusión a las implicaciones que esto tiene en el trabajo con los profesores, específicamente en cuanto a la indagación biográfica; comentan que ésta sirve para hacer explícitos los procesos de socialización ocupacional de estos profesionales, entre ellos:

- Los principales apoyos de su identidad profesional.
- Los impactos que recibe y percibe.
- Los incidentes críticos en su historia.

- La evolución de sus demandas y expectativas profesionales, así como los factores que condicionan su actitud hacia el cambio educativo y hacia el propio asesor (p.245).

Insisten en que a través de esta metodología, se puede conocer la voz de los profesores; que los relatos de vida profesional darán acceso a aquellas vivencias que denotan el porqué de su actuar, además de ser una forma de hacer públicas sus demandas en base a las necesidades que están percibiendo.

Es importante considerar que la narrativa sirve para comprender y predecir la conducta humana, ya que, mediante ésta se puede ver la forma en cómo se percibe la realidad y cómo se establecen las relaciones con los demás (Anderson, 1999). Esta autora insiste en que, a través de la narrativa se traen a la imaginación posibilidades de solución, permitiendo a las personas explicar su mundo y cómo creen que éste debiera ser.

Para White y Epston (1993, p.12), algunos relatos sirven para “construir, trivializar, descalificar o patologizarnos de alguna u otra manera a nosotros mismos, a los demás o a nuestras relaciones”. Comenta también que el relato dominante en el momento de darle significado a los sucesos ocurridos en la vida, servirá para determinar la naturaleza, tanto de las vivencias, como de las acciones.

Retomando las ideas de Monereo y Pozo (2011, p.250) acerca del relato de vida profesional, insisten en que es una fuente importante de información, ya que se puede analizar el tipo de discurso empleado, donde hay una lógica entre vivencia y contexto; permitiendo de esta manera el que sea posible hacer una interpretación basada en la trama, expuesta en forma coherente, ya que “desde los relatos, ayuda a aprender del pasado, desaprender viejas rutinas en apariencia incuestionables e infalibles”.

El interés por la narrativa se dio a partir de escritos psicoanalíticos, cuyo interés estaba centrado en el contenido y su utilidad, no tanto en el proceso narrativo (Anderson, 1999). Desde la perspectiva de la psicoterapia familiar, para White y Epston (1993) el terapeuta estratégico buscaría en la narración de la historia las relaciones de poder; el terapeuta estructural, historias de conexiones jerárquicas y el transgeneracional, centraría su atención en las relaciones con los antepasados.

Haciendo alusión a la importancia de la biografía y autobiografía como opciones metodológicas, Reynaga (2012, p.149) destaca que el método biográfico surge en las ciencias sociales en el año de 1920 y que se empezó a usar el término “lifehistory para describir tanto la narrativa de vida de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa”; además de registros documentales, entrevistas realizadas a personas del contexto que rodea al sujeto autobiografiado. Todo esto para completar y dar validez al texto biográfico. Comenta que ya después se introdujo el término lifehistory, refiriéndose sólo a la narración biográfica de un sujeto.

En cuanto a las ventajas y uso de la narrativa, se consideraría el hecho de que “la externalización del problema permite a las personas separarse de los relatos dominantes que han estado dando forma a sus vidas y sus relaciones”. Esto ayudaría a la persona a recuperar la capacidad de identificar aspectos previamente ignorados que no podían predecirse con el simple hecho de tomar el relato dominante como referencia (White y Epston, 1993, p.55).

Estos autores, parten del supuesto de que en el “mundo narrativo”, la persona se asume como protagonista o participante de su propio mundo; en este contar una historia tiene la posibilidad de reflexionar y el poder de moldear su vida y sus relaciones si así lo desea.

Lo anterior tiene que ver con lo que Balbi (2004, p.315), plantea respecto a que “la tesis de la moderna hermenéutica es que la identidad personal es una identidad narrativa, donde la temporalidad, narrativa de identidad constituyen una unidad existencial de la experiencia humana”.

Desde la perspectiva de Schlemenson (2004), la narrativa focalizada en la escritura puede ser considerada como una forma de intervención terapéutica porque expresa:

- Las formas de simbolizar de un sujeto.
- El abandono de las referencias perceptivas y la introducción de una dimensión interpretativa.
- La inclusión de la imaginación como un espacio abierto a satisfacciones futuras.
- La impronta de una subjetividad posible sin ser interpretada cuando se lee (p.48).

Ramos (2001, p.98) también alude a la narrativa y a la autobiografía como una especie de relato. Este autor comenta que dicho relato está orientado por la situación presente

en un doble sentido: “por una parte el significado del pasado se reconstruye desde el punto de vista del presente; por otra, el relato de nuestra vida, del pasado, le proporciona un significado a este pasado con vistas a darle un sentido al presente”.

Cabe destacar entonces que dentro de la investigación cualitativa, los enfoques biográfico y narrativo gozan ya de una posición privilegiada (Bolívar y Domingo, 2006). Se asevera además que mediante ambos enfoques se pueden abordar situaciones cotidianas y sociales. Estos mismos autores comentan que para que el enfoque biográfico narrativo se constituya con perspectiva propia, se podría caracterizar a partir de cinco postulados:

- *Narrativo*: las percepciones de la práctica y del conocimiento práctico, experiencial y de vida son difícilmente perceptibles y transmitidos de otro modo.
- *Constructivista*: existe una continua atribución de significados a las múltiples historias que se van reconstruyendo en torno a pasajes o episodios, en función de la explicación del presente y del grado de desarrollo actual, lo que permite una reconstrucción/reflexión/asimilación/superación de la propia historia. El pasado al menos en su interpretación y consecuencias sigue presente en el día a día cotidiano, influyendo y ayudando como analizador desde el tomar decisiones y encarar el futuro, al mismo tiempo que esta propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y comprensión actual.
- *Contextual*: las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan, sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etc.
- *Interaccionista*: los significados se adquieren o interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción entre los mismos; un contexto determinado influenciará en la biografía y ésta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos, epifanías y momentos críticos, etc., entre los cuales se construye el significado de la propia narración las fuentes, los testigos, los actores, etc., no anteceden a la biografía, sino que se constituyen y se modifican a través de los relatos.
- *Dinámico*: tiene un componente temporal importante y, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo aunque no homogéneo.

Por su parte, Sparkes y Davis (2011), opinan acerca de que el giro narrativo en la investigación de las ciencias sociales ha sido impulsado por la posmodernidad y que tiene

un gran potencial para exponer los problemas posmodernos. Asimismo, Gergen (1999, citado por Sparkes y Davis, 2011), identifica seis características de las narraciones:

- Una historia con un argumento que está penetrado de valores, ya que las narraciones son estructuras evaluativas que conllevan una posición moral.
- Un relato entendible en que los acontecimientos son seleccionados para construir una trama razonable y significativa.
- Los acontecimientos están organizados de manera ordenada.
- Los personajes poseen identidades continuas a lo largo del tiempo.
- Relaciones causales que construyen los fundamentos del esquema contado.
- Una estructura que posee un comienzo y un final, que crea una direccionalidad y contienen una cierta percepción de propósito.

Se puede considerar entonces que mediante el enfoque biográfico narrativo puede ser posible conocer, describir, analizar, interpretar y comprender las experiencias vividas por los docentes, sus creencias y valores acerca de su quehacer, sus opiniones y necesidades.

Cobran sentido las palabras de Hornillo y Sánchez-Serrano (2003, p.374) al decir que “los métodos narrativos proveen el acceso a las perspectivas y experiencias de grupos oprimidos, faltos del poder de hacer que sus voces sean escuchadas a través de modos tradicionales en los discursos académicos”.

El papel preponderante de la narrativa, sin duda tiene fundamento también en los vínculos humanos que se establecen a partir de los discursos que se suscitan. Elionor Ochs (en Van Dijk, 2001, p.271), dice: “imaginemos un mundo sin narraciones; un universo así sería inimaginable, pues significa un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencias y sin revisiones interpretativas”.

Además, para esta autora las narraciones se originan en virtud del contexto en que se construyen, así como en el tiempo. De esta manera, a través de la narrativa se traen versiones de sucesos del pasado al presente, que ayudarán a enfrentar el futuro.

En este mismo sentido Godard (1996, citado por Güemes, 2013), comenta que el individuo no nada más es una historia, sino que se constituye a través de varias,

considerando por lo menos cuatro: historia residencial, historia familiar, historia de formación e historia profesional.

En otras palabras, los recursos narrativos contribuyen de manera significativa a que las personas puedan interpretar sus experiencias desde diversas perspectivas para tomar las acciones o decisiones pertinentes en su vida, ya que coadyuvan de manera directa a moldear las vivencias (White, 2002).

Con lo anteriormente descrito, queda en evidencia lo enriquecedor que puede resultar el uso de la narrativa. De manera dialógica se tendría acceso a las historias, en este caso de los docentes, para saber cuál es su discurso dominante, cómo se están viviendo emocionalmente, es decir, la forma en que perciben su bienestar y calidad de vida.

Entonces, si “a través de los signos, de los textos o de las obras culturales podemos comprendernos a nosotros mismos” (Ricoeur, 1999, p.47), bien vale la pena usar estas herramientas en la investigación en la población docente que hoy está siendo sometida a cambios importantes, cuestionando el rol que hasta hoy venían desempeñando; analizar de qué manera lo están asimilando y abonando al desarrollo de sus capacidades reflexivas.

Finalmente, como lo señala Hargreaves (2005, p.19) su forma de enseñar está basada en sus orígenes, sus biografías, el tipo de maestro que ha llegado a ser. “Sus carreras – sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones o la frustración de las mismas- son también importantes para su compromiso, su entusiasmo y su moral”. Por ello, es imprescindible no hacer la separación entre lo que es como persona y como profesional.

3.3. Resiliencia en el docente que trabaja con niños con barreras para el aprendizaje, vinculadas a una discapacidad

Ahora bien, de acuerdo con Walsh (2003), la resiliencia es la capacidad de resistir y tener éxito frente a los desafíos críticos de la vida. Aunque parezca un término reciente, desde hace tiempo existía, sólo que no había cobrado el interés suficiente. López-Peñaloza (2008), hizo una amplia revisión del fenómeno y enlistó diferentes definiciones que fueron

mostrando el desarrollo, desde una perspectiva individualista, hasta una integradora que engloba las interacciones del sujeto con el entorno.

Asimismo, se exagera el interés por su estudio y se le quita prioridad a los daños causados por los traumatismos (Delage, 2010). Pareciera entonces que la personalidad positiva y la resiliencia son lo mismo, sin embargo, Moreno y Gálvez (2010) comentan que, si bien la resiliencia consiste en la capacidad para restablecerse y recuperarse del sufrimiento por las adversidades vividas, la personalidad positiva no supone, necesariamente un escenario de adversidad.

Respecto a las características de la resiliencia, es importante mencionar que ésta no se da de manera absoluta, total y para siempre, más bien varía de acuerdo al contexto y a la intensidad del evento adverso, así como también a la etapa de vida en que éste se presente y a la cultura que circunda al individuo (Manciaux, 2001; Walsh, 2003). Agrega Manciaux que la manifestación de la resiliencia puede darse de diversas formas, entre estas: la muerte de un familiar allegado, incesto y ante una discapacidad.

Por su parte Vanistendael (2014, p.53) dice que la resiliencia “es la capacidad de una persona o de un grupo para crecer en presencia de muy grandes dificultades”, y agrega lo que ya se ha venido mencionando respecto a que no es final ni absoluta, sino que va variando a lo largo de la vida, conforme a las interacciones con el contexto.

Cuando hay una saturación por los problemas, se hace imprescindible retomar las esperanzas, abriendo brecha hacia las posibilidades y recursos potenciales con la finalidad de alcanzar las aspiraciones. Walsh (2003) insiste en que los peores momentos pueden traer a escena lo mejor de la persona, aportando aprendizaje, transformación y crecimiento.

De acuerdo a los planteamientos anteriores, se hace evidente que los eventos traumáticos empiezan por afectar a la familia para después expandirse al contexto (Delage, 2010). Considerando que la discapacidad es un evento traumático para la familia, en esta dinámica el docente no se puede quedar al margen (Zabalza y Zabalza, 2012). Desde la perspectiva de estos autores, los docentes acaban sintiéndose mal, desencadenándose problemas físicos y psicológicos que los llevan a experimentar una

desafección e insatisfacción por su trabajo. En este sentido, la capacidad de los docentes para ser resilientes se podría determinar a partir de dos de sus componentes: la capacidad de proteger la propia identidad bajo presión y la capacidad para construir una conducta vital y positiva a pesar de los eventos difíciles (Acle, 2012; Mancini y Bananno, 2006)

Vera, Carbelo y Vecina (2006), consideran fundamental reconocer la necesidad de continuar investigando sobre la resiliencia, buscando contrarrestar la promoción de los valores personales, el narcisismo y el egoísmo, promoviendo la estabilidad, solidaridad y atención al otro (Delage, 2010). Esto último embona muy bien con el trabajo grupal con los docentes y podría quizá generar ambientes de trabajo colaborativo.

Cyrułnik (2014, p.33) menciona como algo positivo que en la educación se tiende a razonar en términos de sistema, en donde una misma causa puede tener cierto efecto en un contexto u otro efecto si se cambia dicho contexto. Además, considera que un factor que impide la resiliencia es el aislamiento ya que “no se puede desencadenar un proceso de resiliencia si se está solo”.

En la enseñanza se habla de la importancia del capital humano y de sacar partido de las capacidades personales, gestionar de manera estratégica los pensamientos, las emociones y los afectos positivos (Cabanas y Sánchez, 2012). En este sentido Day y Gu (2012) indican que la resiliencia es necesaria a diario para:

- Afrontar los retos, a menudo imprevisibles, planteados por los estudiantes que no siempre estarán muy motivados para aprender y cuyos problemas fuera de la escuela probablemente intervengan en su conducta en la escuela.
- Controlar las tensiones inherentes a alcanzar un conjunto de estándares académicos externamente identificados y ajustadamente definidos, ocupándose al mismo tiempo de las necesidades personales y ciudadanas de los estudiantes.
- Responder a los cambios curriculares.
- Mantener la energía física, psicológica y emocional necesaria para interesar a otros por el aprendizaje en periodos sostenidos de tiempo.
- Colaborar con los colegas en la planificación y evaluación con el fin de mejorar (p.201).

Después, Gu (2014) hace una investigación sobre la comprensión de la resiliencia en los docentes y la forma en que se relacionan con el aprendizaje y rendimiento de los

alumnos. Para ello entrevista a 300 profesores en diferentes fases de sus carreras en 100 escuelas primarias y secundarias (esto en Inglaterra) durante tres años continuos. A través de este análisis evidencia una elevada capacidad de los profesores para ser resilientes e insiste en que falta mucho más por explorar al respecto.

Gibbs y Miller (2014), reportan otro estudio sobre resiliencia y bienestar; a partir de éste dan cuenta de la importancia de comprender las creencias de los profesores sobre su autoeficacia para iniciar una intervención con ellos. Asimismo, Ramrathan y Ngubane (2014) exploran las experiencias de los profesores que trabajan multigrado y los retos que enfrentan en sus aulas, encontrando a profesores que confían en que su profesionalismo y capacidad de adaptación y reflexión les ayuda a lograr los objetivos de enseñanza.

Tomando la escuela como una organización, Forés, Grané y Ollé (2014) señalaron que para que ésta sea resiliente deberá apreciar y potenciar:

- La importancia de los valores y la ética; es reorientada.
- La confianza y erradicar el miedo; es confiada.
- El talento y el compromiso de las personas; es disciplinada.
- El liderazgo generativo y humilde; es apreciativa (p.237).

Asimismo, Hargreaves y Fullan (2014) refieren que el capital humano se basa en desarrollar conocimientos y destrezas necesarias para la profesión; en este sentido, el profesor tendría que conocer el tema y saber cómo enseñarlo, conocer a los niños y entender cómo aprenden, entender también a la diversidad cultural y las circunstancias en que viven las familias de sus alumnos, implementar prácticas adecuadas para empatizar con las personas con quienes realiza su trabajo.

Por las implicaciones que conlleva el trabajo docente con niños con discapacidad, la resiliencia se presenta como una alternativa para analizar las fortalezas y capacidad de recuperación de los docentes cuando tienen que enfrentarse a situaciones propias de su labor, aún bajo circunstancias adversas (Zabalza y Zabalza, 2012), sobre todo cuando no cuentan ni con los espacios ni con el material necesario. Day y Gu (2012) agregan que la resiliencia no es una opción, sino una cualidad necesaria para todos los docentes.

Sin duda, es una tarea ardua la que proponen estos autores, aunque muchos otros que se han mencionado con antelación enfatizan que los docentes necesitan estar a la vanguardia para que puedan lidiar con las exigencias sociales y las expectativas familiares (Marchesi, 2008). En este sentido, Avia y Vázquez (2011) dicen que a través de la apertura y la flexibilidad puede ser posible la construcción de nuevos recursos personales, tales como la resiliencia y la capacidad reflexiva, que ayudarían al bienestar emocional con resultados evidentes en la salud.

3.4. Elementos para pensar la construcción de alternativas de mejora desde la acción reflexiva y colaborativa

Cuando el ambiente se torna ruidoso, conducente a sociedades heterogéneas en que los individuos están aislados a pesar de la tecnología y de los avances que ésta plantea, lejos de unir, desmorona el vínculo social (Cyrulnik, 2003; Morín, 2011). En parte, el discurso de estos autores es que el deterioro de los vínculos emocionales ha sido propiciado por la tecnología, como facilitadora de vínculos virtuales.

Para el docente, que opta por el individualismo, es decir, aislarse al realizar su trabajo, puede constituir un riesgo para su salud emocional, de ahí la insistencia en promover el trabajo cooperativo (Zabalza y Zabalza, 2012). Para estos autores, en la labor docente existe una necesidad de gratificación contextual a partir de recibir el reconocimiento del trabajo realizado, bajo un clima de colaboración y amistad entre los colegas. Sobre esto mismo, Marchesi y Martín (2014), refieren que se suele considerar a los profesores como ejecutores profesionales, sin tomar en cuenta sus emociones y de cómo éstas pueden afectar su relación tanto con alumnos, compañeros, expectativas profesionales e identidad profesional.

Es por ello que Núñez (2010) propone a los docentes que trabajan con niños con discapacidad, espacios grupales de reflexión, ya que estos posibilitan:

- 1) Cierta grado de discriminación y distancia en relación con la tarea que se desempeña.
- 2) Un medio de confrontación y dificultades comunes.
- 3) Compartir al niño trabajado por un profesional con los demás y poder comenzar a mirar a ese niño y a sí mismo con los ojos de todos ellos.

- 4) Manejar emociones con mayor objetividad en la medida en que se puede reflexionar sobre las mismas.
- 5) Salir de situaciones frecuentes de pasividad, impotencia y actividad estereotipada.
- 6) Encontrar respuestas alternativas posibles a cada situación.
- 7) Rescatar aspectos positivos de la tarea que se está cumpliendo, muchas veces ocultos por las ilusiones y expectativas que han sido depositadas y que no se cumplieron.
- 8) Recuperar la capacidad creativa del profesional (p.131).

Dado que, “la única forma de recuperar el dominio de la propia vida es aprender a dirigir la energía psíquica de acuerdo con nuestras propias intenciones” (Csikzentmihalyi, 2012, p161), el hecho de propiciar espacios grupales de reflexión, pudiera ayudar a los docentes a descubrir cuáles son sus intenciones, con el firme sentimiento de que tienen el control de su vida, para que así, “a partir del proceso reflexivo, el sujeto abandona la unidad imaginaria consolidada en sus relaciones iniciales e integra lo desconocido como eje que orienta un particular tratamiento de lo extraño” (Schlemenson, 2004, p33).

Kemmis (1985, citado por Contreras, 1999, p.122) define la reflexión como “una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social por la forma en que participamos en la comunicación, la toma de decisiones o la acción social”. Un abordaje posterior argumenta que la práctica reflexiva tiene dos aspectos: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción.

En el primer aspecto, de acuerdo con Schön (1998) se revisa el problema cuando se está en medio de éste, surgiendo la posibilidad de pensar y al mismo tiempo improvisar soluciones. En el segundo: reflexionar sobre la acción, se refiere al acto de reflexionar una vez que la práctica ha finalizado. Sitingu (2011) sostuvo que no se le estaba dando importancia a la investigación acerca de la práctica reflexiva, sobre todo durante la formación docente.

Como mecanismo de optimización del aprendizaje, la reflexión conduce a una dinámica en que se puede ir profundizando en las experiencias de aprendizaje (Páez y Piug, 2013). En otras palabras, la adquisición del conocimiento necesita ser reforzada con la reflexión, para que se pueda entender la realidad e incidir en ella.

Algunas de las dificultades que el docente enfrenta en la mayor parte de las naciones (Hargreaves y Fullan, 2014), es que mucho de su tiempo lo pasa en la escuela; y si se pasa todo el día enseñando, no tendrá muchas oportunidades para indagar, reflexionar y adaptar su práctica.

La exigencia de involucrarlo en el proceso reflexivo está justificada por la naturaleza de su labor. Así, Brubacher y Case (2000) mencionan los siguientes beneficios de la práctica reflexiva para los docentes:

- Ayuda a liberar a los docentes de la conducta impulsiva y rutinaria.
- Permite a los docentes actuar bajo una forma deliberada e intencional.
- En ella se considera a los docentes como seres humanos educados, pues estos llevan el sello que caracteriza a la inteligencia en acción (p.42).

A diferencia de otras profesiones, en la docencia se puede hablar de una práctica sistematizada, en tanto que responde a políticas educativas; hay formadores e investigadores que construyen propuestas y conocimiento, así como textos e información que circula y que indican las formas de enseñar y la manera en que el aprendizaje debe ser evaluado (Hernández-Hernández, 2014); por ello, el docente no sabría contestar a la interrogante de por qué hace lo que hace y, por consecuencia estaría limitado en su capacidad reflexiva.

En este sentido, uno de los grandes beneficios de la reflexión es el poder generar nuevos conocimientos a través del diálogo entre compañeros, ampliando el marco interpretativo en función de la experiencia colectiva (Álvarez y Olvera-Smith, 2014), es decir, un diálogo personal y compartido, reforzando además el trabajo colaborativo, relacionando la teoría con la práctica.

Así, entre la importancia de los procesos reflexivos y sus contradicciones en la práctica, Montané (2014) deja en claro el papel que desempeña el compromiso del docente como un elemento clave en el trabajo que realiza: para el bienestar profesional y para el desarrollo del aprendizaje y la formación.

Ahora bien, el aislamiento se supera cuando el docente tiene la posibilidad de compartir el trabajo cotidiano, de organizar las actividades en reuniones y de tomar decisiones colectivas (Martínez, 1992). Agrega esta autora que si las relaciones del docente con su

familia y con sus compañeros de trabajo son satisfactorias, le proporcionarán placer y seguridad personal, haciendo el trabajo más productivo y creativo, ya que estaría volcando toda su potencialidad intelectual y afectiva.

Desde la perspectiva de Manciaux (2001), ante el sufrimiento, las personas buscan ayuda con quienes tienen lazos afectivos, de ahí que insista en la importancia del sentido de pertenencia, ya que funge como la malla de una red. Es decir, “una persona sólo puede concebir una experiencia vivida en la medida en que su funcionamiento psíquico está sostenido por una contención interna capaz de metabolizar los contenidos de la experiencia”. Se considera que esa contención interna, queda sostenida por el contenido exterior, el cual, será grupal (Delage, 2010, p.77).

Se evidencia el papel que juega el compañero o compañera y cómo el ambiente va moldeando esa calidad humana. De ahí que la necesidad de “multiplicar las formas de concertación y de asociación con las familias, los círculos económicos, el mundo de las asociaciones y los agentes de la vida cultural” (Delors, 1996, p.37).

Sobre esto mismo, Avia (2009) destaca la importancia de la no existencia de oposición entre los objetivos personales y los de la institución o grupo, ya que se obtendrían resultados pobres. Su propuesta es que se tenga un objetivo común en el que todos colaboren, tomando en cuenta la autoestima tanto personal como grupal y así, propiciar los resultados que la sociedad necesita. Además, “la red equilibra las relaciones interindividuales y asegura a los esfuerzos dispersos la posibilidad de agruparse a fin de construir resultantes de las fuerzas individuales” (Abraham, 2000, p.166).

Dado que se está tratando sobre la persona del docente, cabe mencionar que “la conformación de redes constructivas al interior de las instituciones educativas, es posiblemente el aspecto que no se presta para acoger iniciativas de investigación y política pública” (Silas, 2008, p.1275). Tomando en cuenta lo que ya se ha venido mencionando, se considera también que “la vinculación y la comunicación sana y honesta, tanto en el nivel individual como familiar y comunitario, está en la base del bienestar psicológico y social” (Madariaga, Palma, Surjo, Villalba y Arribillaga (2014, p.15).

Reafirmando lo que ya han expuesto algunos autores, respecto a la importancia de las relaciones sociales, Morín (2003) opina que la energía y la información del entorno forman parte de los procesos biológicos, quitando toda posibilidad de autonomía. Para éste, la autonomía se construye a partir de las dependencias no sólo de la energía biológica que se capta del ecosistema, sino también de la información cultural.

Larrosa, Arnaus, Ferrer, Pérez, Connelly, Clandinin y Greene (1995, p.85) consideran que los docentes con frecuencia son tratados como si no tuvieran vida propia, “como si no tuvieran un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad”. Y proponen la utilización de la escritura, y que a través de la narrativa, se pueda saber cómo experimentan el mundo, es decir, desde sus historias personales.

Maturana (2009, p.6), por su parte afirma que, “la estructura de cada ser vivo es el resultado del camino de cambio estructural que siguió a partir de su estructura inicial como consecuencia de sus interacciones con el medio en que les tocó vivir”. Resalta la importancia del lenguaje y de cómo a partir de éste se construyen las relaciones. En el mismo sentido, Gil (2014) comenta que se debe priorizar la comunicación en una cultura escolar, que se valoren las opiniones de todos y se evite la tendencia a bloquear (por parte de la autoridad) la información, provocando un deterioro en las relaciones.

Asimismo, expone que se suscitan conversaciones de autodepreciación en los encuentros con otros y que las personas, bajo este tipo de conversación van conformando y asumiendo como adecuada una apreciación negativa de sí mismas y que se viven en un sufrimiento de amor y rechazo, pero con la posibilidad de cambiar esa apreciación. Para este autor, la vida humana se construye a partir de las conversaciones. Por ello, será importante tomarlo en cuenta al abordar la construcción de ámbitos de autoprotección entre pares, ya que la comunicación tendría, en el caso de los docentes, un papel protagónico.

Delval (2008) propone reconocer la transformación de los profesores, dándoles mejores condiciones materiales y morales de trabajo, indispensables para que mejoren la educación de acuerdo a las necesidades sociales. Puede ser que dentro de las condiciones de trabajo quepa la propuesta de Perrenoud (2007), quien plantea un

desarrollo de la práctica reflexiva desde la formación del docente. Para éste, la falta de reflexión conduce al estrés y a la monotonía; y su implementación, entre otras cosas, favorecería la cooperación entre compañeros.

En este sentido Martínez y Herraíz (2014) son de la opinión de que desde la formación se deben impulsar modos de relación colaborativos en las aulas de las escuelas, donde futuros maestros aprendan acompañados de otros más expertos; asimismo, que se involucren en la investigación, que aprendan a fundamentar sus evidencias y experiencias en el aula y que sus decisiones tengan un sentido reflexionado.

Se critica una y otra vez que los Centros o escuelas no cuentan con espacios para manejar las situaciones que implican desgaste y sufrimiento para los docentes (Padilla-Petry, 2014). Esta autora propone la implementación de programas de acogida a los docentes una vez que se incorporan a la práctica: un buen recibimiento no sólo de forma normativa sino también afectiva; tiempo para que puedan aprender sobre el centro de trabajo; y momentos de práctica compartida bajo el acompañamiento de maestros con mayor experiencia.

Creando estas condiciones de trabajo al incorporarse a la práctica, se podrá desarrollar la cultura de confianza que menciona Marchesi (2008), argumentando que ésta ayuda a los profesores a colaborar con sus compañeros para que éstos puedan expresar sus sentimientos, a pedir ayuda en caso de necesitarla, a sentirse seguros en su trabajo y a involucrarse cuando el otro tiene alguna dificultad.

Si el grado de protagonismo social de los profesores ha crecido en la últimas décadas (Martínez, 1992), vale la pena destacar que requiere algo más que la posesión y uso de conocimientos, “el que enseña debe invertir en el trabajo de su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones” (Tenti y Steinberg, 2011, p.141). La desventaja, como ya se planteó anteriormente, es que no todos están dispuestos a exponerse ante los demás.

Sin embargo, el hecho de contar sus experiencias, de compartirlas, les permitiría ser menos resistentes al cambio (Linares, 2002); además, cabría la posibilidad de reubicar el sentido de ser docente que parece estar cada vez más alejado de las expectativas de la sociedad actual (Martínez, 2007), caracterizada por la incertidumbre que provoca a la

percepción de un entorno donde ya no se tiene capacidad de respuesta (Madariaga, et. al., 2014).

Como ya se ha venido comentando, el contexto del trabajo docente se da siempre bajo una compleja red de interacciones sociales. Desde compañeros, autoridades educativas, alumnos y sus familias, sin salir del marco escolar (Creus, Domingo y Ortiz, 2014). Esto deja en claro la insistencia en la necesidad de apoyarles para que puedan ampliar y enriquecer sus experiencias personales, capital social y cultural y cultivar el deseo de seguirse preparando y aprendiendo (Sancho y Brain, 2014). Promoviendo una cultura de trabajo colaborativa (Larraín y Vidiella, 2014) más que de competitividad y egoísmo.

Uno de los objetivos sería crear un clima de ayuda mutua, colaborativa y con ello aprender a ser más reflexivos a la hora de tomar decisiones (Blanch y Corcelles, 2014). Estas autoras sugieren operativizar esta propuesta de diálogo productivo a través de la estructura de tres fases: compartir un marco de conocimiento externo, activar el conocimiento personal, y en la última fase, concretar qué implicaciones tendrá lo compartido en la práctica. Abonando a ello que las experiencias compartidas con esta diversidad de perfiles profesionales enriquecerían las experiencias compartidas y la posibilidad de poder contrastar las concepciones de sus prácticas.

Otra prueba de los beneficios del trabajo colaborativo la aportan Chacón, Cachón y Alcedo (2012) como resultado de una investigación que realizaron, concluyen que los proyectos interdisciplinarios y la colaboración generan procesos reflexivos y críticos, potenciando con ello la construcción del conocimiento docente, además de favorecer el compromiso con la profesión al asumir que para ejercerla es necesario involucrarse en un proceso continuo de formación. Además de que “la innovación y la implicación en nuevos proyectos, así como la divulgación de los conocimientos y experiencias adquiridas, es un verdadero motor de resiliencia para el Centro y toda la comunidad educativa” (Gil, 2014, p.200).

Importante comentar también el papel que juegan las autoridades educativas para facilitar los procesos reflexivos y colaborativos entre los docentes. En este sentido, se dice que un asesor pedagógico capacitado para el trabajo en grupo podrá favorecer y fomentar el

respeto a la diversidad de cada integrante y la tolerancia en sus relaciones; minimizar la presencia de roles negativos; encausar la buena comunicación fomentando la capacidad de escucha a través de diversas intervenciones (Bonals, 1996).

Se podría retomar aquí lo que mencionan Forés, et al. (2014, p.325) en cuanto a que hay una tendencia a focalizar la atención en la parte deficitaria de las situaciones, y que ésta se convierte en realidad; se deberá tener muy presente que “si vamos por la vida buscando problemas o conflictos, los hallamos”

Asimismo, los directores de las escuelas junto con los maestros necesitan aprender a crear entornos en que los errores se perciban como una oportunidad para aprender (Hargreaves y Fullan, 2014), dado que los docentes necesitan directores y compañeros que los estimulen, revitalicen e inciten a comprometerse a lograr resultados. Estos autores piden que se fomente la cultura colaborativa, donde el fracaso y la inseguridad no se protejan y defiendan, sino que se compartan y se discutan y así obtener ayuda y apoyo; esto bajo el argumento de que no es bueno que los docentes trabajen solos porque mejoran cuando aprenden entre sí.

Agregan que la base de cualquier reforma exitosa a gran escala, se crea a partir de experiencias compartidas, de las relaciones de confianza y de la responsabilidad social y personal, así como de la transparencia. Los obstáculos surgirán -aseveran- pero lo valioso estará en que promuevan la determinación en lugar de la derrota. Sin lugar a dudas estas propuestas requieren de mucho trabajo y disposición al cambio; retomando como referencia lo que dice Nussbaum (2012) acerca de que para la innovación hace falta contar con una mente flexible, abierta y creativa.

Asimismo, se insiste en que una organización estará mejor cuando sus integrantes hagan lo que mejor saben hacer y que se sientan útiles (Forés, et.al., 2014); de esta forma se estará promoviendo el bienestar frente a una organización (en el presente caso educativa) resiliente.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

Justificación

Considerando la difícil tarea de conducir un grupo de niños con capacidades aparentemente uniformes, se puede deducir lo que implican las demandas que se generan en un grupo con capacidades diferentes. Cabe señalar que dichos grupos son menos numerosos, sin embargo, no se puede decir que la demanda de atención disminuya.

Por lo tanto, en el área de Educación Especial es común escuchar términos como adecuaciones curriculares, inclusión, y varias propuestas acerca de cómo trabajar con estos niños considerados en desventaja; se aborda poco acerca de la dinámica que viven los docentes, cuál es el manejo que hacen para dar atención a estos alumnos y cómo se desenvuelven en un ambiente que les puede generar frustración, cansancio mental, preocupaciones excesivas, ansiedad y depresión (Franco, Mañas y Justo, 2009).

Aloe (en Aznar, González, Aloe, y Schalock, 2008, p.249) en su postura de docente dice: “estoy absolutamente convencida, al igual que las familias, de que sólo educando desde y para la autodeterminación propiciamos la formación de un sujeto capaz de elegir su propio proyecto de vida”. Con ello se refiere específicamente a la discapacidad intelectual, sin embargo deja ver con claridad la responsabilidad y compromiso que se adquiere desde el quehacer docente.

En los CAM, por ejemplo, el docente tiene que atender grupos, que aunque no son tan numerosos como en la escuela regular, es mucha la demanda. Se ve en la necesidad de hacer las adecuaciones curriculares para niños con discapacidad motriz, visual, auditiva, intelectual y autismo; además, estar siempre pendiente de cada uno de los niños bajo su cuidado. Así también, se le pide elaborar su proyecto anual de trabajo, desarrollar estrategias de ajuste metodológico, participar en los Consejos Técnicos Escolares; participar en reuniones de padres de familia y entrevistarles para hacer evaluación psicopedagógica; llevar el seguimiento de cada uno de los alumnos y en su momento,

llenar los formularios estadísticos que le son requeridos por la SEP en cada ciclo escolar (Secretaría de Educación Pública, 2006).

Por ello, se consideró importante explorar más sobre la persona del docente que trabaja con esta población. Así, con la información obtenida poder establecer las condiciones e intervenir desde la psicología y tener las bases que se requieren en la implementación de algún(os) programa(s) para promover su salud emocional.

Respecto al abordaje teórico, se hizo desde las propuestas de la Psicología Positiva, la Narrativa y la Resiliencia para finalmente tener los elementos que pudieran facilitar la construcción de alternativas enfocadas a mejorar la práctica desde una postura reflexiva y colaborativa, con la posibilidad de mejorar su calidad de vida y prevenir la aparición de trastornos mentales y patología. Con este abordaje fue posible ubicar propuestas de trabajo preventivo con los docentes que trabajan con niños con barreras para el aprendizaje, asociadas a una discapacidad, ya que como profesional se le demandan resultados precisos: que enseñe a leer y a escribir a niños con discapacidad intelectual en quienes falla la memoria a largo plazo, teniendo que repetir lo mismo una y otra vez para ver mínimos resultados; a enseñar al niño autista de acuerdo a sus posibilidades y estar siempre pendiente para evitar que se lastime a sí mismo o lastime a otro compañero; a hacer la adecuación pertinente para los niños con problemas de lenguaje, los sordos y los ciegos; además, atender los diversos problemas de conducta de cada niño, con la consigna de no descuidarlos y de guiar o cargar a los que tienen dificultades para desplazarse (Avramidis and Norwich, 2002).

Por todo ello, el trabajo con el docente se enfoca también a “desarrollar nuevas formas de intervención basadas en modelos más positivos, centrados en la salud y la prevención, que faciliten la recuperación y el crecimiento personal” (Vera, Carbelo y Vecina, 2006, p. 47), y aunque su jornada de trabajo sea intensa, se trata de que no pierda el rumbo ni como persona, ni como profesional.

Objetivo general:

Analizar las capacidades reflexivas y de cambio de los docentes en ámbitos de trabajo asociado a niños y niñas con discapacidad, a partir de la narrativa y del análisis de su práctica en grupos de discusión, buscando la construcción de propuestas colectivas.

Objetivos particulares:

- 1) Indagar las formas en que los docentes que trabajan con niños con barreras para el aprendizaje asociadas a una discapacidad, resuelven las situaciones problemáticas que se les presentan durante su práctica.
- 2) Describir las percepciones que tienen los docentes acerca del trabajo que realizan con niños con barreras para el aprendizaje, asociadas a una discapacidad.
- 3) Caracterizar las condiciones y potencialidades de la actividad educativa en Educación Especial.
- 4) Elaborar una propuesta para mejorar procesos reflexivos y colaborativos entre docentes que trabajan con niños con barreras para el aprendizaje, asociadas a una discapacidad.

Para dar respuesta a estos objetivos, la presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, dicho enfoque se basa en métodos de recolección de información no estandarizados. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006); ya que si la palabra no aprehende el sentido subjetivo, la expresión verbal lo facilita (González-Rey, 2007). Por ello, este autor comenta que la información producida en la investigación cualitativa no se fundamenta en resultados obtenidos por los instrumentos que se usaron, sino con base en una integración producida por el investigador.

De este modo, “la implicación del investigador con el desarrollo de modelos específicos frente al problema que estudia, lo coloca en una posición de total responsabilidad ante el conocimiento”. Esto implica que el investigador se tenga que asumir conscientemente como sujeto de producción del conocimiento, como autor (González-Rey, 2007, p.76). El

investigador cualitativo es el responsable de definir los grupos de acuerdo a las necesidades que surjan en el curso de la investigación, así como de implicarse en el campo, observar, conversar y conocer aspectos que rodean el contexto que se investigará; todo lo anterior lo tendrá que hacer antes de que se seleccione a alguien. Una vez que se haga la selección de los sujetos, serán los que proveerán de información relevante, en relación con el tema estudiado.

En la misma sintonía, Denzin y Lincon (2011, p. 49), plantean que la investigación cualitativa “implica el uso y la recolección de una variedad de materiales empíricos: el estudio de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales”. Todo ello será de gran apoyo para fundamentar los hallazgos. Enfatizando sobre la utilidad de los textos, Flick (2004) opina que, en la investigación cualitativa, son la base de las interpretaciones y el medio principal para presentarlos, es decir, darlos a conocer.

Con lo mencionado hasta aquí, salta a la vista que en el enfoque cualitativo se investiga para comprender determinado fenómeno, tomando en consideración la función personal del investigador, desde una perspectiva de construcción del conocimiento (Cuevas, 2002); con un papel activo, constructivo-interpretativo a lo largo de todo el proceso investigativo, dada la complejidad del problema; por lo que es necesario revisar nuevamente el problema, desde sus múltiples facetas y posibilidades de configuración. Esta situación propicia que el investigador revise la manera en que se implica en el proceso, dando cuenta de cómo está orientando el problema.

Por otro lado, la narrativa como perspectiva de investigación cualitativa, va a permitir que los participantes pongan en juego distintas formas que han construido de insertarse en el contexto, de pensar su práctica y definirla, en tanto que la narrativa se entiende como el estudio y la interpretación de las historias contadas por las personas, ayudando al conocimiento acerca del ser humano y la sociedad (Pérez-Samaniego, Devis-Devis y Smith, 2011). Proporciona además un marco en el que las experiencias se pueden ubicar, presentar y evaluar (Flick, 2004). Por ello, esta mirada será la base para acercarse a los sujetos como constructores de formas de pensar y de hacer el día a día en las aulas,

analizando junto con ellos, cómo esas miradas les determinan y orientan, para que desde ahí se puedan construir nuevos discursos.

En esta perspectiva investigativa, se precisa de un proceso de triangulación, tomando en consideración que es uno de los mejores procedimientos para fortalecer el análisis, usando diferentes estrategias para el estudio del mismo fenómeno (Amezcuca y Gálvez, 2002). En otras palabras, se tomará a la triangulación como proceso, en cual están implicados diferentes pasos para el estudio de un problema. Por ello, González (2012, p.171) señala cuatro posibles formas para triangular:

- a) Recabar diferentes tipos de datos sobre la misma pregunta sobre perspectivas de diferentes sujetos;
- b) Utilizar diferentes trabajadores de campo o entrevistadores, para evitar los sesgos de una persona que trabaja sola;
- c) Aplicar diferentes formas de estudiar el mismo problema;
- d) Emplear diferentes teorías o perspectivas para interpretar un conjunto de datos.

Así, la idea en la presente investigación es que a partir de las narrativas orales y escritas, es posible construir propuestas consensadas con los profesores, que se orienten a potencializar los saberes y experiencias, para con ello mejorar la situación de los docentes. Es importante destacar que la escritura puede desencadenar importantes reflexiones que se retomarán en la entrevista individual con los profesores.

El planteamiento fue trabajar en dos fases, fase uno, de diagnóstico y fase dos de diseño de la propuesta, incluyendo la información obtenida del grupo de discusión. En los estudios de caso fue posible identificar problemáticas de índole personal que se están suscitando a partir de la dinámica laboral, en el grupo colaborativo se propiciaron discusiones en torno a ejes específicos relacionados con la práctica educativa, tendientes a generar propuestas.

4.1. Participantes

Los docentes en Educación Especial, son todos aquellos que realizan actividades con grupos de entre ocho y doce niños que presentan barreras para el aprendizaje, asociadas

a una discapacidad. Esto los lleva a que desarrollen un currículum, elaboren planeaciones con sus respectivas adecuaciones que cumplan con lo requerido para brindar atención necesaria a las discapacidades, tales como: ceguera, sordera, autismo, discapacidad intelectual, motriz o casos de niños con multidiscapacidad.

En el estado de Michoacán laboran 1175 docentes con licenciatura en Educación Especial, Psicólogos Educativos y Normalistas (ver tabla 1). Algunos ejercen su función en Centros con las condiciones necesarias, otros (sobre todo al interior del Estado) tienen que realizar su trabajo con carencias tanto de material como de infraestructura.

En la siguiente tabla se pueden apreciar los datos de los participantes. Es importante aclarar que con excepción de uno, todos los centros aceptaron participar, asistiendo a los grupos focales, a pesar de no tener un pago o incentivo, valorando además la relevancia de este tipo de actividades que les permitieron pensar la docencia en educación especial.

Tabla 1.
Participantes

Edad	Sexo	Años de servicio	Preparación
55 Años	Femenino	32 Años	Lic. Deficiencia Mental
41 Años	Femenino	11 Años	Lic. en Educación Preescolar
33 Años	Femenino	7 Año	Lic. en Problemas de Aprendizaje
34 Años	Femenino	5 Años	Lic. en Psicología Educativa
29 Años	Masculino	6 Años	Lic. en Problemas de Aprendizaje
38 Años	Masculino	7 Años	Lic. en Psicología Educativa
30 Años	Femenino	7 Años	Lic. en Problemas de Aprendizaje
50 Años	Femenino	31 Años	Lic. en Educación Preescolar y en DM
38 Años	Femenino	15 Años	Lic. en Psicología Educativa
40 Años	Femenino	7 Años	Lic. en Educación Especial
30 Años	Femenino	9 Años	Lic. en Educación Física

33 Años	Femenino	10 Años	Lic. en Psicología Educativa
31 Años	Femenino	8 Años	Lic. en Psicología Educativa
31 Años	Femenino	3 Años	Lic. en Problemas de Aprendizaje
33 Años	Femenino	7 Años	Lic. en Educación Especial
26 Años	Femenino	3 Años	Lic. en Educación Especial
26 Años	Femenino	3 Años	Lic. en Educación Especial
55 Años	Masculino	22 Años	Lic. en Psicología Educativa
35 Años	Femenino	6 Años	Lic. en Educación Preescolar
43 Años	Femenino	16 Años	Lic. en Educación Preescolar

Fueron elegidos los docentes de tres años de antigüedad en adelante para explorar diversas perspectivas de acuerdo a la etapa de la vida y de su trayectoria. Se buscó que estuvieran laborando tanto en la Ciudad de Morelia como en el interior del Estado, para conocer su vivencia partiendo de la idea de que las condiciones de trabajo y el contexto social son diferentes en el interior del estado, respecto a la capital.

4.2. Técnicas e instrumentos

Es esencial que desde el inicio de una investigación se delimiten las técnicas e instrumentos que se utilizarán. Una adecuada selección será decisiva para el éxito de la misma. En cuanto a las técnicas, se les considera como procedimientos o recursos fundamentales de recolección de información, de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento (Valles, 1997).

En cuanto a los instrumentos, se consideran entre los más utilizados la ficha de observación, registro de observación, el cuaderno de notas, el diario de campo, los mapas, la cámara fotográfica, la grabadora y la filmadora. A continuación se hace una descripción de las técnicas e instrumentos que se utilizaron.

Autobiografía

Uno de los instrumentos contemplados fue la *autobiografía*, que goza de una posición privilegiada en los últimos tiempos. Esto, en parte, debido a que mediante ésta se puede

hacer una revisión de los saberes sociales ante un conjunto de fenómenos que ya no encajan con los códigos culturales e ideológicos (Delgado y Gutiérrez, 1999), es decir, la *autobiografía* ayuda a aclarar el rumbo cuando ya no se puede partir de los sistemas de referencia que se han tenido a través del tiempo, aquellos que han figurado como los convencionales.

En este sentido, desde el giro lingüístico que ha venido tomando fuerza, las ciencias sociales se han orientado hacia el desarrollo del modelo interpretativo (Pinzón, 2011). Comenta esta autora que el tema de la identidad –personal, social y profesional- da respuesta a un contexto donde la constitución de los sujetos ya tomó un rumbo diferente al que seguía en la modernidad; el planteamiento actual es que las identidades se construyen a través del lenguaje.

Sobre esto mismo, Barioli (2006, p.41) comenta que en la *autobiografía* “hay un procedimiento de auto-invencción en este informar de sí para uno o para otro porque, dada la estructura especular del juego entre autor-del-texto y autor-en-el-texto, la autobiografía implícita a la vez una desconfiguración y un intento de producir un efecto real, por la incapacidad del sujeto de recuperar aquel que fue”.

Así, se habla de que la investigación biográfico-narrativa en la educación ha desempeñado un papel central en el estudio de las vidas de los profesores; poniendo especial atención en las biografías profesionales, las historias de vida; los relatos de la experiencia profesional y los ciclos vitales del docente (Bolívar y Domingo, 2006, citado por Álvarez, Porta y Sarasa, 2010), de esta manera se da la posibilidad de objetivar a los individuos. La utilización de los relatos biográficos con los docentes, tiene que ver con que es considerado un instrumento crítico (Hernández, 2011) que ayuda a elaborar una nueva mirada ante el panorama social complejo que ha les ha quitado terreno.

Es importante que no se omitan los riesgos implícitos en esta técnica, entre ellos, divorciar el contexto social y político del conocimiento práctico personal, ya que ello podría rápidamente transformarse en un conocimiento particular y localista que no aportaría mucho (Hargreaves, 2005).

Entrevista a profundidad

Se realizaron entrevistas a profundidad, las cuales se definen como “una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado, con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (Canales, 2006, p.219); en este tipo de entrevista, el investigador/entrevistador se encarga de establecer una relación particular, poniendo en juego el lenguaje mediante preguntas abiertas, con el fin de obtener información, tanto verbal (palabras, significados y sentidos del entrevistado) como analógica (expresiones de los ojos, el rostro y la postura corporal).

Se obtiene la información de cómo los sujetos se comportan y reconstruyen situaciones sociales en sus prácticas individuales (Delgado y Gutiérrez, 1999). De acuerdo con estos autores, la entrevista puede servir también para el trabajo en grupos de discusión, es decir, lo complementaría, considerando que sólo se podrá conocer su utilidad por los resultados finales o lo que es lo mismo, por los datos encontrados a través de las producciones discursivas. De los diecinueve docentes, se les realizó una entrevista a profundidad a ocho de ellos.

Grupo de discusión

También se trabajó en dos grupos de discusión, que es una técnica empleada en investigaciones cualitativas y “de investigación social que (como la entrevista a profundidad y las historias de vida), trabaja con el habla” (Delgado, y Gutiérrez, 1999, p.289). Esta técnica considerada como de tradición española, no se basa en un conjunto de procedimientos precodificados que tendría que seguir el investigador, más bien se busca que éste pueda situarse en un espacio que le dé la libertad de transitar, es decir, sin ocupar un papel central dentro del grupo. Por ello, se tiene que situar esta técnica en el contexto social, donde el discurso grupal es lo que la caracteriza de una manera especial (Suárez, 2005).

El propósito es que los integrantes del grupo interactúen en torno a una conversación acerca de temas que sería el objeto de investigación, durante un periodo que va de una

hora a una hora y media (Fabra y Doménech, 2001). Se considera además la principal técnica cualitativa de recogida de información.

Dilemas

Dentro del *grupo de discusión*, se trabajó con el planteamiento de *dilemas*, considerado como un instrumento válido para suscitar el debate y la reflexión. Además, mediante éstos dilemas los docentes propiciaron un diálogo abierto, donde se pudieron hacer propuestas razonadas y creativas (Siciliani, 2005), orientadas a la generación de propuestas.

Los dilemas (éticos), de acuerdo con Basso-Musso (2012, p.3), “son problemas o situaciones éticas sin solución aparente que deben ser resueltos a la luz de la deliberación y del análisis o negociación de las diferencias y puntos de vista éticos”. Asimismo, comenta que los dilemas surgen cuando hay dos o más valores éticos en conflicto y no es posible la aplicación de la lógica, el sentido común o la intuición antes de tomar una decisión. En este caso, también se están planteando dilemas que no necesariamente implican una situación ética, sino que permitirán evidenciar las formas de razonamiento ante diversas situaciones. Se formaron dos grupos de discusión, el primero conformado por siete docentes y el segundo por once.

Narrativa

Como se mencionó anteriormente, se hizo uso de la *narrativa* como técnica, tomando en cuenta su “capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido” (Larrosa, et. al., 1995, p.43). Finalmente, es en el proceso de comunicación que el otro se va implicando en sus reflexiones y emociones que surgen según los temas de los que se esté tratando (González-Rey, 2007).

Amezcuza y Gálvez (2002), consideran que la fase del análisis de datos probablemente es la más problemática de la investigación cualitativa, sin embargo, en el presente trabajo, a través de las entrevistas, narraciones, autobiografía y el trabajo en grupos de discusión (donde se hizo uso de los dilemas), se considera que se pudieron tener suficientes datos para hacer un análisis del discurso de los docentes, entender su realidad y ampliar el

panorama respecto su labor con niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, así como dar respuesta a los objetivos planteados. Tomando en consideración que, “uno de los objetivos de los instrumentos escritos es facilitar expresiones del sujeto que se contemplen entre sí y que nos permitan un material lo más amplio posible, que nos facilite el proceso de construcción de los sentidos subjetivos” (González-Rey, 2006, p.75).

Análisis del discurso

El *Análisis del Discurso* es una técnica que toma en cuenta estructuras del texto y la conversación, comunicación de creencias y la interacción en situaciones de índole social; perfilándose como el enfoque idóneo para estudiar instituciones, estructuras y procesos (Amezcuza y Gálvez, 2002).

Para Van Dijk (2001), el análisis del discurso estudia la conversación y texto en contexto. Ese autor identifica además tres enfoques para la investigación; en el primero se encuentran los que se concentran en el discurso “mismo”, es decir, en las estructuras del texto y la de la conversación; los que estudian el discurso y la comunicación como cognición; y tercero, los que se concentran en la estructura social y la cultura.

4.3. Escenario

Para trabajar en los grupos de discusión, se solicitó permiso para utilizar la cámara de Gesell de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en horario matutino con una duración de dos horas veinte minutos aproximadamente. En cuanto a las entrevistas a profundidad, cinco se realizaron en espacios de los Centros de Atención Múltiple (donde se cuidó no tener interrupciones), y dos fueron en un consultorio particular debido a que el día acordado con los docentes se suspendieron labores y permanecía cerrado su centro de trabajo. Las sesiones en grupo de discusión fueron video grabadas y las entrevistas audio grabadas.

4.4. Procedimiento

a) Piloteo: Se realizó el piloteo (de la Autobiografía, la Entrevista y los Dilemas) con la intención de que la intervención de campo se hiciera de manera precisa, eliminando

preguntas que no aportaran datos relevantes o incluir otras que no se hubieran contemplado.

b) Elección de los Centros para el trabajo de campo: Las condiciones políticas y de violencia social en el Estado de Michoacán, complicaron el poder considerar muestras representativas, por lo que se decidió trabajar con los docentes de seis Centros de Atención Múltiple que lograran comprometerse con la presente investigación.

c) Gestión de la autorización en la Subdirección del Educación Especial, ubicada en la Secretaría de Educación en el Estado, para definir los Centros participantes: Se entregó oficio al Subdirector del nivel de educación especial (ver anexo 1), quien a su vez envió oficio a los supervisores(as) para acordar día y hora en que podría visitar a los directores de cada Centro.

d) Establecimiento de acuerdos con supervisores de la zona en que se ubica cada Centro: se entregó oficio a cada supervisor(a) para tener su autorización (ver anexo 2).

e) Con la autorización de los Supervisores(as), se acudió a cada uno de los CAM y se hizo la presentación del proyecto a los docentes, explicando el propósito de la investigación y la relevancia de su participación.

f) Firma de la carta de Consentimiento Informado, con todos aquellos que aceptaron participar: Al igual que en el piloteo, la intervención se realizó bajo consentimiento informado, tanto por cuestiones éticas, como para garantizar a los participantes que la información proporcionada no sería utilizada en su contra; esto por la incertidumbre que les sigue generando la Reforma Educativa (ver anexo 3).

g) Se les solicitó al total de docentes que escribieran una autobiografía basada en su historia escolar, historia profesional, dificultades y aciertos en su vida profesional, propuestas de actividad que podrían ayudarlo(a) y a otros profesionales de la educación especial a enfrentar el trabajo. Una vez que entregaron su autobiografía, se realizó el trabajo de campo con el total de docentes que se encontraban laborando frente a grupo en siete Centros de Atención Múltiple que se seleccionaron, siendo un total de veintidós docentes quienes la entregaron.

h) Organización de agenda para grupos de discusión y realización de los mismos: se organizaron dos grupos de discusión. En un primer grupo se contó con siete docentes y un segundo grupo estuvo conformado por once, dando un total de dieciocho. Para las sesiones, se solicitó la cámara de Gesell de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (ver anexo 4)

i) Realización de entrevistas a profundidad con un docente de cada centro: Finalmente, se realizaron entrevistas a profundidad a ocho de ellos. Se consideraron sólo a docentes de CAM, cuyo trabajo fuera con niños discapacitados y donde la demanda para éstos se considera mayor a los que laboran en una USAER.

j) **El análisis** de los datos se inició con la transcripción de las autobiografías (ver anexo 5); grupos de discusión (ver anexo 6); y entrevistas (ver anexo 7); a partir de éstas, y asumiendo la perspectiva del análisis del discurso, se hizo la primera reducción de la información, identificando categorías y subcategorías, en relación con lo planteado en las guías de entrevista.

RESULTADOS

Una vez que se analizaron las autobiografías, las respuestas del grupo de discusión y de las entrevistas de los participantes, se obtuvieron 14 categorías pertenecientes a cuatro dimensiones: Capacidad reflexiva y de cambio, Resolución de problemas, Percepción acerca del trabajo que realizan y, Condiciones y potencialidades. En el primer ámbito se encontraron seis categorías, en el segundo dos, en el tercero tres y en el cuarto se construyeron también tres categorías.

A. Capacidad reflexiva y de cambio

En este ámbito fue importante explorar con los docentes aquellos aspectos que propician un buen ambiente de trabajo, lo que les funciona y lo que no les aporta para ser mejores profesionales. Así como, qué tan libres o limitados se sienten en función de los cambios que pueden hacer en el trabajo, que les permita estar mejor o si se sienten bajo un ambiente de imposiciones.

Por ello, dentro de este ámbito se contemplaron dos dimensiones: Condiciones que inhiben la capacidad reflexiva y de cambio de los docentes y Condiciones que favorecen la capacidad reflexiva de los docentes. Cada una de las dimensiones contiene tres categorías.

A.1. Condiciones que inhiben la capacidad reflexiva y cambio en los docentes.

Tabla 2.

Condiciones que inhiben la capacidad reflexiva y de cambio en los docentes

Categorías	Definición
Condiciones familiares	Aquello referente a la crianza de los hijos, etapa de desarrollo en que se encuentran.
Condiciones personales	Circunstancias de los docentes, tales como, doble plaza, desesperanza, conformismo, apatía, falta de compromiso, celo profesional, caer en la rutina.
Condiciones del contexto	Condiciones que de manera directa influyen en el desempeño de los docentes: falta de acompañamiento y liderazgo por parte de la autoridad inmediata y por diferencias ideológicas.

En la Tabla 2 se muestran las categorías que emergen en torno a esta dimensión relacionada con lo que va a dificultar o se percibe como amenazante para la labor, o por el contrario, que la labor amenaza la dinámica familiar y personal. Esta dimensión hace referencia a aquellas condiciones de las cuales no puede desvincularse por formar parte de su vida familiar y personal. A continuación se explicará cada una de ellas.

Condiciones familiares

En primer lugar, se encuentran las relacionadas con la familia, como la crianza de los hijos: *“A veces pienso que debí buscar un trabajo menos complicado para tener más oportunidad de dedicarme a mi hijo”* (profesora N. Autobiografía). Evidencia una clara concepción de que percibe que su labor le demanda demasiado.

Otro profesor en entrevista dice: *“Cada quien busca, no tanto la comodidad, sino atender a su familia”*. Se refiere a que ha conocido buenos profesores que buscan irse a la Secretaría de Educación a desempeñarse como administrativos para compactar su doble plaza y tener la tarde libre y dedicarla a la familia. Por una parte, los docentes argumentan que se sienten saturados debido a las exigencias que reciben de las autoridades educativas, quienes no consideran las limitaciones de la población que atienden y del contexto donde laboran: *“Las condiciones de mi grupo no dan para tener diez niños y mucho menos doce”* (Profesora E en grupo de discusión).

Tienen además qué atender las necesidades de su familia, quedándoles poco tiempo para preparar clases y para reflexionar sobre su práctica, tanto de manera personal como en colectivo: *“El trabajo de educación especial no es nada fácil y sí requiere de mucha inversión de tiempo y de dinero, dejar a un lado actividades personales porque el trabajo nos sigue hasta la casa”* (profesora N en Autobiografía).

Condiciones personales

Referente a las **condiciones personales**, se sienten limitados por el tiempo: *“Tengo a mis hijos chiquitos y tengo que hacer en casa”* (profesora S en grupo de discusión); por la percepción económica: *“Tengo que trabajar en otro lado porque no me alcanza”* (profesor J en grupo de discusión). Dicen percibir en sus compañeros falta de compromiso y vocación: *“Debe haber una vocación que muchos no la tenemos, estamos*

nada más simulando un trabajo para cumplir lo administrativo y por la quincena” (Profesora G en grupo de discusión); reportan también que se vive mucha apatía entre compañeros: *“Entre mismos compañeros ni siquiera queremos compartir y creemos que somos los que sabemos todo”* (profesora L en grupo de discusión).

Esa apatía parece que fomenta el aislamiento de acuerdo con lo que comenta el profesor B: *“Me siento como si nada más estuviera trabajando yo”*; sobre esto mismo, la profesora D reporta que: *“En las reuniones técnicas se critican unos a otros, no muestran disposición al trabajo”*. Y la profesora S agrega: *“Lamentablemente seguimos con la cultura de, si a mí no me toca tal actividad, no tengo porqué apoyarte”*.

Condiciones del contexto

En torno a las **condiciones del contexto**, reportan la carencia de espacios adecuados y de programas pensados exclusivamente para educación especial: *“Los espacios no son los adecuados, no hay programas y lo hacemos con la mayor calidad que podemos”* (profesora T en grupo de discusión). La profesora LL en su autobiografía escribe: *“Tantos niños con diferentes discapacidades y el salón en medio de un cerro, sin luz, sin agua, sin baño y el camino en malas condiciones”*.

En los discursos se asoma tanto el enojo como la desesperanza: *“Exigen que haya resultados y no saben ni conocen el contexto de cada una de las aulas y los lugares en donde estamos”*. Discurso de la profesora M en el grupo de discusión a manera de reclamo a las autoridades educativas.

Sobre esto mismo se manifiesta la profesora E: *“Los asesores que están en la Secretaría, no nos bajan la información”*. Se refiere a la información sobre estrategias de intervención. La desesperanza para el profesor J está vinculada a que: *“Nuestro nivel está devaluado, no tiene un peso específico, no es autosuficiente”*. De manera similar lo asume la profesora Z: *“La educación especial no ha sido muy beneficiada por políticas educativas; creo que no termina uno cambiando absolutamente nada, eso lo aprendí el primer año de servicio y a veces me apena decir que soy maestra”*.

La profesora S lleva la dinámica laboral al plano personal: *“Sí se siente uno defraudado con uno mismo, con coraje cuando no hay un avance con los niños; y se junta con lo de*

la casa, con que tenemos que entregar documentos, etcétera”. Y lo mismo hace dudar a la profesora EE: “Al no ver avances en los niños dices: “ay, a lo mejor mi trabajo no está bien hecho”. Revisando cada uno de los aspectos anteriores, se evidencia una dificultad en los docentes para dedicar energía a reflexionar sobre aspectos vinculados directamente con su práctica; narrativa que se contrapone a lo que viene a continuación.

A.2. Condiciones que favorecen la capacidad reflexiva y cambio en los docentes.

Con lo mencionado anteriormente, pareciera que los docentes se sienten rebasados por las cuestiones que inhiben los espacios propicios para la reflexión, sin embargo, existe una tendencia de ellos mismos hacia las quejas generalmente enfocadas en las carencias (de tiempo, de espacios, de materiales, de compromiso, etc.) más que al reconocimiento de esas capacidades que a diario ponen en práctica. En las mismas categorías, pero con elementos que ellos mismos visualizan como positivos, esta dimensión se sintetiza y analiza en la Tabla 3.

Tabla 3.

Condiciones que favorecen la capacidad reflexiva y de cambio en los docentes

Categorías	Definición
Condiciones familiares	Lo que los docentes reciben y que les impulsa a realizar su trabajo: apoyo incondicional, reconocimiento y escucha.
Condiciones personales	Aquellas características de los docentes que los hacen ser abiertos, adaptables, creativos, capaces de improvisar y con un firme sentido de pertenencia.
Condiciones de contexto	Hace alusión a las respuestas que los docentes perciben de los niños, así como del medio en donde desarrollan su trabajo.

Condiciones familiares

Dentro de las **condiciones familiares**, se manifiesta la valoración que otorga al **apoyo brindado por su familia**, en el sentido de tener a alguien que los escuche: “Abrir temas de aquí con otras personas siento que se haría chisme, así que con mi marido, es de los que no cuenta nada” (profesora S en entrevista). Esta profesora destaca que tiene cuatro hermanos y de ellos es la única que estudió una licenciatura y que la ejerce, sumando puntos al valor que le asigna a su labor. En el caso de la profesora A, a pesar de que su

arribo como maestra en educación especial lo vivió como una experiencia traumática: *“No sabía qué hacía yo ahí, yo estaba acostumbrada a tratar a niños “normales”, el nacimiento de su sobrina con síndrome de Down, hace que cobre sentido su trabajo: gracias a éste tiene herramientas para apoyar a su hermana. Para la profesora Z su madre (también dedicada a la docencia) jugó un papel importante para no abandonar su labor: “La ansiedad y frustraciones tan fuertes que vivía, las platicaba en su momento con mi mamá”.*

Hay un reconocimiento disminuido de los docentes hacia esa gran capacidad de cambio que queda al descubierto en su narrativa, tal como lo dice la maestra N: *“En muchos de nuestros casos nos toca regresarnos y es algo que muchos dicen que es frustrante y yo les digo que por eso estamos en este nivel”;* es un ejemplo claro de lo que hace diferente su trabajo al del docente en educación regular, donde la capacidad de los niños tiende a ser homogénea. En este caso el “regresarnos” significa estar repitiendo una y otra vez los contenidos revisados, sobre todo con los niños que presentan mayor dificultad para acceder al aprendizaje.

En este sentido, la profesora A, en tono de reproche dice: *“En este nivel, cuando esto ya lo domino, vienen los cambios, te adaptas y te lo cambian por otro”.* Por el contrario, para la profesora H lo ve de manera positiva y argumenta que: *“No te puedes quedar haciendo siempre lo mismo”.*

Parece que el sistema educativo los lleva a un constante desajuste al pedirles que cambien de formatos y en sus narrativas muestran su capacidad para adaptarse: *“No ha sido fácil, nos toca enfrentar diferentes cambios cuando llega uno a una nueva zona”* (profesora G en grupo de discusión). El profesor J narra que: *“Comencé a trabajar en un ambiente social completamente diferente al que estaba acostumbrado”;* esto cuando recién empezó a trabajar. Para la profesora D: *“Las dificultades fueron la cultura en la comunidad indígena y la inseguridad que había”.* En el caso de la profesora A, dice: *“Me mandaron lejísimos, sola, sin conocer a nadie. Sí se arriesga uno a muchas situaciones de peligro”.*

Aun así, los que ya están en su lugar de origen no descartan seguir viviendo cambios en su profesión: *“Trabajamos para una empresa, de educación y a donde nos manden nos tenemos que mover”* (profesora E en grupo de discusión) y; *“Sería una oportunidad en mi vida de movilizarme y movilizar a mi familia, mis hijos”* (profesora R en grupo de discusión). Entre las excepciones está la profesora EE, que después de haber trabajado algunos años lejos de su familia de origen, ya obtuvo su cambio y vive ya en su Municipio; dice: *“Sería difícil no estar estable, hay muchos cambios emocionales y no nada más para mí sino para mi familia”*.

Cuando dejan de lado la queja, coinciden en que para tener resultados se ven en la necesidad de reflexionar antes, durante y después de su práctica: *“Antes, estoy reflexionando qué voy a hacer con los niños, qué quiero que aprendan; después, es buscar los materiales que voy a usar y después a evaluar: por qué sí o por qué no funcionó”* (Profesora S en grupo de discusión). Aunque hay sus excepciones: *“Yo planeo una cosa pero en realidad hago otra”*. Este argumento de la profesora D tiene que ver con su queja en cuanto a la falta de supervisión, lo narra en tono de rebeldía, y llevado a la realidad implica que improvisa con sus alumnos y llena los formatos de planeación considerando que cumplan con lo requerido por su directora.

En el grupo de discusión coinciden en que se les facilita planear cuando ya conocen a los niños, sin embargo, una vez en la práctica, se ven en la necesidad de hacer modificaciones: *“No te puedes quedar haciendo siempre lo mismo”* (profesora H). En cuanto a las adecuaciones: *“El propósito no se cambia, más bien son las actividades”* (profesora Z).

Al hacer evidentes los cambios y adecuaciones que hacen durante su práctica, dejan ver esa capacidad de improvisación y creatividad: *“Ya estando en el grupo tiene uno que hacer circo, maroma y teatro para que las cosas les queden claras”* (profesor C en entrevista); elaborando material (con sus propios recursos) y adaptando los espacios poco propicios para la población que atienden, incluso, modificar sus concepciones y aceptar sus propias limitaciones: *“Al venir aquí y desconocer lo que cada discapacidad requiere del docente fue para mí lo que me conflictuó, mi mayor barrera”* (profesora PP en entrevista).

La profesora A también reconoce que se desequilibra cuando algo no sale como lo tenía planeado, refiriéndose a alguna actividad con los alumnos, reconociendo que la improvisación es algo cotidiano, pero que a ella le cuesta trabajo. En el caso de la profesora L y su vasta experiencia: *“Echo mano de cualquier libro, de programas anteriores, de actividades que creo que a los niños les llamará la atención”*.

La mayoría tuvo que cambiar de residencia cuando les asignaron su plaza; poniendo una vez más a prueba esa capacidad de cambio y adaptación: *“Era la primera vez que me separaba de mi familia, que llegaba a un lugar completamente desconocido donde no tenía ningún familiar a quien recurrir; tú tienes que ver cómo te las arreglas para resolver los problemas que se te presentan”* (profesora W en autobiografía).

Ahora bien, si consideran que es un trabajo pesado, cuyo sueldo es insuficiente para cubrir sus necesidades, ¿por qué no renuncian? La profesora P en su autobiografía escribe: *“El trabajo con los niños es algo que me alimenta día a día para ser mejor persona y que me hace ver que vale la pena luchar por ellos y por su educación”*. Esta expresión evidencia la ganancia secundaria que tiene como persona, y que no existe relación con el sueldo, sino con un sentimiento de satisfacción al realizar una labor que *“Nos hace más humanos”* (Profesora A en entrevista). Pareciera que las ganancias secundarias también les dan sentido de pertenencia: *“Trabajar con estos niños resulta una gran experiencia en donde nunca termina uno de aprender”* (profesor J en autobiografía). *“Son niños muy cariñosos, bien espontáneos, muy libres al expresarse. Su cariño, su ternura, su entrega no la cambio por nada”* (profesora A en entrevista). *“Amé la educación especial desde el principio; me enamoré de los niños y jóvenes con discapacidad”* (profesora R en autobiografía).

B. Resolución de problemas

Los docentes participantes en esta investigación han descrito diversas problemáticas que se les presentan, algunas de las cuales tienen relación con el hecho de verse presionados a asumir una postura que no es afín a sus convicciones. Por tanto, en este ámbito se aborda una sola dimensión: Postura que adopta el docente frente a los problemas que se le presentan durante su práctica. A su vez, en esta dimensión se describen dos categorías (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Postura que adopta el docente frente a los problemas que se presentan durante la práctica.

Categorías	Definición
Rol Activo	Es el papel que juegan los docentes cuando se mueven en busca de las respuestas a sus dudas, que piden ayuda para resolver las situaciones propias de su labor.
Rol Pasivo	Es el papel que juegan los docentes cuando evaden su responsabilidad, postergando lo que les toca hacer, respaldando su acción en la "obediencia" a la autoridad (dirección o sindicato) o que simplemente no se involucran.

B.1. Postura que adopta el docente frente a los problemas que se presentan durante la práctica.

Como en cualquier trabajo institucionalizado, la docencia es una labor que difícilmente se puede desvincular de cuestiones políticas que acompañan a toda sociedad. El docente, como miembro de un gremio no puede mantenerse al margen de las mismas y, por lo tanto, dichas cuestiones influyen directamente en su práctica, viéndose en la necesidad de asumir una postura que le dará la posibilidad de recibir ciertos beneficios, tal como lo describe la profesora Z en el grupo de discusión: *"Tristemente un docente sólo puede llegar a ser beneficiado si participa en marchas, plantones y movilizaciones sindicales"*. Asume **un rol pasivo**, ya que si no participa sindicalmente o no comulga con las ideas políticas, su esfuerzo no será tomado en cuenta.

Es importante mencionar estas cuestiones político-sindicales fueron un tema constante entre los docentes que participaron en la presente investigación haciendo evidente cómo se propician desacuerdos en los centros de trabajo; no obstante, el foco de interés está puesto más en relación a las problemáticas que enfrentan durante su práctica: la postura que adoptan los docentes en Educación Especial al querer cambiar las situaciones que se les presentan mientras realizan su trabajo, ya sea con los alumnos, con los padres de familia, compañeros o autoridades educativas.

En cuanto a la relación de los docentes con la autoridad inmediata (director(a)), es importante mencionar que describen el liderazgo como una característica que éste(a)

debe poseer: *“Falla mucho este CAM en cuestión de que no tiene un liderazgo efectivo, por lo tanto, los compañeros no se comprometen”* (Profesor B en entrevista). Esta situación, le brinda al profesor B la posibilidad de asumir un **rol activo**, es decir, ante la falta de liderazgo da por hecho que es a él a quien le toca resolver.

Además, en sus narrativas dejan ver que varios de los desacuerdos que tienen en los Centros son por falta de direccionalidad, suscitándose largas discusiones, curiosamente por querer ejercer ese rol. Con el afán de encontrar explicación a esta dinámica, al revisar autobiografía y entrevista se encontró que estos profesores(as) han desempeñado un **rol activo** (de mando) en su familia, como la profesora A: *“Yo soy la mayor, afortunada o desafortunadamente soy la mayor y cuando a mi padre le diagnosticaron cirrosis hepática tuve que empezar a trabajar para ayudar a mi mamá”*. Al abordar la dinámica que establece con sus compañeros de trabajo esta profesora, acostumbrada a tomar decisiones agrega: *“Acepto las críticas cuando me respetan mi trabajo porque tengo mi grupo y yo soy la que lo manejo”*. Esta narrativa ejemplifica la postura de rebeldía de varios de los docentes, siendo comúnmente la causante de conflictos con la autoridad inmediata.

El argumento es que no están de acuerdo con que “desde arriba” les dicten los planes y programas que tienen que seguir, ante lo cual adoptan posturas como la de la profesora D en el grupo de discusión: *“Me siento frustrada, acorralada ante lo que mis autoridades me dicen que tengo que hacer y lo que para mí es mejor; sólo les interesa que estadísticamente cumplas con las reglas, sin importar en realidad cuál es la necesidad de los alumnos”*. Es evidente el **rol activo** que juega esta profesora, aunque este tipo de experiencias le implica desgaste y distrae la atención que debería de ser enfocada al trabajo con los niños. Además deja claro que para ella es importante participar con el sindicato porque son quienes respaldan su trabajo.

En cuanto a los problemas que se suscitan entre compañeros, la profesora L dice: *“Las reuniones son fatales para mí, uno opina una cosa, otro lo contradice y sobre lo mismo; salgo con dolor de cabeza”*. Son además, situaciones relacionadas con la parte administrativa, sin que llegue a tocar temas relacionados directamente con el avance o

retroceso de los alumnos. Asume un **rol pasivo**, como si su opinión no contara, dejando que la dinámica en las reuniones se torne monótona.

Para algunos profesores, la relación que se llega a dar con los padres de familia también tiene sus dificultades. Por un lado, reconocen que son padres de hijos con discapacidad, que han tenido que lidiar con duras batallas durante el proceso de desarrollo de su hijo(a) y que ellos en su rol de docentes no sabrían cómo enfrentar. No obstante, comentan que se desesperan ante sus demandas y: *“Por más que uno haga, no te lo agradecen”*, esta profesora asume un **rol pasivo**, comentó en entrevista que ya no toma cursos porque el siguiente año se jubila.

Para el profesor B, más que trabajar con niños con discapacidad, lo que se le hace complicado es: *“Navegar con los papás, porque hay papás que no aceptan a sus hijos con discapacidad”*. Este mismo profesor, durante la entrevista confesó haber vivido una mala experiencia con los padres: un alumno agresivo hace llorar a otro, ante este hecho, él le pegó en la mano como una forma de hacerle ver que a su compañero le dolía igual. A pesar de que les platicó el suceso a los padres, pocos días después se armó un gran lío que tuvo que resolver solo; no hubo el apoyo que esperaba por parte de la Directora, a quien también había puesto al tanto. Este maestro siente que su comportamiento fue la consecuencia de haber estado pasando por una “mala racha” a nivel personal; no consideró las consecuencias y esta experiencia le sirvió para reafirmar su postura de que él tiene que solucionar los problemas en la escuela.

Entre estos profesores, predominan los que toman un **rol activo** ante las situaciones que se les presentan, si no tienen respuesta de la dirección, dicen acudir a alguno de sus compañeros o investigan cuando tienen dudas: *“Casi siempre soy yo el que tiene que resolver los conflictos; a veces sí les pido ayuda a mis compañeros, un consejo o algo”* (profesor B). La profesora S es la excepción: *“Ella como directora sabrá cómo apoyarme por sus años de experiencia”*. Cabe mencionar que esta directora tiene años en el puesto y deja ver su compromiso a través del acompañamiento que brinda a los docentes a su cargo.

C. Percepción acerca del trabajo

Este ámbito centra su atención, sobre todo en cómo los docentes conciben que son vistos por la sociedad y su auto percepción; para ello, se consideró la siguiente dimensión: Sentimientos que experimentan los docentes en Educación Especial por el trabajo que realizan. Fueron tres las categorías contenidas en esta dimensión (ver Tabla 5).

Tabla 5.

Sentimientos que experimentan los docentes por el trabajo que realizan

Categorías	Definición
Cómo se percibe al iniciar la labor docente	Vivencias que los docentes tuvieron al inicio de su labor, consideradas como definitorias para permanecer a lo largo de los años en ésta.
Cómo se percibe a sí mismo	Creencias que los docentes han desarrollado y que les permite definirse profesionalmente, a partir de sentirse valorado o vivirse frustrado.
Cómo siente que es percibido	Ideas, creencias o suposiciones que hacen los docentes, acerca del trabajo que realizan, basados en las respuestas del entorno social.

C.1. Sentimientos que experimentan los docentes por el trabajo que realizan.

Se refiere a los sentimientos que se despiertan en el docente por la respuesta que percibe de los padres de familia, de la sociedad, de los compañeros de trabajo y autoridades educativas como respuesta a su desempeño.

Cómo se percibe al iniciar la labor docente

Para indagar sobre las percepciones de los docentes acerca de su labor, fue importante que hicieran referencia a sus inicios en educación especial. Algunos de ellos atribuyen al destino: “*El destino me fue llevando por este bello camino de descubrir mi vocación* (Profesora T Grupo de Discusión); otros que fueron las circunstancias: “*En los años 70, quienes íbamos a seguir estudiando, principalmente las mujeres sólo teníamos dos opciones: ser enfermera o ser maestra, en mi familia se decidió lo segundo* (Profesora R. Autobiografía). Con todo y que atribuye a su familia la elección, tiene 32 años de antigüedad y se siente agradecida por la oportunidad que la vida le brindó.

A diferencia de la profesora Z quien señala en la entrevista: *“En mis expectativas no estaba ser docente”*. No asume que es una profesión que eligió y a sus tres años de antigüedad comenta que ha aprendido a valorar lo que hace, sin embargo, su declaración de seguirse preparando profesionalmente indica su deseo de cambiar de función. Otra docente comparte que: *“Por azares de la vida, aunque se escuche un poco cruel, me tocó entrar a esta carrera que es educación especial, porque la verdad lo que yo quería ser era maestra de preescolar”* (Profesora. S Autobiografía). En este caso, más que de profesión fue un cambio respecto a la población con la que le tocaría trabajar.

Otro docente menciona que desde la adolescencia tenía clara su vocación: iba a estudiar en la normal pero su padre consideró que esa era una labor para mujeres; entró a la Secretaría de Educación en el Estado ocupando un puesto administrativo; se fue acercando a lo que desde un inicio quería hacer y a sus 47 años de edad empezó a desempeñarse como docente. Actualmente se siente afortunado y lamenta no haber iniciado desde joven. Contrario a lo anterior, una de sus colegas, no estaba convencida y su mamá la animaba diciéndole: *“Tú tienes esa vocación de servicio”* (Profesora. G Autobiografía). Hubo algunas(os) que decidieron seguir un camino ya transitado: *“La decisión que me llevó a dedicarme a la docencia fue al ver a mis padres su desempeño y vocación por su trabajo como docentes”* (Profesora K, Autobiografía).

Se nota en el discurso cuando hay una identificación con su trabajo como lo manifiesta la profesora X en su autobiografía: *“No me imagino qué sería yo ahorita si no fuera docente, me gusta mucho mi trabajo, me siento pavo real decir que soy maestra de educación especial”*. Es la única que menciona haber visitado una escuela de educación especial antes de iniciar su carrera. Describe lo afortunada que se sintió en el momento en que fue, presentó y aprobó el examen para la obtención de su plaza.

A diferencia del profesor J que en su autobiografía comenta: *“Después de cinco años de llevar solicitudes de empleo tanto a la SEE como en el SNTE, nunca pensé en ser maestro de educación especial, a mí sólo me interesaba trabajar para la SEE porque consideraba que tener un trabajo estable podía representar una estabilidad económica para mi familia”*. Es uno de los docentes que se percibe con pocas herramientas para trabajar con estos niños.

Algunos docentes hablan de los retos personales que les ha tocado vencer, como si esa parte de su vida se identificara con la población que atienden. La difícil situación económica de una de ellas, mermaba las opciones para estudiar una carrera, esto la lleva a elegir una licenciatura (una especie de adaptación) que se ofertaba los fines de semana que le permitía trabajar y costear los gastos. Después de siete años de antigüedad, percibe que no pudo haber hecho mejor elección.

Otros dos docentes hacen un convenio con la Secretaría de Educación en el Estado: estudian la licenciatura los fines de semana para así poder prestar sus servicios en comunidades rurales y al término de la misma verse beneficiados con una plaza. En un inicio, ella quería estudiar odontología, ahora se percibe como una profesionalista afortunada. Él en realidad deseaba ser ingeniero en sistemas computacionales y aunque tiene gratificaciones por lo que hace, dice no se sentirse del todo satisfecho.

Cómo se percibe a sí mismo

En cuanto a cómo se perciben a sí mismos en base al trabajo que realizan, coinciden en que la formación no los preparó para la práctica y que sufrieron una especie de shock al enfrentarse al trabajo con niños con discapacidad: *“Mi primer año me sentí como fracasada ya que me enfrenté a una realidad muy diferente a la que me imaginaba”* (Profesora. N. Entrevista).

Refieren que se despertaron en ellos sentimientos de contrariedad al ver que lo revisado en las clases (durante su formación) no respondía a las demandas que encontraron dentro del aula con diversas discapacidades: *“La realidad de trabajar frente a un grupo me di cuenta que no es fácil, no sabía cómo comportarme y tratarlos, si me entenderían; no tenía la menor idea de cómo trabajar con ellos”* (Profesora P Grupo de discusión). Situación parecida la que vivió la profesora A, quien comenta en la entrevista, *“Les tenía miedo, les tenía asco, les tenía esa resistencia, ese rechazo que ahora digo es normal porque no estaba acostumbrada a ellos”*.

Superado este primer encuentro, vuelven a coincidir en que es un trabajo muy cansado tanto física como emocionalmente: *“Es algo que se disfruta y se sufre”* (Profesora P Grupo

de discusión). Asimismo, la profesora L en el grupo de discusión dijo: *“Me gusta mucho mi trabajo no me equivoqué de carrera sufro con el que sufre y disfruto con el que goza”*.

De acuerdo con lo anterior, es común que el sufrimiento lo vinculen con el involucramiento que tienen con los padres de familia y los niños en situación de discapacidad; la gratificación, está relacionada con los pequeños logros que tienen sus alumnos y las muestras de afecto que reciben de éstos.

Entre los temores que mencionan, figura el tener que trabajar con los casos de autismo severo, niños con multidiscapacidad y que puedan lastimar a alguno en su intento por ayudarlo. En cuanto a lo que aprenden de los niños con discapacidad mencionan que *“son los que menos egoísmo tienen, son transparentes, genuinos, afectuosos, con ganas de vivir”*. De ser como ellos: *“Dejaríamos las envidias, el egocentrismo y las ideas políticas”* (Profesor J. Grupo de discusión).

Parece que una de las ganancias secundarias que les deja su labor, es seguir el ejemplo de lucha que estos niños y sus familias emprenden día con día como lo expresa la profesora K en el grupo de discusión: *“La vida la veo diferente al convivir con niños especiales, ganas de luchar, no derrumbarse por cosas que no valen la pena sobre todo valorar, apreciar lo que tengo y logros que obtengo en vida personal y laboral”*.

Le encuentran significado a su labor cuando reconocen el papel que juegan en estas familias: *“Son mamás que han estado tocando puertas, viendo malas caras; que no aceptan a su hijo, cansadas, desgastadas y preocupadas y ya que llegues tú como maestro, que das lo mejor de ti, los atiendas, de que te involucres, que encuentren un interés de tu parte por ayudar. Eso es gratificante, ver que las mamás se sientan escuchadas, que las estás respaldando; siento como que es una parte muy importante, ellas sienten que se liberan de un peso, al tener a alguien con quien estar compartiendo”* (Profesor B. Entrevista).

Para los profesores y profesoras el hecho de asumir positivamente el trabajo que realizan se reflejan más a un nivel personal, es decir, están dispuestos a vencer las adversidades; la dificultad radica en que como colectivo ven disminuido el impacto de los resultados que obtienen.

Cómo siente que es percibido

Referente a cómo sienten que son percibidos, los docentes aceptan que al principio de su práctica, sí les imponía ser observados, ahora dicen haberse acostumbrado; lo que les sigue generando conflicto es que cuando van a supervisarlos la directora, asesores técnicos o la supervisora, se limitan a hacer anotaciones sin dar retroalimentación, dejándolos con una sensación de no saber si están lo están haciendo bien o mal: *“Sí acepto todas las críticas, siempre y cuando sean constructivas”* (Profesora H. Grupo de discusión). Otros se quejan de recibir únicamente críticas destructivas y de que su trabajo carece de reconocimiento: *“Yo creo que nos ven como los maestros que trabajamos con los niños enfermos, creo que así piensan”* (Profesor B. entrevista).

Comentan que no les interesa lo que piensen las autoridades educativas cuando no cumplen la exigencia de seguir planes y programas educativos; dentro de los objetivos que persiguen con su trabajo, la mayoría menciona que lo esencial es cubrir las necesidades de los niños y niñas, es decir, enseñarles lo que les va a ser útil en el contexto en donde se desarrollen, logrando así que dentro de sus posibilidades el contenido que se aborda tenga sentido, y eso sería lo realmente importante para sus alumnos(as).

Varios de ellos, consideran que su labor es importante tanto para los niños como para los padres y que no es común ser reconocidos ni entre colegas, ni por autoridades educativas: *“No lo reconocen tan fácilmente, casi nunca nos lo reconocemos. A veces en lo emocional te falta escuchar”* (Profesora A. Entrevista). En cuanto a la sociedad, el profesor B comentó en la entrevista que: *“Nos ven como los maestros que trabajamos con los niños enfermos. Que los entretenemos solamente, que esto es como una guardería donde llevan a los niños; que es una enfermedad que se va a curar y como no ven que se cure, es cuando dicen que no se está haciendo nada”*. Sin duda, ser reconocidos(as) por lo que sí hacen pudiera ubicarlos(as) en una mejor posición.

D. Condiciones y potencialidades

Para este ámbito se consideró la siguiente dimensión: Factores que influyen en el desempeño laboral del docente. De esta dimensión se desprenden tres categorías (ver Tabla 6).

Tabla 6.

Factores que influyen en el desempeño laboral del docente

Categorías	Definición
Factores personales	Se refiere a aquellas características, tanto positivas (la vocación, el optimismo y una visión realista de sus competencias), como negativas (frustración, identificación con las carencias) que hacen la diferencia entre los docentes a la hora de realizar su trabajo.
Factores del contexto	Son condiciones, tanto positivas (adecuaciones del espacio físico y material suficiente y acorde a las necesidades de los niños), como negativas (espacios inadecuados y poco material).
Factores del entorno social	Hace referencia a los aspectos relacionados con el lugar de trabajo, que puede ser positivo si reconoce y apoya a la población con la que se trabaja o negativo si rechaza o muestra indiferencia.

D.1. Factores que influyen en el desempeño laboral del docente.

Condiciones del contexto

Esta dimensión contiene una descripción del contexto en que a los docentes en educación especial les ha tocado trabajar. Todo lo relacionado con las instalaciones, los materiales; qué tan competentes se sienten; cómo fue el primer contacto con su labor, qué es lo que más disfruta de la misma, así como las características personales que debe poseer y que hacen la diferencia en cuanto a los resultados y gratificaciones que obtienen de su labor.

Aun y cuando al inicio los docentes fueron asignados a diferentes lugares (Municipios del Estado), sus vivencias son similares. Comparten el sentimiento de incertidumbre al no saber lo que iban a enfrentar: *“Tenía miedo, me sentía insegura, no había muchos alumnos, no había escuela (el lugar era prestado), no teníamos un programa o una guía”* (profesora L en autobiografía).

Sobre esto mismo, la maestra N comenta: *“Al ingresar al servicio de educación especial, en lo personal, no tenía los contenidos requeridos de cómo se trabajaba”*. De igual manera la profesora K: *“Sentí miedo, aún más el primer día porque me sentía incapaz, estaba en súper cero, no tenía experiencia frente a grupo con los niños especiales”*. En su narrativa transmiten con mucha claridad y precisión lo que les implicó ese primer contacto con la población.

Es imposible dejar de lado las similitudes que tienen sus discursos como docentes en educación especial al de los padres con un hijo(a) con discapacidad; viviendo en una queja constante debido a la dinámica imperante. Por ejemplo, la profesora D señala: *“Estamos carentes de muchas cosas, la escuela consta de una sola aula, la cual está dividida por un librero para así poder trabajar cada una de las maestras; por lo que nos vemos muy limitados, además de no ser una escuela digna para los alumnos”*.

Traducido lo anterior al discurso de los padres ante el nacimiento del hijo(a) con discapacidad sería: “no nos lo esperábamos, no tenemos dinero para darle la atención adecuada, tuvimos que hacer modificaciones en casa o mudarnos a otro lugar, la ayuda que pedimos nos es negada, ni los doctores saben decirnos qué tiene”, etcétera.

Saltan a la vista las palabras carencia, limitación y ante este contexto de falta tienen que hacer adaptaciones; este no es el caso, pero en discursos anteriores una de las quejas de los docentes se refieren a que la ni autoridad inmediata les dice cómo dar solución a situaciones básicas que tienen que resolver.

El lugar que describe la profesora D se encuentra en un área semirrural, se podría pensar que en la ciudad el panorama pinta diferente, no obstante, el profesor C comenta que: *“Sentimos que estamos en una escuela rural dentro del área urbana”*. Describe que la escuela le faltan rampas, salones, cuando llueve se inundan y andan entre el lodo, pese a que fue construida ex profeso para niños con discapacidad. La profesora A, quien trabaja en el otro CAM ubicado en la ciudad comenta: *“Este es un lugar prestado, son instalaciones del DIF. Tenemos años luchando para que nos construyan las instalaciones porque el terreno ya fue donado”*.

Son narrativas que transmiten enojo frustración, como el caso de la profesora Z: *“Siento que todo está mal y que nadie está dispuesto a pensar de manera racional”*. La profesora S reafirmó lo anterior diciendo: *“Se llega uno a sentir impotente al no poder ayudar a los problemas que tienen en casa; desde el padre que es golpeador, la falta de recursos económicos, la ignorancia de la buena alimentación, de la buena higiene personal, de la falta de cariño y nosotros no tenemos siquiera un edificio propio ni mucho menos adecuado, nuestro municipio nunca nos ha dado apoyo económico para poder hacer algunas adaptaciones con las que debe contar la escuela”*.

Con lo descrito anteriormente podría parecer una desventaja el sobre involucramiento de los docentes con la dinámica de las familias, sin embargo, en sus narrativas también hacen patente las gratificaciones que les brinda su trabajo. Pareciera que esa capacidad de resiliencia que caracteriza a esta población, también la desarrollan ellos. A varios les ha tocado por ejemplo llegar a un Centro de nueva creación, por lo tanto, sus funciones no se han limitado a estar dentro del aula con los niños, sino a realizar gestiones para conseguir la renta de un espacio o la construcción del mismo.

Ante las carencias, buscan cómo enfrentarlas: *“A todo le tiene uno que entrar: a la venta de antojitos, a veces se pone uno el mandil para hacer enchiladas en la kermesse para hacernos de recursos y comprar lo que nos hace falta en la escuela”* (Profesor C en entrevista). Asumen que la sociedad los ve como los maestros que trabajan con niños enfermos y, al respecto la profesora L, que tiene una hija con discapacidad comenta: *“Yo lo he sufrido, creo que a nosotros es a quienes nos toca hacer que nos reconozcan”*. Cobra sentido para estos docentes la palabra especial, es decir, en su narrativa concluyen que por su labor, al igual que los niños (en diferente sentido), ellos también llegan a ser especiales.

Después de presentar un análisis general de los resultados, en la siguiente tabla se ubican los ocho docentes con quienes se decidió profundizar, buscando tener una perspectiva más amplia. A éstos, además de entregar autobiografía y participar en el grupo de discusión, se les hizo una entrevista a profundidad.

Tabla 7.

Docentes con quienes se profundizó en la investigación

ID	Edad	Años de servicio	Preparación	Labora
L	55 Años	32 Años	Lic. en Deficiencia Mental	Capital
C	55 Años	8 Años	Lic. en Psicología Educativa	Capital
S	33 Años	7 Años	Lic. en Educación Especial	Municipio
EE	35 Años	6 Años	Lic. en Educación Preescolar	Municipio
Z	26 Años	3 Años	Lic. en Educación Especial	Municipio
PP	43 Años	16 Años	Lic. en Educación Preescolar	Municipio
A	41 Años	11 Años	Lic. en Educación Preescolar	Capital
B	29 Años	6 Años	Lic. en Educación Especial	Municipio

Como se puede apreciar hay una variación entre las edades y los años de antigüedad de los participantes. En cuanto a la formación, se puede considerar que la mitad cumplen con el perfil requerido, en tres de los casos pertenecen a Educación preescolar y uno a psicología educativa. Dos varones y seis mujeres; cuatro están casados(as) y cuatro solteros(as). Tres laboran al Capital y cinco en diferentes Municipios del Estado.

Participante L

La profesora L de 55 años de edad y 32 de antigüedad; está casada, tiene tres hijos entre veinte y treinta años de edad. La mayor, de 27 años tiene discapacidad intelectual severa y ha estado (hasta hoy día) en escuelas especiales. Es importante mencionarlo porque la profesora comenta, tanto en el grupo de discusión como en la entrevista que esta experiencia influyó sobre su práctica docente en educación especial. En su afán por querer la mejor atención para su hija ha procurado -dice- poner todo de su parte para que sus alumnos avancen y los padres hagan conciencia de lo importante que es el apoyo que brindan para lograr resultados.

Estudió en una escuela normal particular y después hizo la maestría en Deficiencia Mental. Dado que no tuvo plaza automática, tampoco le fue difícil conseguirla porque cuando inició a laborar era más fácil ser contratada por la Secretaría de Educación. Llegó

a un lugar en donde sintió el apoyo de sus compañeros, sin embargo, carecían de un espacio propio. Poco a poco fue aprendiendo a planear sus clases con una población poco conocida para ella.

La postura que asume la profesora L de alguna manera se explica después de poco más de treinta años de haber iniciado su labor: *“Hay momentos en que los niños te cansan, la rutina te cansa, el trabajo...ya tengo muchos años”*. Comenta que ser madre de tres hijos le quitó la posibilidad de seguir creciendo profesionalmente: *“Me quedé corta, no pude seguir por situaciones que se me presentaron en mi vida familiar, superando mis sueños, mis ilusiones y lo que tenía en mente”*.

La narrativa en su autobiografía se reafirma en la entrevista cuando comenta que no entró a Carrera Magisterial porque al tener doble plaza no podía tomar los cursos por la tarde y los sábados tampoco, ya que el fin de semana lo dedicaba a su familia: *“Escogí a los hijos antes que al dinero”*. Al parecer eligió doble plaza en lugar de ingresar a Carrera Magisterial.

Acepta que el nacimiento de su hija con discapacidad influyó en la forma de hacer su trabajo. En primer lugar, le encuentra sentido al hecho de haber ejercido esta profesión: *“Mi destino era estar aquí para poder atender a mi familia”*. Aunque realmente ha estado para atender a otras familias, empatizando con ellos por el hecho tener una vivencia similar como madre. Ello le da la posibilidad de ser una profesional con mayor calidez emocional: *“Así como yo trato a mis alumnos, me gustaría que trataran a mi hija”*.

La mejor etapa de su vida como docente fue la etapa media: *“Porque tú estás adquiriendo la experiencia para trabajar; cuando uno empieza, no sabe, y ya ahorita estoy cansada”*. Comenta que también la carrera de odontología le llamaba la atención, sin embargo, no se arrepiente de su elección, aun y cuando refiere que en el momento en que su hija mostró interés en estudiar para ser educadora, ella le dijo: *“no, no, no hija, no seas educadora, vas a vivir toda la vida como yo”*. Actualmente ésta hija es odontóloga y está cursando su especialidad.

Su discurso deja al descubierto que ya no hay ninguna intención de modificar su práctica o de continuar aprendiendo; sostiene que está grande, desconoce muchas cosas y ya se va a jubilar, por lo tanto, le toca a los jóvenes hacer lo correspondiente. No se ha jubilado porque le bajaría el sueldo y todavía está apoyando a sus hijos con los gastos de sus estudios profesionales.

Deja ver una especie de resentimiento por el poco valor que se le da a su profesión: *“Somos muy poco reconocidos los maestros”*. Se queja de que sus compañeros de Centro no asumen su responsabilidad; en cuanto a las autoridades educativas: *“Entre más les das, más quieren de ti”*; respecto a los padres de familia: *“Por más que uno haga, no te agradecen”*. Con todo lo anterior, se justifica la respuesta que da a la pregunta de en qué área se siente competente: *“Ni en dirigir mi vida”*.

Participante C

Este profesor tiene 55 años de edad, está casado y desde la adolescencia tuvo clara su vocación: *“Era estudiar psicología o ser maestro”*. El hecho de querer *“complacer a la familia”* lo lleva a cursar un año en la carrera de odontología para desistir y encontrar un empleo donde tardó doce años para darse cuenta que no le gustaba.

Finalmente ingresa a la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) a desempeñar un puesto administrativo y cuando llega a una escuela de educación especial, estudia la licenciatura en psicología educativa para poder cambiar de función y hacer lo que siempre quiso.

Así que en 22 años que tiene de antigüedad en la SEE, ocho son los que se ha desempeñado como docente de educación especial: *“Yo creo que se programa uno, no sé de qué forma llega, ni cuándo pero llega uno; empecé de arriba y fui hacia abajo”*. Se refiere a que los trabajadores de la SEE generalmente inician como docentes y llegan a las oficinas centrales a hacer funciones administrativas porque económicamente les va mejor: *“Pero así estoy a gusto y el tiempo se pasa más rápido”*.

El profesor C ha ejercido su labor en la Ciudad de Morelia y sólo tiene una plaza, aunque reconoce que al conseguir otra no rendiría igual: *“Si me la dan, la acepto por la necesidad económica”*. Aunque únicamente tiene un hijo, agradece que su esposa también trabaje

porque con su sueldo no les alcanzaría. La desesperanza la vive al recordar el tiempo que no dedicó a la docencia y al ver que no hay respuesta por parte de los padres de familia para apoyar el trabajo que lleva con sus hijos.

Considera que las condiciones de la escuela no son las mejores y que falta mucho material, sin embargo eso no lo desmotiva para echar mano de lo que tiene a su alcance y trabajar con sus alumnos. Lamenta que entre compañeros las relaciones no sean las mejores y asume que: *“Hasta en las mejores familias existe algo que no se ajusta”*.

Reconoce que le cuesta improvisar, por tanto, procura planear sus actividades, y si no resultan: *“Hay que buscar otras estrategias e implementarlas”*. De acuerdo a su experiencia como empleado administrativo, dice que las personas que trabajan en las oficinas centrales tienen la idea de que quienes laboran en el nivel de Educación especial como docentes son gente floja y que los servicios no sirven ni como guardería. Reconoce que no es así: *“Lo que hace falta es una buena organización y más compromiso por parte de nosotros”*. Considera que hace lo que le toca y busca ayuda entre sus compañeros con más experiencia cuando lo necesita; se involucra en las actividades tanto con sus alumnos como con el colectivo de trabajo.

Participante S

La profesora S tiene la Licenciatura en Educación Especial, cuenta con 33 años de edad y 7 años de antigüedad; está casada y tiene dos hijos pequeños, así que refiere que el tiempo es su mayor limitante en su ejercicio profesional. Ejerce con una sola plaza en el Municipio de origen, y reconoce que al llegar a su casa tiene que dar atención a sus hijos: *“Con los niños chiquitos no es fácil dejarlos”*. Tiene claro que no le interesa la doble plaza: *“He sido enemiga de la doble plaza; sí me gusta lo que hago pero con trabajos alcanzo a rendir con una”*.

Aun y cuando acepta abiertamente que su deseo era ser maestra de preescolar, considera que hace buen trabajo en educación especial. Le resulta pesado, sin embargo, afirma que: *“No estoy presumiendo ni alabándome pero fácil puedo adaptarme a algún niño y nos podemos comunicar”*. En base a esto, argumenta que no hay diferencia entre un docente de educación regular con el de educación especial: *“Si se tiene amor a los*

niños, se podrá hacer buen trabajo". De acuerdo a su narrativa, la profesora S hace alusión a la cuestión emocional y tiende a llevar al plano personal las situaciones que se suscitan en su trabajo: *"Sí se desanima uno cuando no cumple con lo establecido"*.

Ha sido la única de su familia que estudió y ejerce una carrera profesional, asume que es pesado pero lo prefiere así a tener que dedicarse cien por ciento al hogar, como es el caso de su mamá. Reconoce que desde su ingreso ha sido todo un reto para ella: *"En la escuela no me formaron para lo que estoy haciendo ahorita, lo real es totalmente diferente"*.

Algo que le genera conflicto es que los padres de familia no la apoyen: *"Me cuesta el trato con los papás porque aunque sean feas las palabras, se vuelven necios, incrédulos y sobreprotectores"*. Considera que con esta actitud obstaculizan el trabajo. Asimismo, reconoce que: *"Sería importante un curso para saber cómo tratarnos como compañeros y no nada más tachar lo malo; poder manejar los celos profesionales, las envidias, el ser egoístas y no poder decirle al otro qué bien lo hiciste"*. Esto justifica por qué le da prioridad a que se les imparta un curso de relaciones humanas.

Es una profesora que considera que el trabajo no es rutinario, constantemente dice estar buscando estrategias para implementar con sus alumnos: *"Cuando ya se está haciendo el trabajo dice uno: ah pues a lo mejor también puedo hacer esto"*. Así que la planeación le ayuda, es la guía y tiene la flexibilidad para hacer cambios porque ya conoce a los niños: *"Al momento se ocupa algo más y eso no queda escrito"*. Esto último evidencia que el trabajo realizado no siempre se refleja en el documentado *"por falta de tiempo"*.

El trabajo (como ya lo decía una de sus compañeras) se lo lleva a casa: *"A veces, mientras lavo los trastes o estoy haciendo algo con mis hijos, digo: ah sí, creo que esta actividad también me puede servir"*. Esta aseveración confirma lo que comentó en el grupo de discusión acerca de que la reflexión se da antes, durante y después de la práctica.

Lamenta no tener un espacio adecuado para realizar su labor y agrega que relatar un día de trabajo no alcanza para dar cuenta de lo pesado que es: *"no sólo sale uno cansado"*

física sino emocionalmente de la escuela y con muchos retos que enfrentar al día siguiente”.

Parece totalmente involucrada con sus alumnos al reconocer lo pesado de sacar adelante su trabajo y cumplir con las labores del hogar, ya que: *“Ellos que no tienen una mano, que no pueden caminar, que no pueden oír, que no pueden ver, hacen tanto y uno que está completo se queja de todo”.*

Participante EE

La profesora EE tiene 35 años de edad y seis años de servicio; es Licenciada en Educación Preescolar y comenta que su familia es su prioridad. Se casó durante su primer año de servicio docente y tiene un hijo pequeño, así que no le interesa tener doble plaza porque *“no rendiría”* y porque quiere tener más hijos. Al igual que la profesora S, involucra sentimientos con sus alumnos; durante la entrevista lloró al recordar el caso de una de sus alumnas que está ciega, diciendo que no se le hace justo porque es una discapacidad muy difícil para quien la tiene: *“Al principio esta niña nos atacaba, nos mordía, a mi compañera que la tenía en ese entonces hasta se le caía el pelo por el estrés que le causaba”.*

Manifiesta sentirse impotente y desesperanzada porque los padres de familia no valoran su trabajo y ante este panorama: *“Sí te perjudica aunque no quieras, pues los sientes como tuyos también”.* Considera que cuando es mucho personal en un Centro, tiende a haber más conflicto, como lo fue en el CAM donde estuvo anteriormente. Ahora que son pocos existe -dice- un ambiente de apoyo entre compañeros. Después de cinco años de estar trabajando en un municipio a tres horas de distancia de su lugar de origen, pudo obtener su cambio y ha sentido mayor estabilidad al estar cerca de sus familiares.

Insiste en que su formación fue en educación preescolar y se queja de que la hayan ubicado en educación especial: *“Sí me gusta mi trabajo pero hubiera preferido que fuera en mi licenciatura, lo que yo conocía y me gustaba”.* Asimismo, manifiesta su sensación de incompetencia y de cómo fue que consiguió su plaza: *“Una tía le comentó al del sindicato que tenía una sobrina humilde, hija de un panadero, y que me ayudara; fue la manera en que la adquirí”.*

Comenta que, tanto supervisora como directora no le dicen si está bien o mal en su trabajo, además de que los padres toman el Centro como guardería; el ayuntamiento les apoya para rentar una casa que acondicionaron y que en la comunidad la conocen por *“la casita y no como una escuela tal cual”*.

De acuerdo a su discurso, esta profesora ve la actualización como una etapa que ya pasó en su vida, como si no le fuera posible combinar las actividades profesionales con las de ser madre y esposa, y sacrifica el seguirse preparando: *“Ya no es para mí; todo debe ser en su momento, su etapa”*. Después de estar algunos años en estas condiciones (sin actualización profesional) la llevan a sentirse incompetente: *“Me da mucho miedo pararme a exponer frente a mis compañeros; no sé por qué, antes yo no tenía eso y no sé porque siento que ya no voy a ser capaz”*.

Participante Z

Como se puede apreciar en la Tabla 7, la profesora Z tiene 26 años de edad y tres años ejerciendo como docente en educación especial, con la Licenciatura en esa área. Es madre soltera, sin embargo, su hijo no ha sido un obstáculo para desempeñar su labor, teniendo que viajar diariamente para llegar al Municipio donde la enviaron con su plaza. Bajo esas circunstancias dice: *“No soporto que compañeras no cumplan diciendo que no tuvieron tiempo para planear porque son mamás”*. Reconoce que en un inicio quería estudiar medicina y tuvo que renunciar a ello porque de lo contrario iba a sacrificar estar con su hijo; así que aprendió a combinar la maternidad con su preparación profesional y ahora con su trabajo.

Le asignaron su plaza a una hora y media de su lugar de origen; para estar con su hijo decidió recorrer a diario esa distancia. Su arribo profesional lo vivió como todo un suceso traumático por el número de niños que le fueron asignados: *“Parecía loca porque no tenía auxiliar, quince niños de brazos porque los más grandes con problemas motrices no podían caminar”*. En ese entonces consideró la idea de renunciar por el cansancio tanto físico como emocional.

Asume que le genera un gran problema la falta de compromiso que existe dentro de la Secretaría de Educación. Con sus compañeros busca llevar una relación cordial, sin

llegar a tener un trato muy cercano y menos -dice- de trabajo colaborativo: *“Soy de las que me tiendo a aislar cuando estoy en el trabajo, sobre todo el trato con los niños es a lo que me dedico”*.

No comulga con las cuestiones sindicales, le molesta que para lograr algún beneficio se considere la participación en las marchas, antes que la preparación y actualización profesional: *“Estoy de acuerdo con las cuestiones de la reforma en donde se afectan los derechos laborales, pero si se va a hacer la evaluación, a mí no se me cierra el mundo, en este caso que digan que no tengo el perfil pues ni modo, a buscar otro trabajo”*.

Comenta que el trabajo en educación especial le parece rutinario y lo ve como un requisito para que haya avances con los niños. Realiza sus planeaciones y no está de acuerdo con lo que exigen las autoridades educativas, sobre todo porque considera que no está ni el espacio adecuado, ni los materiales que se requieren para trabajar con cada discapacidad.

Considera que los padres no valoran el trabajo que hace con sus hijos y que el contexto social tampoco ayuda: *“Qué gana uno con estarles lavando las manos, que los sientes en la silla a comer, si llegando a su casa no se continúa con el trabajo”*. Este abandono lo experimenta también por parte de dirección y supervisión: *“No hay quién revise, quien supervise, por eso estoy de acuerdo con que se haga la evaluación”*.

Actualmente está estudiando una maestría y considera que: *“Tenemos mucha posibilidad de seguir estudiando con beca sueldo, yo sí quiero estudiar el doctorado; mi papá tiene doctorado y a lo mejor por eso sé que en algún momento yo lo tengo que hacer”*.

En su narrativa acerca de su desempeño y de cómo percibe el contexto en torno a la educación especial refleja una falta de sentido de pertenencia y tal parece que estas experiencias la llevan a fijarse objetivos. Entre éstos no figura conseguir doble plaza, sino más bien conseguir abrirse camino en otro ámbito donde no tenga que navegar con cuestiones burocráticas, propias de una institución gubernamental como lo es la Secretaría de Educación.

Participante PP

Esta profesora tiene 43 años de edad y 16 años trabajando como docente; dado que su formación es en Educación Preescolar, 13 años trabajó en ese nivel educativo; hace tres que se incorporó a educación especial. Esta decisión se debió a que tiene doble plaza, una la ejercía en un preescolar y la otra en la Secretaría de Educación en un puesto administrativo. Al entrar en vigor la reforma, una de las indicaciones es que el personal se reubicara, así que ella aceptó cuando le ofrecen el CAM, aun y cuando no está dentro de la ciudad pero tiene horario completo y le compactaron sus plazas: *“Me lo ofrecieron porque en preescolar no había lugar para ubicar mi doble plaza”*.

Es soltera, vive con sus papás y nunca antes había trabajado con niños de educación especial: *“Trabajé con todos los niveles, pero nunca en especial; fue un mundo nuevo”*. Así es como esta profesora se da cuenta que tiene muchas herramientas didácticas que en su práctica había adquirido, sin embargo: *“Tuve que ubicarme en dónde estaba y que debía hacer eso de las adecuaciones y modificar los contenidos, los temas, hasta el lenguaje, la forma de tratarlos”*.

Considera una ventaja haber llegado al nivel de especial con experiencia: *“Llegué a trabajar con niños de primaria regular, secundaria y preparatoria; por el lado de la planeación me sentía segura pero ya al venir aquí y desconocer lo que cada discapacidad requiere del docente fue lo que me conflictuó”*.

Trabaja en este ciclo escolar con grupo multigrado (de tercero a sexto año) con diferentes discapacidades. Lo asume como todo un reto. Tener una alumna ciega la llevó a investigar y a acudir a capacitación fuera de su horario de trabajo para poder atender las necesidades de esta niña.

Acepta que es un trabajo demandante: *“A veces hay periodos que llego a sentirme cansada”*. Por otro lado dice que siente motivada porque siempre está pensando en qué actividades le pueden servir que sean novedosas e interesen a sus alumnos. *“He tenido que hacer cambios porque quiero rendir, y buscar actividades novedosas me mantienen pensando”*.

Siente que las madres de familia sí reconocen su trabajo y *“de vez en cuando la supervisora”*. En su narrativa evidencia la organización que sigue para llevar a cabo su labor: *“A veces me quedo después de clase a preparar algún material; un fin de semana hago planeaciones y otro me dedico a preparar material y así voy alternando”*. Considera que el sueldo no es suficiente y menos porque le toca invertir en material que necesita para el trabajo con los niños.

Respecto a la convivencia con sus compañeras del CAM, considera que hacen equipo y que falta que asuman su responsabilidad para funcionar mejor: *“yo creo que en cada ambiente en donde he estado siempre me llevo dos o tres amistades y las cuido porque en educación siempre se necesita tener apoyo”*.

En su discurso sobresale el papel que le asigna a la preparación y reniega de que: *“A veces la Secretaría de Educación no se ocupa de la persona del docente, sino siempre la persona en lo profesional y no el humano”*. Por ello, ve como una necesidad que se impartan cursos que brinden este tipo de atención.

Participante A

La profesora A tiene 41 años de edad y 11 como docente en educación especial con Licenciatura en Educación Preescolar. Proviene de una familia de campesinos, es la mayor de tres hermanas así que tuvo que trabajar como empleada en una tienda de autoservicio y apoyarlas para que estudiaran una carrera. Durante este trabajo, una tía la pone en contacto en la Secretaría de Educación con un programa donde se le otorgaba una beca para trabajar de lunes a viernes en diferentes comunidades y estudiar la licenciatura en preescolar los fines de semana. Así fue como logró seguir trabajando, estudiando y haciéndose cargo de sus hermanas económicamente.

En las comunidades donde le tocó laborar tuvo que enfrentarse a muchas dificultades por las distancias y condiciones de éstas; sin embargo, la experiencia al incorporarse a educación especial la vivió de manera traumática; por su narrativa, dicha experiencia le resultó más pesada, en comparación con las vivencias anteriores. Se vio ante el desconocimiento de las discapacidades, de cómo tratar a esta población de niños.

Agradece el apoyo que recibió por parte de la directora, quien le proporcionó herramientas y en los cinco años que estuvo en el municipio: *“Fue como estudiar otra carrera”*. Pide su cambio para Morelia y se lo dan a otro municipio, ya a pocos kilómetros de la Capital. En este nuevo CAM tiene dificultades por falta de la figura en la dirección; sus compañeros no asistían a trabajar y la relación era tensa porque era la única que cumplía.

Después de dos años de estar en ese Centro le dan su cambio a Morelia y en el CAM que labora actualmente le desespera no contar con un espacio propio: *“Este es un lugar prestado, no podemos hacer cambios; todos los días tenemos que poner y quitar los materiales”*.

En cuanto a los padres de familia considera que ya se involucran más en el trabajo con sus hijos: *“Si el niño no me responde es porque el papá también está fallándome en algo; inmediatamente me siento con el papá sobre cuál es el objetivo de que su hijo esté aquí”*. Gracias a esta postura, dice, es como han logrado que los papás dejen de ver el CAM como *“guardería”*.

No aspira a tener doble plaza porque: *“No es un trabajo de cuatro o cinco horas, es un trabajo de todo el día”*. Se casó y después de dos años se separaron con su esposo; actualmente vive sola, así que las tardes *“las ocupo para hacer material o para descansar porque salgo hasta el full, no de los niños sino del cansancio, de que a veces es tan pesado”*.

Reconoce que tiene mucho apoyo por parte de la Asesora Técnico-Pedagógica y de su Directora. Entre compañeros también se apoyan cuando lo necesitan, siempre y cuando sean situaciones de trabajo, ya que: *“No hay oportunidad para abrirnos y platicar sobre otras cosas”*. Finalmente se siente contenta de trabajar en educación especial: *“Ahorita ya me siento súper en el nivel”*.

Algo que destaca en su discurso es la dedicación que ha tenido para atender las necesidades de los otros y reconoce que: *“A veces no pienso mucho en mí como persona, mi mamá me dice que estoy mal porque no disfruto para mí nada. “Me estresa salir; estoy*

tan metida dos o tres meses en casa que, un día que me voy al café termino no disfrutándolo porque estoy pensando en otra cosa”.

Participante B

Al ingresar al nivel de educación especial, el profesor B de 29 años de edad ya contaba con experiencia de trabajo con niños de preescolar. Durante cuatro años trabajó en ese nivel de lunes a viernes y estudiaba los fines de semana la Licenciatura en Educación Especial, beneficiado con una beca de la Secretaria de Educación en el Estado y al terminarla le fue otorgada una plaza: *“Me invitaron a formar parte de un proyecto de educación preescolar y me metí”*. Quizá la forma en que lo asume se deba a que su ideal era estudiar la carrera de sistemas computacionales a la cual no entró por falta de recursos económicos. Así que su arribo a educación especial lo ve como *“un accidente”*.

Le gustaría tener doble plaza pero haciendo algo diferente: *“Haciendo lo mismo me enfadaría y no rendiría”*. Actualmente está cursando la licenciatura en danza regional mexicana y calcula que puede ejercerla en educación especial.

Su narrativa está matizada con situaciones conflictivas, y expresa constantemente: *“Siempre he sido rebelde con las autoridades; no me interesa el reconocimiento de las autoridades”*; y pone en los otros la responsabilidad cuando las cosas no van bien: *“He tratado de hacer las cosas bien, pero como en todo, hay gente que no le gusta y empiezan a complicar tu trabajo; eso me ha pasado mucho”*.

Como se mencionó al inicio, su experiencia como instructor comunitario y docente en preescolar le ha dado herramientas valiosas para realizar su trabajo que con esfuerzo consiguió, aun y cuando lo pone como: *“Fui invitado a participar”*. Gracias a las habilidades desarrolladas lo *“invitaron”* también a realizar la función de asesor técnico-pedagógico: *“Significó un parte aguas en mi vida, puesto que sabía que tenía el conocimiento y la capacidad para ir aprendiendo nuevas cosas que podía poner en práctica en beneficio de la comunidad docente de mi zona”*. Nuevamente por la complicación en las relaciones interpersonales pidió ser reincorporado a su Centro de adscripción.

Actualmente se queja de la apatía que hay entre sus compañeros, y la falta de liderazgo por parte de la dirección. No se siente apoyado. Tiene claro lo que implica el trabajo colaborativo y dice estar consciente de que no se puede hacer bajo las condiciones en las que se encuentran.

Manifiesta la necesidad de *“ser escuchado y entendido”*, aludiendo a que tuvo un problema en su grupo de niños (es el docente que golpeó a uno de sus alumnos). Esta conducta la vincula a que estaba pasando por una crisis depresiva y se salió de control. Al tener consecuencias, fue como hizo consciente que la estaba pasando muy mal: *“Estaba llegando a los extremos”*.

DISCUSIÓN

Si bien la persona del docente en educación especial es la figura central de esta investigación, no podría abordarse sin incluir a los niños y jóvenes con discapacidad, hacia quienes está enfocada su labor. La información encontrada a través del Análisis del Discurso llega a ser una prueba más de la complejidad de ésta. Se puede apreciar en los discursos de estos docentes sus alumnos pierden centralidad y hace más figura la política educativa y las relaciones interpersonales que establecen en los Centros, aceptando abiertamente que el trabajo en sí, no es lo que les cansa, sino el ambiente que lo rodea.

Después del recorrido teórico en la revisión que se hizo de las fuentes que abordan el quehacer docente y su dinámica, es como si el tiempo no pasara, las quejas en torno a la falta (de reconocimiento, de capacitación, de un buen sueldo) siguen estando presentes. Esto coincide con lo que Fernández (2008) decía acerca de cómo la política de alguna forma está vinculada con educación; hay una imposibilidad de hacer una separación (Solana, 2009; Narro, 2012).

En el caso de los docentes participantes algo que sale a relucir es la falta de un perfil adecuado. Hay, tanto psicólogos educativos como licenciados en educación preescolar y educación física. Los que cumplen con el perfil, es decir, quienes eligieron educación especial, igualmente opinan que son insuficientes las herramientas que poseen.

Los acompaña la sensación de que durante su formación no recibieron una preparación adecuada, evidenciando la necesidad de hacer ajustes y adaptaciones sobre los que se pretende enseñar (Tenti, 2010), que sea acorde a los cambios que se están viviendo; en otras palabras, el dominio de la técnicas se facilitará al poseer suficientes conocimientos teóricos.

El papel central que se le asigna a la formación queda justificado debido a que durante ésta se crean los hábitos que seguirán los docentes una vez que ejerzan su profesión (Koski-Heikkinen, Kainwy y Uusiatti, 2014). Estos docentes están conscientes (y lo narran tal cual) de que terminaron su formación con muchas deficiencias que vieron reflejadas cuando se enfrentaron a la práctica. Aun y cuando algunos se formaron profesionalmente

para trabajar con alumnos de educación especial, hacen alusión al momento crítico en sus inicios. Lo atribuyen a una falta de conexión entre teoría y práctica.

Es evidente que el proceso formativo debe servir para que los docentes sean capaces de dar solución a las problemáticas a partir de buscar ellos mismos la solución, haciendo la vinculación de conocimientos teórico-prácticos. Tendrán primero que hacer consciente la desvinculación existente entre éstas (Martínez y Herraíz, 2014).

Dicha desvinculación les genera malestar porque perciben el divorcio entre lo que se les exige y lo que en realidad pueden hacer por las condiciones del contexto: los espacios inadecuados que les llega poco material y que no hay un plan ni programas específicos para el nivel de educación especial.

Se reafirma lo que Narro (2012) plateó: que desde la formación se parte de programas que no definen el contexto de los futuros docentes y que en ocasiones hasta ellos mismos lo ignoran y se ven enfrentados a ejercer en una zona semirural, lejos de su lugar de origen, como ocurrió con la mayoría de los docentes participantes e incluso algunos todavía están viviendo esa situación.

Aunque expresan que una de las primeras dificultades al iniciar su labor como docentes fue que lo aprendido durante la formación (en la licenciatura) no tenía sentido con lo que se les exigía en la práctica, donde las condiciones del contexto también “desentonaron” con sus expectativas. Esto hace sentido con lo que sostiene Muñoz (2013) en cuanto a que son los formadores, quienes tienen esa responsabilidad pero que se encuentran involucrados en sus propias dinámicas, ya que se les exige que cumplan con determinados parámetros, que desarrollen los modelos y reformas curriculares que van surgiendo, mermando su tiempo para supervisar y responder a las dudas que se les presentan a los futuros docentes. Finalmente, la formación también sirve para que la persona sea capaz de crear su propia idiosincrasia (Aguerrondo, en Tenti, 2010) y esta sería una buena oportunidad para forjarla.

De tal manera que con el acompañamiento adecuado los docentes en formación, podrían asimilar con antelación el tipo de población que van a atender, la posible zona a la que van a ir a radicar y las cuestiones administrativas de la institución que deberán cumplir

(Castrejón, 2007), buscando con todo ello desarrollar una verdadera conciencia de lo que harán una vez que egresen.

En otras palabras, la responsabilidad del formador es encargarse de que los docentes a su cargo tengan contacto con la realidad durante sus prácticas, es decir, en el contexto (Zabalza y Zabalza, 2012). Esto podría evitar que en el futuro utilicen la falta de guía como una excusa para vivir en una queja constante, depositando en otros la responsabilidad que les corresponde una vez que se asumen como profesionales, tal es el caso de varios de los docentes participantes.

En algunos profesores está presente la inquietud de seguirse preparando; reconocen sus carencias cuando no saben responder a las demandas que enfrentan, coincidiendo con las aseveraciones de Sandoval (2013), en el sentido de que reciben una mala formación profesional y, por lo tanto, poseen un capital intelectual inferior, desembocando una sensación de inseguridad y autodevaluación de su desempeño.

Sería importante indagar si a partir de esa inquietud que manifiestan se pudiera intervenir, para que hicieran conciencia de las carencias que traen consigo, esas que no lograron superar durante su educación formal (Narro, 2012), motivándolos a entrar en la dinámica que como docentes están destinados: una preparación continua. Y con ello favorecer la asunción de la responsabilidad de sus propios actos (Nussbaum, 2012), ser más conscientes de sus elecciones a la hora de realizar su trabajo, viviéndose más en libertad consigo mismos (Zabalza y Zabalza, 2012).

En este sentido, Esteve (2010) consideró que se debía rescatar el valor humano del conocimiento; logrando esto se podrían quitar del centro los miedos que viven bajo la creencia de que preparación significa menos tiempo y dinero disponible, sin considerar los beneficios a mediano y largo plazo.

Sin embargo, algo que no se puede dejar de lado porque también constituye parte del arsenal de quejas, son las exigencias de la autoridad inmediata en torno al llenado de documentos y formatos porque les quita mucho tiempo; situación que ya comentaban algunos autores (Castrejón, 2007; Tenti, 2010; Zabalza y Zabalza, 2012) y el desgaste que implica para los docentes. Quizá disminuyendo esa carga pudieran aminorarse también

la sensación de que no terminan lo que inician y que no están en condiciones de involucrarse en más nada.

La mayoría de los docentes participantes se conduce bajo el entendido de que la preparación y actualización tienen que venir de las autoridades educativas, sin hacer consciente lo que Castrejón (2006) mencionaba respecto a que su formación inicial sólo es una introducción y que es imprescindible continuar potenciando el conocimiento, en constante preparación, sin que se vea como opcional, sino como obligatoria.

Con lo anterior se podría constatar lo que dice Abraham (2000) de que en la preparación recae la responsabilidad para que el docente sea flexible, que aprenda a comunicarse bien, que sea capaz de establecer buenas relaciones, que descubra su estilo para que finalmente pueda establecer su identidad como profesional.

Un tema que genera polémica entre los docentes participantes y activan sentimientos de enojo y vulnerabilidad es la evaluación. Entre sus concepciones está que, al ser evaluados con seguridad los resultados no serán los esperados y su trabajo estará en riesgo.

Evidentemente esto tiene lógica en el sentido de que para someterse a una evaluación debe existir antes una preparación (Narro, 2012) y si en los años del ejercicio de la profesión se han limitado (como es el caso de la mayoría) a recibir sólo los cursos ofertados por la Secretaría de Educación en el Estado, tienen claro que el resultado dejaría mucho que desear.

En su discurso manifiestan continuamente que el planteamiento de la evaluación es una injusticia y difuminan su responsabilidad en la falta de preparación, en la política y en las autoridades educativas, tomando una postura de víctimas del sistema, aun y cuando la evaluación no abone a la calidad de la enseñanza y sólo sirva para ser sometidos como lo asumen algunos autores (Ruedo, 2011; Santiago, Parra y Murillo, 2012).

Lo que estos docentes argumentan, también ha sido planteado por diversos autores (Ramírez-Rosales, 2011; Lara-García, Ortega-Medellín, Zambrano-Guzmán y Martínez-González, 2011; Rueda, 2011; Ornelas, 2012), no en el sentido de que la evaluación deje

de existir, sino en que está mal planteada y no cumple con los propósitos en cuanto a revalorar la profesión docente y elevar la calidad de la educación.

Esta situación evidencia la desafortunada posición del nivel educativo. En el intento de mejorarlo se crea la evaluación que una vez que se implementa, se pervierte y deja al descubierto las fallas que apuestan más a la competencia entre los docentes que a elevar su calidad en su preparación y en el servicio que están obligados a prestar (Ornelas, 2012; Narro, 2012), como lo argumentan algunos de los docentes refiriéndose al programa de Carrera Magisterial.

Parece que su inconformidad se ve reforzada al percibir que tienen un sueldo bajo, que no es suficiente para cubrir sus necesidades. Sería cuestión de explorar si el hecho de tener que desempeñarse en otras actividades para hacerse de más recursos económicos que no tienen relación con su profesión (Tenti, 2010), está mermando su posicionamiento como profesionales, y por lo tanto, su capacidad reflexiva.

Al igual que sus alumnos, estarían experimentando una especie de exclusión social, con un sueldo bajo, devaluados como poseedores del conocimiento (Monfredini, 2011); cuando manifiestan que los padres de familia ven el Centro como una guardería, bajándolos al nivel de cuidadores, más que verlos como profesionales de la enseñanza o especialistas, como están considerados administrativamente.

La devaluación pesa a los docentes y lo verbalizan al referir (casi en tono de reclamo) que no reciben el reconocimiento por realizar una labor que tanto les demanda. Al no contar con el respaldo por parte de la autoridad inmediata, sin tener la posibilidad de saber si lo que están haciendo está bien o no; un factor más para sentirse vulnerables (Castrejón, 2007) cuando dicen que ya ni el sindicato puede revertir la situación laboral donde ven amenazada su permanencia en el trabajo, vinculado históricamente al ámbito político, reconociendo que es un escenario, en el cual su voz no tiene mucho eco (Savater, 2014).

Estos docentes perciben que la dignidad y la justicia (Tellitudo, 2000; Ornelas, 2012), que el sindicato pregonaba en un principio, dejó de existir y en su lugar tienen el planteamiento

de una Reforma Educativa que evidencia su negativa a cambiar la manera en que han venido desempeñando su labor.

Comparando esta situación con la dinámica familiar, es como si se aparecieran los padres ausentes (autoridades educativas) exigiéndoles que tienen que dar resultados aun y cuando no fueron responsables de su educación (ofertar cursos, bajar la información, etc.). Esto lo sienten fuera de lugar. En sus discursos delatan esta incongruencia en sus directores, supervisores, hasta llegar a la máxima autoridad (en este caso, el Secretario(a) de Educación), mostrando rebeldía y rechazo ante cualquier propuesta.

Marchesi (2008) diría que el gran malestar está en el desajuste que se presenta con la Reforma Educativa, es decir, entre lo que se exige, los recursos disponibles y el apoyo para llevar a cabo lo que se les demanda; reforma que los confrontará a realizar un esfuerzo adicional y nuevos conflictos por resolver.

Como ya se ha venido mencionando, queda más que evidente la imposibilidad de separar la cuestión política de la docencia. Fue una postura muy marcada en los grupos de discusión que se llevaron a cabo con estos docentes y que analizado desde fuera, se ve difícil que lleguen a ser docentes que se mantengan a la vanguardia, como lo plantean Hargreaves y Fullan (2014), pues mucha de su energía está puesta en defenderse y rechazar lo que consideran como amenazante para su vida laboral.

En cuanto a lo que perciben que necesitan, estos docentes demandan (aparte de reconocimiento) que se les brinde el acompañamiento y respaldo cuando les toca enfrentar situaciones difíciles. Evidencian dificultad para mantenerse al margen y no involucrarse emocionalmente en la dinámica que viven los alumnos y sus familias.

Tanto en las autobiografías, grupo de discusión y entrevistas hacen una especie de catarsis, manifiestan la necesidad de que se sepa la situación en que viven y la frustración que los invade al percibir poco control para cambiar determinados mecanismos de funcionamiento.

Al estar involucrados desempeñando un rol de ayuda (Franco, Mañas y Justo, 2009), la vulnerabilidad hacia el agotamiento emocional es mayor, y el riesgo elevado de padecer

el síndrome del burnout, en el cual la profesión docente se posiciona como una de las que está en mayor riesgo de padecerlo (Maya-Albiol, Serrano y Salvador, 2010; Dómenech y Gómez, 2010).

Sin duda, la preparación constante y mantenerse a la vanguardia es prioritario, siempre y cuando no se deje de lado el aspecto emocional del profesor; ya Núñez (2010) profundizó al respecto y dejó en claro el lugar en el que se queda atrapado el profesor al ser depositario de las emociones de los padres de familia.

Esa constante queja en la que llegan incluso a victimizarse, parece más una postura que han adoptado a partir de un sobreinvolucramiento con la población. Es decir, sumergidos en esta dinámica, donde no tienen con quien compartir lo que se despierta en ellos, y así es como lo transforman en negatividad y frustración, tal y como lo narran a través de la queja.

Entre la dificultad para poner una distancia afectiva y la situación de las actividades extras que tienen que llevar a cabo, pudiera ser uno de los factores que complican las relaciones con sus compañeros del centro, que describen como desgastantes, así como la toma de acuerdos sencillos se tornan en discusiones que les llevan horas que bien pudieran aprovechar, justamente revisando casos de los alumnos que les preocupan. Esta dinámica también evidencia una falta en la estructura institucional como los menciona Padilla y Petry (2014) en la que se podrían marcar los tiempos, privilegiando un espacio exclusivo para revisión de casos.

Ellos comentan que en sus centros de trabajo se relacionan por afinidad y están buscando siempre evitar que haya roces con sus compañeros. Esta pudiera ser la pauta a seguir para fomentar, no precisamente un ambiente de paz y tranquilidad (esto más bien sería una consecuencia), sino de respeto, en donde emitan sus opiniones y sugerencias antes que las críticas e intolerancia.

Tendrían la posibilidad de que las reuniones se tornen más reflexivas que aburridas y tediosas, además de conducirles a reforzar su sentido de pertenencia (Larraín y Vidietella, 2014) con menos estrés e inseguridad. Como ya se ha mencionado, la importancia (y por ello la insistencia) de atender el malestar psicológico de estos docentes

es, para tener un impacto en su calidad de vida y por consecuencia, para el beneficio de la población que atienden, al brindarles un servicio y atención adecuada a las necesidades desde una postura profesional.

Se puede pensar entonces como alternativa viable, aclarar la diferencia entre emoción e intelecto, así como la necesidad de que ambas estén presentes en el docente, es decir, tan importante es el buen manejo de emociones y sentimientos (emotividad), como el manejo del conocimiento y la teoría (intelecto). Lograrlo a partir de una postura reflexiva, sería un punto clave para transformar el trabajo y tal como lo han propuesto diferentes autores (Schön, 1998; Brubacher, Case y Reagan, 2000; Hargreaves y Fullan, 2014).

En cuanto a la emoción, es un elemento que tiene que estar muy desarrollado en estos docentes y que les provee de esa capacidad de empatía con sus alumnos (sin llegar a sobreinvolucramiento). Así, se tendría una combinación o interdependencia entre emoción y preparación: la emoción les permitiría explotar su creatividad y sensibilidad para detectar lo que sus alumnos necesitan; la preparación para encontrar las mejores estrategias de intervención, que a través de la reflexión y trabajo colaborativo podrán ir enriqueciendo y reforzando.

Es importante considerar la similitud de sentimientos y crisis que experimenta los padres ante el nacimiento de un hijo con discapacidad a los que narran los docentes cuando ingresan al nivel de educación especial. Sin duda la crisis de los padres es multifactorial (Eiger, et. al, 1998; Silverkasten, 2006; Solís y Cols., 2006), obedecen a un suceso inesperado que los enfrenta a lo desconocido y donde también se verá involucrada la familia extensa para asimilarlo y aprender a navegar con los sentimientos que se desencadenan, e incluso la posibilidad de modificar los roles que venían desempeñando. Es como si el golpe narcisista que viven los padres, lo sufrieran ellos ante la imposibilidad de no saber qué hacer cuando inician su labor, aun y cuando ya poseen un título profesional.

En este mismo sentido Espina y Ortego, (2003) hablaban de las fases por las que pasan los padres para adaptarse a la discapacidad del hijo. De igual manera se podrían comparar con el docente y decir que vive una fase de perplejidad cuando se le presenta

en su práctica alguna situación que no puede resolver; rabia ante la vida cuando siente que alguna discapacidad es demasiado complicada tanto para su alumno como para él/ella a la hora de hacer las adecuaciones; asimismo, cuando le asignan su plaza en una zona semirural donde tendrá que vivir algunas carencias; culpa: cuando el alumno no tiene avances y se hace responsable sin tomar en cuenta que puede deberse a la dinámica de la misma discapacidad; tristeza y desesperanza que puede ser transmitida por los padres de familia, por el contexto y por su propia impotencia; y, desesperación con el propio niño: cuando ya intentó con diferentes estrategias y no logra avances o resultados.

En cuanto al papel que le toca desempeñar a los docentes con estas familias, Núñez (2010) describía que hacen a éstos depositarios de una serie de situaciones sin resolver. Sin embargo, no considera que con el inevitable sobreinvolucramiento pueden estar pisando el mismo terreno que los padres, sin un manejo adecuado de aquellos sentimientos que se desencadenan.

Se ha enfatizado también en que la discapacidad no puede tomarse como un problema individual, sino global (Vega, 2003), en este sentido la narrativa de los profesores participantes evidencia que al ingresar al servicio se encuentran con una falta de “guía, liderazgo y supervisión”. Manifiestan una necesidad de que les reafirmen lo están haciendo bien o que les hagan sugerencias para mejorar. Sería importante corroborar si esta dinámica favorece que haya una dispersión de su atención, es decir, que vean en el contexto lo que está mal, lo que hace falta, enfocados en lo negativo y con tendencia al aislamiento a la hora de hacer su trabajo.

En ambas sesiones que se tuvieron en grupo de discusión manifiestan su inconformidad a través de sus quejas. Tal parece que se colocan en el lugar del alumno con discapacidad, como una especie de extranjero (Silverkasten, 2006), ya que al estar sobreinvolucrados en la dinámica de estas familias, asumen una postura en donde su queja persistente es que no hay un programa específico para trabajar con estos alumnos, no tienen un espacio adecuado, no hay materiales y cuando los tienen “no son suficientes”.

Consideran que dentro de la educación son el nivel que está olvidado, que no interesa ni a autoridades educativas ni a la sociedad. Por lo tanto, parece que en su discurso está presente la discriminación. Quizá con esto queda sustentado lo que defendía uno de los docentes al decir que en su nivel no hay gente floja, sino una imperante desorganización. Analizando esta “desorganización” pudiera no sólo estar refiriéndose a una cuestión jerárquica, sino también emocional, donde no existe una separación entre la vida personal con la dinámica laboral.

En el reconocimiento hacia su labor que reclaman constantemente, no toman en consideración que el entorno en sí no es favorable para las personas con discapacidad (Barton, 1999); que se ha venido batallando para modificar esta dinámica, avanzando de manera muy lenta; sin embargo, se tiene que reconocer que en la actualidad los grupos minoritarios están ganando terreno y bien valdría la pena que como docentes profesionales, directamente vinculados con la población con discapacidad empezaran a definir qué es lo que demandan de la sociedad.

Impera la necesidad de encauzar lo que la UNESCO propone desde el 2004 en cuanto a promover la inclusión, estimular al docente, alentar las actitudes positivas y mejorar el contexto social para atender las necesidades educativas. En primer lugar, para estos docentes promover la inclusión tiene una connotación negativa: quedarse sin trabajo por la desaparición de los Centro de Atención Múltiple. Por lo tanto, antes de mejorar los contextos, sería conocer sus discursos y desmitificar sus concepciones.

Una alternativa pudiera ser apoyar para el empoderamiento de los docentes, no para reforzar una postura defensiva, sino reflexiva, en el marco del contexto que se está viviendo como sociedad, donde los vínculos y funcionamiento en red pueden generar grandes cambios. Que dejen de estigmatizar ellos mismos a los niños y jóvenes con discapacidad a través de su negación a la inclusión y que permitan que se dé una educación inclusiva, como lo plantea Verdugo (2009) anteponiendo la calidad de vida de esa población, y por lo tanto, de ellos como profesionales mediadores en este proceso.

Referente a los espacios educativos, queda claro que impera la necesidad de mejorar las relaciones interpersonales de estos docentes para que puedan redefinir los roles y revisar

las normas bajo las que se están rigiendo, así como determinar cuáles necesitan desechar o implementar apuntando a lo que les proporciona un sentido personal, buscando con ello que haya un verdadero compromiso para asumirlas.

Sería importante retomar las propuestas de Dómenech y Viñas (2007) y concientizar a estos docentes de que la situación imperante es propia de la sociedad actual; que la carencia de espacios y materiales adecuados se suscita también en otros países, incluso aquellos que se consideran de “primer mundo”; sin afán de que asuman una posición derrotista, se trata simplemente evitar que inviertan energía en querer modificar situaciones sobre las que tienen poco control, más bien potenciar aquellas que resulten benéficas.

De igual manera, las autoridades educativas podrían apoyar, si permiten que se haga de manera conjunta una revisión del currículo, como lo menciona Ainscow (2001) para disminuir las quejas de que no son tomados en cuenta y que les dictan lo que deben hacer desde una posición de desconocimiento de las necesidades de los alumnos y del contexto, además para evitar ese sentimiento de discriminación implícito en su discurso.

En su narración, estos docentes dejan al descubierto la ansiedad por los cambios que se les han venido planteando por la implementación de la Reforma Educativa. Para algunos resulta amenazante, en mayor medida para los que se sienten menos competentes, que temen quedarse sin empleo y con pocas posibilidades de encontrar otro porque “no saben hacer algo diferente”. Se encuentran en diferentes fases de su profesión (Zabalza y Zabalza, 2012; Hargreaves y Fullan, 2014) y esto también influye en la visión que tienen respecto a los cambios.

Ante el planteamiento de ser evaluados aparece la amenaza de ser evidenciados (Pogodzinski, 2013); siendo este un factor adicional que les ocasiona malestar por la incertidumbre de quedarse sin trabajo. Hubo entre ellos, (sobre todo en el grupo de discusión) coincidencia en su discurso respecto a la falta de espacios adecuados para abordar temas relacionados con los sentimientos. Manifiestan que los que debieran figurar como espacios para abordar temas trascendentes relacionados con su bienestar laboral, son espacios que los cansan, más que liberarlos; quedando lejos la expresión de

aprecio y reconocimiento del que habla Marchesi (2008) que abone a su satisfacción profesional.

Algunos de los autores ya citados (Cyrulnik, 2014, Sluzki, 2014; Gil, 2014; Forés, Grané y Ollé, 2014) han dejado claras las ventajas de contar con una red de apoyo y lo perjudicial que resulta el aislamiento. En este sentido, para los docentes involucrados en esta investigación la posibilidad de trabajar de manera conjunta no figura y más bien forma parte del repertorio de intentos fallidos en mejorar sus relaciones.

Entre los obstáculos mencionan que para llevar a cabo un trabajo colaborativo está la falta de liderazgo, de tiempo y una evidente apatía entre compañeros. En su narrativa se puede constatar su imposibilidad para asumirse responsables de lo que están aportando para generar la dinámica que atribuyen a esa falta de liderazgo. Tienden a hablar en tercera persona, se posicionan fuera de, como una dificultad para consolidar ese sentido de pertenencia del que habla Dewey (2002).

En este sentido, propiciar espacios para revisar el aspecto comunicativo (Maturana, 2009; Izquierdo, 2000), sería el primer escalón hacia el ascenso de la reflexión; ellos mismos reconocieron que el grupo de discusión fue una experiencia que les agradó. El hecho de enterarse de lo que está sucediendo en otros centros les puede dar ese soporte del que se sienten carentes, es decir, que en todos los CAM se presentan situaciones complicadas con los alumnos, con las familias, con las autoridades educativas; que comprueben que no sólo ocurren en su centro de trabajo.

Desde la perspectiva de la psicología positiva se plantea que las personas más felices están satisfechas con su trabajo (Seligman, 2011). Quizá una forma para lograrlo con estos docentes sería propiciando una exploración de sus fortalezas (Henderson, 2006) y permitir que reconozcan en ellos mismos esa capacidad de adaptación y de sobreponerse cuando tienen que resolver situaciones propias de un docente que trabaja con una población vulnerable.

Se ha mencionado también el papel que juegan el optimismo y las emociones positivas en la salud física. En este sentido, una ardua tarea sería encontrar la forma de aterrizar este planteamiento ya que narran una realidad poco esperanzadora ante un ambiente de

trabajo poco propicio, una población con muchas carencias (aparte de la discapacidad) y la amenaza que sienten de perder su plaza.

Sin embargo, considerando esto de que cuanto más acoplada está una persona, menos razones tendrá para buscar un cambio (Vecina, 2006), los docentes en este momento están viviendo cambios que, si bien los sienten como impuestos, podría ser un buen momento para intervenir. Es decir, ante la amenaza de la evaluación están colocados en una postura de vulnerabilidad que podría facilitar la entrada de planteamientos que los lleven a hacer una revisión de su práctica y de qué es lo que verdaderamente necesitan para mejorarla.

Desde el punto de vista de la narrativa, en estos docentes hay uniformidad en sus discursos, que bien pudieran estar definiendo su realidad tal y como la están viviendo. No se alcanza a percibir si sus palabras forman parte esa realidad o son una repetición del discurso que se maneja dentro del sistema educativo, como lo expresó una de las profesoras al decir que los representantes sindicales ni siquiera razonaban lo que decían, sólo repetían lo que escuchaban.

Lo anterior es trascendente si se considera que a través del lenguaje se construye la vida y las narraciones (White y Epton, 1993); desde la identidad profesional que van construyendo, poco reflexionada, se pudiera estar conduciendo sus expectativas determinando el cómo enfrentan los incidentes críticos que se les presentan (Monereo y Pozo, 2011) además de la actitud con la que responden a los cambios.

Esa postura de desesperanza en la que se colocan puede estar matizada (además de la realidad que vive la población vulnerable que atienden) por una falta de claridad entre sus necesidades como persona y como profesional, para que así puedan reflexionar sobre lo que la realidad social les está presentando. Esto les daría la autonomía que necesitan para emitir sus opiniones y que no se escuchen como una repetición de discursos elaborados que no hacen más que demeritar sus acciones y el trabajo que realizan.

Si la narrativa sirve para comprender y predecir la conducta humana (Anderson, 1999), puede entenderse la forma de actuar de la profesora que está a punto de jubilarse y que

no dejó a su hija optar por la docencia con el objetivo de evitar lo que ella vivió, tanto en el sentido profesional como personal, es decir, maestra de educación especial con doble plaza y madre de una hija con deficiencia intelectual.

Importante considerar también las ventajas de que reflexionen sobre cómo están percibiendo la realidad y el peso que le están depositando a los aspectos que sienten como negativos, que en su mayoría no dependen de ellos y sí abonan a la desesperanza y falta de compromiso predominante en sus relatos.

Pensando en una intervención con los docentes en los Centros de Atención Múltiple, se podría realizar desde la perspectiva de la Teoría de Sistemas, tal como lo plantea White y Epson, (1998) ya que con los relatos de estos profesores se pueden identificar las relaciones de poder, las conexiones jerárquicas y de cómo este entramado dicta la dinámica prevaleciente que puede ser la causante de la disfuncionalidad.

De los ocho docentes con los que se profundizó, tres de ellos tiene la licenciatura en educación preescolar, tres en educación especial (dos de los cuales quería estudiar educación preescolar y otra profesora la carrera de medicina) una normalista con especialidad en deficiencia mental y un psicólogo educativo.

En sus narrativas sobresale el hecho de sentir que tuvieron que adaptarse a un contexto al que no pertenecían, un poco como lo que han hecho los alumnos y sus familias ante la discapacidad. Este pudiera ser un indicador de conformismo al no cambiar de empleo si no era lo esperado, manifestándose como una falta de control sobre aspectos relevantes en su vida y parte de éste control es lo que se supone reafirmaría su seguridad desde su formación profesional.

Vale la pena considerar la falta de perfil como un dato valioso debido a que entre los 1175 docentes que laboran en la SEE viven esta realidad, es decir, tienen licenciatura en Educación Preescolar o Psicología Educativa, de tal manera que la narrativa puede estar siendo semejante: trayendo al presente un suceso que dejaron que ocurriera en el pasado (ya que finalmente optaron por quedarse en el nivel de Educación Especial) y que de no hacer un análisis reflexivo puede dictar el futuro, como lo menciona Ochs (2001).

Se abordaron ampliamente las implicaciones de la actividad docente en la salud tanto física como emocional. En este sentido, una de las docentes participantes a sus siete años de antigüedad narra que se lastimó la espalda por tener que cargar a sus alumnos con dificultades motoras y hace alusión a que con el dinero que gana no le alcanzará para curarse. Dicen que su trabajo es pesado físicamente porque tienen que estar moviéndose todo el tiempo, pendientes de cada alumno a su cargo y emocionalmente por las situaciones que se presentan, predominando las relacionadas con las interacciones entre compañeros o con los padres de familia.

Otra cuestión igualmente abordada desde varios autores fue que, por falta de recursos económicos eligen ser docentes (Esteve, 2006; Solana, 2009; Tenti, 2010; Narro, 2012). Con algunos se puede confirmar esta aseveración; tan es así que dos de ellos necesitaron de una beca para poder estudiar la licenciatura. Una afirmación más, fue que no renuncian porque no se sienten lo suficientemente competentes para encontrar otro trabajo. Con los docentes participantes quizá esta aseveración aplica sólo en parte por sus características e historia personal donde sobresalen eventos que demuestran una gran capacidad de adaptación, así como para superar grandes retos en su vida personal y laboral.

Describen haber tenido alumnos que convulsionan y que en el momento de la crisis tienen que auxiliar; niños autistas que manifiestan conductas inesperadas; alumnos agresivos de los cuales no deben perder de vista para evitar que lastimen a sus compañeros; aquellos que no tienen control de esfínteres y que les toca cambiarles el pañal; preadolescentes que tienen que supervisar durante su periodo menstrual.

Con esta serie de actividades comprueban por qué cuatro o cinco horas son suficientes para terminar *“hasta el full”* y no desear trabajar doble plaza. Es un trabajo que exige no sólo habilidades profesionales, sino todos los recursos personales disponibles; las profesoras que son madres aceptan que desempeñar ese rol en su vida personal, les ha ayudado en su trabajo para resolver de una manera más práctica y proporcionar los cuidados, más de maternaje que de docencia. Con esto queda en evidencia lo que mencionaba Hargreaves y Fullan (2014) acerca de cómo influye la etapa de la vida en la que se encuentra el docente en su práctica profesional.

Es importante mencionarlo para entender que necesitan tener vocación y “algo más”, algo relacionado con esa capacidad resiliente que les da para trabajar 32 años, como es el caso de dos de las profesoras participantes, teniendo quizá que asumir una actitud positiva a pesar de los eventos difíciles (Acle, 2012; Mancini y Bonano, 2006) y aún más para la profesora que tiene su hija con discapacidad.

Algo interesante que persiste en sus narrativas es cuando reconocen que las gratificaciones que reciben y que más los motiva, son las respuestas de sus alumnos. Algunos los ponen de ejemplo para no desistir, como si tomaran tanto de sus alumnos como de los padres de éstos, elementos que ayudan a activar su capacidad resiliente.

Sin duda, el hecho de estar sobreinvolucrados con la dinámica de estas familias tiene sus riesgos para la salud, sin embargo, pareciera que es una condición necesaria para comprometerse. En caso de ser así, un apoyo importante que los procesos reflexivos los podrían ayudar a tomar la postura como profesionales y a entender que los alumnos no son sus hijos, aunque los sientan suyos (como lo expresó una de las docentes).

Reconociendo que en estos docentes la resiliencia es una cualidad que poseen, ya no se considera necesario insistir para desarrollarla (Day y Gu, 2012). Lo que sí es necesario es que reconozcan y exploren esos recursos personales como la capacidad reflexiva, buscando que sean más abiertos y flexibles para que asimilen esos cambios que sienten que les están imponiendo con la entrada en vigor de la Reforma Educativa.

Parecen planteamientos imposibles, sobre todo por lo difícil que la última década ha sido la educación (Solana, 2009), y ante este panorama el planteamiento sería hacer una reconstrucción social de la figura del docente; para ello, una condición necesaria es que éste sea el principal interesado en iniciar el proceso. Evidentemente tendrá que estar dispuesto a jugar bajo las reglas que se han planteado desde la Secretaría de Educación Pública como la institución a la que prestan sus servicios.

Asumiendo lo anterior, se podría plantear una revisión de las relaciones laborales reconociendo que el deterioro de éstas conduce también a demeritar los vínculos emocionales (Cyrulnik, 2003; Morín, 2011) y que sería necesaria una reestructuración

para evitar el aislamiento y la apatía que persiste -según estos docentes- en los centros de trabajo.

Dentro de su discurso informan que la falta de liderazgo (en este caso de la dirección) los lleva a buscar cómo resolver “por su cuenta”, sin embargo, sus formas o estrategias están lejos de ser producto de una reflexión consensuada con el colectivo, lo cual indica que sí tienen la habilidad para moverse y buscar alternativas de solución, aunque no es garantía que la estrategia sea la adecuada.

Aunado a lo anterior, si no hay un proceso de reflexión antes, durante y después de la acción (Schön, 1998), el riesgo de repetir el error estará garantizado. El caso del profesor que golpeó a su alumno como método disciplinario, evidentemente se dejó llevar por su propio impulso y cuando lo narra evidencia una desconexión con su colectivo de trabajo y de una red de apoyo con quien comentar que estaba pasando por una crisis en su vida personal. Termina resolviendo solo y hasta después de enfrentar el conflicto desencadenado es que dice darse cuenta de lo que estaba pasando.

La experiencia que vivió este profesor también deja ver la falta de estrategias o conocimiento para resolver; finalmente fue una situación que lo rebasó y que indica que no puede implementarse una estrategia reflexionada si se desconoce (Páez y Puig, 2013). En este sentido coincide con lo que Brubacher y Case (2000) comentan respecto a que una práctica reflexiva ayuda a los docentes a evitar conductas impulsivas y rutinarias.

A través del análisis de las narrativas se puede decir que no es sólo necesario, sino urgente para estos docentes el trabajo colaborativo y con ello el planteamiento de análisis que los lleve a vincular la teoría con la práctica. Mencionan no estar de acuerdo con que el currículo se les imponga, sin embargo, si se proporciona el espacio para el diálogo compartido (Álvarez y Olvera-Smith, 2014), la flexibilidad para adaptarlo a su contexto podría ser el inicio de esa práctica reflexiva y, por lo tanto, tendrían la posibilidad de generar nuevos conocimientos y con ello ganar seguridad como profesionales de la educación.

Al lograr que asuman el compromiso como colectivo (Montané, 2014), se estaría marcando el inicio del desarrollo de un trabajo profesional y una disminución de su temor ante la posibilidad de ser evaluados. En cuanto a la falta de resultados, cuya responsabilidad depositan en las carencias del espacio, de materiales y presencia de la autoridad (dirección), quizá está también en la falta de objetivos comunes (Avia, 2009) y bajo estas circunstancias, lo más lógico sería caer en la rutina (Perrenoud, 2007), haciendo ese papel de cuidadores y del CAM, una guardería.

Algunos autores consultados, entre ellos Maturana (2009) y Gil (2004) priorizan la comunicación y explican cómo a partir de ésta se va conformando la apreciación de la realidad. En este sentido, el matiz que estos profesores otorgan al discurso es similar en la entrevista y en el grupo de discusión. Una de las apreciaciones de éstos en el grupo de discusión (en la que se sintonizaban) era que el sistema educativo está mal desde las figuras de autoridad que lo encabezan, causando la repetición de patrones nocivos de interacción en los centros de trabajo donde laboran.

En sus discursos se quejan de que los directores “no bajan la información” y, de que no consideran hacer propuestas de trabajo fundamentadas como colectivo porque “algo pasa” y no llegan a la Subdirección del nivel de Educación Especial o si llega, no la revisan, no le dan seguimiento.

Es importante considerarlo porque los procesos reflexivos que el trabajo colaborativo exige, implican un alto nivel de involucramiento de ambas partes (Martínez y Herraíz, 2014). El acompañamiento hacia estos docentes podría facilitarles, incluso para algunos que no se sienten con las competencias necesarias, enseñarles a fundamentar sus evidencias y experiencias.

Algo que también les causa malestar es que, justo cuando se están acoplado a los formatos y requerimientos, se los cambian. Pudiera pensarse que esto tiene relación con el mal manejo en el planteamiento que se hace cuando esto se da, es decir, ha quedado claro que su labor se caracteriza por los cambios, ellos mismos utilizan este argumento para decir por qué no es un trabajo rutinario, que cada niño es diferente aunque tenga la misma discapacidad. Entonces, bajo estas premisas, será cuestión de que reconozcan

en ellos esa capacidad resiliente (Walsh, 2003) y de que la época actual está dictando este tipo de dinámica (movimiento y cambio continuo), no su Director(a), Supervisor(a) o Subdirector(a) del nivel de Educación Especial.

Con lo anterior se plantea la necesidad de desarrollar en ellos una visión global y esto, evidentemente, será posible en la medida en que haya espacios de reflexión colectiva y como lo planteó Núñez (2010), sea un espacio donde puedan abordar dificultades comunes durante la práctica, compartir estrategias sobre el trabajo, manejo de emociones y de lo que ya se ha hablado anteriormente; reconocer aquellos aspectos positivos de su profesión que se pierden entre las expectativas que no se cumplen, que pasan desapercibidos porque no obtienen reconocimiento.

En su narrativa evidencian que su inseguridad está vinculada a la sensación de no ser lo suficientemente competentes y esto se confirma cuando la mayoría acepta que asisten únicamente a los cursos que son obligatorios por parte de la SEE. En este sentido se estaría cumpliendo lo que Marchesi y Fullan, (2014) señalan como necesidad: que el docente se comprometa a estar en un constante aprendizaje.

Si para ejercer la profesión, estos docentes expresan en su discurso que son adaptables, creativos, con capacidad de improvisar, de empatizar con alumnos y sus familias; la mayoría afirma que no se cambiaría a otro nivel educativo; entonces se puede decir que para lograr una realización profesional, estaría faltando potencializar el aspecto cognitivo.

Es importante considerar las ideas planteadas acerca de los beneficios del trabajo reflexivo y colaborativo con estos docentes (Créus, Domingo y Ortiz, 2014; Sancho y Braín, 2014; Larraín y Vidiella, 2014; Chacón, Chacón y Alvarado, 2012; Gil, 2014; Marchesi y Fullan, 2014), quizá sea el giro que se necesita para replantear su labor. Como muchas otras profesiones, la docencia puede no tener el reconocimiento que merece, y es importante que tomen esto último en consideración y evitar que se sientan devaluados.

Por lo tanto, habría la necesidad de convencerlos de que correrán menos riesgos (físicos y emocionales) si se movilizan en una dinámica de trabajo, comprometidos consigo mismos (para el manejo de emociones y con la disposición para estar en una constante

actualización profesional) y con su centro de trabajo. Esto se podrá reflejar en sus alumnos, independientemente de si son o no reconocidos por la sociedad.

Se puede proponer como alternativa para intervenir con esta población el diseño de una página web (ver anexo 8) que sirva como un espacio virtual que brinde acompañamiento por parte de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATPs), así como también la posibilidad de tener intercambio entre pares, donde puedan compartir experiencias y estrategias de solución.

Al generar este espacio de intercambio entre los docentes, los ATPs podrán acompañar y retroalimentar las experiencias compartidas, así como detectar las necesidades y reforzar el aspecto cognitivo al responder a dudas y proponer estrategias didácticas; este acercamiento guía, podría facilitar también la conclusión de procesos, contando con este apoyo, para muchos tendría el papel de actualización, sobre todo aquellas profesoras que ejercen su labor en municipios alejados de la capital con hijos pequeños y dificultades para desplazarse. Otra opción para enriquecer este sitio virtual sería establecer vínculos entre la Secretaría de Educación en el Estado y las instituciones de educación superior para que puedan enviar estudiantes de Psicología a practicar, prestar su Servicio Social y/o investigar, cubriendo también el apoyo en el área emocional que estos docentes demandan.

Sin duda, esto les daría la posibilidad de mejorar su autoconcepto: ser escuchados, valorados y reconocidos por su trabajo; combinando una práctica matizada de reflexión y creatividad. Podría ser una alternativa para combatir el aislamiento y sensación de abandono por parte de las autoridades educativas, provocando también que a partir de dar y recibir tanto sugerencias como observaciones de sus colegas con mayor experiencia, refuercen su identidad profesional, de tal manera que tengan las condiciones para resarcir la imagen actual del trabajo docente, partiendo de lo individual a lo social.

COMENTARIOS FINALES

A partir del análisis realizado en esta investigación, se puede concluir que en la práctica de estos docentes hay un predominio de la esfera emocional sobre la intelectual o cognitiva. Esta situación los lleva a resolver en el momento las situaciones que se les presentan, sin que haya necesariamente un análisis reflexivo que sirva para guiar sus prácticas, dejando de lado objetivos indispensables como obtener resultados positivos con los niños(as) y que la competencia sea consigo mismos y no con sus colegas.

Ante la falta de guía para sistematizar la práctica, crece su inseguridad y les cuesta posicionarse como profesionales, valiéndose de mecanismos evasivos (en ocasiones de reto a la autoridad) y depositando parte de su responsabilidad, principalmente en las autoridades educativas.

Evidencian una autodevaluación de su trabajo al no ver resultados con los niños, sin reconocimiento de autoridades educativas, padres de familia y sociedad; muestran además dificultad para separar la vida personal de la vida laboral. Se tornan apáticos, desesperanzados y con poca disposición para mejorar las relaciones entre el colectivo de trabajo.

Manifiestan su capacidad resiliente a través de su facilidad para adaptarse, así que los cambios y desafíos no son algo que los amedrente, sino que lo refuerzan a partir del contacto con la población con la que trabajan, argumentando que ante la sensación de frustración y fracaso se inspiran en los niños y sus familias, logrando con ello continuar cuando se sienten desesperanzados. Muestran su creatividad al modificar los espacios poco adecuados y hacer materiales o adaptarlos para las diferentes discapacidades que atienden.

Se detectó la falta de coordinación entre las autoridades educativas, por lo tanto, existe la necesidad de involucrar a los Supervisores(as), ATPs, Directores(as); que den muestra de cómo se puede generar el trabajo colaborativo que lleve a la reflexión. Asumiendo cada figura su responsabilidad podrán optimizar los tiempos y con ello la posibilidad de concluir procesos y satisfacer la necesidad de estos docentes al sentirse valorados profesionalmente.

Una de las propuestas sería la utilización de una página web (ver anexo 8) donde se pueda dar seguimiento puntual a los procesos que se emprendan. En esta página tendrían un área que brinde apoyo emocional, es decir, un espacio para comentar y compartir aquellas situaciones que se despiertan ante momentos estresantes, con miras a evitar que las relaciones entre sus compañeros se deterioren o que permeen de manera negativa en su vida personal.

Asimismo, este intercambio les ayudaría a evitar el aislamiento laboral, permitiéndoles socializar los contenidos del espacio de Biblioteca y expresar sus opiniones, compartir experiencias entre pares, con la posibilidad de recibir retroalimentación y obtener materiales con información útil para su práctica docente.

Cabe mencionar que una de las ventajas dentro de nivel de educación especial es que los CAM se ubican en zonas que en su mayoría tienen acceso a internet, sin embargo, considerando las dificultades que se puedan generar, se contemplaría el desplazamiento de los estudiantes a las zonas y/o la organización de encuentros (con y entre docentes) en lugares que permitan optimizar recursos.

Los beneficios de vincular a la SEE con la Universidad se podrían reflejarse al hacer investigación acción. Los estudiantes se verían favorecidos al:

- Tener contacto directo con los docentes y los contextos donde se ubican.
- Generar conocimiento que aporte direccionalidad a la educación básica en el Estado y con ello la posibilidad de salir del estancamiento en que se encuentra desde hace mucho tiempo.
- Sería una buena opción (dadas las condiciones económicas del Estado) para optimizar los recursos y evitar perder la oportunidad de hacer investigación en esta área.

La propuesta considera que los estudiantes (practicantes, prestadores de servicio, investigadores) se encarguen del área psicológica y los ATPs del nivel de Educación Especial de la pedagógica, en coordinación con Supervisores(as) y Directores(as); con los estudiantes se buscaría contar con el respaldo de tutores(as) encargados de guiarlos durante el proceso. Todo ello con miras a transformar la labor docente que ha sido tan

devaluada en los últimos años por su fuerte inclinación hacia el ámbito político, entre otros aspectos.

Alcances

Se constata que puede ser un buen momento para intervenir con esta población debido a la desesperación que viven ante los planteamientos de la Reforma Educativa, es decir, atendiendo el ámbito emocional (que es una de sus demandas), puede hacer más fácil que acepten los cambios que dicha Reforma les está demandando.

Siendo una investigación nueva en el Estado y con esta población, puede marcar el inicio de otras, cuyo enfoque vaya hacia docentes de los demás niveles (preescolar, primaria y secundaria), sobre todo hacia el docente como persona, con las características particulares que le da pertenecer a un Estado con muchas dificultades y rezago en el ámbito educativo.

Limitaciones

Al principio de esta investigación se pensó en incluir a los docentes que se encuentran laborando en los Centros de Atención Múltiple más alejados de la capital del Estado, sin embargo, coincidió con los acontecimientos violentos que se empezaron a suscitar, al inicio del trabajo de campo; así que por estas cuestiones de inseguridad se decidió convocar a docentes de Municipios no tan alejados.

Otra limitante fue no contar con la visión tanto de Directores(as) como Supervisores(as) y ATPs para poder diseñar una propuesta de intervención que integrara también a estas figuras protagónicas en el desempeño laboral de estos docentes.

Referencias

- Abraham, A. (2000). El enseñante también es una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente. España: Gedisa.
- Ackerman, N. (1994). Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Buenos Aires: Lumen.
- Acle, G. Coordinadora. (2012). Resiliencia en Educación Especial. México: Gedisa.
- Ainscow, M. (2001). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- Álvarez, Z., Porta, L., y Sarasa, C. (2010). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. *I Jornadas sobre pedagogía de la formación del profesorado: prácticas e investigaciones en el marco del Bicentenario*, Instituto Superior de Formación Docente N°81 (RIER), Miramar, Argentina. Recuperado de <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/alvarez-porta-sarasa-UNMdpGIEEC>
- Álvarez, I., y Olvera-Smith, M. (2014). Autorregulados. Sistemas basados en guías y rúbricas que promueven la autorreflexión. En Carles Monereo (coord.). *Enseñando a enseñar en la Universidad* (pp. 188-216). Barcelona: Octaedro.
- Alves, M., Azevedo, N., and Goncalves, T. (2014). Satisfaction and professional status: a study of teachers in the early years of their careers. *Educação e Pesquisa*, 40 (2), 365-382. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000002>.
- Amezcuá-Sandoval, M., Preciado-Serrano, L., Pando-Moreno, M., y Salazar-Estrada, J. (2011). Factores psicosociales y sintomatología depresiva en profesionales docentes que trabajan con alumnos especiales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 19, pp.67-72. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edudesarrollo/anteriores/19/019_Amezcuá.pdf
- Amezcuá, M., y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista española Salud Pública*, 76 (5), pp.423-436, Granada, España.
- Anderson, H. (1999). Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1994). Cuerpo, Historia, Interpretación, Argentina: Paidós
- Avia, M. (2009). Nueva mirada al optimismo inteligente. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, vol.23, número 3, pp.73-84, Madrid, España. Recuperado el 16 de noviembre de 2012 de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258587094.pdf

- Avia, M. y Vázquez, C. (2011). Optimismo inteligente. Madrid: Alianza Editorial.
- Avramidis, E., and Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a Review of the literature. *European Journal of Especial Needs Education*, 17(2), pp.129-147. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250210129056>
- Aznar, A., González, D., Aloe, A., y Schalock, R. (2008). ¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples. Argentina: Noveduc.
- Badia, A. (2014). "Emociones y sentimientos del profesorado en la enseñanza y la formación docente". En Carles Monereo (coord.). *Enseñando a enseñar en la Universidad* (pp. 62-90). Barcelona: Octaedro.
- Balbi, J. (2004). La mente narrativa. Hacia una concepción posracionalista de la identidad personal. Argentina: Paidós.
- Barioli, G. (2006). El discreto encanto de la biografía. Algunas consideraciones teóricas en torno de los sujetos y sus narrativas. *Diálogos Pedagógicos*, 7, pp.36-45. Recuperado de <http://www.fonbio.org.ar/ojs/index.php/prueba/article/view/406/pdf>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, pp. 137-152. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/res349.htm>
- Barton, L. (1998). Discapacidad y Sociedad. Madrid: Morata.
- Basso-Musso, L. (2012). Nursing and the resolution of ethical dilemmas. *Investigación y Educación en Enfermería*, 30(2), pp260-268. Medellín Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105224306013>
- Basurto, M. (2013). Los imaginarios Vs la realidad del docente nobel de Educación Especial. Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa: Aportes y reflexiones para la mejora educativa. Guanajuato, México: COMIE.
- Biddle, B., Good, T., y Goodson, I. (2000). La enseñanza de los profesores III. España: Paidós.
- Blanch, S., y Corcelles, M. (2014). Reciprocidades. Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes. En Carles Monereo (coord.). *Enseñando a enseñar en la Universidad* (pp. 156-187). Barcelona: Octaedro.
- Bolivar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bonals, J. (1996). El trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Graó.

- Bonals, J. (2004). El trabajo en equipo del profesorado. España: editorial GRAÓ.
- Braun, A., y Carlotto, M. (2014). Síndrome de Burnout: estudio comparativo entre profesores de ensino especial e de ensino regular. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100013>
- Brubacher, J., Case, C., y Reagan, T. (2000). Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. Barcelona: Gedisa.
- Burkor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and teaching*, 21, 305-327. DOI: 10.1080/13540602.2014.953818
- Cabanas, E., y Sánchez, J. (2012). Las raíces de la psicología positiva. *Papeles del psicólogo*, vol.33 (3), pp.172-182. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es>
- Callabed, J. y otros (1997) Las enfermedades psicosomáticas y su relación con la familia y la escuela, Barcelona: Laertes.
- Canales, M. (2006). Metodología de investigación social. Introducción a los oficios. Chile: LOM Ediciones.
- Castrejón, S (2007). La modernización educativa y el trabajo docente. México: Castellano Editores.
- Carbelo, B., y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(001), pp. 18-30. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1281>
- Carlgren, I., Handal, G., and Vaage, S. (1994). Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice. Washington, D. C.: The Falmer Press.
- Chacón, M., Chacón, C., y Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm.54, pp.877-902. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Contreras, J. (1999). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
- Creus, S. (2010). Subjetividad docente en la sociedad global. Aportaciones desde una experiencia de investigación narrativa. *Diálogos sobre Educación*, 1, pp.1-15. Recuperado de <http://148.202/revistadiálogos/sites/default/files/revista-subjetividad.pdf>
- Creus, A., Domingo, L., y Ortiz, M. (2014). "Soy maestra porque siempre me han gustado los niños. Infancia y escuela desde la perspectiva de los maestros noveles". En: Sancho, J., y Hernández-Hernández, F. (eds.) *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docentes en el mundo actual*. (pp.107-122). Barcelona: Octaedro.

- Christofferson, M., and Sullivan, A. (2015). Preservice teachers' classroom management training: a survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52 (3).DOI: 10.1002/pits.21819
- Csikszentmihalyi, M. (2012). Aprender a Fluir. España: Kairós.
- Cuevas, A. (2002). Consideraciones en torno a la investigación cualitativa en psicología. *Revista cubana de psicología*, 19(1), pp.47-56 Recuperado de <http://pepsic.bussalud.org/rep/v19n1/06pdf>
- Cyrulnik, B. (2003). El encantamiento del mundo, España: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2007). De cuerpo y alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar, España: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2014). "La resiliencia en el siglo XXI. En: Madariaga, J. (coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*. (pp. 31-51). Barcelona: Gedisa.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea.
- Delage, M. (2010). La resiliencia familiar. El nicho familiar y la superación de las heridas, España: Gedisa.
- Delgado, J., y Gutiérrez, J. (Coord.) (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. España: Síntesis.
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, ediciones UNESCO.
- Delval, Juan. (2008). Los fines de la educación. México: siglo XXI
- Denzin, K., y Lincol, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación Cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, John. (2002). Democracia y educación. España: Morata.
- Diehl, L., y Carlotto, M. (2014). Knowledge of teachers about the burnout syndrome: process, risk factors and consequences. *Psicología em Estudo*, 19. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722455415>
- Domenech, J., y Viñas, J. (2007). La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. España: GRAÓ
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Eiguer, A., Carel, A., André-Fustier, F., Aubertel, F., Ciccone, A. y Kaës, R. (1998). Lo

- Generacional. Abordaje en Terapia Familiar Psicoanalítica, Buenos Aires: Amorrortu.
- Espina, A., y Ortego, M. (2003). Discapacidades físicas y sensoriales. Aspectos psicológicos y sociales, Madrid: CCS.
- Espinosa, K. (2012). La construcción de la diferencia en la respuesta actual. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, pp.138-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/ArtPdfRed.jsp?iCve=13223068009>
- Esteve, J. (1994). El malestar docente. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. (2003). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. España: Paidós.
- Esteve, J. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340.htm>
- Fabra, M., y Doménech, M. (2001). Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s. España: Paidós.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Forés, A., Grané, J., y Ollé, R. (2014). "Generando posibilidades. Organizaciones resilientes. Organizaciones con futuro. En: Madariaga, J. (coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*. (pp. 227-248). Barcelona: Gedisa.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., Moreno, E., y Gallego, J. (2010). *Reducing Teachers' Psychological distress through a Mindfulness training program*, 13(2), pp. 655-666. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17217376011>.
- Franco, C., Mañas, I., y Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3), pp.11-22. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17217376011>.
- Freud, A. (2007). Introducción al psicoanálisis para educadores. México: Paidós.
- Gable, S., and Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? By: *Educational Publishing Foundation*, 9(2), pp.103-110. <http://hon.fiu.edu/~honors/email/2010/idh1931/What%20is%20Positive%20Psych.pdf>
- Gibbs, S., and Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology, *Teachers and Teaching*, 20, 609-621. DOI: 10.1080/13540602.2013.844408 Published: SEP 3 2014

- Gil, G. (2014). "Fundamentos y aplicación de la resiliencia holística". En: Madariaga, J. (coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*. (pp. 191-207). Barcelona: Gedisa.
- Gindin, J. (2008). Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(037), pp.351-375. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART37001>
- Gómez- Palacio, M (2002). La educación especial, México: Fondo de Cultura Económica.
- González, F. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. *Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala*. Recuperado de http://www.odhag.org.gt/pdf/R_INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf
- González, L. (2012). La sistematización y análisis de los datos cualitativos. En: En: Mejía, R., y Sandoval (Coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, AC. (ITESO).
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20, 502-529. DOI: 10.1080/13540602.2014.937961
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización Docente en Educación Especial. En: *Revista latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 105-126. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol14-num 1/art5.pdf>.
- Güemes, C. (2013). El origen social y la elección profesional. Un análisis de las Trayectorias sociofamiliares en maestros de Educación Especial. Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa: Aportes y reflexiones para la mejora educativa. Guanajuato, México: COMIE.
- Hinds, E., Backen, L., Gau, J., Gorrester, K., and Biglan, A. (2015). Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, 52(3).DOI: 10.1002/pits.21821
- Han, B. (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). Capital profesional. Madrid: Morata.
- Henderson, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. España: Gedisa.
- Hernández, F., y Sancho, J. (1999). Para enseñar no basta con saber la asignatura. España: Paidós.

- Hernández-Hernández, F. (2014). "Escenarios para cuestionar y expandir la formación permanente". En: Sancho, J., y Hernández-Hernández, F. (eds.) *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docentes en el mundo actual*. (pp.169-188). Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Hervás, G. (2009). Psicología Positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 23(3), pp.23-41. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258587094.pdf
- Hornillo, E., y Sánchez-Serrano, J. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. Universidad de Huelva: *Portularia*, 1, pp.373-382. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/158/b15148543.pdf?>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Censo General de Población y Vivienda (2010). http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mich/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=16
- Ingvarson, L., y Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340, pp. 265-295. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_11.pdf
- Izquierdo, C. (2000). La reunión de los profesores. Participar, observar y analizar la comunidad en grupo. España: Paidós.
- Jiménez, M., y Perales, F. (2007) *Aprendices de maestros. La construcción del sí*. México: Ediciones Pomares y UPN.
- Kahn, S. y Lewis, A. (2014). Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes. *Journal of Science Teacher Education*. DOI: 10.1007/s10972-014-9406-z
- Koski-Heikkinen, A., Määttä, K. y Uusiautti, S. (2014). The birth and development of Vocational Education Teachers' (VET) professional identity. *International Journal of Research Studies in Education*, vol.3, número 5, pp.85-101.
- Lara-García, B., Ortega-Medellín, M., Zambrano-Guzmán, R., Martínez-González, M. (2011). Evaluación de la docencia y discurso de la calidad: definiciones, rasgos y modelos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 17. Abril-junio de 2011.
- Larrain, V., y Vidiella, J. (2014). "La construcción de la subjetividad (docente) en un contexto posfordista: trabajo inmaterial y precariedad". En: Sancho, J., y Hernández-Hernández, F. (eds.) *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docentes en el mundo actual*. (pp.147-168). Barcelona: Octaedro.

- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, F., Clandinin, J., y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. España: Laertes.
- Linares, J. (2002). *Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica*. España: Paidós.
- López-Peñaloza J. *Resiliencia familiar ante el duelo. Tesis de Doctorado en Psicología*. México: UNAM, Facultad de Psicología, 2008.
- Loyo, A. (2008). Sindicalismo magisterial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), pp.345-349. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003702>
- Madariaga, J. (coord.). (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*. Barcelona: Gedisa.
- Madariaga, J., Palma, M., Surjo, P., Villalba, C., y Arribillaga, A. (2014). "La construcción social de la resiliencia". En: Madariaga, J. (coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*. (pp. 11-30). Barcelona: Gedisa.
- Manciaux, M. (2001). *La resiliencia: resistir y rehacerse*, Argentina: Gedisa.
- Mancini, A., and Bananno, G. (2006). Resiliencie in the Face of Potential Trauma: clinical practices and iluntrations. *Journal of Clinica Psychology*, 62(8), pp.971-985. Retrieved from www.interscience.wiley.com
- Marrero, R., y Carballeira, M. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33(1), pp.39-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58215621005>
- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: 2014.
- Martínez, D. (1992). *El riesgo de enseñar*. México: Editorial de Magisterio.
- Martínez, J. (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Martínez, S., y Herraiz, F. (2014). "La formación inicial del profesorado de primaria: entre la necesidad y la búsqueda de sentido". En: Sancho, J., y Hernández-Hernández, F. (eds.) *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docentes en el mundo actual*. (pp.65-85). Barcelona: Octaedro.
- Maturana, H. (2009). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. fundamentos biológicos de la realidad*, España: Anthropos, Universidad Iberoamericana, ITESO.
- Monereo, C., y Pozo, J (Coords.). (2011). *La práctica de asesoramiento educativo a*

- examen. España: GRAÓ.
- Monfredini, I. (2011). Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm.133, pp.146-161. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/ArtPdfRed.jsp?iCve=13219088009>
- Montané, A. (2014). "Compromiso y reconocimiento social de los maestros: algunas paradojas de una profesión en la encrucijada". En: Sancho, J., y Hernández-Hernández, F. (eds.) *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docentes en el mundo actual*. (pp.123-145). Barcelona: Octaedro.
- Monzón-Laurencio, L. (2011). La identidad docente desde una perspectiva hermenéutica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 18. Julio-septiembre de 2011.
- Moreno, B., y Gálvez, M. (2010). La psicología positiva va a la escuela. Universidad Autónoma de Madrid. Típica, *Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 6(1). Recuperado de <http://www.tipica.org>
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm.131, pp. 116-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/ArtPdfRed.jsp?iCve=13218531008>
- Moriana, J., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout professors. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), pp. 597-621. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/337/33720305.pdf>.
- Morin, E. (2011). "¿Hacia dónde va el mundo?", España: Paidós.
- Moya-Albiol, L., Serrano, M., y Salvador, A. (2010). Job satisfaction and cortisol awakening response in teachers scoring high and low on Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), pp. 629-636. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17217376011>.
- Muñoz, A. (2008). Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista de Investigación Educativa*, 13(037), pp. 377-417 Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n037/pdf/RMIE37002.pdf>
- Muñoz, E. (2013). Los formadores de docentes en Educación Especial. Los retos y desafíos que conlleva el acompañamiento formativo en la Escuela Normal de Especialización. Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa: Aportes y reflexiones para la mejora educativa. Guanajuato, México: COMIE.
- Narro, J. (2012). Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional. UNAM: Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2013/01/Narro-Robles-Hacia-una-reforma-del-Sistema-Educativo-Nacional.pdf>.
- Navarro, B. (2000). Los espacios educativos en la escuela secundaria. Caracterización,

- problemática y propuestas. Ponencia presentada en el 2° Congreso Estatal de Educación Secundaria Técnica. Guadalajara, Jalisco, México.
- Nilsson, M., Ejlertsson, G., Andersson, I., and Blomqvist, K. (2015). Caring as a salutogenic aspect in teachers' lives. *Teaching and Teacher Education*, 46, 51-61. DOI: 10.1016/j.tate.2014.10.009
- Núñez, B. (2010). El niño con discapacidad, la familia y su docente. Buenos Aires: Lugar Editorial, S.A.
- Nussbaum, M. (2012). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz Editores.
- Ornelas, C. (2012). Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo, México: Siglo XXI.
- Ortony, A., Clore, G., y Collins, A. (1996). La estructura cognitiva de las emociones. España: Siglo XXI.
- Padilla-Petry., P. (2014). "El papel de los colegas en la constitución de la identidad docente". En: Sancho, J., y Hernández-Hernández, F. (eds.) *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docentes en el mundo actual*. (pp.87-106). Barcelona: Octaedro.
- Páez, M., y Puig, J. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), pp.13-32. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P. (2012). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez-Samaniego, V., Devis-Devis, J., Smith, B., y Sparkes, A. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimiento Porto Alegre*, 17(1), pp.11-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115319264002>
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Ed. GRAÓ.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP.
- Pinzón, H. (2011). Sobre la cuestión de la investigación biográfica-narrativa en la identidad profesional docente. *Memorias del coloquio internacional sobre educación, pedagogía y didáctica*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá. Recuperado de http://die.undistrital.edu.co/sites/default/files/libro_final2.pdf#pag=76
- Pogodzinski, B. (2013). Collegial support and novice teachers' perceptions of working conditions. *Journal Education Change*, 15, 467-489. DOI: 10.1007/s10833-013-9221-x

- Pourtois, J. (2014). "Los recursos de la resiliencia". En: Madariaga, J. (coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*. (pp. 69-83). Barcelona: Gedisa.
- Ramírez-Rosales, V. (2010), "El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, issue-unam/Universia, 1,(2), pp.98-113. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/57/normalismo>
- Ramos, R. (2001). *Narrativas contadas, narraciones vividas. Un enfoque sistémico de la terapia narrativa*. España: Paidós.
- Remor, E., Amorós, M., y Carrobles, J. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología*, junio, 22(001), pp.37-44. Universidad de Murcia, España.
- Ramrathan, L., and Ngubane, T. (2014). Instructional leadership in multi-grade classrooms: What can mono-grade teachers learn from their resilience? *Education as Change*, 17, 93-105. DOI: 10.1080/16823206.2014.865995
- Reynaga, S. (2012). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. En: Mejía, R., y Sandoval (Coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, AC. (ITESO).
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. España: Paidós.
- Rivera-Heredia, M, Andrade Palos y Figueroa, A. (2006). Evaluación de los recursos de los adolescentes: validación psicométrica de cinco escalas. *La psicología social en México*, 9, 441-420.
- Rolland, J (2000). *Familias, enfermedad y discapacidad*, Barcelona: Gedisa
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), pp. 1-16. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Rueda2009_LaEvaluacionDelDesempenoDocente.pdf
- Rueda, M. (2011). La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 133, pp.3-7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/ArtPdfRed.jsp?iCve=13219088001>
- Sánchez, A., y Pineda, I. (Coords.). (2013). *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*. México: Estudios. Posgrado en Pedagogía. UNAM.
- Sancho, J., y Hernández-Hernández, F. (2014). "De los porqués y de los cómo de una investigación sobre el aprender a ser docente". En: Sancho, J., y Hernández-

- Hernández, F. (eds.) *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docentes en el mundo actual*. (pp.17-41). Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J., y Brain, B. (2014). "las decisiones formativas y laborales que influyen en el aprender a ser docente". En: Sancho, J., y Hernández-Hernández, F. (eds.) *Maestros al Vaivén. Aprender la profesión docentes en el mundo actual*. (pp.43-63). Barcelona: Octaedro.
- Santiago, M., y Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 137, pp.164-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/ArtPdfRed.jsp?iCve=13223062010>
- Santibáñez, L. (2008). Reforma Educativa. El papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(037), pp.419-443. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n037/pdf/ART37014.pdf>
- Sandín, M. (2003). investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. México: Mc Graw Hill.
- Santos, M. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, 351, pp. 23-47. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistaeducacion/articulosre351/re35102.pdf>
- Sarto, M. María Pilar (2001). Familia y discapacidad. Universidad de Salamanca III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/5.pdf>
- Stingu, M., Anitei, M., Chraif, M., and Vasile, C. (2012). Reflexive practice in teacher education: facts and trends. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 33, 617-621. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.195
- Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E., y Galaz, J. (Coords.). (2013). Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011. Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior (ANUIES), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Saunders, R. (2012). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 12, 218-253. DOI: 10.1007/s10833-012-9195-0
- Savater, F., Garcia, C., y Gomá, J. (2014). Muchas felicidades. Tres visiones y más de la idea de felicidad. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1998). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Buenos Aires: Paidós.

- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*, Barcelona: ZETA
- SEP, (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, en: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/htm>
- SEP. (2006). Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial. ISBN: 970-57-0016-8. México. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- SEP. (2009). Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con discapacidad 2009-2012, en http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf
- Seung, E., Park, S., y Jung, J. (2013). Exploring Preservice Elementary Teachers' Understanding of the Essential Features of Inquiry-Based Science Teaching Using Evidence-Based Reflection. *Research in Science Education Springer+Business Media Dordrecht*, DOI: 10.1007/s11165-013-9390-x
- Siciliani, N. (2004). Convertir deseos en proyectos. Ideas para educar desde los valores y la diversidad. Buenos Aires: Editoriales San Benito. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/98/biblio/98Dilemas-eticos-y-morales.pdf>
- Silas, C. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13,(039), pp. 1255-1279. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Distrito Federal, México.
- Silberkasten, M (2006). *La construcción imaginaria de discapacidad*, Buenos Aires: Topía.
- Sparkes, A., y Devis, J. (2008). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf
- Speck, R. y Atteneave, C. (1990). *Redes familiares*. Buenos Aires: Amorrortu
- Sluzki, C (2002). *La red social: frontera de la práctica sistémica*, Barcelona: Gedisa.
- Solana, F. (2009). *Educación y Desigualdad*. México: Siglo Veintiuno.
- Solís, L., Maldonado, M., Aisentein, C. y Vives, J. (2006). *La cultura de la parentalidad, Antídoto contra la violencia y la barbarie*. México: Manual Moderno.
- Tedesco, J., y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Documento presentado en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe. Novas Prioridade. Brasilia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>

- Tejero, C., Fernández, M., y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, pp.361-383. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/ctejero/articulos/burnoutinstrumento.pdf
- Tellitudo, J. (2000). Historia del SNTE en Michoacán, México: Impresora Gaspa.
- Tenti, E. (2010). (Compilador). El oficio de docente. Vocación trabajo y profesión en el siglo XXI. México: Siglo XXI Editores.
- Tenti, E., y Steinberg, C. (2011). Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada. México: Siglo XXI
- Travers, C., y Cooper, C. (1997). El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente. España: Paidós.
- Tugade, M., Fredrickson, B, and Feldman, L. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72(6), pp.1161-1190 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14676494.2004.00294.x/abstract?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false>
- UNESCO, (2009). Directrices sobre política de inclusión en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Valdés, A., y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6(2), pp.193-208. Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol14-num_1/art5.pdf.
- Vaillant, D., (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, pp. 117-140. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/atraer_retener_buenos_profesionales_latinoamerica_vaillant.pdf
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (Comp.) (2001). El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa.
- Vanistendael, S. (2014). "Resiliencia: el reto del cambio de mirada". En: Madariaga, J. (coord.). *Nuevas miradas sobre la resiliencia. Ampliando ámbitos y prácticas*. (pp.53-67). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, enero-abril, 27(001), pp.1-2. Consejo general de Colegios Oficiales de Psicólogos, España. Madrid, España.

- Vázquez, C., Hervás, G., y Ho, S. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14(3), pp.401-432, Madrid, España.
- Vecina, M. (2006). Creatividad. *Papeles del Psicólogo*, 27, (001), pp.31-39. Consejo general de Colegios Oficiales de Psicólogos, España. Madrid, España.
- Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(001), pp.9-17 Consejo general de Colegios Oficiales de Psicólogos, España. Madrid, España.
- Vega, A (2003). La educación ante la discapacidad, Madrid: Aljibe.
- Vegas, E. (2006). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, pp. 213-241. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/incentivos_docentes_efectos_aprendizaje_vegas.pdf
- Vera, A., y Mazadiego, T. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14, pp.53-58. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/14/014_Vera.pdf
- Vera, B. (2006). La psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(001), pp. 3-8. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77827102>
- Vera, Carbelo y Vecina (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(001), pp.40-49. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/778/77827106.pdf>
- Verdugo, M. (2011). Discapacidad Intelectual, España: Pirámide.
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, pp.23-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02.pdf
- Walsh, F (2004). Resiliencia familiar, Buenos Aires: Amorrortu.
- Walsh, F. (2003). Family Resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42 (1), 1-18. Spanish translation, *Published in Journal: Sistemas Familiares*, Buenos Aires, 2005.
- White, M., y Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos. España: Paidós.
- White, M. (2002). El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas. España: Gedisa.
- Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. (Coords). (2005). Ethos y autoafirmación del docente.

Análisis de dispositivos de formación de profesores. México: Ediciones Pomares.

Zabalza, M., y Zabalza M. (2012). Profesoras (es) y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”. España: Narcea

ANEXO 1

Lic. Víctor Hugo Mena
Subdirector de Educación Especial
P R E S E N T E

Morelia, Mich., a 20 de diciembre de 2013.

ASUNTO: Solicitud para realizar trabajo de campo.

Mediante la presente, le informo que estoy adscrita al Centro Psicopedagógico con Clave 16FPP0003 turno vespertino desempeñando la función de Psicóloga. En este momento me encuentro con Beca Sueldo, cursando el tercer semestre del **Doctorado Interinstitucional en Psicología** bajo la dirección de la **Dra. Ana María Méndez Puga**.

El proyecto de la investigación que estamos llevando a cabo se titula “**Los docentes en Educación Especial: un análisis de su capacidad reflexiva y de cambio**”. Para el trabajo de campo es necesario tener acceso a algunos de los Centros de Atención Múltiple (que constará de una autobiografía, una entrevista a profundidad y la participación en un grupo de discusión de los docentes participantes), por lo que le solicito de la manera más atenta se nos autorice realizar el trabajo de campo en las diferentes Zonas que conforman el Nivel.

Cabe mencionar que la información recabada será estrictamente confidencial y que se cuidará la identidad de los docentes participantes, quienes firmarán una Carta de Consentimiento Informado donde se les garantiza lo anterior.

De antemano, un agradecimiento por su apoyo, así como el compromiso de hacerle llegar los resultados de dicha investigación, ya que uno de los objetivos es diseñar una propuesta de trabajo que permita a los docentes de este Nivel, realizar sus funciones de manera colaborativa y sin tanto desgaste emocional.

Sin más por el momento, me despido de Usted enviando un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E

Mtra. Lucía Cabrera Mora.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE MICHOACÁN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Lic. Víctor Hugo Mena
Subdirector de Educación Especial

P R E S E N T E

Morelia, Mich., a 11 de febrero de 2014.

ASUNTO: Solicitud de oficios para trabajo de campo.

Por medio de la presente, le informo que se hizo la elección de los Centros de Atención Múltiple en donde se pretende realizar el trabajo de campo, que consistirá en pedirles a los docentes frente a grupo escriban una autobiografía profesional, hacerles una entrevista y su participación en un Grupo de Discusión. Por lo tanto, le solicito de la manera más atenta me permita el acceso a éstos y poder continuar con la investigación.

Para ello, los Centros elegidos fueron:

- **CAM Puruándiro**
- **CAM Tingambato**
- **CAM Pátzcuaro**

En Ciudad de Morelia:

- **CAM-16DML0044D**
- **CAM-16DML0037U**
- **Esc. Luz Alou de Torres Manzo** (turno vespertino)

De antemano le agradezco las atenciones que ha tenido y las facilidades brindadas para la realización de este trabajo. Asimismo, aprovecho para enviar un cordial saludo.

A T E N T A M E N T E
Mtra. Lucía Cabrera Mora.

ANEXO 2

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE MICHOACÁN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ELEMENTAL
SUBDIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL
SUPERVISIÓN ESCOLAR 16FSE00010**

**PSIC. ALFREDO JAIMES CARRILLO
SUPERVISOR DE LA ZONA 01
PRESENTE.-**

Morelia, Mich., a 27 de febrero de 2014.

Por medio de la presente, le informo que estoy llevando a cabo una investigación con Docentes que trabajan con niños con barreras para el aprendizaje, asociadas a una discapacidad. Para ello, necesito de su valiosa colaboración, permitiéndome el acceso a cuatro de los(as) Docentes que laboran en el Centro a su digno cargo, con la finalidad de obtener los datos que se requieren para dicha investigación.

La participación de su personal sería voluntaria y consistirá en la escritura de una autobiografía profesional, una entrevista y su participación en un Grupo de Discusión. Para el Grupo de Discusión, será necesario que asistan a la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, dos de ellos(as) el día miércoles 12 de marzo, y los otros(as) dos el miércoles 19 del mismo mes del año en curso, con horario de 9:30am a 12:30hrs.

Sin más por el momento, me despido de Usted, agradeciendo la atención prestada a la presente.

ATENTAMENTE

MTRA. LUCÍA CABRERA MORA

ANEXO 3

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LA INVESTIGACIÓN “LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA ANÁLISIS DE SUS CAPACIDADES REFLEXIVAS Y DE CAMBIO”

Soy estudiante del Doctorado Interinstitucional en Psicología y me dirijo a Usted para informarle que estoy realizando una investigación con Docentes que laboran con niños con barreras para el aprendizaje, asociadas a una discapacidad.

Por lo tanto, quiero pedirle su colaboración para que me permita conocer sus vivencias acerca de su labor; así como de las problemáticas que ha tenido que enfrentar, tanto con la población de niños como con sus compañeros, padres de familia, de infraestructura y con autoridades educativas. De esta forma podré tener información que sirva para elaborar una propuesta de intervención, que atienda a las necesidades no atendidas hasta el momento, sobre todo las relacionadas con la calidad de vida de Usted como Docente.

Su participación es voluntaria y la información será estrictamente confidencial, y consiste en: elaborar una autobiografía profesional, su participación en un grupo de discusión y una entrevista. Las preguntas serán acerca de su trayectoria profesional (de los sentimientos, emociones, aspectos problemáticos presentes en su trabajo, capacidades y recursos personales de los que se ha valido desde el momento que empezó a trabajar con niños con discapacidad, hasta hoy), así como datos generales necesarios para la investigación.

Puede preguntar cualquier información sobre esta investigación en el momento que quiera, y contactarme vía correo electrónico: cabrera_morlu@hotmail.com o por teléfono: 443 1191501. Si le interesa que más adelante comparta con Usted los resultados de este trabajo, por favor hágamelo saber y con gusto lo haré.

La responsable de esta investigación es **Lucía Cabrera Mora**, quien agradece su colaboración y disposición para participar.

ESTOY DE ACUERDO PARA PARTICIPAR EN ESTA INVESTIGACIÓN

Nombre	Firma

Fecha:

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO 4

**MTRA. MARTHA MEDELLÍN FONTES
COORDINADORA DEL CIIP
PRESENTE**

Morelia, Mich, a 24 de Febrero de 2014.

ASUNTO: Solicitud de la Cámara de Gesell.

La que suscribe C. Lucía Cabrera Mora, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Psicología, adscrita a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, me dirijo a Usted para solicitar la Cámara de Gesell los días **12 y 19 de marzo** del año en curso, con un horario de **10:00am a 12:00hrs.**

Esto con el objetivo de trabajar con dos grupos de Docentes de Educación Especial, quienes están participando en la investigación que estoy llevando bajo la dirección de la Dra. Ana María Méndez Puga.

Sin más por el momento, agradezco la atención prestada a la presente.

ATENTAMENTE

Mtra. Lucía Cabrera Mora.

ANEXO 5

AUTOBIOGRAFÍA

Bueno mi historia comienza así, recuerdo que desde la primaria del 1er grado mi maestra para mí era lo máximo, yo quería ser como ella, con esa dulzura que nos hablaba, nos enseñaba, no recuerdo con exactitud cómo aprendía a leer y a escribir pero sí la forma, y a partir de eso, siempre jugaba a ser la maestra y conforme pasa el tiempo me gustaban mucho los niños, cuidarlos entonces para mí lo mejor sería el poder ser maestra y poder ayudar a los niños, a enseñarles, cuidarlos.

También hubo otros profesores que me cautivaban en cuanto a la manera de transmitir los conocimientos y cuánto sabían sobre la materia que impartían, me hacían pensar en cómo le hacían para saber tanto, y con qué facilidad nos hablaban sobre los diversos temas.

Después por azares de la vida, aunque se escuche un poco cruel, me tocó entrar a esta carrera que es educación especial, porque la verdad lo que yo quería ser era maestra de preescolar, pero no se pudo y un primo me ayudó a entrar a la escuela, así que acepté sin saber realmente de qué se trataba y así fue como poco a poco me fui adentrando a la carrera, aunque nunca se va a parecer lo que estudia uno en la escuela de forma hasta cierto punto cómoda, con la realidad que se vive a diario, estando ya en una escuela, porque sí íbamos a prácticas pero para nada es igual.

Cuando terminé de estudiar mis primeros pensamientos era que luego, luego quería empezar a trabajar con los niños, a ser maestra, porque sentía la necesidad del contacto con los niños.

Mi primer trabajo no fue en educación especial, ya que no pude ingresar a la SEP inmediatamente, así que fue en un kínder particular, fue mi primer bella experiencia y gratificante, ahora lo puedo mencionar así, ya que de cualquier manera era la primera vez que iba a tener a mi cargo un grupo de niños que tenía miedo de no poder hacerlo bien, de no poder enseñarlos, a no controlarlos, cómo hablarles, etc., recuerdo que el primer día una niña se descalabró al entrar al salón, entonces tuvimos que llevarla al hospital a que la cocieran, en ese momento quería desaparecer del pánico que me dio el pensar en enfrentar en primer lugar a la mamá, cómo se pondría y en segundo lugar a mi directora, porque lo primero que me pasó por la mente era que de seguro me iba a correr por no haber cuidado de los niños. Pero afortunadamente la mamá fue muy comprensiva y prudente y nunca me hizo sentir mal ni me dijo nada, y por otro lado la directora me apoyó con palabras de aliento y al decirme que los accidentes a todos no sólo a mí.

Duré sólo un año trabajando en esa escuela, después cubrí interinatos en varias escuelas y diversos grados, y cada uno tan diferentes pero a la vez interesante y son retos a los que nos enfrentamos pero es necesario estar siempre preparados para ello.

Al pasar el tiempo, por fin pude entrar en lo mío, me tocó trabajar primeramente en Zacapu, pero eran grupos de apoyo, así que a la escuela que iba me mandaban a los niños que tenían problemas de aprendizaje, ya fuera por falta de atención de los maestros, por déficit de atención de los niños,

algunos otros por problemas de motricidad, etc., pero para mí siempre los trataba especial, primero me ganaba su confianza para que quisieran aprender y vieran la necesidad de aprender a leer, escribir, conocer número, hacer cuentas, etc. Era una escuela amplia con un salón grande destinado para los maestros de educación especial, pero el reto en esto era ir más allá de solo querer transmitir conocimientos porque la mayoría de los casos tenían problemas en casa, ya fuera que no tenían a sus papás con ellos, o la falta de dinero para comprarles lo que se les pedía de material especial, por los problemas que presenciaban en casa, como peleas, así que tenía que ingeniármelas para tratar de que olvidaran un poco sus problemas y que se dedicaran por un rato a la escuela.

En cuanto al trabajo de planeaciones creo que cada director, cada zona tiene sus estilos, pero lo importante en esto es poder llegar a un buen resultado que satisfaga a las necesidades de los niños, que para ser sincera sí me costó trabajo adaptarme a hacer tanto papeleo, de cada niño, pero que con el paso del tiempo a adquiriendo experiencia y se va haciendo un poco más fácil.

Después de un año de trabajar en esta escuela pude hacer una permuta con una maestra que trabajaba en CAM y la verdad no tenía realmente idea de cómo era trabajar en esto, así que acepté a ciegas, sin saber mucho de mi nuevo trabajo, a lo que me enfrentaría, solo tenía en mente que trabajaría con niños con deficiencia mental, hipoacúsicos, autistas, pero en definitiva que tenían problemas para aprender y no fue así hasta que empecé a dedicarme a esto.

Es en realidad una carrera muy bonita pero no he de dejar de reconocer que es difícil, que se necesita mucha paciencia, muchas ganas de trabajar, entusiasmo, responsabilidad, generosidad, creatividad, innovación, motivación para día con día enfrentarnos a los retos que se nos presentan.

Las demandas que presentan los niños con los que se trabaja son de índole afectiva, intelectual, de interrelación.

En cuanto a las demandas de la metodología de trabajo, en ocasiones se complica porque se hace un poco pesado, ya que tenemos que hacer mucho papeleo para decir los logros que vamos teniendo a lo largo del ciclo escolar, que sí es importante y sobre todo para los padre de familia el poder decírselo pero, por otro lado a que estar creando e innovando materiales diversos para no caer en una monotonía tanto los maestros como los niños sino buscar su interés pero tratando de hacer caso de sus propias necesidades.

En cuanto a la relación con mis compañeros de trabajo, soy persona neutral así que no he tenido nunca enfrentamiento con ninguno, pero en ocasiones sí hay dificultades simplemente en ponernos de acuerdo en la organización, ya sea por falta de tiempo o por falta de interés en la comunicación de igual manera, en la participación porque lamentablemente seguimos con la cultura de si a mí no me toca tal actividad no tengo porque apoyarte, hasta que me toque a mí lo hago y creo que con esto empieza retos ya de interrelación, de envidia aunque se escuche feo, de coraje, de no profesionalización, de individualización, de falta de ética, y los retos se vuelven aún mayores ya

que primeramente debe haber confianza entre nosotros y apoyo, comunicación, responsabilidad, solidaridad.

Lo que más se disfruta en esta carrera es cuando vez que alguno de tus alumnos ha podido enfrentar sus limitaciones que en muchas ocasiones son de la familia para empezar, y ver que puede lograr muchas cosas, que tiene las ganas, la alegría, que se puede valer por sí mismo, y sobre todo las ganas de vivir de manera más independiente, con autonomía, con el deseo de seguir adelante, de encontrar un sentido a su vida.

Sí ha pasado por mi mente que si no me dedicara a esta profesión me hubiera gustado ser algo de administración o contaduría o algo relacionado a apoyar a personas con necesidades es decir desde algo como apoyo en alguna institución de ayuda, beneficencia pública.

No sé cómo decirlo si desafortunadamente en algunas ocasiones me ha llegado a perjudicar saber lo que sé, por ejemplo, tengo dos hijos y cuando estuve embarazada siempre pasaba por mi mente que pudiera llegar a tener a mis hijos con discapacidad, porque al escuchar las historias de vida de cada uno de los alumnos, es imposible no tenerlas presentes en esos momentos tan importantes en nuestra vida, pero creo también por otra lado y de manera totalmente contraria, para mí fue buena saber lo que me pudiera ocurrir si no me cuidaba y siempre estuve pendiente desde tomarme los medicamentos hasta cuidarme también de algunos otros, o de acciones también que pueden llegar a afectar.

Por otro lado, otra manera en que afecta es que se llega a sentir uno impotente el no poder ayudar a los problemas que tienen en casa, desde que el padre es golpeador, la falta de recursos económicos, la ignorancia de la buena alimentación, de la buena higiene personal, de la falta de cariño, de falta de apoyo para que los niños se sientan útiles, importantes, especiales, que sí pueden alcanzar logros en sus actividades diarias, de creer en ellos, y porque no, el de poder exigirles un poco en casa, que no sólo es trabajo en la escuela, sino que tenemos que ser una comunidad de aprendizaje, un equipo, que no somos tan sólo una guardería donde les podemos cuidar a los niños.

Tenemos que tener siempre en mente que todo cambia día con día, así que debemos estar abiertos a los cambios que lleguen siempre y cuando nos sirvan para apoyar a los alumnos, y echarle ganas a los retos a los que nos enfrentamos y hacerlo con firme convicción, con valentía, orgullo, con alegría, con energía, y porque no con humildad, sencillez.

En cuanto a las actividades que según yo puedo ser mejor a dar lo mejor, no sólo creo que se pueda referir a transmitir los conocimientos como tal, sino debemos ser más humanos con nuestros alumnos, debemos conocerlos simplemente en sus gestos, en sus rostros, en sus comentarios, qué pasa por sus cabezas, qué problemas vienen cargando, cómo se sienten, transmitirles cariño, confianza.

En las actividades que creo me hace falta desarrollar más conocimientos en es cuanto a la rehabilitación física, pero no solo puede ser por falta de conocimiento sino por falta de material que se necesita para llevarla a cabo.

Es triste ver que en México tienen el último lugar a la educación especial, porque los ven como gente sin futuro, infructuosos, pérdida de tiempo, que no tiene caso gastar con ellos, dependientes de, no creen en ellos, porque en lo que respecta en el tiempo que tengo trabajando simplemente para empezar no tenemos siquiera un edificio propio ni mucho menos adecuado y en nuestro municipio nunca nos han dado apoyo económico para poder hacer algunas adaptaciones con la que debe contar una escuela, es muy triste que quieran desaparecer este apartado de la educación ya que me pongo a pensar, si es complicado a tender a niños con características especiales en escuelas dedicadas a ellos, no quiero ni puedo imaginarme como sería que se integraran estos niños a escuelas regulares, para empezar los niños no estarían dispuestos a compartir, son muy selectivos, crueles, que no son culpables, sino la cultura que los ha generado y los maestros no tendrían ni tiempo para dedicarles, ni tienen los conocimientos para hacerlo.

Bueno mi día en la escuela comienza así, al llegar en el horario que es un poco antes de las 8 de la mañana , entro en mi salón, empiezo a sacar mi material de trabajo, a acomodar mis mesas, sillas, enseguida entran los niños, y van pasando a dejar sus mochilas en el lugar acordado, salimos a realizar la rutina para activarlos después pasamos a los salones a trabajar la actividad planeada para ese día, empiezo a dar las indicaciones, ya sea que les pase el material o pongo a los niños que me ayuden a ponerlos, y se inicia con la motivación, después sigue el desayuno, primero salen a lavarse las manos, después de un ritual que ya tienen consciencia para realizarlo como subirse sus mangas porque se mojan, tomar jabón y enjuagarse bien, después sacan su desayuno y empiezan a disfrutarlo, haciendo hincapié en los hábitos que deben seguir; al terminar tienen que recoger sus utensilios, y luego pueden salir a jugar al recreo; al termino del recreo sigue una activación física nuevamente, diario cambia después pasamos otra vez a los salones ya sea comenzar otra actividad o terminar la que estábamos habiendo antes de almorzar; por último se sale al patio a realizar un taller diferente cada día; se culmina con el recoger sus libretas o libros con tareas anotadas y se van a sus casas; al retirarse los niños, no ha terminado nuestro trabajo tenemos que recoger algunos materiales que se quedaron afuera, dejar listo el salón para el día siguiente.

En pocas palabras el relatar un día de trabajo creo que no alcanza para darse cuenta que tan pesado es, no solo sale uno cansado física sino emocionalmente de la escuela y con tantos retos para enfrentar al siguiente día.

ANEXO 6

SESIÓN DE GRUPO DE DISCUSIÓN

1. ¿Es común que los observen durante su práctica?

P: para mí sí. Por el área en la que estoy, que es educación física. Entonces aparte de común ellos participan conmigo en la mayoría de las sesiones; estoy acostumbrada a trabajar con compañeros que me estén observando.

E: para mí también es común, cuando estuve en un área de enlace, me acostumbré tanto; pero era yo la que entraba a observar a los maestros trabajar con los niños, entonces es como así ya normal; incluso ahorita que tengo la chica practicante de la normal, es así como que ya estoy acostumbrada a esto, igual con ella. Y si entra alguien a mi salón, por ejemplo, cuando la maestra Paty va a trabajar con los niños, ya es así como pues “pásate ¿no?”; ya es algo muy común.

R: yo quiero hablar de nuestro servicio en general. Somos una institución muy abierta a este tipo de actividades, nosotros damos apertura y bienvenida a toda la gente que quiera observar en un sentido constructivo y participativo. Los maestros están muy disponibles a que participemos con ellos, a compartir el trabajo que hacen; lo digo porque en este momento mi función no es de docente, pero también cuando he estado frente a grupo, ha habido ese acceso porque estamos en la mejor disposición de mejorar. Creo que eso ha hecho esa apertura por parte de los maestros; que no se entra ni a criticar ni a observar, sino a participar con ellos y a construir juntos.

T: yo trabajé en una unidad USAER en mis primeros años de contacto con mis prácticas ya como docente, como terapeuta de lenguaje en USAER Senguio; allá no teníamos un espacio destinado como en muchas escuelas; entonces estos espacios físicos que nos hacen estar estrechas en nuestra labor. No tienes un espacio, un pequeño espacio como en muchas otras escuelas donde tú puedes llevar a tus alumnos, donde puedes impartir tu clase o tu terapia, entonces me tocaba trabajar y terminaba con la boca llena de pasto, de tierra porque se venían unos aires tremendos, hasta que se conmovieron los directores de las diferentes escuelas que yo visitaba, (que eran cuatro o cinco en la semana) y me prestaban un espacio en la dirección; entonces el propio director estaba observándome, me acostumbré y yo decía: guau, que padre porque jamás podrán decir: “ella no trabaja”, porque es el propio director el que está conmigo en la actividad diaria con los niños. Entonces te acostumbras, te habitúas a esto; y puede venir cualquiera a ver tu labor. De hecho yo a los supervisores los invitaba a ver mi trabajo, “quiero que me diga si voy bien o no”...ellos decían: “a esta no la visitamos nunca”...visitaban a aquellas que decían: “no yo no quiero que me venga a ver”. A mí nunca me visitaron los supervisores, porque yo siempre decía: “yo quiero que me visiten, por qué no va”. Entonces es algo habitual, para mí se hizo algo habitual y es una manera de compartir, (precisamente lo que decía ahorita la doctora) de que el otro de alguna manera vea cómo es el trabajo, me gustaba que los maestros a cargo del grupo observaran cómo se hacía ese trabajo y a su vez ellos también lo llevan al grupo; y lo mismo me gusta de mis compañeros porque he podido observar, he tenido mucho contacto con ella (señalando a la maestra Angélica) y ella

trabajaba con los niños pequeños y entonces ella todo lo que hacía lo trataba de adaptar a todas sus actividades, no tenía que decirle: “maestra tenemos que hacer esto con los niños”, sino yo veía que ella iba conformando también en su labor esa terapia que deben de tener los niños constante ¿no?. En esa labor de estimulación para que el niño se comunique mejor; entonces para mí era muy enriquecedor y así como que tú, tu trabajo no es que te relajes totalmente sino que sí, como esa carguita, dices así ya está funcionando mejor tu labor.

2. *¿Y a alguna de ustedes les ha resultado incómodo?*

D: en realidad yo inicié en una USAER también, entonces estar precisamente en una USAER pues te lleva a que seas observado o ser observador; y en el caso donde estamos ahorita, las características tan limitantes de nuestra pequeña escuela, estamos en un mismo salón, estamos las dos (señalando a la maestra Patricia). Tanto oigo como veo lo que hace la maestra; como ella lo que hago; entonces hemos llegado a un punto en el que mejor decimos: “bueno, sabes qué, trabajamos mejor las dos juntas”. Así es como lo hacemos hasta el momento, trabajamos todos los días.

G: en un principio sí, porque cuando empecé a trabajar, inicié en el mismo centro de trabajo en el que laboraba mi mamá, siendo ella la directora. Entonces al principio sí a mí como que me imponía ser observada por los mismo compañeros, porque yo sentía, a lo mejor yo creía que mi trabajo era observado y decía: “híjole, lo están comparando con toda la trayectoria que mi madre ha tenido y sigue teniendo dentro del CAPEP, ¿no?...pero eso fue al inicio, ya después no, ya como que lo asimilé, hablé con mi directora y ya tratamos de manejar la situación. Actualmente comparto el espacio con el área médica y las compañeras entran y salen. Y sigo dando clase, no la suspendo, ya no me incomoda y como que al principio fue como un reto, pero me ayudó para crecer y que no me afectara si entrar a observar, sino que todo lo contrario, me desenvuelvo de manera natural.

E: yo quiero, yo no sé si suceda en varios CAM, pero sí al principio sí nos sentíamos observadas como maestras porque entraba la supervisora, entraba el asesor técnico y en lugar de darte una crítica constructiva, como decía la maestra, era: “te falta esto, te faltó lo otro”. Esto yo lo viví en Maravatío, yo veía que muchos de mis compañeros decían: “va a venir Juana (la supervisora), ¡que no venga!”...el asesor técnico pedagógico en ese entonces. Incluso se salían ellos...programaban actividades para salirse del salón porque decían: “no quiero que entren, no quiero que pase esto”, entonces, yo decía: “bueno, finalmente esto te sirve para crecer”; pero sí era también la manera como te lo decían y sucedía mucho esto...a mí en lo personal no, como he tratado de sobrellevar las cosas con mis compañeros, pero sí, yo veía que era una angustia realmente...”que va a venir la supervisora o el asesor” y evadían esta parte.

A: ahorita que comentan Angélica eso, me conecto porque vengo de la misma zona que ella, nada más que ella de Maravatío y yo de Ciudad Hidalgo y era la misma supervisora. Pero a mí como que me conflictuaba mucho que ella fuera porque yo venía de un nivel preescolar regular, entonces yo tenía que hacer más mis adecuaciones. Era mi primer año en esa escuela y para mí era un sufrir

a más no poder porque yo no estaba acostumbrada a los niños del nivel, ni a las adecuaciones, no sabía cómo manejarme dentro de un grupo especial, entonces ella llegaba y yo sentía que todo lo que hacía ella era atacarme, atacarme y atacarme. Yo lloraba y le decía cada vez que la veía: “yo me quiero ir, yo me ir”, y me decía la directora: “no te desesperes, no es malo que te sientas así, te estás adaptando”. Pero era tanto mi conflicto porque yo no quería estar en el nivel, yo no estaba acostumbrada a él; me lo habían impuesto y yo lo veía todo mal, todo negro. Ya pasado el tiempo, me fui adaptando, la directora me ayudó muchísimo, me daba libros a leer, me decía: “lee sobre esta discapacidad, ahora haz esto...” ella se metía conmigo a darme clases muestra y poco a poco lo fui superando, pero sí fue traumatizante los primeros años para mí.

E: yo creo Chely que también pudiera ser un tiempo en que ni siquiera los asesores sabían qué era una adecuación curricular. De veras, cuando nos quitaron esos programas, de verdad, yo también decía: “pero dime cómo hago una adecuación curricular, qué es”...y ellos decían: “pues bájate de nivel”...”sí pero cómo, dime cómo” y entonces no enfrentábamos a esto como docentes, no teníamos claro nada, pues obviamente, no quería que entrara nadie a supervisarme porque yo tampoco sabía cómo.

3. *¿Hay en su trabajo en que se sientan obligadas a asumir un punto de vista que no es el suyo?*

D: bueno sí, en este momento en realidad que nuevamente está cambiando otra vez todo. Desde como trabajamos, cómo tenemos que planear, qué niños debemos de tener, este...llegan a mencionar ellos qué tipo de ética tenemos nosotros que manejar. La verdad es que sí, hablo por mí pero sí estoy casi 100% segura de que nos hemos encontrado en este conflicto porque nuestra escuela, más allá de las carencias físicas que tengamos, el hecho de estar en una comunidad, para empezar una comunidad indígena pues ya trae muchas repercusiones en nuestros alumnos, los papás de nuestros alumnos. La necesidad de nuestro entorno, de nuestro contexto, va más allá que decir tengo que tener niños solamente de cierta edad hasta los quince, ¿por qué?, porque hay otros alumnos que jamás han tenido la oportunidad de aprender, de estar en una escuela, de convivir, de al menos, si no podemos hablar de aprender, pues de convivir con personas que los entiendan y que los saquen de su pequeña burbuja. Entonces, bueno, nosotras hemos hecho eso. Tenemos ahorita, por ejemplo, un alumno de 27 años, él es ciego y toca en una banda, por medio del coleccion que nosotros hacemos ellos tocaron y él se acercó a nosotras para que le enseñáramos Braille, entonces le abrimos las puertas del CAM y está aprendiendo muy rápido y nos lleva muy avanzadas a nosotras porque nosotras después de mucho tiempo de no trabajar braille, entonces pues es volverte a meter. Todo esto que nosotras intentamos hacer, nuestros chicos hacen percheros, servilleteros, hacen muchas cosas de madera. Nuestras chicas son grandes también, tienen entre 14, 19, 20 y la más grande tiene 30. Ellas bordan en punto de cruz y ya empiezan a vender todos sus productos. Para nosotras es un trabajo muy bonito y estábamos muy a gusto hasta que llego nuestra supervisora, nuestros asesores técnicos y nos dicen: “tú no tienes que tenerlos aquí, ellos no pueden estar recibiendo este servicio y solamente te puedes quedar con estos y estos”; entonces entramos en esa dinámica. Si se supone que somos un servicio y tenemos que brindarlo a la

comunidad, a las necesidades de la comunidad; no a las necesidades de la SEP, no a las necesidades del sindicato, si no, a las necesidades de la comunidad. En realidad nos obligan; que no lo hemos hecho pero sí nos hemos metido en demasiados problemas administrativos. Nos obligan a tener una cierta cantidad: en plantilla tenemos ocho y diarios tenemos entre 16 y 17 alumnos. Sí es muy complicado y hasta cierto punto es desmoralizante porque sí dice uno: “bueno, si no lo hacemos nosotros, quién lo va a hacer en la comunidad”, porque ellos no tienen la posibilidad de viajar a Uruapan, de viajar a Tingambato. Si es complicado para ellos poder estar con nosotros, pues si nosotros les decimos: “ya no los vamos a aceptar”, ellos se quedan en el aire. Para nosotras la verdad sí ha sido muy complicado, y seguimos en la contante pelea y lucha porque los podamos mantener, pero bueno, sí conflictúa mucho que a veces las personas que se encargan de reestructurar nuestro nivel y acomodar las normas y demás, nunca bajan a la realidad. En ese sentido sí nos han obligado, sí nos quieren obligar porque no lo han logrado, sí nos quieren obligar a mantener sobre una normativa que para nosotros no entra y si nosotros de Especial, hablamos de adecuaciones a los planes y programas, adecuaciones al mismo entorno, por qué no podemos adecuar la normativa a lo que son las necesidades.

T: siguiendo con lo que dice la compañera, ahí también no solo es el problema que tenemos con la supervisora y con todo lo administrativo, sino con padres de familia, porque al ir y decir: “puedo tener esta beca y necesito que me firmen”...”no señor porque su hijo no está registrado”; entonces ya es también el: “es que ustedes no quieren, es que ustedes no me lo reciben”...entonces nosotros estamos en las dos partes, y qué hacemos si allá tampoco quieren y los papás están pidiendo que quieren esa oportunidad y no se las podemos dar.

H: yo creo que desde el plan, el plan y los programas, desde ahí empieza la imposición. Por ejemplo, a mí se me hace, hasta cierto punto absurdo y muy repetitivo las reuniones mensuales de consejo técnico. El programa te está diciendo qué tienes que ver y por supuesto que es importante, por supuesto que te guía y te orienta, sin embargo, en el centro de trabajo, quienes estamos realmente en el centro de trabajo sabemos y conocemos cuáles son las necesidades reales y las que para mí, mi punto de vista, se tendrían que abordar en esa reunión técnica. Acá en el CAM de Puruándiro, donde laboro, tuvimos una situación de una persona con su hija que nunca ha estado escolarizada pero la hija tiene 35 o 38 años, no recuerdo el número exacto, entonces realmente es...cómo lo puedo decir, deprimente el que llegue esta persona y “no me había dado cuenta que había este servicio”, entonces llega toda ilusionada, esperando que se atienda y tener que decir: “híjole, la norma dice que hasta los 22 años, entonces. “no”...hablamos de integración e inclusión y nosotros mismos, bueno no nosotros sino el plan o las normas que tiene te lleva a que excluyas a esta persona; es una chica que nunca ha estado escolarizada, que por supuesto, podría entrar ahí y podríamos hacer mucho por ella en cuanto al apoyo, en cuanto muchas situaciones de vida para ella y no, la misma norma te limita, el mismo plan te limita, hay muchas cosas que se te van de las manos porque no depende de ti, te tienes que apegar en muchas ocasiones a la norma. Eso ya es caer en imposiciones, ver la cara de esta señora llorando y que dijera: “no me di cuenta hace 20 años que existían estos espacios para haber traído a mi hija. Ahí es donde sí se te apachurra el

corazón y dices: “¿qué hago?”...yo creo que desde ahí empieza la imposición de la norma desde el plan; los programas sí son buenos y te orientan, te guían, te van enseñando muchas veces el camino para cómo hacer mejor tu trabajo, sin embargo sí son impositivos.

T: puede que yo dijera a una imposición que venga de la maestra Adela o de mi directora o de alguna compañera; no e imponer la mía también y debatir con esto, pero cuando te dicen: “no espérame es que aquí dice...” y si no corre riesgo tu chamba y entonces ahí, qué haces...creo que nos referimos a esto, a esa imposición de ese punto de vista. Porque yo, si ella me impone un punto de vista, yo sí le puedo decir: “no maestra es que esto”, y si ellas también: “no es que es así porque yo he observado esto”...es muy diferente y ahí no te lo puede imponer porque tú también das el tuyo, pero cuando viene algo dispuesto de un lugar que dicen: “no es que no te estoy preguntando...” ¿no nos dijeron con lo de secundaria...: ”no, es que no les estamos preguntando, así va a ser”; entonces ahí qué discutes. Por muchos puntos de vista que tengas, por muchas experiencias, yo siempre pongo cuando voy a un taller y digo: “y maestro...es que todo lo que me estás diciendo de lenguaje, fíjate que tengo un caso, -específicamente en el pueblo de Tupátaro tenía cierto caso- y le digo, cómo hago”...y que dice: “no es que ese caso no existe”, -le digo- “cómo no, si le estoy diciendo que lo tengo en mis manos”...”no es que no”. Y me daba por otro lado, le decía: “es que vengo a que tú me digas qué estrategia utilizo, entonces para qué pagué este condenado taller si tú no me vas a ayudar, no me vas a dar estrategias si tú eres la maestra y tienes maestría y tienes doctorado y tienes diplomados y yo vengo a que tú me apoyes y no, pues me dices hazle como tú puedas”...entonces esa es mi realidad y le hago como yo puedo, yo busco mis estrategias; yo no tengo doctorado, no tengo maestría pero ya tengo un caso en las manos y ya estoy trabajando, y ahí, ¿qué hacemos?.

E: como imposición de la directora o de la maestra Adela en este momento que nos está apoyando, no lo hay; yo creo que hay apertura por parte de ellas y también de nosotros para justificar también, a ver por qué estoy haciendo esto y cómo lo estoy haciendo. Yo creo que sí estamos haciendo el trabajo colaborativo, sin embargo sí creo que en otras instituciones no, porque también ya las viví...que llega el asesor y la supervisora y te dicen: “tienes que trabajar con los contenidos de español, de matemáticas”, aunque tú sabes que tus alumnos no te van a dar más. Y entonces se pueden eternizar en algunos contenidos y tampoco te dan soluciones y tampoco te proponen, ni tampoco hay estrategias que yo como maestra ya inmersa en ese problema, ya no doy más ni busco más, pero ya no me son suficientes, entonces sí es como una imposición...”tienes que hacer esto, esto y esto”, pero no hay tampoco algo propositivo. Actualmente estoy bien donde estoy, creo que al llegar yo al CAM “Margarita Gómez Palacio”, como otra oportunidad de que los chicos puedan hacer es esto y vamos a trabajar sobre esto...entonces como más real, pero sí, anteriormente sí era muy difícil porque llegaban y te decían. “tienes que trabajar esto, los niños tienen que leer, tienen que saber contar, cuando la realidad es que no”...y la asesora.

D: bueno yo creo que todo esto ha llevado a muchos maestros a caer solamente en el cumplir con lo que te están pidiendo, ¿por qué?, porque simplemente a veces decimos: “la planeación”...yo hago una cosa en mi salón pero tengo que entregar otra en la planeación. Bueno la supervisora

nunca nos va a supervisar porque le queda muy lejos; pero aun así, si revisa nuestras planeaciones. Yo planeo una cosa pero en realidad hago otra. Mi trabajo es completamente diferente porque si yo mando lo que estoy trabajando, entonces desde allá se nos va a volver a decir otra vez: “que si te voy a hacer documento, que si te voy a hacer no sé qué”...entonces caemos en una situación en la que...nosotras afortunadamente el hecho de ser dos en el servicio nos ayuda mucho porque nos cubrimos. Caes a otro lugar, por ejemplo nosotras que tenemos que ir a Tingambato porque son más compañeros entonces no falta quien diga: “ay no, yo no, porque de todas maneras no me están pagando esas horas; ay no, yo no porque la supervisora dijo que así no lo haga, o ay no, si ellos no trabajan yo tampoco”...entonces ya entra una dinámica muy complicada entonces, gracias a Dios nada más estamos nosotras dos y hemos venido trabajando bien. Aparte de que hemos sido compañeras desde que estábamos estudiando, entonces eso nos ha ayudado mucho, pero sí muchos de los compañeros (y yo lo veo), caen en esta rutina de decir: “pues es solamente por cumplir, yo estoy haciendo solamente las cosas como me lo piden y ya así lo cumplo”; incluso por ejemplo, nuestro psicólogo y nuestra terapeuta de lenguaje que sí vienen acá una vez por semana, se nota mucho el cambio de su trabajo. Cuando están acá con nosotras les gusta participar, quieren venirse y quieren trabajar; a diferencia de cuando están allá y es todo el tiempo: “ay no, no hago”. Entonces sí cambia mucho, muchos compañeros están cayendo en eso: “si me estás pidiendo que cumpla cierta cantidad de niños, aquí están las listas; si me estás pidiendo que cumpla la planeación aquí está la planeación; si me estás pidiendo que cumpla horas, aquí está el tiempo que te tengo que cumplir”; y ya.

4. ¿Por qué creen que les resulta difícil adoptar el punto de vista diferente de algún compañero?

G: yo siento...no sé ...en el centro de trabajo tiene que ver con la apertura y qué tanto yo puedo aceptar el que tú compañera vengas y me sugieras algo o quieras algo, y con que a veces somos yoyistas y decir: “yo puedo, yo sé, tú cómo me vas a decir tú que eres la directora, tu no ejerces liderazgo, no sabes ni de planificación...o tú compañero, tú que tienes tres o cuatro años de servicio qué me vas a decir a mí que tengo veinte, veinticinco y treinta años...” yo siento que tiene mucho que ver con esa apertura que tenemos que tener, independientemente de los años de servicio y con el aceptar, humildemente la crítica del otro y aceptar el hecho de que a lo mejor esa opinión me puede servir para mejorar; en mi trabajo, en mi aula trabaja la doctora y tiene 18 años de servicio y ella observa cotidianamente mi trabajo; el día a día, pero también entra mucho la trabajadora social porque estamos llevando secundaria y me dice: “sabes qué Rosy, yo te observé y lo hiciste muy bien, pero sabes que, como que ahora no me gustó mucho como hiciste ese manejo”...es una persona que está a punto de jubilarse y le digo: “dime qué fue lo que no te pareció y con mucho gusto acepto esas sugerencias porque a mí me van a servir en mi práctica y en mi labor para mejorar y esos mejoramientos me va a ayudar para que mis alumnos avancen. Actualmente los chicos del CAM están leyendo, están escribiendo, están sumando, están restando, estamos trabajando la multiplicación y estamos impulsando mucho el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo entre ellos mismos, entonces tiene que ver, yo siempre he dicho, la apertura ante todo.

E: yo creo que sí tiene que ver con la actitud, el cómo me percibo yo y esto no nada más pasa en EE, yo he alcanzado a ver en escuela regular. Creo que cuando entrego un reporte del niño, le exagero (y con todo respeto lo digo), maestras de preescolares que ponían: “el niño logra esto, hace esto”...porque creo que si yo no pongo esto, van a juzgar mi trabajo, me van a juzgar a mí, no somos realistas, entonces prefiero poner esto para que digan: “sí trabajó, es buena maestra, aunque no sea real”. Pero es la actitud, yo creo que si viéramos un poquito: “qué me falta que yo también tuviera esa apertura, qué me falta como maestra”, a lo mejor no lo sé todo pero puedo aprender. Y que seamos honestos con nosotros mismos, yo creo que también es profesional.

T: yo analizando ahorita, fue algo así como de análisis la pregunta porque creo que, dentro de lo que cabe no he tenido mucho problema con el que otro me diga de cierta manera porque así he venido aprendiendo mucho; también me he enfrentado a la otra parte de lo que ella menciona (señalando a la maestros Rosy) y me he enfrentado tremendamente porque desde mi año de servicio tuve que enfrentarme a cierta persona que, de hecho me corrió de su grupo porque: ¿cómo una que está estudiando va a venir a atender el grupo, a atender papás y a decirme cómo hacer mi trabajo?. Entonces literal, me corrió del grupo y yo lloraba amargamente porque decía: “¿por qué, por trabajar...por qué me hacen esto?”...yo siempre he tenido la apertura, y si a mí me dicen pídele perdón de rodillas, yo lo hago...yo no lo quiero hacer pero si me dicen que lo haga porque no está bien lo que hice, está bien, yo voy y pido una disculpa y me dices ven ponte de rodillas, yo me pongo. Tengo esa apertura y ahorita digo “guau, me doy un aplauso para mí porque sí puedo hacerlo”. Finalmente, sí creo que yo estoy haciendo lo debido y voy y meto a un libro y voy e investigo si estoy más o menos en la línea, digo, pues lo hice porque quise o lo hice porque está bien hecho y al otro no le gusta, simplemente, lo dejo ahí. La otra persona tiene un gran problema porque no me acepta, yo no tengo problema porque estoy haciendo mi trabajo. Si yo fuera esa persona, yo aprendo de ella porque la que llega es carne fresca, un pensamiento fresco, todo fresco. Yo estaba saliendo, yo traía un pensamiento fresco. Ahora digo: “vengan las de lenguaje –las recién egresadas- yo veo lo que hacen y apunto. Así es como me voy a renovar. Me voy a otro servicio y pasa lo mismo. La maestra que estaba ahí dijo que tenía 20 años de servicio, qué le iba ir a decir yo: “¡pues retírate mi vida!” (Risas)...veo que esta persona tiene un gran problema y entonces sí, me estresé y hasta convulsioné del estrés por la frustración de que la otra persona te involucra en ese gran problema que tiene; de alguna manera te involucra porque es tu trabajo y porque dependo de estas personas.

H: pienso que tiene que ver con actitud y con la forma en que te digan las cosas porque cada quien va a defender lo que hace y el cómo lo hace, entonces, si a mí llega alguien y critica, desprecia mi trabajo y yo sé que a mí me costó llegar a donde estoy y hacer lo que hago, pues voy a defender lo que yo estoy haciendo, entonces sí tiene que ver con la forma en el cómo te lo dicen; a sea, si a mí llega alguien y me dice: “oye , sabes qué, tu trabajo no sirve para nada”...a ver espérate, cómo que mi trabajo no sirve. Aquí está, estoy haciendo esto, en cambio si llega alguien y me dice: “oye sabes qué, creo que te equivocaste en esto, te sugiero que hagas esto”...ah entonces todo eso es bueno y es para aprender, pero tiene que ver mucho la forma en que la otra persona, sea tu

compañera, sea tu directora, sea tu supervisora, sea el mismo jefe, te lo diga...porque sí, o sea, todos vamos a defender lo que hacemos para algo lo estudiamos y por supuesto que hay una preparación, entonces, acepto todas las críticas, siempre y cuando sean constructivas; si es algo despectivo en cuanto a mi trabajo, y no hablo de mi persona sino del trabajo que estoy haciendo, lo voy a defender.

A: parte también en lo que decía acá la compañera, es cómo lo tomamos y cómo lo damos; hay críticas muy buenas y críticas que uno debe aprender a manejar en ciertos momentos; porque a veces aunque muy buena sea la crítica y tú no estás de humor, tu carácter es explosivo; si tu estado de ánimo no está en esos momentos compara aceptarla, no la toleramos, pero también está en la otra persona en tener esa delicadeza de ver cómo te lo dice y en qué momento estás porque de lo contrario va a haber una detonación y todo va pasar. Yo he tenido conflicto por eso porque tiendo a ser muy clara, o muy precisa o muy directa y muchos de los compañeros lo toman a mal, entonces ya en el momento en el que les comentamos cierta circunstancia, le digo: “es que no está contra la persona, ni contra lo que haces sino cómo lo podemos mejorar”; pero en el momento no se da así. Está también cuidar ese detalle; la persona con la que lo estoy comentando, que la comunicación sea directamente con ella. Porque a veces también tendemos a decirlo por otro lado y la última que se viene dando cuenta es la afectada o la persona a la que le están dando la crítica y dices tú: “bueno de qué se trata, si van a ser ellas primero y yo al último, no es crítica, ya es otra cosa”.

R: yo pienso en un asunto más de fondo. La EE en sí, es un nivel desgastante, tremendamente desgastante; seguramente los que estamos aquí, ya estamos familiarizados con esto y no lo sentimos tanto, pero en sí, el hecho de estar en contacto diario, por muchas horas con toda esta circunstancia, con toda esta problemática que no es sólo del alumno, sino de la familia y de la sociedad, es un asunto pesado; aunado esto a toda la crisis que la EE está viviendo desde hace 20 años, donde no cuentas con programas...no sé la situación de los demás pero nosotros no contamos, ni siquiera con un edificio propio desde hace 7 años, son de tienes a disposición dos o tres mesitas y unas sillas que se descomponen cada día y limitados materiales. Ahí estuvo Dámaris con nosotros; cuando te prestan los espacios por un ratito, son toda una serie de factores que recae en un desgaste tremendo por parte del personal y a dañar las relaciones y la comunicación entre nosotros. Yo quiero presumir que, a pesar de todas estas circunstancias, es grandioso cuando tú reconoces, que te agrada estar en este nivel, que disfrutas el trabajo que haces, que has logrado un nivel de trabajo bastante bueno y que puedes hacerlo de manera colaborativa. Yo presumo al personal de mi institución porque hoy por hoy, tomados algunos elementos de, bueno no existe esto pero existe esto. Los niños aquí están, tenemos un potencial enorme en nosotros mismos; el ambiente de hoy en la escuela es muy bueno. Con una directora, una líder que sabe a dónde quiere ir y está pendiente de las cosas y que no hay materiales: nos vamos a donde haya materiales, a la calle, a las casas, a la comunidad. Pero los maestros son un potencial enorme, porque ellos son los que operan todo esto, lo que aplican y los que permiten y los que hoy disfrutan este trabajo. Pregúnteles a los maestros entre una actividad sindical y un día de trabajo en la escuela y prefieren el día de trabajo en la escuela. Entre una cita en el ISSSTE y venir a este foro a plantear una

experiencia, “me vengo a este foro”. Llegamos, llegamos a ese nivel. Las escuelas y el personal tienen trayectoria como institución y nosotros como personas. Te vas construyendo como maestro, lo peligroso es que te lastimes, que te afectes y que te salgas de esa misión que tú elegiste o porque tú decidiste estar aquí o porque fue una circunstancia la que te llevó, pero finalmente está aquí, firmaste y estás recibiendo a cambio un salario que te da una calidad de vida. Eso quiero plantarles, hay mucho de fondo, no es solamente ahorita lo que se vive en las diferencias, son muchos factores: la vocación la decisión de tomarlo como un reto y los recursos adicionales. Tengo alumnos, tengo edificio, tengo materiales, tengo programas, creo que con nosotros un tremendo conflicto y no sé si lo vivan los demás pero quiero pensar que sí, es el no tener programas, el no saber qué trabajar con estos alumnos. Te mandan la palabra adecuación, yo adecuo lo que desde mi perspectiva es importante y ella lo de ella y así cada una. Fue un gran conflicto, en el momento en el que nos unificamos y decidimos. Esto tiene que estar unificado, no puede ser que ella quiera trabajar una cosa porque lo vea así y ella algo diferente. Qué necesitan los alumnos y se nos dio esa oportunidad de trabajar sobre un proyecto curricular que hoy tenemos y ha limado muchas diferencias, muchas asperezas y lo estamos puliendo.

P: referente a los que han estado comentado, el discurso muy bonito, a quién no les gusta escuchar lo lindo y lo bonito pero la realidad es muy diferente y yo me voy a mi contexto. Problemas siempre va a haber porque somos personas diferentes porque cada quien tiene sus necesidades e ideas. Desde ahí va a haber conflicto porque no podemos llegar a una zona de confort donde todo es bien bonito, todo es color de rosa: no. Es la verdad, todo va a cambiar en el momento que yo respete el trabajo de la otra persona, porque críticas en lo personal constructivas, o sea para mí las críticas no son constructivas, a final de cuenta es una crítica. Si va a depender mucho de la manera y del ambiente en el que estemos para que tú directora, tu supervisor, tu maestro me lo digas, porque igual no estoy de humor y me va a parecer mal, pero si se presta a todo lo que es un ambiente, un ambiente colaborativo, un ambiente de trabajo, aunque yo no esté de humor y tú directivo has creado este ambiente de trabajo, todo va a estar más tranquilo. Pero problemas siempre va a haber o diferencias siempre va a haber y yo voy a defender mi postura y mi manera de pensar, referente al trabajo o referente a mis ideologías y en este caso que yo defienda una ideología, no significa que sea mala maestra o que la otra maestra que sí acude los 365 días del año sea mejor que yo, creo que a veces no depende de todo eso sino de la calidad que tengas como maestro y ahí también va a depender de la calidad que tengas como persona.

5. ¿Cuáles serían las limitaciones de un maestro en EE?

T: creo que muchas de las limitaciones ya fueron mencionadas, yo decía que cuando hacía las vocalizaciones acababa con la boca llena de pasto. Puedo también decir que dentro de esto, de los espacios nos llega la palabra adecuaciones “jajaja, pues ¿qué adecuo no?...si no me has dado nada”. Entonces desde ahí, qué adecuo...no hay programas, tienes que enfrentarte a toda esta situación y lo hacemos, creo que con la mayor calidad que podemos. Esas son limitaciones, dentro de algunas otras que mencionaron. A veces es circunstancial que estemos trabajando en EE cuando somos

intolerantes a esta población: no podemos estar acá, no podemos, es un grave pecado. Ser intolerante y estar atendiendo esta población, es cruel; para el niño y es más cruel para ti.

B: para mí una limitación muy grande es la apertura de tantas discapacidades que tenemos que atender. Tienes que ser un todólogo, tienes que saber de todo: de autismo, de deficiencia intelectual, deficiencia visual, motora, lenguaje, Síndrome de Down. En mi grupo yo lo veo; tengo un niño autista, tres con problemas de conducta (hay separación y violencia en casa). Hay dos con síndrome de Down, uno con problema motor, uno con problema visual y dos con problemas de lenguaje. Así como que dices: “qué hago, es súper difícil” (risas). Yo de hecho estuve de asesor técnico en la supervisión y como que llegar a esa parte de ser maestro frente a grupo, dicen: “ah pues llegó el mamón de la supervisión, hay que dejarle el grupo más difícil para que vea” (risas)...como que llegar y enfrentar todo eso, fue como decir de mis compañeros: para que sepa lo que es estar acá. Entonces sí como que es complicado tener tanta diversidad y saber de todo y saber hacerlo, hacer las adaptaciones.

E: yo creo que es la claridad de a dónde vamos como EE, no tenemos claro...y siento que nos falta eso, ¿y por qué?, porque eso nos hace sentir mucha incertidumbre y no permito muchas observaciones, no permito que se acerquen. Yo creo que llegan y te imponen y te dicen: “así tienes que trabajar”. Como dice la maestra Adela, no tenemos programas, pero sí tenemos al alumno y tenemos que trabajar. Y tenemos que entregar resultados porque si no, qué estás haciendo maestra no eres creativa, que no estudiaste, que no esto...entonces creo que sí nos falta en EE tener bien claro hacia dónde.

G: yo principalmente las enumeraría. Primero el miedo, el miedo nos limita, no nos deja crecer, no nos deja investigar e indagar. La apertura y no nada más la apertura, sino también dentro de las limitaciones y en toda mi trayectoria, me he dado cuenta de que también es la capacitación. Nos encerramos en esa burbujita, yo sí estudié esto...yo por qué tengo que investigar de autismo si mi licenciatura es terapeuta de lenguaje. Yo no tengo porqué saber lo demás y es ahí donde van englobadas el miedo y la apertura y también la capacitación. El compromiso, el amor...porque debe de haber una vocación que muchos no la tenemos, estamos nada más por cumplir o simulando un trabajo para cumplir lo administrativo y por la quincena. Entonces para mí, esas son las principales limitantes que he observado dentro de mi trayectoria y que son básicas si queremos lograr algo dentro del nivel.

P: apoyando un poquito lo que dice la maestra Rosy, para mí también una de las limitantes más grandes y lo veo en mi nivel y en mi área y todo lo que es la educación, en entrar a una zona de confort; llegas a una zona de confort y ahí estás bien y: “no quiero que me muevan, no quiero que me desestabilicen, aquí estoy bien, estoy cumpliendo con lo que me toca y san de acabó”. Pero dónde queda el estudiar, dónde queda el aprender, dónde queda el dar. Y sí estamos inmersos en este nivel, debemos estar innovando constantemente, porque los chicos son diferentes y cada día llegan con cosas diferentes; discapacidades nuevas, diariamente son cosas diferentes. Ya no nada

más es síndrome de Down; son múltiples discapacidades que debemos conocer y no quedarnos, como lo maneja ella, en una zona de confort y de stand bay y aquí me quedo.

D: coincido con las limitantes que marcan, pero bueno, respondiendo un poquito a lo que es la actualización. Por ejemplo, ahorita se viene el coloquio de la normal, que si el del IMCED, en de audición y lenguaje; pero por ejemplo, en mi caso tengo pocos años de egresada y pienso en hacer una maestría, veo mis posibilidades y digo: “dónde voy a hacer la maestría?”. El IMCED, que aunque tiene muy buenos maestros que han llevado la EE desde hace años en Michoacán, ya no tienen la validez. La normal no tiene maestrías. En ningún otro lado en Michoacán hay un lugar en donde podamos estudiar una maestrías, entonces qué pasa, tengo que salir, cuándo voy a salir, pues en los fines de semana y entonces ya entra también que tengo vida. Aparte de la EE tengo vida. Entonces también entra que no hay economía; digo me voy los viernes saliendo del trabajo, me voy a a Guanajuato, estudio viernes y sábado pero dónde me voy a quedar: tengo que pagar hospedaje, tengo que paga comidas, entonces no. Viendo todas estas limitantes, estoy buscando una en línea; encontré una que me llamaba la atención, pero no es completamente en línea, es también presencial. Sí nos encontramos una limitante en nuestro estado, porque no tenemos a dónde, por ejemplo, desde que entré a la normal he ido a todos los coloquios del IMCED y la normal y son lo mismo, lo mismo de lo mismo. Son muy buenos conferencistas, talleristas, pero por ejemplo, ya entré al taller de lengua de señas, y al entrar ya sé que voy a ver lo mismo, si voy a la normal al de adecuaciones, es lo mismo. Es una limitante más allá de nuestras posibilidades. Tenemos una compañera que está haciendo su maestría en la UVAQ, pero ella por ejemplo, tenemos que hacer una actividad los viernes y no puede porque tiene maestría, el sábado: no puede porque está haciendo la maestría, hay que cooperar: “no es que estoy haciendo la maestría”. También se convierten en otras limitaciones. Lo que el compañero comenta de la gran variedad que tenemos en nuestras aulas, yo les pregunto: “¿podemos tener doce alumnos que la SEP no pide con todas las discapacidades y poderlos atender?”...entonces nos convertimos en una guardería, literalmente somos una guardería porque, qué hago al cuidar que este chico no se pelee, lo dejo porque el otro ya se está mordiendo o con aquel porque ya empezó a comer. Para mí es una gran limitante porque lo vuelvo a decir, que en realidad, aquellas personas que están haciendo todo esto no bajan, no ven la situación real. La situación sindical, yo en lo personal, sí participo y soy muy activa, pero también caen muchos maestros en: “no voy porque hay marcha, no porque hay esto”...no sabemos ni por qué o estamos haciendo, yo en lo personal digo, con todo esto que está pasando sí asisto porque estoy viendo la realidad de mi centro, estoy viendo lo que sucede. El sindicato es ahorita el que nos está amparando. Nosotros al recibir documentos de la parte oficial miles de quejas, no puedes, no hagas, no lo otro. El sindicato es el que está diciendo: “sabes qué, si tú tienes cuatro alumnos, con esos te justificas, con esos te voy a sostener ahí”... porque si no, ya me hubieran movido de lugar y entra también mi parte personal. Si yo estoy en Pichátaro es porque puedo ir y venir a Morelia, acá vivo. Si yo dejo que la supervisora decida me va a mandar a lo más lejos. Entonces son muchas cuestiones que nos están invadiendo. Sindicalmente se dice que el nivel va a desaparecer. Yo en lo personal no creo que desaparezca porque nuestros alumnos no va a desaparecer, pero sí existe el que ahora la reforma marca que los alumnos va a estar en el

aula y ya no vamos a ser nosotros quienes los vamos a atender sino los maestros regulares tendrán que capacitarse para tenerlos y yo de verdad: “cuarenta alumnos y un autista, el maestro lo va a atender”...en ahí donde yo digo: “¿quién está luchando para detener todo eso?”, pues el sindicato. Sí tiene muchos errores el sindicato, sí tiene mucha gente que está cubriendo su flojera y su apatía y su no trabajar con eso, pero hay otras cuestiones que digo: “¿por dónde yo lo lucho, por dónde digo yo no estoy de acuerdo?”...no hay otra instancia. Sí creo que en este momento, no solo en EE, pero en especial nosotros estamos viviendo un cambio, otra vez muy drástico, que se llevó a cabo hace muchos años cuando se dijo, ahora ya no son grupos integrados, ahora son USAER. Todo ese cambio lo estamos viviendo nuevamente y para mi punto de vista, viendo la realidad de mi centro y de cuando estuve practicando en el CAM “Margarita Gómez Palacio”, viendo la realidad del nivel, las reformas que están haciendo no son para ayudar no, a mi punto de vista es para que el gobierno diga ya no voy a gastar en un niño que ya no me va a producir nada, porque eso es en realidad lo que está pasando: yo gobierno ya no quiero poner un peso de mi bolsa porque este alumno no me está haciendo nada. Qué pasa, no tengo un edificio propio, a nadie le mandan materiales, a nadie le mandan nada, pero el gobierno dona no sé cuantos millones de pesos al CRIT; que hacen muy bien su trabajo, yo no me quejo del trabajo que hacen pero por qué, si se supone que el gobierno tiene que darme los recursos y si estamos con tantas carencias...mientras dona 40 millones de pesos a un lugar privado. Para mí sí hay un montón de cosas y termina uno encerrándose, dejando de pensar en todo lo que hay afuera, y yo por lo menos dejo de pensar en lo de afuera y me concentro en mi población.

A: muchas de las cosas que hemos debatido nosotros aquí, son ciertas. El gobierno da muy buen discurso, pero la realidad es otra. Es con lo que nosotros hemos estado chocando, chocando y chocando de manera muy frecuente. Nosotras tratamos de investigar, conocer, hacer pero ya cuando esto ya lo domino, vienen los cambios. Vas otra vez agarrando el hilo y vuelve otra vez el cambio. Es como te exprimen y te vuelven a exprimir y al final tú dices: “qué estoy dando, ya me desgasté tanto”...ellos no van a ceder en lo que están pidiendo y nosotros vamos a terminar, no sé cómo en el sentido de qué. Su petición es que todos los niños van a un aula y también digo: “pobres niños, exactamente qué quieren hacer con ellos”...porque los maestros van a lavarse las manos, van a decir: “yo tengo 50 alumnos y no puedo atenderlo porque tengo esta población”...el que se queda es aquel de la esquina, aquel que no me amerita desgaste porque pues no va aprender y no va a hacer nada. Entonces qué hago yo como maestro y qué hace el gobierno en su papel, es una lucha constante que estamos teniendo nosotros, más en este nivel en que viene una cosa y nos la cambian, te adaptas y te la cambian por otra. Hasta que dices tú: ¿”qué quieren, qué quieren?”.

T: vamos a hacer una huelga (risas).

G: de acuerdo a lo que es la normatividad, a nosotros nos acaban de dar la capacitación de lo que es el CAM básico que es secundaria. El tope son 14 alumnos, pero también tiene que ver mucho con las competencias y habilidades que tenga el docente. Si tienes una planeación de acuerdo a las necesidades de cada uno de tus alumnos, porque a lo mejor no es lo mismo de una compañera a otra. Pero si tú llevas tus materiales bien, por día, de cada uno de los alumnos, sí se puede

compañera, yo le he trabajado, yo te hablo en base a mi experiencia de trabajo. Es cansado porque hay que invertirle tiempo, no nada más dentro de tu horario que es de 8 a 12:30 sino también tiempo extra clase y vas a adecuar de acuerdo al estilo de aprendizaje del alumno, ver cuántos tienen el mismo estilo y en base a eso hago mi planeación y preparo los materiales. Yo hablo en base a lo mío, en cuanto a las ideologías y cuestiones sindicales, no desaparece el nivel, no desaparece el de educación física porque la misma ley lo maneja. Si nos damos a la tarea de investigar un poquito de cómo viene la ley y cómo está, los servicios permanentes se siguen manteniendo con las discapacidades más severas. Lo que se puedan incluir, se van a incluir, pero las USAER que ya no es como antes de que sacó al niño, ya no; esto tiene que hacerlo dentro del grupo junto con el maestro regular, pero también vas a ser al mismo tiempo como un asesor técnico para el maestro del aula regular. Entonces a veces el discurso sindical es muy bueno y yo lo comento porque yo he sido sindicalista y toda la vida he participado pero también me doy a la tarea de leer, de investigar para tener esos elementos y no nada más quedarme con la bandera de que es esto o lo otro; comercial: los jueves el sindicato está ofertando un círculo de estudio y estamos analizando todas esas partes, precisamente, entonces, a veces por cuestiones políticas yo tengo que jalar a la gente porque sí es necesario y también esa apatía que hay actualmente, de una u otra manera tengo que utilizar una bandera para decir, va a desaparecer, porque ocupo la contundencia y movilizar a las masas y no nada más es la sección XVIII, es un estilo que manejan todos los sindicatos y también está la opción de las becas sueldo si queremos estudiar maestrías y eso, para no tener el problema de decir: “híjole, tengo maestría”... y rindes más, yo creo cuando te vas de beca comisión a cuando lo estás llevando a par con tu servicio, entonces ahí van las opciones para poder nosotros rendir y nos podamos actualizar y ser mejores cada día.

N: yo lo quería comentar es que, ahorita que nos están pidiendo doce niños. Cuando yo llegué al CAM, sí era muy frustrante porque eran 15 alumnos y para mí fue muy difícil, muy desgastante, sí me llevó mucho tiempo y esfuerzo llevar material, buscar las estrategias, pero era un desgaste completo sinceramente. Así como nos lo están pidiendo sí se puede, pero yo también me veía frustrada porque yo no lograba todos los objetivos que tengo con cada uno de mis alumnos y eso para mí es muy frustrante, porque tal vez sí avanzaba pero con pasos muy pequeños y mínimos cuando yo sé que ellos me pueden dar más y yo no les podía dar más porque me tenía que dividir en esos 15 niños. Ahorita hubo un recurso, ya cuento con una asistente y ya es más fácil porque la verdad para mí, llegar a CAM; les cuento: yo estuve en escuela regular, llegué a estar en un momento de confort, casi 5 años con el grupo de segundo año; ya hasta me sabía el programa al derecho y al revés. Sinceramente tenía un confort. Decía: “me toca esto, ah ya sé lo que voy a hacer”. Tenía treinta niños y uno especial, yo en un segundo piso, casi se mataba el niño. Yo le dije a su mamá: “señora o atiende a su hijo o atiende a estos 30 alumnos que tengo”... si es la verdad muy difícil. Eso de que quieran que tengamos 12 niños para mí es difícil.

E: yo creo que no podemos generalizar, cada grupo tienen sus particularidades, en verdad hablar de doce... yo tengo 9 niños, me dice la directora: “tengo una niña para tu grupo”; le dije: “maestra por favor, no le sacó al trabajo y no dudo de mi capacidad, creo que buscaría las estrategias, pero

las condiciones de mi grupo no me dan para tener diez niños y mucho menos 12. En verdad yo creo que no podemos generalizar, yo creo que tendríamos que buscar estrategias para resolver eso y por otro lado yo creo que la inclusión educativa sí deja, por experiencia lo digo, sí deja algunos aprendizajes en nuestros alumnos, pero depende, y necesitamos no solo decir sí a la inclusión; muchas veces las maestras de educación regular no se dan la oportunidad de atender estos chicos por miedo porque no saben cómo hacerlo, entonces no dan esa apertura, pero de que deja aprendizaje en los niños y favorece el desarrollo de habilidades tanto comunicativas como sociales sí, sí lo hay. No tenemos esa apertura y tenemos que aceptar compañeros que EE no tiene esa apertura y estoy hablando de las USAER, que muchas veces nos cerraban las puertas, que ni siquiera era el maestro de primaria o de preescolar, sino el mismo maestro del nivel (de la USAER) decía no. Yo creo que no podemos tampoco podemos generalizar y decir: “no este niño no puede estar”...primero tenemos que ver que realmente haya las condiciones necesarias en la escuela regular, que el maestro que va a estar con este niño realmente quiera hacer un compromiso y no llegue a esta zona de confort, sino que realmente también él se exija para trabajar con el niño.

P: apoyando un poquito lo que dice a maestra, yo creo que lo primero que se debería de hacer es realmente tomar en cuenta esta población de manera general. Desde ahí darle la importancia que debe tener el nivel, como EE crear una currícula que maneje todos los estándares y que de ahí se cree un currículum y entonces ahora sí, hacerle las adecuaciones curriculares pertinentes, pero no lo hay. De ahí entiendo la inconformidad de la maestra. Todos somos personas diferentes, todos tenemos ideologías diferente y no significa si soy bueno o mal maestro. Yo a diferencia de mi compañera, eso es algo muy bueno, no entre todos, pero con algunos compañeros no podemos decir, entrar en discusión y saliendo de la escuela pues no pasa nada, queda y topa en eso. Yo en muchas ocasiones le he dicho: “te reconozco que hagas esto, que hagas lo otro, pero a mí no me pagan horas extras” y eso no significa que sea una mala maestra, como dice ella, tengo una vida, marido que me tiene que atender (risas).

B: yo me doy cuenta en mi zona, que muchas veces no sabemos hacer una buena evaluación, un buen diagnóstico de dónde está mi alumno y qué quiero lograr. Yo tenía compañeros que tenían niños con discapacidad muy severa y siempre trabajando en el cuaderno y nosotros decimos que lo que debemos de trabajar es que sepa comer, que sepa vestirse, que sea autosuficiente, pero es que no, es el meollo que no sabemos hacer un buen diagnóstico. Ver dónde está, qué quiero lograr, a dónde lo quiero llevar y así como ese es el problema. Yo también lo comentaba con los compañeros, decía que como que deberíamos de ayudar con psicólogo y el doctor que son los que dé más datos de desarrollo, qué nivel evolutivo tiene el niño para formar un grupo, no se puede decir homogéneo pero sí muy parecido porque yo de repente lo veía en los directores que decían: “metieron a este niño en ese grupo o no ese niño está muy chiquito”.

6. Si ocuparan el puesto de subdirector, ¿qué harían?

R: pondríamos a trabajar a sus consejos técnicos y asesores. Que se fueran a investigar al estado la población de EE, que vieran las necesidades específicas. Hay un punto medio, y que se pusieran a

elaborar programas y que los maestros que estamos con los alumnos los aplicáramos, los dominaríamos, nos volviéramos buenos para trabajar, pero con materiales hechos; porque no sirven esas sugerencias parciales: “de haz esto, esto y aquello”...yo pondría a trabajar a los asesores técnicos.

T: yo propondría a la maestra Adela para que ella fuera la investigadora (risas), creo que deben estar quienes tienen que estar. Personas que si yo ya trabajé en este campo, ya sé a qué me refiero y no se me ocurre porque yo ya lo viví, como decía ella (señalando a maestra Rosy) en base a mi experiencia, yo sé que sí se puede, pero también sé que es difícil. Yo hasta me dañé mi coxis de estar haciendo los expedientes en la USAER Senguio. Al llegar a Morelia me lo arreglaron y gracias a Dios me puedo sentar y me puedo parar. Entonces creo que deben que estar las personas que sepan, no que se les ocurra. Hoy yo digo, si fuera la subdirectora qué haría, entonces imagínense si ocupara esa silla, Dios guarde la hora...al otro día me corren. De hecho me dice un compañero, si tu fueras directora, yo te desconozco (risas). Necesitamos gente que sepa de esto, que haya estado trabajando en ello, personas que sepan de la realidad del campo, porque los libros pueden decir mil cosas. Creo que las personas que te guían tienen que saber las realidades del último pueblo, a mí que me importa lo que dijo Piaget si él atendió a los niños de su país y a sus hijos y esos no son estos niños que tienen esta realidad.

P: es muy complejo, yo creo que...no quiere decir que todo el nivel pero me refiero a la educación en general, pero para empezar, ¿quién es el Secretario de Educación?, o sea es una persona que nada tienen que ver con la educación, de ahí nos bajamos también con el secretario del estado, tampoco. Desde ahí estamos mal porque no conocen la realidad, no conocen los contextos de trabajo, no conocen si el niño come o no come. Nada más me está pidiendo, tienes que cumplir con esto y con esto y san se acabó. Entonces si yo pudiera, empezaría a cambiar a las cabezas.

H: pues o coincido con lo que dicen, quienes están en los puestos como el secretario, es por cuestiones políticas, entonces, lo primero que yo haría como subdirectora: ver realmente las necesidades y las características y las carencias que tiene cada uno de los centros que pertenecen a mi estado, porque no es lo mismo lo que la maestra necesita en su grupo, en su salón a lo que esta otra necesita. Para empezar, muchos centros no cuentan con edificio, desde ahí ya empezamos mal. Pero, ah tiene que estar fulanito en tal puesto porque él va a reformar todo lo que desde el punto de vista político está mal.

G: yo empezaría, primero que nada conociendo y bajando la información, porque muchas veces los que están allá arriba llegan porque yo te debo un favor de años atrás y es mi pago; o por recomendaciones, por otro lado, si fuera una subdirección o una secretaría general, manejan muchos programas que las comunidades o los centros de trabajo no conocen. Se elabora un proyecto y se bajan recursos muchachos, hay dinero de por medio y muchos no lo conocen. Esos programas son, precisamente para dotar las escuelas de cierto material. Yo empezaría por ahí, y no nada más eso, sino capacitando realmente al que tenga esas ganas y esas habilidades para poder ejercer un liderazgo en cuanto a directivos, yo siempre he dicho que las personas que están al frente

deben de tener el perfil para poder cubrir tanto una dirección, una supervisión un ATP, porque hasta en eso también: “fuiste mi compañero de trabajo, te llevo como asesor técnico”, y creo que no va por ahí, por eso estamos como estamos actualmente y muy denigrado el nivel, por esas cuestiones político sindicales, compadrazgos y favores, yo empezaría con eso.

E: yo me iría hacia los asesores que están en la secretaría. Hay compañeros que estuvieron en EE, compañeros que tuvieron muchos años de experiencia y que se les olvida. Yo no sé qué pasa en ese transcurso y que fueron maestros frente a grupo y que ahora los vemos sentados allá leyendo y que qué bueno pues (risas), pero no nos bajan esa información, o sea, hay cursos a donde ellos van y que bueno, tuve la oportunidad de ir, y entonces yo decía, es que traen gente de fuera con buena información que no tenemos nosotros los maestros y que estamos sufriendo con los niños, entonces qué pasa ahí. No sé si es concientizar otra vez a los compañeros que acuerden, que se bajen acá con nosotros y transmitan esa información, porque de verdad no sé si se les olvida o que sucede, o nos llenamos de ese ego de “yo sé, yo hago todo y ustedes maestros no”, entonces es como esa parte que siento que nos falta.

B: cuando yo estuve en asesoría, yo creo que sí es la parte más débil del departamento de EE, la parte técnica en la asesoría central. En mi zona estaba muy de auge lo de los niños con Aptitudes Sobresalientes. Nos dieron pruebas y dijeron, tienen que aplicarlos y mínimo tienen que tener 50 en la zona. Llegó un apoyo económico por cada niño para fortalecerle el talento y nos traían en friega con todo eso. Sin saber nada, nos dijeron háganle así y así; los psicólogos, formaban parte y había pruebas que no se sabía cómo interpretarlas y tenían que investigarlo. Tuvimos gente de la UNAM apoyando, pues nos metimos en el papel y la segunda parte y ya los maestros no quisieron seguir; dijeron que no se había dado el seguimiento ni se había cumplido con los acuerdos y fue que ya les dijimos que dejábamos de formar parte de ese proyecto y no los volvimos a ver. Yo sí lo dije en una reunión estatal, casi nos lincharon porque yo era el problemático que estaba diciendo: “si van a hacer un programa así díganos cómo se hace, qué sigue, cuál es la dinámica durante todo el proceso, apoyar a los psicólogos para interpretar las pruebas, practicar, que el docente sepa cómo llevar el currículum, cómo les vas a hablar a los maestros que tienen esos grupos”... a final de cuentas, mejor nos desconocieron como zona para que no aplicáramos el programa. Dijimos hasta dónde llega la incapacidad de la asesoría como para no comprometerse con el trabajo que se está llevando. Yo dije sí, de plano estamos muy mal.

7. Si les dijeran que para conservar su trabajo se tienen que cambiar de estado, ¿qué harían?

P: no, ¿por qué me tendrían que imponer algo? Si yo cumplo con todo lo que me están pidiendo y tengo la capacidad y todo. No por esa situación me cambiaría. Que yo quisiera cambiarme y me estuvieran dando la oportunidad, sí lo haría, pero porque me estás obligando, porque me estás diciendo, lucharía y a lo mejor me corren pero no me voy.

A: no, yo creo que no. Es muy, como podría ser la palabra...es mucho lo que podríamos hacer aquí, entonces irnos a otro lugar, para mí es así como que, te vas a otra casa teniendo la tuya, creo que no es por ese lado. Al menos por ese lado digo no, yo al menos aquí; aquí hay mucho que resolver y si me obligan, serían otras circunstancias pero personalmente, no.

D: yo creo que sí tendría que ver porque, por ejemplo, algunas personas dirían sí, me voy contenta y que padre, me van a mandar a Querétaro, Monterrey, X ¿no?, pero tengo la condiciones personales para hacerlo. Nos pasa mucho en el nivel, nos olvidamos de que no sólo somos maestros de EE. En mi caso todavía no tengo hijos pero sí tengo un esposo y tengo muchas ganas de aprender muchas cosas. Estoy queriendo hacer una casa, entonces a veces es tanto el estrés del trabajo, me meto tanto en el trabajo que simplemente ahorita, llegué ayer a la casa con un perchero que compré a un alumno; me gustó y lo compré y entonces me dicen. Por qué gastaste este dinero si íbamos a comprar otras cosas. A veces nos concentramos tanto en nuestra vida profesional que sí se convierte en parte de nuestra vida, porque a veces nos la pasamos más tiempo pensando y actuando como maestros de EE, que a lo mejor actuando como esposos, actuando como madres. Sinceramente lo chicos que están más descuidados en muchas cuestiones a veces somos hijos de los maestros. Digo porque soy hija de dos maestros y a mí me pasaba mucho y es algo que ahora que soy maestra digo: “cómo le voy a hacer” y entonces también, el hechos de ser maestra de EE que ahorita viajo todos los días hasta Pichátaro, me pregunta todo mucho: “y cuando vas a tener hijos”, les digo, no, hasta que me ubique, que me acerque al lugar a donde voy a estar; y de pronto que me digan: “te vas a ir a otro estado”, mi esposo con su trabajo aquí, yo cómo voy. Sí tiene uno que pensar, no es nada más de tomar la bandera y decir, yo soy maestra de EE y olvidamos que soy Dámaris y Dámaris no solamente es maestra de EE.

T: yo que soy Patricia lo vería como una oportunidad, yo sí me iría.

G: yo sí me iría, yo estoy casada, mi hijo tiene dos años siete meses, llega después de ocho años de casada. Uno dice, a lo mejor no quiero tener hijos hasta que me ubiquen, porque voy a estudiar una maestría, pero en realidad nunca vas a saber, si vas a poder tener hijos o te vas a poder realizar o te toca someterte a un tratamiento. Eso lo vas a descubrir con el tiempo, yo con mi hijo, fue una bendición, yo tuve que estar probando hasta hierbas porque me decían que me iba a ayudar. Afortunadamente yo soy de las que dice que las cosas tienen que llegar cuando tienen que llegar. Yo también soy hija de maestros, crecí en escuelas y crecí en las marchas. Cuando mi mamá iba a México no tenía con quien dejarnos y nos llevaba con ella, pero yo siento y lo comprobé con mi señora madre, yo creo que nos educó con muchos valores y tiene que ver mucho la calidad que tú e ofrezcas a tus hijos. Ella viajaba de Apatzingán a Uruapan a estudiar, ambos, tanto mi papá como mi mamá tiempo completo, uno de nivel secundaria y otro de Especial; con dos maestrías ambos y con tres licenciaturas, no han llegado al doctorado porque dijeron que ya estaban cansados. Yo con mi hijo tengo dos licenciaturas y una maestría de la que me quiero titular para mi proyecto a futuro también es también estudiar un doctorado, pero yo con mi hijo, estoy estudiando también los lunes un diplomado en CU. Me llevo a mi hijo, él está aprendiendo muchas cosas. Que si hay reunión de mi hijo, procuro nunca faltar, que si es el festival y puedo participar, lo hago porque son las bases

que le voy a dar y sí me iría porque como ya tiene las bases, yo siento que sí, que todo cambio es bueno, yo sí me iría, dejando a un lado la reforma que para el siguiente ciclo escolar nos la van a empezar a aplicar, el acuerdo es sostenerla este año. Que si no tengo el mínimo de 8 niños. No es pensar en irme y que padre Querétaro, pero saben qué muchachas, incluye las zonas rurales más retiradas y yo creo que aprendí mucho de las comunidades rurales, que me ha servido mucho en mi formación docente, entonces yo sí me iría.

E: yo creo que hemos llegado también como profesionistas a una zona de confort. Decía un amigo, nos pusimos la canasta básica muy abajo. Vamos a ser realistas, si nosotros fuéramos a conseguir trabajo a otras empresa, pues donde te den. Yo recuerdo que cuando llegué a la SEP y pedí mi clave, a donde me den –decía- y me la dieron fuera. Sí tuve que aprender y creo que mis hijos han aprendido conmigo, ni modo, a donde me vaya te vas conmigo porque así es la vida. Tengo un adolescente de 16 años, no quiere estudiar aquí, entonces mi temor como mamá es que se va a ir a México pero es lo que él quiere y se va a enfrentar a eso. Ya pasándonos un poquito a la reforma, es que a dónde nos toque; trabajamos para un empresa, sea de educación y a donde nos toque nos tenemos que mover, porque amo mi trabajo, me gusta lo que hago. No me gustaría moverme de Morelia, pero es mi trabajo.

R: yo lo que quería externar las grandes bondades que le ha dado a mi vida ser maestra de EE, en todos los sentidos: como persona, como mujer, como madre, como profesionista creo que no sería lo que soy ni tendría lo que tengo si no fuera porque he trabajado y estoy trabajando desde hace 31 años en educación y particularmente en EE. Yo me siento una persona muy privilegiada y creo que todo, todo ha tenido que ver con esto.

T: ¿y sí se iría? (risas).

R: trabajé 10 años en el estado de Jalisco, allá tuve la oportunidad de hacer mi especialidad, he tenido la oportunidad de comparar la educación allá y acá. Sería una oportunidad en mi vida de movilizarme, de movilizar mi familia, mis hijos.

N: yo también me iría a donde me mandaran porque me gusta mi trabajo y donde lo llegue a desarrollar, lo haría, de hecho cuando yo recién entré, como alguien comentaba aquí, dije: “a donde me manden, me voy”. Era mi temor de a dónde me iban a mandar, pero yo me sentía emocionada porque ya tenía trabajo, donde fuera y cuando me dieron el trabajo ya tenía un hijo pequeño de dos años. Dije: “qué voy a hacer con mi hijo, pues a donde vaya la mamá, va el hijo” y gracias a Dios me tocó en casita y si me llegaran a mandar a otro lado, me iría también con todo y mi hijo. Soy madre soltera y también hago mi trabajo porque me gusta, no sé hacer otra cosa más, entonces qué haría si me dicen vete y no me voy, en qué trabajaría. También es una fuente de ingreso para sostenerme y sostener a mi hijo. Si me mandan hasta la punta del cerro, hasta allá me voy.

P: ¡híjole! La maestra me lo ganó pero yo lo iba a decir en otro sentido, a mí sí me dicen te vas porque si no te corren, tengo la capacidad de hacer múltiples cosas. Amo lo que hago, me gusta la educación física a nivel de EE, primaria, secundaria, futbol y creo que tengo la oportunidad igual

que todos ustedes porque tenemos una preparación para decidir si me voy o me quedo. Tenemos una amplia gama para trabajar y a diferencia de mis compañeras (y que buenos que así lo vean) que sí se van y lo ven como oportunidades para sus hijos; yo veo lo contrario, soy esposa de un policía federal, entonces a ellos los cambian, los mueven y me ha tocado platicar con compañeros de él y esposas de ellos y lo último que quieren es seguirse moviendo. Son dos puntos diferentes de vista que igual respetables de las que sí se van y también respetable de las que no.

H: yo creo, como dice la maestra Cynthia, hay que ser realistas. Hay momentos en la vida en los que puedes tomar la decisión de acuerdo a las circunstancias y si me voy y si está de por medio el trabajo por supuesto que sí tienen que pensar mejor y más la decisión que vas a tomar. En base a eso, sí me iría, tal vez no me iría porque estoy formando una familia, porque mi pareja está aquí, porque tenemos planes en común en otro país, no sé. Entonces yo creo que en este momento sería muy fantasioso o no sé cómo decirlo, muy aventurado de decir si me voy a no. Todo depende del momento en el que lo propongan, de las circunstancias, de muchas cosas que a lo mejor en este momento no están presentes, sin embargo, el que te lo ofrecen o te lo dicen, pues lo piensas ¿no?. Igual cuando recién te dan tu clave y te van a dar tu trabajo dices a donde me manden, pero muchas personas no tenemos ningún compromiso, la emoción de ya tengo un trabajo, o sea, todo lo que tuve que pasar para conseguir el trabajo, entonces si me mandan a la punta del cerro, allá me voy, pero conforme va pasando el tiempo y va cambiando tu vida, vas priorizando tanto el trabajo como tu vida y tu familia. Todo depende del momento y de las circunstancias que estés viviendo en ese momento. Que si te dijeran, si no te vas a la punta del cerro, te vas a quedar sin trabajo; a ver pues ya tengo una pareja, una familia, se habla y de alguna forma se toman decisiones, hay que priorizar. Entonces, si me iría o no, no sé...

8. *¿En algún momento han pensado en elaborar un programa para llevarlo a la subdirección?*

R: sí lo haría pero no confío en ellos, no confío. Nosotros a nivel centro tenemos un proyecto curricular que se viene trabajando desde hace cuatro años, lo hemos ido puliendo, ha sido muy bueno. Sí he pensado pero honestamente no confío. No confío en que quieran revisarlo, en que recuperen todo lo positivo que tiene. Creo que se irían en la línea que nos dicen ahorita algunas maestras: “veo lo que le falló, lo que no está bien; veo lo que no es aplicable desde la distancia. Nosotros sí tenemos uno. A mí me tocó sistematizar, bueno las maestras lo están aplicando; observamos las dificultades y corregimos, ajustamos, modificamos, reestructuramos, pero sí tenemos ese trabajo, no sé si valdría la pena llevarlo a todo el estado.

A: yo lo intenté en el nivel que estaba, yo soy educadora y cuando llegué al nivel de EE, estaba perdida, entonces reestructuré el programa de educación preescolar a lo que necesitaba y a mi necesidad. Se lo hice saber en su momento a la maestra Adela, le pareció muy bien y seguimos trabajando con él. Pero en el momento que ya es aplicable, dices tú, yo ya lo apliqué pero no sé si a mi compañera le vaya a funcionar lo mismo; ella ya tenía la inquietud de hacer un programa para todos y de ahí surgió y se han dado muy buenos resultados, pero como dice ella, se ha dado nada

más en nuestra escuela porque ya fuera, no es seguro que realmente lo tomen como nosotros lo hemos estado llevando o que le den la importancia y el tiempo que realmente se la ha dedicado.

D: la semana pasada, no sé si enterarían, hubo un pleno de EE por parte del sindicato; en dicho pleno estuvieron maestros con algo de antigüedad. Entre ellos estaba la directora de la Escuela de Audición y el maestro Carlos. Ellos marcaban precisamente esta situación de marcar un proyecto que pudiéramos que pudiéramos llevar todo el nivel de EE en el estado. Se hizo un grupo como los responsables de llevarlo. Ahí entra esto de que el maestro Carlos estuvo de jefe del nivel, en ese tiempo nosotras todavía estábamos estudiando, fue nuestro maestro. Ahí empieza a ver uno quiénes son los que están interesados en proponer un proyecto. También estuvimos como practicantes viviendo el proceso de elaboración del proyecto en la Escuela Margarita Gómez Palacio con las maestras (señalándolas), a lo mejor no nos involucramos de la misma manera pero sí nos tocó ver todo el trabajo que hay detrás. Lo vimos como algo muy productivo, algo que se tiene que hacer; desgraciadamente existe el miedo, existe el conflicto de si se va a hacer o no, si lo van a respetar. Pero sí pienso que como decían hace un rato de que los compañeros que están como asesores centrales hicieran su trabajo y bajaran la información y que ustedes que lo elaboraron tengan la apertura para que maestros de otros centros puedan llevarlo a cabo. Aparte del sindicato no conozco otras personas que se interesen. Hay algunas cuestiones que se tienen que ver y analizar quienes estamos realmente inmersos en el nivel, el sindicato es el único lugar que veo que se interesa. Sí nos manejan otras cuestiones, también he leído la reforma educativa federal y estatal y sí tenemos que estar informados y no veo otro frente de lucha, yo no los veo a ustedes (señalando a las maestras de la “Escuela Margarita”) que saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo; yo no veo que estén saliendo y digan no, no estoy de acuerdo y no estoy de acuerdo en participar en marchas pero puedo luchar desde este otro lado. Es ahí donde yo digo, es que sí tiene muchos errores nuestro sindicato pero yo no veo que haya gente que diga: “a ver, no estoy de acuerdo pero puedo hacerlo así, yo lo estoy haciendo y estoy en contra de lo que estás haciendo tú sindicato”. Yo no veo otra parte que se esté quejando. Mi hermana está ahorita comisionada al sindicato y ella me dice mucho: “es que no vienes, es que no estás, es que no luchas”, y le digo: “es que estoy teniendo mi propia lucha”. Sí puedo y participo pero sé lo que tengo que hacer porque si no los papás me pueden decir, “oye qué está pasando”, sin embargo, no dejo de luchar y de informarlos. De hecho acabamos de tener una reunión con ellos y traigo los amparos de ellos. Informamos hasta dónde va la reforma, en qué va a afectarlos y qué podemos hacer entre nosotros. Nuestro trabajo todo este ciclo escolar ha sido de mucha gestión, si hemos trabajado con los alumnos diferentes actividades, pero en realidad todo ha sido gestión con padres de familia, con presidencia municipal, con todo el pueblo. Es algo que veo y digo, ustedes tienen el arma para luchar, porque ya lo hicieron, porque ya lo están llevando a cabo y tienen la experiencia y con qué justificarlo, pero no veo que salgan ustedes a decir, no me agrada cómo están haciendo las cosas y así lo pueden hacer.

E: esto ya se dio hace, qué te digo...unos diez años; gente interesada en que se unificara todo esto, cuando EE se quedó a la deriva. Yo también estuve en la parte sindical, también anduve en México, en las marchas en los plantones, una semana quedándome allá. Esto ya se dio hace mucho tiempo

y para lo único que sirvió fue para que mucha gente que estaba en Apatzingán o en Coahuayana se viniera a Morelia y dejaron a los grupos allá solos. Y nosotros confiábamos en esos compañeros porque los escogimos. Una compañera de Maravatío, apoyamos para que se viniera y hasta hoy fecha, jamás se presentó una propuesta, ni por la parte oficial ni sindical que dijera: “aquí está compañero, por esto luchamos y esto fue lo que logramos”, jamás. Entonces muchas escuelas: CAM, USAER, presentaban propuestas que no sé qué pasaba al llegar a la SEP y nada. CAM MGP, y lo recuerdo porque así fue, estando yo en enlace, se acerca una compañera y me dice: “sabes qué, vamos a comenzar en Zinapécuaro con el área de enlace, apóyame no”... al día siguiente la directora me dice: “sabes qué, tú no puedes asesorar a nadie, me habló la supervisora, a ella le habló el jefe del departamento y le dijo que para eso están los asesores y tú no puedes hacer nada”. Le dije: “sabes qué amiguita, con la pena pero ya no te puedo ayudar, ya no voy a ir a Zinapécuaro, ya no nos vamos a poder ver porque fue una llamada de atención”. La supervisora me llama y me dice: “¿quieres que te mande algo por escrito para que veas que no puedes asesorar”? Le dije: “está bien, ya entiendo, pero de compañero a compañero si ella me puede ayudar con algo, con mucho gusto, pero si yo puedo apoyarla con algo, igual, pero no; hay mucho celo profesional, sobre todo en Especial, tristemente. Y nos enfrentamos a esto, qué pasa, bueno, de alguna manera CAM está buscando cómo funcionar (nosotros) y entonces allá afuera enfrentas reuniones con compañeros de EE y te dicen: “eso, lo hacemos nosotros desde hace quien sabe cuánto tiempo” y entonces tú dices: yo no dudo en que ya lo hacían, qué bueno, pero porque si vemos que está funcionando, no seguimos en esa línea. Entonces, qué pasa; hay mucha división y nosotros como compañeros no trabajamos, hablamos con los niños de trabajar colaborativamente, eso viene en la reforma ¿no?, todo debe ser trabajo colaborativo y nosotros como maestros ni siquiera nos toleramos en nuestro centro de trabajo. No trabajamos colaborativamente, es una realidad a la que nos enfrentamos en el nivel de EE, aprovechamos circunstancias de estas por interés.

P: no he intentado hacer un proyecto pero sería muy bueno porque cuando yo empecé en EE, hace 7 años, yo estaba en primaria regular, trabajando con niños y surge la necesidad del cambio. Llegué a EE especial porque era lo que más me convenía no porque fuera lo que quisiera la verdad; ya estando ahí, me gustó y empecé a conocer. Antes de empezar a dar clases observé varias clases de compañeros y son completamente diferentes a lo que yo les doy ahorita a los niños, ellos trabajan muy individual; entonces yo llego con miedo, no sé, no recuerdo en qué momento se me quitó, no tenía ni la menor idea de cómo se trabajaba con estos niños, la verdad no, y resulta que mi supervisor también venía de primarias y también era su primera experiencia en EE. Poco a poco fuimos aprendiendo cómo trabajar, no sé si el trabajo de mis compañeros era mejor o el mío es mejor pero sería muy bueno hacer un proyecto general, mínimo para que tengas idea de cómo dirigirte, qué estilos de enseñanza, qué estilos de aprendizaje, cómo trabajar con estos chicos para los que a lo menor van empezando, a lo mejor yo ya no tanto. Más bien me tengo que documentar un poquito más, pero sí para los que van iniciando y no tienen la menor idea de cómo trabajar con ellos.

G: sí es posible, pero desafortunadamente tenemos esas barreras, desde la subdirección y bajando a supervisores y de ahí te bajas a los directores; porque muchas veces tú puedes ser el mejor maestro del mundo, el más comprometido, puedes armar un súper proyecto, pero, ciertamente y por experiencia porque también lo he vivido, se cuelgan de tu trabajo. Tú le inviertes demasiado, nada más para que ellos digan, lo retomo, cambio nombres y digo que es mi trabajo. A lo mejor por eso es el miedo y no abrirlo más, por las experiencias que ya se han tenido y porque también los que están ahí no tienen esa capacidad de poder diseñar algo propio y que su propia práctica docente no les ha dado esa oportunidad de que tengan su propia experiencia o esos aprendizajes para que puedan diseñar algo. Si tú das dos pasitos, ellos mismos se encargan de jalarte –con todo respeto- a la misma mierda. Cómo tú vas a sobresalir, cómo tú vas a proponer, cómo tú vas a diseñar, y se están olvidando de que en la educación debemos tener un objetivo y un fin común que debe ser en beneficio de los niños que atendemos, de la población, pero muchas veces es para tomarse créditos que ni me corresponden, para justificar programas y sacar el dinero y ni siquiera bajarlo realmente a los centros de trabajo.

A: en la Margarita, incluso nos han llegado a llamar la atención porque nosotros estamos en un centro muy compacto, como compañeros en la misma sintonía todos y muy bien ubicados en lo que queremos y cómo lo queremos y nos ha llegado inclusive el mismo departamento a decir: "eso no les toca, eso no lo tienen que hacer ustedes, por qué lo tienen que hacer si nadie se los autorizó"...de alguna manera es coartar toda la intención y todo el trabajo que llevamos con estos niños. A veces nos ha tocado compartir experiencias con otros centros y los únicos que nos ha servido es como difusión porque en otros centros no les permiten trabajar, ni siquiera despegar como nosotros se los planteamos. Entonces ya no sabes para dónde hacerte; si lo haces por qué lo hiciste y no lo haces por qué no lo hiciste.

9. ¿Cuáles son los objetivos de ustedes como docentes en EE?

T: de acuerdo a la realidad, de acuerdo a las necesidades, ya lo decía el maestro, nos piden ciertas características, te piden que llenes ciertos requisitos pero tú tienes que ver cuál es tu población, cómo es tu población, estamos hablando de que arriba está gente que se le ocurre, pero esta es tu realidad; ya no vas sólo a adaptar o a modificar, sino también adaptar para que llene el requisito de lo que te están pidiendo. El objetivo es de esto que me estás dando, cómo lo adapto para que tú quedes satisfecho. Mi objetivo es que aquello que yo quiero satisfaga la necesidad de la criatura, que sea un conjunto, que la necesidad del niño se satisfaga con mi trabajo y que sea abonable, que mi trabajo sea bien desempeñado y que se vea reflejado. Cuando veo que me está dando resultado, creo que lo estoy haciendo bien.

E: yo me baso mucho en el objetivo, algo que aprendí fue qué son las habilidades y funciones académicas, qué es la comunicación. A lo mejor mis niños no tienen lenguaje, pero se comunican, como sea que se comuniquen. Uso de la comunidad, porque no nada más los niños especiales se enfrentan a esto. Tengo que saber tomar un camión, nosotros también. Ir al súper mercado, saber dónde compras, qué compras, a qué vas, todo esto. El manejo del dinero, que tengo que pagar; todo

esto, no nada más son los niños especiales, son todos los niños. La vida independiente. Yo como maestra me enfrentado con mamás que todavía bañan a sus hijos, cuántas veces, inconscientemente como mamás, mi niña tiene 7 años y todavía yo la baño. Entonces, hay que empezar a trabajar esto y yo mi objetivo lo baso en esta parte: lo que es la vida ocupacional. Mi hijo a lo mejor no va a ser profesionista, pero sí va a lograr algo, mínimo va a aprender a barrer bien y a lo mejor de barrendero se va. Entonces académicamente lo que el niño me dé, si sabe contar del uno al cinco que cuente del uno al cinco; si nada más va a aprender a escribir su nombre, nada más que eso aprenda, que sepa decir su nombre completo, no sé, como todo esto es mi objetivo como maestra, independientemente del programa que tenga, ese es mi objetivo.

H: yo creo que uno de los objetivos que tengo es que lo que enseñe a los niños sea práctico, funcional y útil para ellos; porque a mí de nada me sirve enseñarle que escriba si lo que hay que priorizar es que aprenda a comer, entonces yo creo que la población que atiendes te va dando pautas para que tú vayas generando tus propósitos. Cuando estaba estudiando una tía me decía: “es importante que el niño pase un momento agradable mientras está aprendiendo cosas sencillitas, simples a que tú le enseñes todo lo que está en el programa, todo lo que te marca el programa si no le va a ser práctico”. No puedes ser homogéneo y no puedes pensar en un objetivo para todos, tiene que ser a las características del niño, de su familia y del contexto en el que está.

G: no es nada más vaciar todo lo que me dicen planes y programas y que el aprendizaje esperado, que la competencia. Tengo que hacer todo de acuerdo a ese estilo de aprendizaje. Yo estoy laborando como maestra titular de secundaria, este año se implementó secundaria. El grupo está consolidado con discapacidad intelectual y una niña con síndrome de sotos; al termino del ciclo escolar me dan planes y programas, esta es tu capacitación. Te voy a entregar los expedientes para que vayas empapándote y hagas tu proyecto curricular anual y regresando del receso escolar revisarlo. Oh sorpresa, cuando me entregan los expedientes venían unos incompletos; desapareció toda una vida escolar, de dos alumnos que tengo, me dejaron nada más lo que la maestra manejó en el sexto año; vi que para lograr objetivos, llevar como esa línea de tiempo y ver cuánto avanzó en específico la niña con Síndrome de Sotos, o qué objetivo se trabajó. Yo no puedo llegar y decirle al papá, por mera formalidad les entregué los libros. Me dijeron felicidades, ahí están los planes y programas de secundaria ya impresos y los libros de texto de tus alumnos, incompletos. El trabajo con la niña es totalmente diferente, con ella vamos a buscar independencia personal, se comunica, no tiene mucho lenguaje, se han visto avances. Si yo me pusiera a seguir lo que administrativamente a hacer lo que dice el libro, estos niños con esta discapacidad a nivel secundaria, no voy a lograr nada, tengo que bajarme y por mero trámite; sí plasmarlo pero mis objetivos son totalmente diferentes en ese sentido para poder lograr algo con cada alumno.

P: mis objetivos con los niño es que lo poco o lo mucho que yo trabajo con ellos es que les sirva y que lo puedan aplicar en su vida. Que puede ser que en un parque puedan subir y bajar solos de un columpio, por ejemplo.

10. Como docentes en EE, ¿qué compartirían con otras personas de su experiencia profesional?

H: que no es un trabajo fácil. Es mucho, es cansado físicamente, muy pesado. Sin embargo, es mucho muy gratificante, más que la quincena (risas)...el hecho de que tu veas que llega un niño con dificultades y después ver su procesos en evolución y ver que tú como parte del colectivo donde trabajas has aportado algo benéfico para contribuir al proceso del niño, yo creo que es lo mejor que dentro de nuestras labor puede pasar. Yo recuerdo en una ocasión con el que empecé a emplear estrategias de comunicación muy sencillas, el día que logré tener resultado, casi pego de brincos. Es muy emocionante ver los logros que los niños van teniendo porque son personas limitadas en una o en varias áreas. Eso para mí es muy gratificante.

P: tanto de manera personal como profesional me deja una gran experiencia porque es una parte de la sociedad muy marginada. Poder contribuir mucho o poco en el desarrollo de esto chicos y a su inclusión a la sociedad, nos hace más sensibles, más humanos y realistas ante los problemas de la vida.

D: aparte de lo que ya comentaron las compañeras, aprendes a valorar, no sólo en tu trabajo, sino en tu vida diaria, aprendes a valorar las pequeñas cosas. Los logros más pequeños; si tenías un papá muy complicado, con el que no puedes trabajar, el hecho de que se acerque a hablar contigo, ya lo valoras.

G: para mí es gratificante saber todo lo que he logrado y doy gracias a Dios porque ha sido la bendición que me ha dado, gracias a eso he mejorado la práctica docente. Hace poco que me llamó una ex alumna que tuve en una comunidad hace como siete años. Eso es muy gratificante, ese reconocimiento que me digan: “maestra aquí estoy y estoy haciendo esto”, de acuerdo a lo que pueden lograr cada uno de los alumnos. Ese es el mejor pago que podemos tener.

A: esta profesión o esta manera de vivir, porque ya la adoptamos como una manera de vivir; es muy humanista, cien por ciento humanista. Nos hace más humanos, más sensibles, más gente, porque aprendemos a valorar varias cosas. En mi caso fue muy difícil adoptarla, hasta que llegó a mi familia una niña con discapacidad, yo ya estaba en el nivel y gracias a eso digo: ¡guau!, este es el lugar donde Dios me quiso poner porque sabía que llegaría esa chiquita que iba a necesitar de mí. Como persona me ha hecho crecer bastante, me ha hecho más fuerte, nos hace más fuertes, más humanas, más flexibles. Nos hace formar parte de esa personita de manera indiscutible cuando una mamá viene y te cuenta su manera de vivir y su problema, formas parte de esa vida, formas parte de esa solución y parte de ese mundo. Entonces no hay nada más gratificante que cómo no eres tú y tu familia sino que formas parte de otras familias.

B: sería resaltar el papel de las mamás de estos niños. Son mamás que han estado tocando puertas, viendo malas caras; que no aceptan a su hijo, cansadas, desgastadas y preocupadas y ya que llegues tú como maestro, que das lo mejor de ti, los atiendas, de que te involucres, que haya un interés de tu parte por ayudar. Eso es gratificante, ver que las mamás se sientan escuchadas, que las estás

respaldando; siento como que es una parte muy importante, ellas sienten que se liberan de un peso, al tener a alguien con quien estar compartiendo.

11. ¿Cuál es la diferencia entre una maestro en EE a uno de aula regular?

T: los maestros regulares reconocen y dicen: “guau, yo no podría hacer lo que ustedes hacen; si yo con estos chicos me vuelvo loca, supongo que ustedes están más estresadas”. Dicen que el maestro en EE debe de tener mucho paciencia y no, yo no tengo mucha paciencia pero amo mi carrera y deja de ser un trabajo cuando se convierte en lo que quiero hacer y entonces se transforma en mi pasión y digo:”hago lo que me gusta y me pagan, pues qué bien, tienen que pagarme bien porque lo hago y me preparo para hacerlo bien”.

B: yo lo veo que los maestros de la escuela regular tienen la idea de que trabajas con niños que están “enfermitos”. Es como que estas en la etapa más difícil, según ellos por lo que pasa en la enfermedad; es la parte en la que todavía no llegan a entender, de que no es una enfermedad. A mí me pasó mi zona, en una USAER con un niño que tenía el síndrome de Asperger y la maestra regular, sí se estaba comprometiendo; quería participar pero los demás maestros lo rechazaban y el director de plano dijo que no lo quería ahí y lo sacaron. Entonces quitaron el servicio de esa escuela por esas actitudes.

A: es que eran maestros que no participaban en carrera magisterial (risas)

P: considero que la docencia desde cualquier ámbito y nivel es gratificante, depende de ti cómo lo tomes y lo vivas y del compromiso que tengas para que te sea significativo en tu vida. Vinculado con la vocación. Y que sí se necesita un extra para trabajar con estos niños; que quieras, que te guste, que llene, que te apasione.

T: y que aparte te paguen bien (risas)

T: los mismos niños nos han llevado a hacer un trabajo colaborativo, lo comentaba hace un rato, no podemos ir uno solo. Si no estamos en un mismo canal ellos lo reciente. Una compañera elabora el programa de acuerdo a las necesidades, entonces ellos nos mandan a hacer el trabajo colaborativo. A lo mejor ni nos habíamos dado cuenta...el papá dice:”tengo esta necesidad”, nosotros vamos con el papá y también le decimos: “detecté que el niño no succiona bien, entonces vamos a estimular esto para que lo logre”. También entra entonces la familia; no somos solo nosotros sino también los papás y la comunidad.

H: aunque en el Centro siempre va a haber diferencias personales, es indispensable el trabajo colaborativo. Aquí no se puede: “yo hago mi trabajo por mi lado y tú por el tuyo”. A pesar de esas diferencias y por problemas de afinidad o X cosa que se dé en cada Centro, lo medular y base importante de nuestro trabajo es el niño. Entonces por muy mal que me caiga fulanito de tal, tiene que haber una comunicación y un momento de compartir lo que nos interesa a los dos, que es el

niño. Lo importante es el niño. Parte del grupo colaborativo son los papás y hay algunos que no les puedes decir mi alma porque ya está atacando y a la defensiva; pues ni modo, también te toca y hay que trabajar con ellos y orientarlos por muy difícil que sea.

G: no podemos trabajar de manera aislada porque si quieres lograr un aprendizaje significativo para el niño, por muy sencilla que sea la actividad debe ser un trabajo en equipo y, principalmente los alumnos están cuatro horas, pero quítale la media hora del desayuno, la media hora del recreo, la mayor parte del tiempo está en casa y si tienes una buena comunicación con el padre de familia, él te da la pauta para reforzar de lunes a domingo, en casa el trabajo que estás teniendo tú en la escuela y funciona mejor. Además, unificar actividades con equipo de apoyo en bien del niño y lograr más avances, yo siempre he dicho que no podemos trabajar de manera aislada.

H: nosotras los viernes teníamos revisión de casos en colectivo. Es muy importante tener ese espacio porque no es lo mismo que cada uno tenga su opinión de manera aislada.

N: sí porque así todos tenemos la información de los niños y ya sabemos qué les vamos a decir a los papás en colectivo, no de cada maestra. Ahora esto ya se está perdiendo porque ya nos están diciendo qué trabajar y se está dejando de lado esos espacios de comunicación que antes teníamos.

T: ahora yo hasta mis evaluaciones las hago con las maestras y les comento mis observaciones que resultan hasta más coherentes. Es muy bonito porque la maestra también me da su opinión, le queda claro a ellos y me queda claro a mí y es una evaluación que ya estamos correlacionando y compartiendo.

12. Para un docente en EE ¿es más fácil reflexionar antes, durante o después de realizar alguna actividad?

H: yo creo que es durante los tres momentos, para planearlo antes: tú ya conoces a tus alumnos y ya sabes las necesidades y las características de cada uno, entonces planeas en base a eso; conforme lo estás aplicando y vas desarrollando esa planeación o ese trabajo que tú ya tienes previsto: hay situaciones que te van a llevar a tomes otras decisiones porque vas a priorizar lo más importante, en ese momento cambiar la actividad y mejorarla por la inquietud del niño, por las preguntas del niño, por lo que se está viviendo en ese momento dentro del salón donde estás trabajando y después, porque es un constante, no te puedes quedar estancado haciendo siempre lo mismo.

A: coincido con la compañera y nosotros no nos quedamos con un solo conocimiento ahorita porque nos pueden dar más o si vemos que eso que les estamos dando no le emociona, entonces no toca cambiar en el momento o de acuerdo a lo que el niño está viviendo en ese momento porque si quiero darle mucho y trae un problemón familiar, el niño no va a aprender, entonces tenemos que adaptarnos a lo que al niño en ese momento le es significativo. Si lo traíamos planeado y no nos funcionó, con la pena pero búscale porque ahorita la necesidad es otra. No nos podemos

estancar. Aquí no hay eso de que yo traía mi planeación muy bonita pero si no me va a funcionar, hay que cambiarla.

H: además se supone que la planeación es flexible, entonces tú tienes hasta este momento esa libertad de modificar o cambiarla de acuerdo a la necesidad que se presenta en el momento. Yo me acuerdo cuando Salí de la licenciatura, fui a conseguir trabajo, anduve tocando varias puertas y en una escuela me dijeron: “sí, preséntate, nada más me vas a dar una semana de clase muestra”; entonces yo dije: “sí, sí me presento, nada más que necesito una semana de observación y saber para quién voy a planear”; y aun así durante esa semana de observación y la siguiente de muestra: la primera los niños muy tranquilos, la maestra sabía que iba a estar observando en el salón entonces su trabajo fue padrísimo, te quedas con esa idea y dices que bello pero la realidad no es esa; ya cuando me tocó a mí fue un caos, yo salía de ahí casi llorando, decía: “qué voy a hacer ahorita”...había momentos que era frustrante en esa experiencia porque todo lo que yo había observado no era real, la realidad fue cuando yo me presente que los niños dijeron: “tú no eres mi maestra, yo a ti no te voy a hacer caso”...entonces sí se vuelve complicado en esos momentos, ya cuando tienes cierta permanencia. Cuando llegué al CAM, fue complicado porque en la escuela a mí me enseñaron todavía a dar terapia de lenguaje, llego con mi directora y me dice: “no es una terapia de lenguaje, es una clase de comunicación”, yo dije: “válgame Dios, por dónde empiezo”. Duré como dos semanas o más entrando a un cada grupo para saber qué era una clase de comunicación y cómo mis conocimientos sobre la terapia de lenguaje los iba a adecuar a la clase de comunicación. Ahorita pues ahí la llevo.

T: llevo un proyecto igual para todos pero obviamente con sus niveles, de acuerdo a cada grupo pero me ha pasado que llevo preparada la actividad, llego al grupo y resulta que se da una situación que me cambia totalmente. Dejo la actividad y hago mi círculo de amigos y empiezo a desarrollar sus habilidades comunicativas con el tema que es en ese momento el detonante. Se dice que la improvisación es un arte, eso de la improvisación no se le da a cualquiera por eso es un arte, entonces que también desarrollar esa competencia de improvisación, tenemos que hacerlo y hacerlo bien.

13. ¿En qué momento saben que tienen que hacer una modificación?

T: los mismos niños te dan la pauta.

D: a lo mejor hacer algo nuevo, pero también recordar que muchos de nuestros casos nos toca regresarnos y es algo que muchos dicen que es frustrante y yo les digo que por eso estás en este nivel.

14. ¿Qué podrían enseñarles los niños con discapacidad los docentes en cuanto al trabajo como colectivo?

H: yo creo que aun cuando dentro del centro de trabajo hay diferencias, siempre va a haber diferencias personales, es indispensable el trabajo colaborativo, es indispensable, aquí no se puede:

“ah pues yo haga mi trabajo por mi lado y tú por el tuyo. A pesar de esas diferencias y de todo ese problema que pudiera llegar a haber por afinidad o por X cosa que se da en cada centro, recordemos que lo medular y lo más importante de nuestro trabajo en el niño, entonces siempre, por más mal que me caiga fulanito de tal, tiene que haber una comunicación y un momento de compartir lo que nos interesa a los dos. Parte del grupo colaborativo son los papás, hay que trabajar con ellos y orientarlos por muy difícil que sea.

ANEXO 7

ENTREVISTA

Profesora: A

Edad: 41 años.

Soltera (vive con su mamá).

Licenciatura: Educación preescolar.

Años de servicio: 11 años.

Plaza: una Estatal.

1. ¿En qué momento decidió ser docente?

Es que eso yo ni lo decidí, me cayó del cielo. Le digo a mi mamá “Diosito me mandó esa bendición”. Yo iba ser según odontóloga y por cuestiones de mi salud de mi papá y cuestiones económicas ya no pude seguir estudiando. Cuando a él le diagnosticaron cirrosis hepática y que estaba en etapa casi terminal, nos reúne a todas (somos cuatro hermanas) y nos dice que ya no nos va a poder dar estudios porque ya no va a poder trabajar. Él era campesino, tenía su rancho, vacas. Empiezan los gastos médicos y mi mamá no podía manejar el rancho sola; yo dejé la escuela y empecé a apoyar a mis hermanas porque yo decía “no pueden quedarse sin estudios”, yo soy la mayor, afortunada o desafortunadamente soy la mayor y empecé a buscar en lo que fuera para apoyar en cuestiones de medicina, en cuestiones de los pagos de la casa. Yo veía a mi mamá desesperada y tenía que trabajar de alguna manera; le empecé a ayudar a mi mamá. Mi papá tenía un ahijada o conocida de ellos y estaba en el área de proyectos de la SEE y ella le dijo que estaba trabajando para maestra en el área de proyectos educativos donde, de lunes a viernes nos íbamos a un rancho y sábados y domingos estudiábamos aquí en el CAM y era por cinco años, terminando la carrera nos daban nuestro título. Para esto mi papá estaba muy preocupado por mí porque yo tenía en ese momento estudiando a mi hermana en Derecho, a la otra en medicina y la más chica en prepa y él me decía: “tú les das a ellas, pero a ti quién te va a dar; el día que ellas tengan su familia no quiero que te vayan a mal mirar a ti o a tus hijos por no tener nada”. Era mucha la preocupación de mi papá y le preguntó a esa persona que si sabía de algún espacio donde yo pudiera seguir estudiando y le pidió que me avisara para yo poder entrar a estudiar. Me decía: “tú deja de trabajar, nosotros veremos cómo le hacemos”, pero yo veía que no podían. Luego él falleció y a los tres meses, nosotras con nuestro duelo bien fuerte, me llegó una llamada de teléfono para avisarme que había sido seleccionada para entrar el proyecto y que si me interesaba. En ese momento les dije que no, no era tanto porque no lo quisiera sino porque no sabía si dejar a mi mamá; todas mis hermanas ya no estaban y verla en la situación de haber perdido a su pareja. Ya cuando dije que no, mi mamá me dijo que tenía que venirme y me convenció. Me vine y les dije

que sí aceptaba y qué tenía que hacer y me contestaron que tenía que irme a buscar una propuesta en una supervisión en donde me aceptaran para trabajar en un preescolar y sábados y domingos estudiar. Fue la manera en la que entré. Como caído del cielo y fue como mi camino porque de ahí fue donde yo descubrí más mi vocación, me encanta trabajar con los chicos y ahí fue donde yo empecé a enrolarme en estos que es la educación. **¿Y a dónde la mandaron de lunes a viernes?** Aaay, dígame dónde no estuve...me mandaban a ranchos lejísimos. Estuve en un rancho que se llamaba Huhuasco, en los límites de Michoacán y el Estado de México; entrábamos por Tiquicheo y eran tres horas en brecha y no había transporte más que el lunes que subían a los maestros y al doctor y el viernes que bajaban a los maestros y al doctor, no había transporte los fines de semana. De ahí me cambiaron a un ranchito más cerca, en esa misma ruta, se llama Ceibas de Trujillo y allí estuve como otro medio año. Luego se desocupa un lugar el Limón de Papatzindán por San Pedro y me mandan a ese lado. Yo buscaba acercarme a Morelia porque era muy pesado viajar en la madrugada, llegar a la escuela, estar sábado y domingo todo el día para poder cumplir con el semestre como lo marcaban los estudios y el domingo en la madrugada irme otra vez para alcanzar la camioneta que nos llevaba al rancho. Entonces yo buscaba acercarme aquí. Estuve como otro año en San Pedro, luego me cambian a Tzitzio, allí ya estuve tres años completitos. **¿En algún momento pensó en “tirar lo toalla?”** Sí, al inicio. Primero me mandaron lejísimos, sola, sin conocer a nadie. En ese momento no estaba tan difícil la inseguridad, pero por ser mujer, por ir a una comunidad diferente y ser joven, sí se arriesga uno a muchas situaciones de peligro y a mí me dolía mucho dejar a mi mamá en el duelo en el que estaba porque sentía que la estaba abandonando. Llegaba un momento en que le decía: “es que no te puedo dejar” y ella decía: “no, es que tú tienes que seguir, esto es lo tuyo, échale ganas”. A los dos años tuve yo una situación de riesgo en un rancho, en San Pedro. Los mismos papás organizaron una cena baile para fin de ciclo escolar, entonces ahí ya entre el calor de las copas de los mismos de la comunidad, a un muchacho se le hizo fácil quererme llevar con él. Entonces gracias a los papás que se dieron cuenta de la situación, intervinieron y me sacaron esa misma noche del rancho. Yo metí un escrito donde decía que no podía regresar porque estaba de por medio mi seguridad y fue cuando me cambiaron a Tzitzio. Hubo gente que me apoyó y a las 11 de la noche me sacaron del rancho para que esta persona no volviera a dar conmigo. Fue otra de las cosas por las que dije: “esto no, no me agrada ponerme en riesgo por algo que a lo mejor a futuro no me vaya a dar nada. Fueron las dos situaciones que me movieron mucho. **¿Qué la sostuvo para no renunciar?** Que yo quería estudiar, yo quería seguir estudiando. Entré ya a los 27, casi 28 años a esta carrera y pensé que en otra escuela ya no me iban a aceptar por mi edad, si aprovechaba ya no iba a haber otra oportunidad para estudiar una carrera, para que hacer algo realmente por mí. Eso era lo que me mantenía. Será supersticiosa o lo que sea pero si mi papá lo mandó en ese momento tan difícil para mí fue por algo y tenía que hacerlo porque era también su ilusión, que yo tuviera algo y no me quedara nada más así. Tanto él como mi mamá estudiaron hasta tercero de primaria y fueron siempre de la idea de que nosotras estudiáramos.

La verdad es que no me veo trabajando en otra cosa...antes de ser docente estaba como secretaria en un centro de distribución de CONASUPO que se llamaban antes y en OAPAS y también como cajera; pero como que no era la mía, estaba por el compromiso de la necesidad que tenía. Ya cuando

entré aquí, esta es mi pasión y no me veo haciendo otra cosa la verdad; no tengo idea... a lo mejor de taquera (risas)...

2. ¿Qué es lo que más disfruta de su trabajo?

Su amor; son unos niños muy cariñosos, bien espontáneos, muy libres a expresarse, quienes a veces los tachamos somos nosotros porque somos los que tenemos las reglas y los límites en la en la sociedad, pero ellos son un amor; su cariño, su ternura, su entrega no la cambio por nada.

3. Después de lo que vivió durante su formación como docente, ¿cómo se siente de trabajar con niños con discapacidad?

Ahorita ya me siento súper en el nivel. Me dio mucho trabajo adaptarme a ellos, lo comentaba en el grupo de discusión... para mí fue fatal llegar al nivel de EE porque mi licenciatura era otra y en el momento en el que nos dan la plaza, por mi apellido fui de las últimas... ¡híjole!... peor nos fue porque primero entraban las educadoras, las de educación primaria y hasta el final las que estudiamos en CAMM. El hecho de ser de las últimas ya cuando nos tocó entrar, los lugares que más o menos nos convenían en ese tiempo ya los habían escogido. Me dicen: “no hay lugar ya para preescolar, te vas a tener que esperar a que se den las nuevas contrataciones”. En ese momento me desilusioné, pensé en que cómo iba a estar sin trabajar, qué iba a pasar con mis hermanas si yo era el sustento de ellas. En eso entró un maestro a la oficina con unas listas en la mano y me dice: “tienes suerte, llegaron dos plazas pero no son de preescolar sino de Educación Especial, la tomas o la dejas, tú decides”. Yo no sabía nada de lo que era el nivel de EE, para mí así como que no sabía qué iba a tomar. Me volvió a explicar que si no o tomaba tenía que esperarme a las nuevas contrataciones y si bien me iba me quedaba seis meses en la banca, podían pasar años. Pensé en que no me podía dar ese lujo porque no tenía quién me mantuviera ni a mí ni a mis hermanas. Fue cuando dije: “la tomo”. Me vio tan estresada este maestro que me dijo: “mira no te preocupes, va a ser nada más por seis meses porque tu licenciatura no es compatible con el nivel; a los seis meses se dan las contrataciones, nuevas personas llegan a ocupar los lugares y a ti te recuperamos para que te vayas a tu nivel”. Así me la manejaron, pues dije: “siendo así no hay problema, son seis meses”. Bueno, pasó... de ahí me mandaron a Maravatío, al llegar allá me dijeron que tenía que darse los movimientos para poder ubicarme; la misma supervisora tenía Maravatío, Tuxpan y Ciudad Hidalgo, ya cuando se dieron los movimientos le tocó Ciudad Hidalgo. Para mí ya era un confort porque ahí vivía mi hermana. Ya no iba a pagar renta. Llegué, a los seis meses pido mi cambio y me dicen que no había lugar ni espacios. Pasó un año y me dicen que si quería cambiarme tenía que renunciar a mi antigüedad porque el techo financiero no era el mismo. El chiste fue que no pude y para mí era fatal porque desde el primer día que llegué a Ciudad Hidalgo, no conocía de discapacidades, no sabía cómo trabaja con ellos, cómo tratarlos, cómo manejar mis emociones ante ciertas situaciones a las que no estaba acostumbrada. Me dicen: “te toca primero de preescolar”. Llego al salón que me asignan y la maestra que estaba me dice: “estos son los expedientes, ahí te los dejo, yo ya voy a entregar y ahí te quedas”... para mí fui un shock, me les quedé viendo a los niños, en ese momento me acuerdo que empecé a llorar, llorar, llorar y llorar... decía: “qué hago

aquí, cómo los trato”...les tenía miedo, les tenía asco, les tenía esa resistencia, ese rechazo que ahora digo es normal porque no estaba acostumbrado a ellos. Recuerdo que entró la supervisora y me vio en ese estado y me dijo: “no te preocupes, no te hacen nada y espero que no te pongas así con los papás porque si tú estás así no puedes enfrentarlos para decirles “yo soy la nueva maestra”. Así no les vas a dar la confianza. Yo me acuerdo que voltee y le dije: “yo me quiero ir”, y me dice: “a dónde”. Para mí ese día fue el más eterno de toda mi vida; no sabía qué hacer con los niños. A otro día me llama la directora y me dice que no me preocupara, que ella me iba a apoyar. Estuvo una semana conmigo dándome clases muestra. Yo observaba y ella era la que trabajaba con los niños y me decía: “lee este libro”. Me empezó a dar mucha información de lo que es la discapacidad, empecé yo a empaparme de eso y me fui levantando, me fui levantando, al grado que me sentía tan bien con ella porque ella me enseñó a trabajar con los niños; ella me dijo cómo. He visto en otros Centros que te dejan así como que búscale, búscale porque es tu responsabilidad y es tu grupo y ella a mí no me dejó sola; para mí fue una excelente maestra porque yo le decía lo que iba a hacer y me decía: “no, falta esto, agrégale esto, esto no va y si un papá lo lee te metes en problemas”...ella misma me iba revisando y orientando para que yo no tuviera dificultad con los papás. Duré cinco años con ella, cinco años; para mí los mejores. Que a pesar de ser yo licenciada en Educación Preescolar fue como el graduarme en este nivel. Aaay pero ya cuando llegué a Zinapécuaro fue otro show. En Ciudad Hidalgo ya estaba en mi confort con todo lo que había aprendido. Pido mi cambio para Morelia y me dicen: “tienes que pasar primero por Zinapécuaro para poder llegar allá”. Yo venía de un Centro donde había tres patios cívicos, salón con baño para cada maestra, nuestro locker, materiales a morir para los chicos y llego a Zinapécuaro y era una casa prestada, no había mesas, no había sillas, no había materiales, no había nada. Yo me quedé en shock cuando me dijeron “esta es la escuela”...yo dije: “la escuela, pero si es una casa nada más adaptada con varios cuartos”. En uno de los cuartos había dos maestras con diferentes grados. En ese momento ese momento en el Centro estaban pasando por una crisis porque no tenían directora, entonces los maestros decían: “mañana no venimos”. Yo llegaba a mis horas y me echaba problemas con mis compañeros porque yo era la que trabajara y cómo iba a descubrir que ellos nos trabajaban. Llegaba la supervisora (llegó a ir dos veces) y yo tenía mis expedientes completos y ellos no entregaban porque no tenían. No había directora porque la que estaba había pedido su cambio y tenían muchos problemas, dejó muy desorganizado, entonces la supervisora tenía que organizar el Centro para asignar un nuevo director, pero para eso se llevó casi un ciclo escolar; mientras nos dejaron solos. Para mí fue muy caótico porque yo venía de una escuela donde te decían: “este día se entrega esto, este día lo otro”; vas a día con todo y llegas a un Centro donde no te exigen nada, donde llegan los papás y les dicen en la puerta: “es que no vamos a estar, es que vamos a ir a una reunión”, cuando eran fintas. Yo decía: “cómo es posible que se haga esto”. Cuando empezaron a tener problemas con supervisora que les empezó a levantar documentos, actas por no asistir o negarse al trabajo, yo fui la única que salí bien de ahí y obtuve rápido mi cambio y para ellos que estaban esperando ese cambio, no les llegó rápido por no haber presentado lo que requerían. Para mí fue otro caos por los problemas con mis compañeros porque ellos reclamaban el derecho de antigüedad, pero no el derecho al trabajo. **¿Tiene algún significado para Usted ser docente en Educación Especial?** Sí. Es mi vida, yo ya no me veo haciendo otra cosa y para mí es

importante estar aquí porque estoy aprendiendo mucho. Tengo una sobrina con discapacidad. Cuando ya estaba yo trabajando aquí en Morelia, nace mi sobrina y me acuerdo tanto de las palabras de mi hermana: “si Dios me está castigando, por qué me castiga con mis hijos”. Ahí me tocó a mí ser el pilar de mi hermana y mi sobrina, porque mi cuñado, como en todos los casos, al ver una situación difícil, se retiró y la deja sola. De ahí me empecé a empapara aún más sobre la discapacidad de mi sobrina que es síndrome de Down con problemas de vista, que es una multidiscapacidad. Me ha tocado apoyar mucho a mi hermana y yo lo que hago aquí se lo enseño a ella que en este momento está viviendo en Estados Unidos. Le mando libros, películas, material y me habló por teléfono y le digo lo que haga. A los pocos meses me decía: “ya logró hacer esto, ahora qué sigue”. Ha sido la manera en que la he ido orientando. Ahora es una niña feliz, eso es lo que me hace también sentir que mi carrera me da algo para mi familia.

Desde chiquita decía que iba a ser maestra. Me acuerdo que organizaba coreografía con mis hermanos y les decía que íbamos a hacer un bailable; el baile para mí es una de las cosas que le relaja mucho. Me dice mi mamá que siempre tenía a mis hermanas haciendo coreografías de rondas o de baile porque las iba a presentar. Pero nunca me imaginé que yo a futuro iba a organizar números artísticos con este tipo de chiquitos y cuando llegué a preescolar que empecé a empaparme más, en lo que era la dinámica de grupo y las situaciones que tenía, fue donde caí en cuenta, que de alguna manera me encaminaba a la docencia porque desde chiquita jugaba a la maestra pero nunca me imaginé que iba a terminar de maestra porque en mi familia casi no hay maestros; hay odontólogos a morir, tengo como diez tíos odontólogos y mis primos también los siguieron. Entonces mi tirada en un principio era odontología porque ahí tenía libros, porque tenía materiales, la experiencia de mi familia, pero en el momento en que no se dan las cosas, yo salgo de ahí. Nunca me paso por la cabeza que iba a terminar siendo maestra.

4. ¿Nota algún cambio en Usted a partir de que trabaja con niños de Educación Especial?

Sí. Hubo una maestra que nos decía que nos describiéramos nosotras, yo me hacía la idea de que era como mi mamá. Mi mamá en cuestión de su matrimonio, de toda la situación que se daba antes, aguantaban mucho: agresividad, maltrato...situaciones familiares que se daban ella las aguantaba mucho con mi papá; le decíamos: “ay por qué lo toleras”. Llegó un momento en el que yo sentía o llegué a pensar que yo no lo suficientemente mujer por no haber sostenido mi matrimonio como yo había visto que mis padres lo habían hecho. Entonces me dijo una maestra que me describiera, yo me describí sumisa, con poca capacidad de palabra, cohibida...volteó y me dijo: “no te conoces”. Yo me quedé pensando: “por qué me dice eso”. Era lo que yo sentía a lo mejor en ese momento pero ahora con el paso de los años, con todo lo que me ha tocado vivir con mi separación, lo que me tocó vivir con la muerte de mi papá, del tener que sacar a mis hermanas yo sola y tener que ver en su momento por ellas, digo: “soy una mujer muy fuerte”. Me ha ayudado a ser...no dura sino muy directa con lo que quiero. Así mismo me dirijo yo con los chicos con discapacidad, les

digo que no tenemos que minimizarlos por su discapacidad porque ellos entienden muy bien cuando algo hacen bien o mal y eso no significa que su capacidad sea mayor o menor, depende de los límites y las reglas que nosotros les pongamos. Ahora me considero una mujer muy directa y muy fuerte de carácter y muy precisa, muy, muy precisa, y a lo mejor eso me ha dificultado tener pareja porque no los tolero con mucha facilidad y digo no, esto no lo quiero para mí.

5. ¿Para quién cree que es importante su labor?

Para los chicos, más que nada yo busco que lo que haga sea para ellos, no para darle ni la satisfacción a la directora, ni a los papás, ni a los compañeros; digo: “no, es para ellos”, cien por ciento para ellos. **¿De quién le gustaría recibir reconocimiento?** *Lo piensa mucho.* No sé de quién me gustaría, pero sí me gustaría que en el Centro hubiera más oportunidad para abrirnos en esos espacios porque a veces estamos tan inmersos y tan metidos en el trabajo, trabajo, trabajo y trabajo, que olvidamos esa parte de emociones también nosotros. Ahorita no le puedo decir de quien me gustaría recibir reconocimiento porque no estamos acostumbrados a ello, pero sí me gustaría que se abrierán espacios donde se digan: “sabes qué, yo tengo algo contra ti porque hiciste esto o no me pareció aquellos”, pero nada más que aquí quede, porque no los hay.

6. ¿Qué tan frecuente es que le reconozcan su trabajo?

No lo reconocen tan fácilmente, casi nunca nos lo reconocemos. Entre compañeros estamos tan habituados a vernos a diario en la escuela. Nos vemos a diario y perdemos esa motivación, estamos tan inmersos en los niños que siempre estamos pensando en ellos que no pensamos en cómo apoyar al compañero a lo mejor en el sentido. A veces en lo emocional te falta escuchar: “sabes qué, estas muy bien, sigue por ahí”, pero nadie te lo dice. Ahorita yo de tres años para acá sí reconozco a mis compañeros, digo: “oye vale la pena hacer esto”, a la maestra de lenguaje: “gracias maestra por su apoyo, sin usted la actividad no hubiera quedado igual”. También soy de las que me tienen por claridosa porque de repente les digo: “pero dime qué hiciste, dime en qué me apoyaste” o “no vengas a decirme que hiciste tu trabajo, eso lo hice yo”. En ese sentido me tienen por payasa; soy muy clara y directa y si algo no me gusta, se lo digo a la persona en su momento y a la cara y si algo me agrada también se lo digo.

Ese ha sido a lo mejor una de las cosas que a mí me han funcionado mucho, porque soy muy estricta en el sentido de que cuando pido algo, lo pido muy preciso, pero no tanto con el chico sino con el papá. Yo me dirijo mucho a los papás y si el niño no me responde es porque el papá también está fallándome en algo. Inmediatamente me siento con el papá y empezamos a platicar sobre cuál es el objetivo de que el niño está aquí. Si es venir a que lo cuiden, que me diga y yo no me voy a desgastar si él mismo no me va a ayudar, y el papá tiene que darme lo que yo le pido o de lo contrario, yo no le voy a dar resultados y el algo con lo que he estado navegando en este ciclo escolar porque los grandes traen hábitos de otros maestros en otras situaciones familiares, ya son niños diferentes, ya no se pueden manejar tan fácil. En cuestión de fuerzas, ya son más difíciles de manejar para los papás que uno pequeño, entonces sí es de estarles marcando mucho a los papás

porque si no, se les va de las manos y después ya no vamos a poder hacer nada. Entonces sí soy muy estricta en ese sentido. Pido algo y si no me lo traen, les digo “discúlpeme pero no tengo con qué trabajar, no lo voy a tener aquí para entretenerlo, así que vaya y compre el material si no, no lo recibo.

7. ¿Y cómo cree que la sociedad ve el trabajo que realizan los docentes en EE?

En un tiempo lo veían como una guardería por el hecho de que hay escuela para ellos y que me los entretengan en lo que yo desahogo poquito mi tiempo, me libero de ellos porque son papás que también están emocionalmente cansados de tener un chico así, entonces nos veían así como que: “lo que aprenda, a lo que vaya pero que ahí se quede dos tres horas en lo que yo me libero de él”. Pero de un tiempo para acá, yo tengo ya cinco años aquí y hemos hecho mucho énfasis en eso, en que no somos una guardería. Eso le informamos al papá, con objetivos para que ellos en casa también nos apoyen. Creo que cambió esa expectativa que yo tenía con los papás a raíz de esos cambios que he venido notando, ya no nos ven como la guardería, sino que vienen a algo y la finalidad es otra y ellos también tienen que involucrarse.

8. ¿Qué características cree que debe tener el docente en EE?

Primero que ame a estos niños, no que venga a ciegas como yo entré, porque yo aprendí sobre la marcha y el paso del tiempo. Las personas que ya tienen la oportunidad de estudiarlo y saben lo que quieren, conozcan realmente los Centros, que trabajen con ellos en su momento porque si no es lo que ellos esperan, tienen la oportunidad de retirarse y decir: “esto no es lo mío, porque no estoy acostumbrado o no me gustaría verme en un grupo con este tipo de chicos”. Eso es lo primero, que tengan la conciencia de a dónde vamos a llegar y qué es lo que me toca hacer, porque a veces llegamos y con tal de ser maestro y tener una plaza, a dónde me manden y no se vale; no se vale porque estos chicos demandan tiempo, demandan persona, demandan cariño, demandan todo lo que a sociedad les ha negado por una discapacidad. Entonces si no tienes de dar todo lo que ellos esperan, no puedes estar con un chico con discapacidad; entonces lo que vienes a hacer es a truncar, como decimos aquí vulgarmente, a joderle la vida a un chiquito que no tiene la culpa de estar así. Eso es lo primordial: tener el amor a esta profesión.

9. Aparte de estar frente a grupo, ¿qué más le toca hacer?

¡Híjole!...a veces, no siempre. A veces somos todólogas. Hubo un ciclo escolar que no tuvimos psicólogo y los papás se nos acercaban mucho a nosotras; con lo poco o lo mucho que necesitaba el papá, lo atendíamos. Ha habido Centros en los que no hay médicos, como en Ciudad Hidalgo y Zinapécuaro, y nos tocaba a nosotros como maestros investigar cómo poder atender a ese chico, buscar que fuera atendido a menor costo, que eso es lo que hace trabajo social; ayudar al papá, por ejemplo, ahorita que ya van a salir los niños de sexto, a que busquen escuela si ya no pueden estar aquí porque no hay secundaria y no hay más preparación; nos toca orientarlos en cuanto a los lugares a donde los pueden llevar y vamos a conocer la escuela con los papás; acompañarlos para hacerlos sentir seguros, porque a veces llegar a una institución nueva y no conocer de la

discapacidad o no saber cómo manejarla, pone barreras entre el papá y la otra escuela, entonces nos toca también ir a sensibilizar a la escuela para que los reciban y hacerles saber que no hay problema con el chico, que tiene la necesidad y derecho de tener una escuela y que ellos son los apropiados para recibirle. Son cosas que nos tocan y que no vienen en el reglamento como docente; pero cuando hay que entrarle, le entramos.

10. ¿Qué le resulta más pesado a la hora de hacer su trabajo?

Las diferentes discapacidades que tenemos. Son niños muy diferentes, con síndrome de Down, un autista o un niño nada más con discapacidad intelectual que nos entiende todo, que su única discapacidad es que no retiene y al rato ya se le olvidó. Lo más difícil para mí al momento de planear es ir separándolos en subgrupos y decir “a ver con este tengo este tema pero le voy a dar esto”...el mismo tema pero con diferente material; entonces eso es lo que a veces nos desequilibra, que tenemos que ver un tema con varias adecuaciones porque todos son diferentes. También la falta de apoyo con los papás. Yo los entiendo porque es una situación difícil de adaptarse y aceptar, matar al niño sano que esperaban, pero lo que más me duele a veces es que hay papás que pasan los años y no han sanado esa parte y nos obstaculizan el trabajo. Los siguen viendo como los chiquitos, no los dejan crecer. Es eso, navegar con la parte emocional de los papás.

11. ¿La preparación que tiene es suficiente para atender este grupo de diez pequeños?

Ahorita sí porque nos adaptamos al grupo cada año, pero lo que nosotros pedimos ahorita es capacitación. Los tiempos han cambiado mucho, aquí en la escuela hemos luchado mucho por la inserción laboral; niños que no se queden en su casa porque la casa no les ayuda, ni al papá porque hay papás ya grandes que no pueden navegar con un chico con discapacidad en determinadas edades, entonces mejor tenerlos ocupados; la intención es abrirles espacios y en ese mismo sentido, abrirnos un poquito más a conocer nuevas discapacidades porque están llegando multidiscapacidades que no estamos preparados para ellos y estamos: “¡chin!...y ahora qué hago”. Sobre la marcha más o menos aprendes pero no hay alguien o algo que realmente te dé un sustento para lo que estás haciendo. Desafortunadamente los coloquios y todo lo que se ofrece, es el pan nuestro de cada día, es repetición de años, años y años que no te inclinan a dar nada nuevo.

12. ¿Qué cree que ha tenido que sacrificar al dedicarse a esta labor tan demandante?

Nada porque he sido feliz, he sido feliz. En su momento cuando viví en pareja me administraba con mis tiempos y yo siempre con la escuela como mi prioridad. Verlo como un sacrificio no. Estuve casada por tres años, él también es maestro de primaria, en su momento él me contaba sus cosas y yo le contaba las mías; yo estaba recién egresada y fue por incompatibilidad de caracteres que no se afianzó la relación.

13. ¿Está trabajando en algún otro lugar?

No.

14. ¿Considera que la EE llega a ser una labor rutinaria?

No, no tenemos que caer en la rutina, tenemos que buscar expectativas casi todos los días con ellos. A veces nos sentamos a ver la planeación y digo: “esto no me resultó y tengo que cambiarlo y todos los días vemos qué vamos a cambiar porque los niños así nos lo demandan y no podemos caer en rutinas porque ellos mismos no lo permiten.

15. ¿Considera que el sueldo es suficiente?

No pero me adapta (risas)...no es suficiente porque nosotros de EE no sólo trabajamos en el aula. Por eso cuando dicen que va a haber una doble plaza, yo siento que no la rindo, es muy pesado y estresante estar en una plaza con este tipo de chicos para irte a otra, a lo mejor con otros niños con la misma situación de discapacidad, ya no la rindes. A veces el hecho de que tengamos algo que anotar, en el salón no se puede, ellos no nos dejan, toda nuestra atención tiene que estar con ellos, no me puedo distraer y todo eso que yo tengo administrativamente lo tengo que hacer en casa. No es un trabajo un trabajo de 4 o 5 horas, es un trabajo de todo el día, pero a veces no se ve.

16. Si surgiera la oportunidad de tener doble plaza, ¿la tomaría?

No.

17. ¿Hay algo que le genera algún temor a la hora de realizar su trabajo?

Me genera mucho temor es que me toque un autista profundo; que nunca lo he tenido. Me ha tocado un autista leve, un autista que tiene facilidad de palabra, de comunicación, entonces he podido hacer adecuaciones. Pero un autista profundo o puro (como le llamamos nosotros), nunca me ha tocado; siento que el día que me toque no voy a saber qué hacer con él porque ellos no tienen comunicación, no tienen socialización, no te saben expresar nada; inclusive si tienen un dolor o algo, no te lo muestran como tal y tienen crisis muy, muy fuertes y no sabría qué hacer en un momento de crisis.

No. Preocuparme, preocuparme no, más bien me ocupa; me ocupa mucho conocer programas porque conociendo y sabiendo la necesidad que nosotros tenemos, a veces nos toca agarrar de aquí, agarrar de allá, “esto me funciona, esto lo desecho”; entonces estamos en constante búsqueda, para adaptar porque o hay nada para nosotros en sí. Entonces ahorita también con la amenaza que se tiene de que a lo mejor desaparece Educación Especial, es una constante búsqueda para sustentarlo. Hay niños que aunque le busquemos no van a poder ser integrados como lo marca la reforma. Entonces qué va a pasar con esos chiquitos, esa es una de las preocupaciones que a mí como docente me laten más en este momento: qué va a pasar con los niños que no puedan ser integrados, qué va a pasar con los niños que los aíslen porque los integran pero no les dan la educación que necesitan porque van a estar en un rincón o porque no aprenden como debieran en la escuela regular. Desafortunadamente así es la educación, por atender treinta, descuido uno que no es mi prioridad y esa es una gran preocupación.

18. ¿A quién recurre cuando se les presenta una situación difícil?

A la ATP o a la Directora. Inmediatamente se lo hago saber, por ejemplo cuando llega un niño nuevo que ellas tampoco conocen. Si es algo conductual les pregunto si tienen alguna información de casa que esté influyendo porque la primera que lo recibe es la psicóloga y el médico, trabajo social y lenguaje. Ellos son los primeros que tienen que rescatar lo que venga de casa para yo recibirlo en grupo. Entonces cuando ellos ya tienen la entrevista, me lo pasan a mí y si algo no me checa con la entrevista que me dieron, inmediatamente lo hago saber y que me expliquen en qué se basaron para yo buscarle remedio. También recurro a los compañeros. Si algunos de los chicos me están presentando algo y ya estuvo con algún maestro, voy con él o ella y le pregunto cómo le hizo para resolver. Cien por ciento recurro a mis compañeros. De alguna manera es de ATP de quine recibo más apoyo, que es casi la subdirectora de aquí, porque la directora por estar también inmersa en el programa de laboral, a veces no viene y la que siempre está aquí es la ATP y siempre entra los grupos, ve una situación difícil, nos ayuda, nos acompaña, lo aislamos si es cuestión de conducta para bajarle el estrés mientras los demás se quedan en grupo y siempre está ella en acompañamiento con nosotros.

19. ¿Le resulta complicado cambiar de opinión cuando está con sus compañeros de trabajo y alguno opina algo diferente?

No siempre. Siempre y cuando haya buenos argumentos; cuando hay buenos argumentos se acepta la crítica y ese cambio que a lo mejor pedimos como maestros. Cuando es algo que no nos da nada, que se está evitando el trabajo en equipo. Acepto las críticas cuando me respetan mi trabajo porque tengo mi grupo y yo soy la que lo manejo y a lo mejor la opinión que ellos me dan es buena, pero que me den el sustento: “nada más dime por qué y si me convence, adelante”.

20. ¿Cómo se pudieran mejorar las relaciones entre compañeros?

Yo creo que a veces lo que no nos deja tener esa relación fuera de, son los tiempos del trabajo. Antes teníamos la opción de tener un desayuno por mes para los cumpleaños de los compañeros, ahorita ya hasta eso nos quitaron, no nos dejan y en los desayunos era hablar de trabajo, trabajo y trabajo porque no había tiempos; entonces siento que eso es lo que nos falta a nosotros, como un poquito de tiempo como persona porque todo el tiempo que tenemos siempre estamos hablando de trabajo, en los mismos tenemos. A veces decimos: “cómo es posible que hasta en estos momentos sigamos con el chip integrado y no es justo. Y no pido día, sino una comida de las 11 a las 12; que estemos todos y que compartamos, que nos salgamos un poquito de todo el estrés que traemos. Tenemos que tener bien marcados los tiempos para los chicos, nos dicen: “cómo vas a suspender a un niño para atender esto, si la prioridad es el niño”... entonces no tenemos la facilidad para decir: “este viernes vamos a suspender y nos vamos a ir a cualquier lugar a desayunar conde estemos como compañeros y nos salgamos un rato de aquí”; no lo hay, y cuando la ha habido es así como: “ah desayuno y me voy porque tengo que ir hacer material para mis niños”.

21. ¿Qué papel juega la planeación en su trabajo?

Aparte de lo que mencionaba que hay apertura para hacerle cambio sobre la marcha, si estoy trabajando con determinado campo semántico, la psicóloga y la maestra de comunicación tienen que adaptarse a ese campo semántico, no es cada quien aislado, sino que su planeación tiene que ir acorde con lo que yo estoy trabajando.

22. ¿En este Centro cuentan con las condiciones necesarias para hacer su labor?

Desafortunadamente este es un lugar prestado, son instalaciones del DIF. Nos prestan seis aulas; nuestra necesidad podría ser de ocho a diez aulas. No las hay, entonces nos adaptamos a los lugares que nos prestan y en cuestión de seguridad, tenemos que estar muy al pendiente de que nuestros chicos no salgan de esta ala, porque para que aquel lado brinda otro tipo de atención, diferente a lo que nosotros hacemos. Este lado es completamente del DIF, entonces no podemos estar permitiendo que los chicos tengan mucha libertad de moverse porque las puertas siempre están abiertas. Si un chico se nos llega a salir o algo llega a pasar...por estar tan cerca del libramiento, no quiero ni imaginarme el problema en que nos meteríamos. Desafortunadamente por estar en lugar prestado no podemos hacer cambios como cerrar, poner o quitar porque o son nuestras. Hay mucho que hacer con estos chicos. Podríamos poner jardineras, hacer un cultivo, pero no hay espacio; y en el salón, todos los días tenemos que poner y quitar, porque en la tarde ocupa las instalaciones otro servicio y no nos dejan poner nada de materiales. El espacio de la dirección está como bodega porque diario metemos y sacamos, diario ponemos y diario quitamos. Es algo también muy difícil para nosotros porque no podemos tener nada. En cuanto a los materiales...la SEP no nos da materiales para nuestros chicos, todo lo que tenemos los hemos elaborado los maestros, comprados por nosotros los maestros. A veces yo hago algo y me dice algún compañero: “vi que tenías un rotafolio, préstamelo”, le digo: “llévatelo, tú lo tienes un tiempo y yo lo tengo otro tiempo”. Nos rotamos a veces los materiales que nosotros mismos hacemos para apoyar a los compañeros porque no hay materiales. Tenemos años luchando para que se nos construyan las instalaciones porque ya el terreno fue donado, pero por cuestiones económicas y políticas no nos llegaron los recursos. Salimos en la página como escuela construida. Cuando nos dimos cuenta no lo podíamos creer: “cuál escuela construido, si estamos luchando para que gobierno del Estado construya”. Nos dijeron: “para qué quieren más dinero si ya tienen la escuela”, pero pues cuál escuela. Que vienen a ver el terreno: “no, es que Godoy dijo que ya estaba construida tu escuela, aquí está firma y sello de que está entregada”. ¿A quién se la entregó?... quién sabe.

23. ¿Qué le gustaría mejorar en su Centro?

No cambiaría nada porque estamos en este Centro constantemente. Tenemos nuestro propio programa y otros centros no cuentan con eso, entonces ahorita vamos a muy buen ritmo. El

departamento nos autorizó para implementar nuestro programa. Nosotros estamos en constante investigación, porque si nos damos cuenta han ido cambiando mucho las discapacidades y han surgido nuevas necesidades con los niños. Hacemos un bosquejo y lo presentamos y si nos lo autorizan, lo aplicamos y si nos dicen que no, rescatamos como Centro lo que nos puede servir y lo demás lo desechamos. En ese sentido no lo cambiaría porque constantemente estamos innovando y viendo qué nos funciona, a veces del departamento nos dice “esto no”, pero nosotros vemos con los chicos que sí y es como lo sustentamos, no lo desechamos por completo, más bien lo adaptamos y ya cuando ven resultados, mandan gente para que los capacitemos. Nos han amenazado y nos dicen que nos metemos en cosas que no nos competen que los programas los tienen que hacer allá tras de un escritorio, pero a veces esos que están allá tras el escritorio no se bajan al nivel que nosotros ocupamos en el Centro. No hay más que quien lo está viviendo y llevando a cabo para ver lo que realmente sirve. En otros años nos han dado la opción de reunirnos como equipo multidisciplinario para discutir o para planear ciertas cosas con chicos que nos llegan nuevos o que son difíciles de manejar con un maestro, el maestro tenía la oportunidad de decir “saben que, este niño me está rebasando y no sé qué hacer” y esos tiempos nos los quitaron, entonces ya no hay manera de reunirnos para revisar estos casos y dar sugerencias entre nosotros como colectivo. Ahora nos sentimos muy solos en el sentido de que tienes que entrar de lleno y lo que se te ocurra con ese chico porque el colectivo no está contigo. Ese acompañamiento nos lo quitaron ya.

24. Cuando algo no sale como lo tenía planeado, ¿a qué se lo atribuye?

No crea que planear nos va a salir como esperamos, a veces ellos llegan con diferente estado de ánimo y lo que llevamos no nos sirve, entonces nos toca cambiar actividades de acuerdo a las necesidades de los chicos. La planeación me ayuda para ir trayendo materiales, viendo cómo van aprendiendo, pero no significa que los llevemos al pie de la letra, tenemos esa flexibilidad todavía.

Creo que es general, nada más que en una escuela regular esos detalles no se toman en cuenta porque es mucha la cantidad de niños, es diferente el manejo; aquí son grupos más pequeños y ellos mismos nos van marcando cuando no es de su interés alguna actividad.

Cuando no me sale lo que tenía planeado me desequilibra...me desequilibra en el momento. Por ejemplo si un niño no quiere trabajar o está estresado, le doy un rompecabezas, siempre y cuando tenga un objetivo: clasificar o seriar. Tengo que buscar estrategias para que eso que él quiere también para mí signifique algo, que dé resultados con él porque también jugar por jugar no nos ayudaría.

Para que el error no se repita llevo un plan diario y ahí vamos anotando, y digo “ay esto no me está funcionando” y trato de no volverlo a repetir, hay ocasiones en las que sin querer se dan los errores y no los captamos nosotros, pero tenemos una muy buena asesora técnica que está muy al pendiente de nosotros y está pasando constantemente a los grupos, no ve y ya cuando estamos en reunión o

cuando lo cree preciso, nos sienta y nos dice “mira hiciste esto, te funcionó a lo mejor en cierta parte pero te falta la otra, mejor dale por aquí”. Entonces ella nos ha sabido guiar muy bien.

25. ¿Hay algo que pudiera implementar para ser mejor docente?

La práctica, la práctica diaria. Uno está en constante aprendizaje con los chicos, en un momento me tocaron un tipo de niños, ahorita son diferentes, es constante el aprender yo con ellos. Eso me haría más competente.

26. ¿Platica con alguien sobre lo que sucede en su trabajo?

No. Yo la tarde la ocupo para hacer material o para descansar porque salgo hasta el full, no de los niños sino de cansancio, de que a veces es tan pesado, jalar a uno, al otro y luego al otro; con todos de manera muy directa e individual y salgo muy cansada físicamente. Llego, hago de comer, empiezo a hacer mis anotaciones porque si no se me olvidan. Ya tengo así como que bien registrado, digamos un día de trabajo: me levanto a las 6:30, me meto a bañar, organizo todo para salir. Llegar a la escuela a las ocho o antes; estoy en grupo hasta las 12:30 o 13:00. A la 13:30 me voy a la casa; si hay algo de comida preparada, la caliento y si no, la hago completamente. Digamos de las 2 o 3:30 es la comida, a esa hora me siento un ratito a ver la tele, a las entre 4 y 4:30 me siento a anotar lo acontecido en la escuela, empiezo a escribir en el diario, me lleva una hora u hora y media porque hay veces que anoto mucho, empiezo a hacer memoria y estoy más o menos a las 5 o 5:30, empiezo a hacer mi planeación. De 6 a 6:30 termino mi planeación y me pongo a limpiar la casa o a planchar y ya se me fue todo el día.

A veces no, no pienso mucho en mí como persona y me da hasta mucho trabajo comprarme hasta ropa. A veces me dice mi mamá que estoy mal y sí, yo reconozco que a veces estoy mal porque no disfruto para mí nada y digo: “ay por qué lo compré si no lo ocupo”. Me dice que me deje de preocupar por ella y que me preocupe por mí. Cuando hay algo que me reta a salir, porque hasta eso soy muy cerrada, me estresa salir. Me estresa el hecho de salir a la calle porque no sé cómo convivir con los demás de tan aislada y metida que estoy en mi rol de maestra o mi rol de confort ahorita. Tengo un compañero que me ha invitado a salir y me dice: “te siento tensa, relájate, no te voy a hacer nada, no muerdo, no pellizco no hago nada; estás tan tensa que me das a entender que no estás a gusto”. Pero no es esa la intención, sino que estoy tan metido dos tres meses en mí casa y un día que voy al café termino no disfrutándolo porque estoy pensando en otra cosa. Ese es otro de mis problemas ahorita, que como persona, Araceli no existe, no existe ahorita y menos porque o tiene pareja, no tiene a quien darle cuentas, no tiene a quien satisfacer en ningún sentido.

A futuro veo una Araceli sola, una Araceli sin nadie a su alrededor y a veces me da tristeza...digo no, eso no lo quiero para mí pero no sé cómo evitarlo. Mi mamá me insiste mucho en que n sea tan cerrada, que tengo que ser más abierta conocer, experimentar, a buscar. Le digo: “aaay, voy a andar buscando, pues si llega llegará en su momento”, pero quizá no doy oportunidad a esa búsqueda, o

quedé tan lastimada de la relación que tuve con mi ex marido que me resiste a volver a tener ese duelo, a esa situación que viví. Si no lo acepté en su momento no tengo porqué aceptarlo ahora, no dependo de nadie y no voy a hacerlo nunca. También eso me crea conflicto en mí persona, esa resistencia a una pareja. Pero pues a ver que dice el tiempo.

A veces sí platico con mi hermana cuando está aquí, ella vive en Ciudad Hidalgo, pero no viene seguido y es médico. Por el área médica ella me explica algunos casos y es con ella con quien tengo un poquito de desahogo.

27. Si pudiera asistir a un curso, ¿cuál elegiría?

Híjole...aquel que me diera estrategias, sobre todo con niños autistas porque son los más difíciles de manejar. No tanto un curso para conocer la discapacidad, sino estrategias de cómo trabajar con un chico con esa discapacidad porque sabemos que el autismo es muy difícil, no es nada sencillo planear para ellos y lo poco o lo mucho que hay no nos lo dejan saber. Al momento de tenerlos en el grupo es muy difícil aplicar la planeación. **¿A qué atribuye el que “no se los dejen saber”?** A la falta de tiempo, se han manejado tantas cosas con tantos cambios que se han dado en cuestión de reformas educativas, manejos gubernamentales o la burocracia que tanto nos está dando en la torre. Le dan más importancia a lo político que a lo educativo y la culpa es del maestro y maestro y maestro, pero es desde allá de donde nosotros no tenemos ese respaldo

28. ¿En qué área se siente más competente?

Con los chiquitos. Mi licenciatura es de preescolar, diez años estuve con puros peques: primero, segundo y tercero de preescolar y es el primer año que tengo los niños de sexto. Entonces para mí, los chiquitos. Que también los grandes me han dado muchas satisfacciones, pero por mi vocación, por mi licenciatura, por todo lo que yo aprendí, como manjar a los más chiquitos, me siento más competente ahí.

29. ¿Podría dar asesoría sobre algún tema?

Sí. Sobre el manejo de la discapacidad. Cómo manejar a un chico con discapacidad; que muchas veces tenemos mucha ignorancia. En cómo tratarlos, cómo irlos guiando.

30. ¿Volvería a ser docente en EE?

Sí, definitivamente sí. Ahora que ya estoy de este lado rescato mucho el crecimiento personal porque veo a mis hermanas realizadas: una es abogada, la otra es médico, la más chica fue la que no quiso seguir estudiando, se casó muy joven, pero no por carencias sino por cuestión personal. Ya el Hecho de verlas realizadas y ver a mi mamá más en una situación de confort conmigo, ya no está trabajando en las jornadas tan pesadas que ellos tenían de salir en las madrugadas con las vacas, de llegar en las noches a descansar, que no tenían tiempo para ellos y todo era para nosotras poder estudiar, digo “valió la pena”. Mi papá tiene quince años de que falleció y a mi mamá nos la

compartimos, ahorita está es Estados Unidos con una de mis hermanas, me dijo que ya tenía yo con ella dos años, que ahora le tocaba a ella. Está muy protegida por nosotras.

31. ¿Qué cree que debería incluir un programa de intervención para docentes en EE?

Algo que generara más confianza entre nosotros como compañeros. Yo confiaría un setenta por ciento. Hemos estado en muy buenas conversaciones con todos. A veces lo hacemos solos, sin directora para unificarnos como compañeros, no tanto como colectivo de centro y nos ha funcionado ese acompañamiento que tenemos; que si uno tiene algo que comentar con la directora, todos estamos ahí para acompañarlo y hacerle saber que a lo mejor que la perspectiva que él tenía o la directora tenía es la misma. Sí confiaría en un setenta por ciento, como compañeros.

ANEXO 8

