

La educación especial más allá del aula: aprendizaje docente con base en experiencias de intervención informales a nivel preescolar

Special education beyond the classroom: teacher learning based in informal intervention experiences at the preschool level

A educação especial para além da sala de aula: aprendizagem docente com base em experiências de intervenção informais em nível pré-escolar

Miguel Angel Olivo Pérez

Universidad Pedagógica Nacional

El propósito del presente artículo, es analizar las potencialidades y dificultades de los docentes de nivel preescolar, en la atención que brindan a los niños con necesidades educativas especiales (NEE). Para ello, se rescata la experiencia de un curso en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde se pudo advertir en primer lugar, que las docentes asistentes poseen un importante reservorio moral que es posible potenciar, y en segundo lugar, que realizan sus intervenciones de una manera altamente informal y flexible. Considerando estas dos características, y también las dificultades que presentaron en sus ejercicios reflexivos de sus prácticas de intervención, se defiende aquí la hipótesis de que la identificación de la verdad de un trauma central en los niños con NEE, y su adecuada contextualización en relaciones de poder y sociales, constituye una estrategia viable de promover y potenciar entre los maestros de preescolar. En consecuencia, en el artículo se presentan y analizan los ejercicios narrativos, para posteriormente discutir sus resultados y valorar sus alcances.

Descriptor: Necesidades educativas especiales, Inclusión social, Primera infancia, Investigación-acción.

The purpose of this article is to analyze empowers and difficulties of preschool teachers, in the intervention to children with special educational needs (SEN). Therefore, the experience of a course at Universidad Pedagógica Nacional is recovered. In this course it was able to distinguish that teaching attendants have an important moral background that it is possible to develop, and on the second point, they perform their activities in such a highly informal and flexible manner. Considering these two characteristics and the adversities presented in their reflective exercises about their interventions, it defends the hypothesis that the recognition of the truth of a central trauma in the children with SED, and its accurate contextualization in power and social relationships, make possible to construct a reliable strategy to improve interventions in SEN. Thus, the article presents and examines the narrative exercises, then to discuss about their results and assess the achievements obtained.

Keywords: Special educational needs, Social inclusion, Early childhood, Action research.

*Contacto: miguelangelolivo@hotmail.com

ISSN: 2254-3139

www.rinace.net/riejs/

Recibido: 4 de febrero 2014

1ª Evaluación: 26 de febrero 2014

2ª Evaluación: 15 de marzo 2014

Aceptado: 15 de abril 2014

O propósito do presente artigo é analisar as potencialidades e dificuldades dos docentes de nível pré-escolar na atenção que realizam junto às crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Para isso, resgata-se a experiência de um curso na Universidade Pedagógica Nacional, no qual pôde-se observar, em primeiro lugar, que as docentes assistentes possuem uma importante bagagem moral que é possível potencializar, e, em segundo lugar, que realizam suas intervenções de uma maneira altamente informal e flexível. Considerando estas duas características, e também as dificuldades que apresentaram no exercício reflexivo de suas práticas de intervenção, defende-se aqui a hipótese de que a identificação da existência de um trauma central em crianças com NEE, e sua adequada contextualização em relações de poder e sociais, constitui-se uma estratégia viável para promover e potencializar junto aos professores da pré-escola. Dessa forma, no artigo apresentam-se e analisam-se os exercícios narrativos, para posteriormente discutir seus resultados e medir seus alcances.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais, Inclusão social, Primeira infância, Pesquisa-ação.

Introducción

En la actualidad, América Latina vive un contexto en que la educación especial a niños de preescolar se enfrenta a problemas inéditos, lo cual sucede a partir del hecho de que los parámetros acerca de lo que es considerado como riesgoso se desplazan. Lo que hasta hace unas pocas décadas era considerado como un motivo de alarma, hoy tiende a percibirse como una condición normal (Jünger, 2005), con la consecuencia de que el equilibrio de la salud tanto física como psicológica sea más difícil de mantener. Esta situación involucra también a los niños con carencias de diversos tipos, mismas que dan origen a Necesidades Educativas Especiales (NEE). Sean cuales sean las NEE que presentan los niños en el aula, los docentes tienen la obligación moral y reglamentaria de proporcionar respuestas individualizadas y comprensivas a las mismas (Warnock, 1978). Dicha acción supone que los docentes tienen el deber de realizar las adecuaciones curriculares que consideren pertinentes, con el fin de promover la educación inclusiva (Dussel, 2007; Jiménez y Vilá, 1999; Svampa, 2005).

En el caso de los países latinoamericanos, aunque dichas respuestas se suponen como adicionales a los cursos regulares, cada vez se hace más evidente su insuficiencia ante el crecimiento del número de casos de niños con NEE, mismos que se presentan sobre todo en las escuelas ubicadas en los sectores económicamente pobres de la población. Una manifestación sintomática de ello, pudo advertirse en México, a través de cerca de ochocientos relatos de intervención a niños con necesidades educativas especiales realizados en la Universidad Pedagógica Nacional en 2009, donde se registró que la gran mayoría de las docentes que intervinieron con eficacia a niños con NEE, fueron considerablemente absorbidas por dicho esfuerzo. O sea, la atención a niños con NEE ha dejado de tener un carácter suplementario en el trabajo de las docentes, desde el momento en que dicha tarea les ha absorbido la mayor parte de su trabajo tanto normal como extraordinario. Sin embargo, numerosos acontecimientos relativamente pequeños que son vividos en la vida cotidiana por cientos de miles de docentes en América Latina, contienen en potencia el germen de una restauración moral de la sociedad, al presentar la oportunidad de hacer realidad en mucho mayor medida, lo que las grandes instituciones prometen y que quizás hasta con buenas intenciones tratan de cumplir, pero cuyos esfuerzos con gran frecuencia se ven rebasados por los hechos. En

consecuencia, de lo anterior se puede colegir que en la porosidad de su vida cotidiana y de manera altamente informal y relativamente desorganizada pero sin embargo vital, cientos de miles y quizás millones de docentes en el mundo, devienen en ciudadanos globales al convertirse en asistentes humanitarios de los niños con NEE. Lo anterior sucede en un contexto en que históricamente, dichos esfuerzos nunca han sido reconocidos de manera institucional ni económica. A pesar de ello, siguen persistiendo como un resultado del valioso reservorio moral que existe entre las docentes de preescolar, y que contribuye a hacer de la educación especial una reivindicación de la dignidad de los niños con NEE.

1. Fundamentación teórica

De manera básica, la vulnerabilidad se puede definir como una condición en la que existe una alta probabilidad de sufrir un daño en la integridad física o psicológica. En los sectores urbanos populares de las grandes ciudades latinoamericanas, no se puede hablar de la expectativa de un peligro de daño ocasional, sino de un constante vivir de la gente en un estado de exposición a diferentes tipos de daños. Se puede hablar entonces, de una prevalencia de estructuras que tienden a propiciar daños a las personas, y en especial a los niños, que son precisamente los que dan origen a las NEE. Por lo tanto, una de las principales características de una educación especial de calidad, es la consideración conceptual y práctica de las estructuras generadoras de carencias en los niños, mismas que a su vez subyacen a las NEE. De manera ideal, las escuelas deberían de tener la obligación de promover explícita y sistemáticamente el conocimiento sobre dichas estructuras, pero no lo hacen, con la consecuencia de que se desaprovechan los conocimientos de las docentes que intervienen de manera altamente informal y flexible a niños con NEE. De hecho, para el caso de las escuelas de preescolar regulares oficiales, se puede afirmar que dichas acciones han rebasado con mucho el nivel institucional tanto por su extensión como por su calidad, hecho que por sí mismo amerita indagaciones más extensas. En lo que aquí atañe, cabe mientras tanto destacar la importancia de conceptualizar el fenómeno del reservorio moral implicado en las prácticas de educación especial de los y las docentes de preescolar no sólo en México, sino también en la región entera.

Un reservorio moral se constituye por un conjunto de características y situaciones que en determinados momentos, predisponen a determinados individuos para solidarizarse con grupos vulnerables. La solidaridad por quienes padecen estructuras de desprecio, no es algo que surja de estructuras predefinidas ni predefinibles, lo que equivale a que tampoco necesariamente la solidaridad surge de las normas que tienden a promoverla. Como afirma Axel Honneth (2011) al argumentar en favor de una política del reconocimiento de los grupos sufrientes “una crítica de las relaciones de reconocimiento puede mostrar socialmente su propia perspectiva teórica” (p. 138). La solidaridad más bien se da al interior de un fondo cultural de comportamientos, sentimientos y reglas más o menos laxas, que son siempre interpretadas a la luz de las características de las situaciones y las personas involucradas. La solidaridad por lo tanto, es algo que puede y debe siempre interpretarse de acuerdo a las articulaciones que entre sí establecen grupos de personas, ubicadas en regiones precisas, o bien en espacios virtuales específicos como por ejemplo, las comunidades imaginadas (Anderson, 1997). Por su parte, las políticas sociales de los últimos años en América Latina, han privilegiado la cuantificación como el principal recurso para medir los progresos en la calidad de vida. Sin embargo, tales

políticas, al basar sus decisiones en las cuantificaciones de los sufrimientos o de la calidad de vida de los vulnerables, acaban por aislar las realidades contextuales en que dichas poblaciones viven, a manera de vaciar sus vivencias de su contenidos significativos al grado del absurdo, como por ejemplo, especificar asistencia social para sólo uno de los miembros de una familia (Zermeño, 2009:127). Muy diferentes son los enfoques que en los últimos años han surgido en torno a los sufrimientos de grupos, sectores sociales o poblaciones específicas (p.e. Bourdieu, 1999; Chodorow, 1984; Hinzte, 1987; Katzman, 2001; Silva, 2000). Armados con conceptos propios de la sociología y la filosofía, dichos estudios tienen el mérito principal de centrarse en los sufrimientos de las poblaciones de vulnerables prescindiendo de cualquier otra consideración. Es decir, que conciben el problema de los grupos de vulnerables asumiendo desde el inicio y a profundidad las dinámicas sociales, económicas, políticas y hasta psíquicas internas que les caracterizan. Tal modo de abordar el estudio de los sufrimientos de las poblaciones vulnerables, lejos de fragmentarse en las particularidades o de diluirse en lo meramente anecdótico de sus contextos o experiencias inmediatas, puede ser aprovechado para un creciente aprendizaje. Un aprendizaje que puede ser inclusive a nivel de la formación teórica, en los casos en que la especialización en la intervención de las educadoras pretenda llevarse más lejos, es decir, hacia una profesionalización de la atención en educación especial.

Asimismo, los nuevos análisis de las dinámicas que dan lugar a los sufrimientos, las estructuras de desprecio y las intervenciones para combatirlas, trascienden la visión simplista basada en la noción esencialista de que los individuos se dividen en buenos y malos, a manera de que ambos se encontrarían alineados confrontándose mutuamente. Lejos de ello, en los enfoques dinámicos de los sufrimientos (p.e. Bourdieu, 1999; Calveiro, 2005; Honnet, 2011), la teorización parte del supuesto de que la localización en las relaciones de poder y subjetividad, constituye el criterio central para valorar el grado de fuerza y subordinación que corresponde a cada actor concreto. A su vez, la figura de los actores no puede reducirse a la de los individuos, pues en un determinado momento, un mismo individuo, puede fungir como subordinado en unas dimensiones y dominante en otras.

Es importante reiterar, entonces, que no hay unos que «tienen» poder y otros que carecen de éste, que no hay dos campos, sino numerosos lugares intercambiables y móviles pero, al mismo tiempo, es necesario analizar la diferencia sustantiva entre estos lugares en cada relación (Calveiro, 2005:18).

Así, en tales enfoques teóricos se adopta el supuesto de que en la sociedad las asimetrías son múltiples y dinámicas, y si bien a un nivel macrosocial pueden adoptar cierta estabilidad, a nivel de las situaciones concretas poseen diferentes formas de manifestarse y pautas de transformación. Por ejemplo, el ejercicio del poder y la resistencia pueden coexistir en una misma relación. De este modo, las acciones de educación especial conforman un objeto de estudio del que en primera instancia, se puede hacer abstracción con el fin de aislar con propósitos analíticos las dos posiciones de interventor y niño, como entidades no estables y ubicadas dentro de una relación determinada que a su vez se vincula con otras relaciones. Desde este punto de vista “el poder no se entiende como una posesión ni se encuentra en un lugar ni centro determinado, sino que circula de manera desigual, constituyendo focos de concentración de poder y otras zonas de mucho menor densidad” (Calveiro, 2005:19).

2. Diseño de la investigación

El objetivo de la investigación que aquí se expone, fue estudiar e impulsar las experiencias de atención a niños con NEE, por parte de docentes regulares de preescolar. Tal objetivo parte del problema de que no existe un apoyo institucional a dichas acciones y por ende, aparte de que se conoce muy poco al respecto, las docentes se ven frente a la necesidad de hacerse de sus propios recursos y las capacidades que se van formando al respecto, debido a que son formadas de manera individual y voluntaria, responden a trayectorias que en gran medida son azarosas, desdibujadas y en muchos casos inexistentes. En respuesta a este problema, se sostuvo la hipótesis heurística de que la impartición de un curso destinado a conocer y potenciar entre dichas docentes la atención a NEE, puede tener como eje organizador la identificación de traumas en los niños más allá de los contextos de sus aulas y escuelas. En consecuencia, se parte del supuesto de que la calidad de la atención a las NEE, depende en un grado importante de que las docentes de preescolar posean una claridad cognitiva con respecto a un trauma central que subyace a cada niño con NEE y las circunstancias sociales que le rodean. Dicho trauma central, puede ser plasmado en una verdad humanamente profunda, con la que es posible y deseable comprometerse en vías de encontrar resolución a la misma. En el psicoanálisis lacaniano, un trauma central es el nudo que impide que fluya una parte importante de la pulsión del sujeto (Lacan, 2012; Fink, 2008).

El hecho de que las docentes de preescolar conozcan de manera certera el trauma que se encuentra en el origen de las NEE y su contexto de relaciones sociales, añadido a que a partir de allí pueden comprometerse más a fondo con la resolución dicho trauma y por lo tanto de las NEE, constituyen dos acciones que fueron promovidas a través de la elaboración de narraciones en un contexto de intercambio de experiencias, en donde la investigación-acción sobre la práctica propia (Elliot, 2000) conduce a un aprendizaje progresivo de las problemáticas implicadas en cada niño con NEE.

En particular, en el presente artículo se analizan las experiencias docentes vertidas en el curso “Gestión de las Necesidades Educativas Especiales” (gráfico 1), impartido a dieciocho alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar con Apoyo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (por sus siglas, LEPTIC), de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096, ubicada al Norte de la Ciudad de México, y que en su mayor parte atiende a docentes que trabajan para niños pertenecientes a sectores económicamente pobres de la población. Dicho curso, que tuvo una duración de cuatro meses con sesiones de hora y media cada fin de semana, sirvió de pretexto para indagar las potencialidades y dificultades implicadas en las acciones de atención a niños con NEE, tarea que se vuelve tanto más significativa considerando que dichas prácticas suelen llevarse a cabo de manera altamente informal, individual y flexible en las aulas de preescolar.

Debido a que dichas acciones serían analizadas al mismo tiempo que promovidas de manera más intensa por medio de las asesorías durante el antes mencionado curso, el tipo de estudio diseñado se consideró como “investigación clínica” (Collier, 1994:220). Es decir, una que conjuntara en una sola estrategia la investigación básica y la investigación aplicada. En efecto, desde el momento en que el objeto de estudio (en este caso la atención por parte de las docentes de preescolar a niños con NEE), se intensificaría y se pondría en relieve con mayor claridad a partir de las sesiones del curso de la universidad, se consideró la posibilidad de que en el proceso de investigación surgieran cosas nuevas

o inesperadas promovidas en el mencionado curso, así como por los cambios de los contextos de intervención y factores del azar.

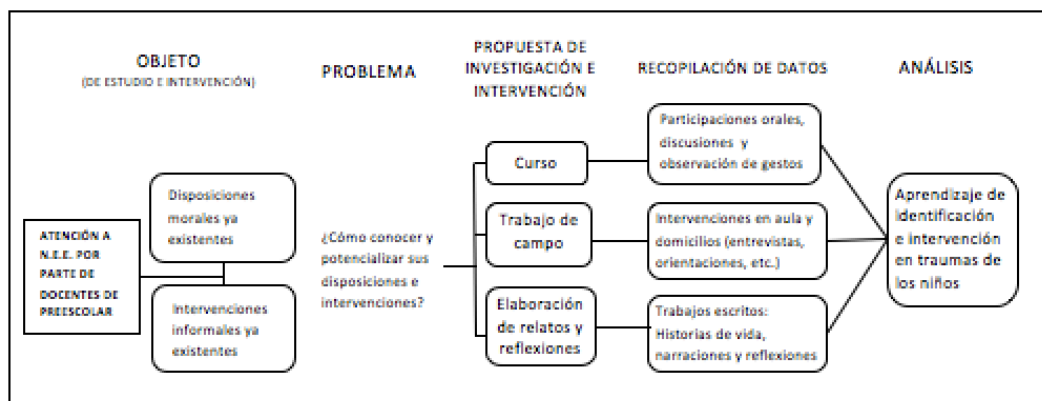


Gráfico 1. Esquema general del diseño de investigación-intervención llevado a cabo en la UPN

Fuente: Elaboración propia.

En otras palabras, la investigación diseñada se consideró como clínica porque el objeto de estudio se centraría en los fenómenos nuevos que surgirían en el proceso de impulsar más intensamente la atención a niños con NEE. Las alumnas que cursan la LEPTIC son docentes trabajadoras activas, mismas que gracias a un convenio entre el Gobierno del Distrito Federal, es decir, la entidad bajo la que se encuentran contratadas laboralmente, y la Universidad Pedagógica Nacional, cuentan con la oportunidad de tomar clases presenciales los fines de semana, las cuales son complementadas por cursos en línea entre semana. El hecho de que cada sábado dichas docentes tengan la oportunidad de desarrollar reflexiones colectivas, constituye por sí solo un acontecimiento y un punto de partida cuyo valor nunca será suficiente de recalcar, pues es al interior de dichos espacios que pueden reconocerse disposiciones colectivas y personales a acciones que generalmente pasan desapercibidas en la institución escolar y a nivel público. Por poner sólo un ejemplo de un tipo de experiencia que los docentes viven cotidianamente y que pareciera ser meramente anecdótica o sin importancia, pero que no lo es y posee en cambio, el potencial de ir mucho más allá: una madre que llora en la escuela por determinada causa relacionada con las NEE de su hijo, es un hecho que sencillamente no puede ser subestimado en sus ramificadas posibilidades de intervención sobre el caso en cuestión.

3. Metodología y técnicas de recogida de información

Para analizar y a la vez dar un mayor impulso a las intervenciones informales de las dieciocho docentes de preescolar que acudieron al curso “Gestión de las necesidades educativas especiales”, se procedió en primer lugar a realizar una recuperación lo más explícita y completa posible de sus disposiciones morales, tarea en la que resultaron especialmente valiosas las narraciones y los ejercicios reflexivos centrados en traumas experimentados por niños que ellas mismas seleccionaron de entre sus alumnos para intervenirlos durante el curso. Una vez que esta primer fase de la investigación facilitó la identificación de los contenidos concretos de las motivaciones para ayudar y solidarizarse, así como la creación de una dinámica de compromiso por el aprendizaje de

las experiencias de intervención (misma que fue creciendo conforme avanzaron cada una de las doce sesiones del curso), la segunda fase consistió en asegurar un mínimo de control en la complejidad detonada en las interacciones sociales que iban estableciendo en el proceso de intervenir, así como en las múltiples ideas que surgían durante la intervención. En esta segunda fase fueron cruciales: a) A nivel cognitivo, la identificación y explicitación del mecanismo que subyace al trauma central de cada niño seleccionado, b) A nivel emocional, el establecimiento y consolidación de una empatía hacia el niño y sus familiares, originada en una abierta y sincera intención de la docente de preescolar no sólo de ayudar, sino más importante aún, por solidarizarse con los sufrimientos de las personas directamente concernidas en cada uno de los casos. Una vez que se lograron los objetivos de identificar los mecanismos de los traumas y la empatía en las relaciones, la tercera fase del análisis e impulso a las acciones de intervención informales a niños con NEE, consistió en hacer una adecuada valoración de los posibles riesgos implicados en cada uno de los casos de intervención. Para lo cual se les incentivó a plantearse las siguientes preguntas: ¿Puedo ayudar con éxito en este caso? ¿Qué es lo que me falta para lograrlo? ¿Puedo o me convendrá desentenderme en un momento dado del caso en que decidí intervenir? ¿Cómo puedo hacer lo anterior en un momento dado? ¿Hasta qué punto me puedo hacer responsable de los acontecimientos, compromisos y consecuencias provocadas por mis acciones en el proceso de intervenir? Como podrá advertirse, tales cuestionamientos tienen que ver también con las satisfacciones que pueden obtener en el proceso de intervenir, de entre las cuales destacan por un lado las de índole personal, que son cristalizadas en la realización de valores morales, y por el otro lado las satisfacciones profesionales. Estas últimas satisfacciones de tipo profesional, aunque como tales carecen de un reconocimiento oficial-institucional, se puede decir que se constituyen como una ampliación de sus vidas profesionales como docentes de preescolar.

En cada una de las fases de la investigación anteriormente mencionadas, se recolectaron datos a través de las siguientes técnicas:

En la primera fase, los datos sobre las disposiciones morales de las docentes fueron registrados a través de la evaluación de la autenticidad y capacidad de comunicación emocional reflejada en los ejercicios escritos y orales de narración y reflexiones sobre sus experiencias de intervención. Otra estrategia de identificación de las disposiciones morales reflejadas en los mencionados ejercicios, consistió en el estudio del empeño e insistencia que pusieron en obtener el acceso y buena voluntad de los niños intervenidos, así como de sus padres y otros adultos. Asimismo, los compromisos por el aprendizaje de las experiencias de intervención, fueron detectados a través de: a) la entrega puntual de las narraciones escritas cada semana, b) la extensión y calidad de las reflexiones escritas realizadas en torno a las narraciones antes mencionadas, c) la calidad de las narraciones y reflexiones expresadas de forma oral durante las sesiones semanales, d) la calidad e intensidad de los debates en torno a específicos aspectos álgidos de las intervenciones,

En la segunda fase, los datos sobre las capacidades de las docentes para identificar los mecanismos subyacentes a los traumas de los niños, fueron recopilados también a través de los ejercicios narrativos y reflexivos que entregaban por escrito cada semana. A este respecto, se partió del supuesto de que a una identificación adecuada del trauma, corresponde una mejor estructuración de la narración, así como de las reflexiones dirigidas a encontrar la resolución de dicho trauma. Por lo tanto, para alimentar el conocimiento sobre los traumas así como de los contextos en que estos se desarrollan, se recurrió a la técnica de reconstrucción de historias de vida y vida familiar centradas en la

identificación de los principales acontecimientos que llegaron a afectar significativamente a los niños y a las personas que les rodean (López, 1996; Van Manen, 2003), las cuales fueron elaboradas por las docentes a partir de las entrevistas que realizaron en sus visitas a las casas de dichos niños. En los pocos casos en que persistía una confusión y sentimiento de incapacidad de la docente para la elaboración del diagnóstico de lo que sucedía a cada niño en cuestión, se procedió a exponerles tanto en las sesiones colectivas como en pláticas individuales, las posibles formas alternativas en que podrían afrontar dicha tarea, a manera de que con mayor certidumbre y confianza pudieran ir a campo a intervenir nuevamente a sus niños, para posteriormente realizar por escrito sus ejercicios de narración y reflexiones a entregar la siguiente semana. Esta tarea por supuesto, facilitó la obtención de un mayor número de datos, así como la ampliación del rango de las variables consideradas.

En la tercera fase, destinada a explicitar los riesgos implicados en las intervenciones, la técnica de recopilación de datos consistió en entrevistas con preguntas semi-abiertas realizadas de forma individual a cada docente. En este sentido, las cinco preguntas más arriba señaladas, sirvieron de base para detectar los principales posibles riesgos a que se enfrentaba cada docente al momento de intervenir a un niño con NEE. Hasta este punto quizá no se haya señalado suficientemente la importancia de este tipo de dato en México y América Latina: en un contexto marcado por una acentuada pobreza económica, un significativo deterioro de los lazos sociales del niño y la violencia en su entorno, son altos los riesgos que corren las docentes que intervienen, ya que éstas cuando durante su trabajo de campo comienzan a cuestionar a los padres u otros adultos sobre los casos que llegan a darse de daño o descuido extremo a los niños, los culpables tienden a defenderse con agresiones.

En total, se tuvieron a disposición para los análisis 10 horas de grabación en audio de cada una de las 12 sesiones de curso, durante las cuales se desarrollaron exposiciones, narraciones, reflexiones, debates y asesorías colectivas a las intervenciones. Asimismo se recopilaron un global de cien ejercicios de narración escrita de atención a niños con NEE y las correspondientes reflexiones asociadas a las mismas. De acuerdo con lo anterior, en el curso se siguió la estrategia de realizar sucesivos ejercicios narrativos, de preferencia sobre un solo caso centrado en un mismo niño con NEE, al que se diera seguimiento reflexivo y práctico durante cuatro meses. De esta manera, al final cada una de las alumnas desarrollaría entre tres y seis ensayos de una misma narración sucesivamente mejorada de manera deliberada. En el transcurso de dichos ejercicios, durante las sesiones de cada fin de semana, se les proporcionó dos formas principales de apoyo:

Apoyo para desarrollar el conocimiento respecto de los rasgos básicos que caracterizan a los niños con NEE en cuanto a sus relaciones con los demás, tanto los adultos como los pares. Entre los adultos los principales suelen ser los padres, los abuelos y los tíos. Mientras que entre los pares destacan los hermanos, primos y vecinos. Asimismo, se consideraron sus contactos con maestros, vecinos e instituciones diversas como las iglesias, centros comunitarios, deportivos o semejantes. Al promover la reflexión sobre el conjunto de las relaciones anteriormente señaladas, se puso el énfasis en la identificación de los acontecimientos relacionados con los factores que crean las NEE y su clasificación en por un lado, los daños físicos y psicológicos, y por el otro, los daños intencionalmente efectuados distinguidos de los que se dan por omisión o negligencia de los adultos. Las reflexiones se concentraron en estos cuatro tipos de daños y las diferentes intervenciones que en general exigen. El objetivo de este tipo de reflexión fue

complejizar cada caso de niño con NEE, y recalcar la necesidad de hilar reconstructivamente la dinámica en la que las NEE se generan.

Apoyo para identificar la verdad central de cada caso de niño con NEE, en su más profundo sentido humano posible, y analizarla en sus diversas implicaciones. Para poder desarrollar este tipo de análisis, se parte de la hipótesis de que todos los seres humanos poseemos una jerarquía de experiencias traumáticas sobre las cuales es posible ahondar. En la identificación de dicha experiencia traumática central en los niños con NEE, los sentimientos y emociones simplemente no se pueden dejar de lado, sino que es menester asumirlos lo más plenamente posible, ya que la solidaridad implica forzosamente sintonizar con las afecciones de los demás. Dicho de otro modo, la solidaridad es un requisito básico para ser considerado como un igual que entiende el daño que se infringió o vivió otro igual. En este caso, se trata de una solidaridad entre el docente de preescolar, el niño y de ser el caso, los padres de dicho niño, donde los sentimientos y una concentración mental y cognitiva, deben necesariamente de ser lo más intensos posibles. Un buen indicador de que uno va en buen camino de resolver o ayudar a encontrar alivio a los nudos traumáticos de los demás, son las sensaciones que se experimentan en el estomago como analista en el proceso de implicación afectiva con los demás, ya sea el niño con NEE o las diferentes personas relacionadas con él; este es un aspecto inevitable de la denominada transferencia en el psicoanálisis (Lacan, 2003), donde de seguir creciendo la implicación afectiva, inevitablemente se llega a un punto en donde se puede saber con claridad si la afección está siendo negativa —caso en el cual en coloquialmente hablando en el lenguaje mexicano “se siente la mala vibra”—, o si se está en vías de resolver o aliviar el nudo traumático. Cabe señalar ciertamente que estas sugerencias no parten de un simple voluntarismo, sino que se trata más bien de un promover decididamente un reconocimiento lo más pleno posible de situaciones, a manera de poder colocarse junto con los niños con NEE y sus personas cercanas, de maneras inéditas frente a las mismas, con el fin de poder estar de esta manera en condiciones y vías de leerlas desde una posición de resolución de los daños o carencias.

4. Análisis

De entre los dieciocho casos de intervención a NEE, se escogieron para ser expuestos en el presente apartado a cuatro de ellos, debido a que contienen información suficiente sobre las variables principales de interés a ser analizadas, a saber: capacidad/incapacidad de las docentes para identificar el trauma central de los niños, grado en que dichas docentes pueden arribar a una explicación de los traumas de los niños, y nivel de aprendizaje de las docentes sobre las intervenciones. Cada caso corresponde a una docente, a las cuales en lo subsiguiente se les denominará docentes “A”, “B”, “C” y “D”, quienes reconstruyeron los casos 1, 2, 3 y 4, respectivamente.

Caso 1: Reconstruido por la docente “A”. Se trata de la niña Laura, quien a los cuatro años ingresó a la escuela con un problema congénito irreversible que le imposibilitó para siempre el poder caminar con normalidad. Su maestra, es decir, la docente “A”, decidió desde el principio apoyarla en su integración social con los demás niños en el aula. Al cabo de dos años la relación que ambas lograron establecer fue tan estrecha, que en la celebración de despedida rompieron en llanto. Este caso indica la capacidad de una docente para involucrarse por iniciativa propia con una niña con NEE, es decir, sin que nadie se lo pidiera ni la obligara y con una intensidad inusual. La decisión de la maestra

de acompañar a la niña en su proceso de adaptarse en la escuela a pesar de su caminar deficiente, marcó una gran diferencia en la vida de la niña al liberarla del estigma que pudo pesar en ella. Uno de los factores decisivos en la decisión de la maestra por apoyarla, fue que ella misma padeció un mal semejante. Es decir, el mecanismo de proyección de la maestra sobre la niña, tanto facilitó la identificación del trauma como la elaboración del diagnóstico en su conjunto. Inclusive, tal mecanismo posibilitó una relación de transferencia caracterizada por el amor, lo que aportó para ambas una experiencia enriquecedora, lo cual se pudo evidenciar en la empatía existente entre ambas.

Caso 2. Reconstruido por la docente "B". A los cinco años Francisco caminaba junto con su mamá frente a la escuela, donde varios niños de su edad jugaban en el patio. Francisco no podía correr y gritar como uno de ellos porque padecía de *progeria*, una rara enfermedad genética consistente en un brusco envejecimiento prematuro en los primeros años de vida (Brown, 2007). Dicha enfermedad no le permitía realizar las mismas actividades físicas que los demás niños porque su cuerpo era muy frágil, y por lo tanto lo orillaba a que la atención especial que requería fuera extrema, pues ingresar a la escuela implicaba un evidente riesgo para su vida, ya que cualquier accidente, y podía morir. Ni una escuela estaba dispuesta a correr ése riesgo. No obstante, el acontecimiento se presentó cuando en una de las varias ocasiones en que Francisco a lo lejos observaba a los niños desde la reja de la escuela, la Directora, es decir la docente "B", se acercó y le preguntó "¿Te gusta?, ¿Porqué no vienes?" La mamá le explicó de su enfermedad, pero la maestra le insistió y prometió que allí lo iban a cuidar. Alegre, Francisco asistió desde entonces a dicha escuela como un alumno regular más; jugaba y era protegido por sus mismos compañeros, a quienes se les habló de su frágil condición que merecía un trato especial, el cual ellos entendieron como un trato de amor. En esos días, el ambiente social y la calidad de vida de Francisco fueron inmejorables. Pero como la enfermedad que padecía consistía en que su cuerpo envejeciera rápidamente, al año y medio no se podía levantar ya de su cama y comenzó el proceso de su triste muerte temprana. Al momento de morir expresó tiernamente y con una sonrisa en sus labios "mi escuela, mi escuela...". Desde entonces, la maestra se siente profundamente orgullosa de haberle brindado a Francisco la oportunidad de tener una vida de chico normal, querido y valorado por sus compañeros. Dicha experiencia constituye para ella un referente esencial de su identidad profesional. Nuevamente, el valor y la disposición a amar a Francisco marcaron la diferencia en el proceso de integrar a la escuela a un niño con capacidades diferentes.

Caso 3. Reconstruido por la docente "C". Se trata de Iván, un niño con un excesivo problema de disciplina, ya que solía agredir a sus compañeros golpeándolos, gritándoles o molestándolos de diversas formas. Hacía caso omiso de las maestras y de cualquier otro adulto en la escuela. Como dicha experiencia transcurría en el mismo momento en que se impartía el curso de la UPN, se le sugirió a la docente "C" que, previa autorización de los padres de Iván, llevara a la escuela una cámara de video y filmara al niño para ver su reacción; el cambio de su actitud fue sorprendente; desde el primer día saludó animoso a la cámara y se sintió atendido; se daba el lujo de actuar, hacer poses y alardes que canalizaron de modos inéditos sus inquietudes. Se podría decir que descubrió en ella una forma de autodescubrirse y adaptarse con mayor facilidad como un chico normal. Si bien filmarlo significó darle un trato especial, dicho trato pronto fue entendido por todos como algo sano que no daba ni un problema a nadie en la escuela.

La maestra que refirió esta experiencia al día de hoy mantiene una amistad con Iván, quien recién ingresó al nivel de primaria.

Caso 4. Reconstruido por la docente “D”. Consiste en la experiencia de Raúl, otro niño con problema de disciplina; constantemente agrede a sus compañeros golpeándolos y gritándoles ofensivamente. Ni su maestra de aula (la docente “D”) y tampoco ninguna de sus compañeras, lograban encontrar una solución para su comportamiento rebelde, mismo que a esas alturas estaba ya alterando significativamente al conjunto de la vida en el aula todos los días. El cambio en Raúl advino de manera inesperada un día de tantos en que su maestra de aula intentaba controlarlo llevándolo físicamente a su lugar. Pero en esa ocasión sucedería algo inusual. En el curso expresó la maestra:

En ocasiones parecía que el niño y yo estábamos en pleno ring, pues más que una terapia de contención parecía una función de lucha libre; él forcejeaba para soltarse y yo para detenerlo, mientras el resto del grupo fungía como espectador. En esa ocasión el forcejeo duró poco tiempo, pues él tendió a rendirse al mismo tiempo que yo logrando así contenerlo, tranquilizándolo y a la vez yo también lograba controlar mis impulsos bajando el tono de voz, hablándole al oído del lado izquierdo hasta lograr que respirara profundo (Méndez, alumna de LEPTIC de la UPN).

De pronto ambos, la maestra y Raúl, ingresaron a una zona de entendimiento cuando se identificaron uno al otro tratando de calmarse entre sí agarrados. Ya no era una lucha, ni un juego, sino un encuentro en el que los dos percibieron que tenían problemas comunes y podían coordinarse para cooperar en solucionarlos. El mensaje entre los dos que prevaleció desde ése momento fue: “Tu problema es el mío, así que terminemos con él y pongámonos a hacer nuestra labor en este grupo, que es el de cooperar para que el grupo en su conjunto funcione debidamente”. Desde tal momento estar en sintonía en la relación, se convirtió en un objetivo más importante que pelar, forcejear y contradecirse.

5. Resultados

En los dieciocho casos de intervención analizados, las docentes pudieron escoger casos de niños con NEE que les impactaba emocionalmente, lo cual les facilitó el establecimiento de un compromiso por atenderlos que iba más allá de lo institucional o profesional; se trataba ya de una cuestión en la que llegaron a sentirse personalmente comprometidas. Tal situación propició que los afectos por los niños intervenidos crecieran. Asimismo, se pudo observar que en al menos la mitad de las narraciones, existieron resistencias a reconocer los traumas y también proyecciones psicológicas de las maestras sobre los niños. Aunque ninguna de las dieciocho intervenciones fracasó, se pudo detectar que los factores que más pusieron en riesgo las intervenciones fueron: a) el recelo de los padres a ser entrevistados o a que sus hijos sean intervenidos, b) la eventual disminución del interés de la docente por seguir interviniendo.

En el conjunto de las narraciones, pudo advertirse que la intervención es un proceso altamente contingente donde existen múltiples riesgos, de entre los cuales cabe destacar los producidos por las posibles omisiones o negligencias por parte de las propias docentes. Sin embargo, tales experiencias fueron pocas. Pese a ello, cabe tenerlas en cuenta, especialmente en los casos en los que las docentes son incapaces de responsabilizarse de la tarea de atención a las NEE. Por otra parte, abundando con el papel de los traumas centrales, los casos expuestos ilustran las diferentes formas en que se presentaron en las narraciones: en el caso de Laura, la docente se anticipó a la aparición del trauma en la niña, o sea, tomó medidas para prevenir su aparición, ya que el

hecho de caminar de manera defectuosa, es algo que en su momento tuvo una alta probabilidad de devenir en la estigmatización de la niña. En el caso de Francisco inicialmente se pensó que el trauma sería el mismo que el de Laura, o sea, la estigmatización a partir del padecimiento de una anormalidad física. Pero después de haber reflexionado este caso con cierta profundidad al interior del grupo del curso, la hipótesis tentativa a la que se arribó es que el trauma es el del aislamiento, el de la privación de la relación con niños de su misma edad. El hecho de que Francisco muriera recordando feliz su escuela, es una clara confirmación de que su trauma central estaba ya curado desde algún tiempo antes del final de su vida. En cuanto a los traumas centrales de Iván y Raúl, los dos niños rebeldes y agresivos, se puede afirmar con mayor seguridad que eran semejantes. Sin embargo, las formas de intervención de los mismos difirieron notablemente, pues en el primer caso la respuesta partió de la idea de filmar al niño, y en el segundo de ejercer una intervención física coactiva.

Junto a los anteriores resultados, existen varios otros que tienden a enriquecer la perspectiva de la hipótesis central aquí sostenida. En primer lugar, se encuentra como inevitable la consideración de la cuestión del cuerpo. Al igual que en los cuatro casos antes resumidos, en la mayoría de los casos narrados por las docentes el cuerpo juega un papel central. Se podrían mencionar numerosas lecciones en este sentido. Por ejemplo, a un alumno con retraso psicomotor determinados ejercicios con pelotas grandes pueden ser descubiertos como excepcionalmente útiles para que el niño realice determinados movimientos de los que antes no era capaz. Incluso a un niño con determinado tipo de autismo, hablar de forma cantada, puede inclinarlo a prestar mayor atención a determinados tipos de diálogos.

Otro resultado arrojado por los análisis del conjunto de narraciones, fue que el trabajo de atención a niños con NEE a nivel de preescolar, exige por parte del docente de una alta dosis de creatividad, imaginación y empatía, cuestión que merece una atención más detenida en la que vale la pena invertir esfuerzos en su mejora, toda vez que esta capacidad constituye un excelente indicador del grado de civilidad de toda sociedad

6. Discusión y reflexiones

Aunque en lo general la mayoría de las docentes fueron capaces de establecer relativamente fuertes compromisos en la atención a los niños con NEE seleccionados, existieron diferencias en dichos compromisos, mismas que se pueden explicar por el grado de intensidad de esfuerzos anteriores y los éxitos alcanzados para con los mismos. Sin embargo, la experiencia por sí sola no es un factor que permita predecir la probabilidad de éxito en la atención a las NEE. En la probabilidad de realización de una intervención exitosa, se puede afirmar que una trayectoria de creciente vocación docente es un factor tanto o más importante en comparación a los años trabajando como docente de preescolar, lo que se pudo evidenciar en la capacidad que tuvieron determinadas docentes con más vocación, para recurrir a otras experiencias pasadas en apoyo de reconstrucción de las historias de vida de los niños atendidos.

En cuanto a los afectos que casi todas ellas desarrollaron para con los niños con NEE atendidos, se puede afirmar que desde un cierto punto de vista ello constituye una ventaja debido a que los sentimientos positivos originados en los procesos de transferencia, facilitan el establecimiento de fuertes compromisos y de un mayor sentido de responsabilidad en la atención. No obstante, desde otro punto de vista se puede decir

que dichos sentimientos o afectos pueden tender a sesgar las percepciones sobre las realidades de los niños, desde el momento en que pudieran estar influyendo en forma de exageración del papel de víctimas de los niños, cuando en realidad podría ser que los niños mismos no han aprendido a ejercer las responsabilidades que implica superar sus necesidades especiales. Los factores que las docentes tienen que tomar en cuenta y equilibrar en el proceso de atención a las NEE, pueden llegar a ser tan numerosos, que sin un fuerte sentido de compromiso en la resolución de los traumas de los niños, difícilmente se puede contar con la concentración necesaria para diferenciar las cosas que son prioritarias de las que son secundarias. De aquí la importancia del procedimiento de comprometerse emocional y moralmente en la resolución de un trauma considerado como central en cada niño con NEE. Cabe destacar también, que los afectos desarrollados por las docentes para con los niños con NEE, se enmarcan en experiencias muy diferentes a las que se viven en las relaciones con los demás niños, ya que las docentes establecen con los niños con NEE, una especie de pacto para superar los peligros de exclusión y marginalidad.

Por su parte, en cuanto a las resistencias que llegaron a tener determinadas docentes para reconocer traumas centrales en los niños seleccionados, se puede decir que se originaron en dos tipos de dificultades: por un lado, el exceso de información o una insuficiente sistematización de la misma, y por el otro lado, el hecho de padecer un complejo de inferioridad para desarrollar la función de apoyo al niño seleccionado. Por supuesto pudieran existir otros tipos de resistencias, pero todas ellas pueden ser vistas como objetos de trabajo propios del psicoanálisis, ya que éste se caracteriza por estar determinado en relación a lo que le resiste: “si no hay una resistencia, no hay *el* psicoanálisis” (Derrida, 2010:38). Por su parte, con los mecanismos de proyección psicológica que las maestras ejercen sobre los niños seleccionados, sucede algo semejante a los afectos: poseen la ventaja de que de allí obtienen grandes energías para atender a los niños, pero al mismo tiempo tienen como desventaja el cegar la mirada a otros aspectos diferentes a los propios de la proyección psicológica. En otras palabras, se limita la apertura a la consideración de las realidades de los niños al imponerse las propias.

Veamos ahora los factores que más pusieron en riesgo los casos de intervención. Cuando los padres se mostraron celosos, ello se debió ya sea al miedo a ser descubiertos como responsables o cómplices del daño a sus hijos, o al miedo a que en el proceso de intervención se lastimara más a sus hijos. De la misma manera, la vergüenza de los padres por tener un hijo con NEE llegó a cumplir un papel significativo en evadir las entrevistas de las docentes. En los momentos en que las docentes llegaban a desmotivarse por seguir ejerciendo la intervención, ello se debió al temor o bien a fracasar en su papel de interventoras, o porque otros intereses o accidentes personales se interpusieron en la tarea de intervenir a los niños. De igual manera, la confusión propiciada por tener información en exceso sin saber cómo organizarla, o el hecho de contar con escasa información y no saber cómo enriquecerla ni aprovecharla, desalentó significativamente el sentimiento de que se estuviera haciendo algo útil. De manera general, se puede decir que a menor capacidad de *phronesis*, mayor probabilidad de fracaso en la intervención, lo cual nos remite nuevamente al problema de cómo crear o “resucitar en la práctica un *modus operandi* práctico para producir un *opus operatum* sin precedente” (Bourdieu, 1999b:117).

En todo proceso de formación, no se debe de exceptuar la posibilidad de que tanto formadores como formados incurran en omisiones o negligencias. Esto, no sólo debido a que en dichos cursos pudieran existir personas con escasa o nula disposición a participar en la atención a las NEE, lo cual no fue el caso de las dieciocho alumnas aquí referidas. En particular, el curso “Gestión de las necesidades educativas especiales”, tradicionalmente ha sido impartido en la UPN con un fuerte sesgo administrativo: de aquí la palabra “gestión”, que alude a un enfoque de manejo de cosas que prescinde de los sentimientos y empatía potenciales, y paradójicamente tan necesarias para las intervenciones.

Veamos ahora los cuatro casos expuestos con anterioridad. La intervención exitosa sobre la niña Laura, se puede caracterizar como una donde la necesidad especial devino en una capacidad diferente expresada en el fomento de la percepción de una manera especial de caminar. Por supuesto, que al respecto podrían existir interpretaciones diferentes y hasta contrapuestas a este punto de vista, pero la interpretación antes sostenida, tiene al menos la ventaja para nada susceptible de subestimarse, de concordar con las percepciones de los diferentes actores involucrados en la atención de sus NEE. En cuanto a la intervención sobre el niño Francisco, la lección aprendida del tratamiento a su trauma central, es que los niños de preescolar pueden con relativa facilidad deshacerse de sus prejuicios y tratar como iguales a los otros más allá de sus apariencias y padecimientos. En suma, el inicial aislamiento de Francisco se convirtió al final de su vida en un formidable ambiente de amor y amistad con sus compañeros. Con respecto a los otros dos casos, el de Iván y Raúl, son muchas las comparaciones fructíferas que se podrían hacer tratándose de dos actitudes desafortunadamente tan extendidos en los niños en México, como lo son los comportamientos violentos. Pero quedarse allí significaría estancarse en la superficie de un fenómeno más profundo que debería ser considerado con mayor detenimiento: las formas violentas de enfrentar tanto las frustraciones como de buscar determinados objetivos, deben y pueden cambiar radicalmente en una dirección mucho más favorable, si se les sabe reorientar o trasladar a un nuevo contexto; un contexto diferente en donde la lectura de dicho comportamiento deja de ser válida, desde el momento en que se le anula al considerársele como inútil o absurda. Tal cosa es lo que sucedió cuando Iván comenzó a ser filmado y cuando Raúl se enfrascó en unas acciones que dejaron de ser viables con su maestra, como lo fue el agarrarse mutuamente los brazos forcejeando frente a todos los niños del aula. En ambos casos el traslado de las acciones violentas a un nuevo y relativamente inesperado contexto, se dio en forma de un giro en la interpretación del escenario en que se llevaban a cabo las agresiones: a Iván ya lo veían por cámara, por lo que desde allí decidió portarse diferente, mientras que Raúl, desde que advirtió el ridículo que estaba haciendo junto con la maestra, renunció inusualmente junto con ella, a seguir ejerciendo tales efectos de teatro. En los dos casos la imagen de los respectivos “yo” proyectada a los demás, cambió bruscamente para bien.

Vayamos ahora a las discusiones y reflexiones de tipo más general que se pueden extraer de lo anterior. De entre las desventajas que implica atender a NEE, se encuentra la de que las docentes emplean más tiempo en dicha tarea sin cobrar por ella ningún salario de tiempo extra. Pero ésta se evidenció como una desventaja menor, frente a la posibilidad de enfrascarse en desgastantes disputas con los padres, amar demasiado a los niños que atienden, o sencillamente verse involucradas con cosas terribles y desde cualquier punto de vista indeseables, como lo fue el caso de una docente que estaba acudiendo como testigo a un juicio en un caso de una niña abusada sexualmente, con el consiguiente

peligro de ser objeto de amenazas por parte de los familiares del sujeto que iría a la cárcel en el caso de ser encontrado como culpable.

En última instancia, participar en la atribución de responsabilidades y juicios, es un fino proceso en el que resulta crucial la capacidad de *prhónésis* aplicada a la atención a las NEE en cada situación concreta (Bourdieu, 1999b:109). Esta cualidad se añade por supuesto, a la valentía de ser humano en el momento exigido. Lo que significa que la singularidad de los casos de intervención y su necesidad de realidad en el sentido en que lo entiende Hugo Zemelman en su libro “Necesidad de conciencia” (2002), resultan ser recursos imprescindibles al momento de enriquecer las lecciones generales que se pueden obtener de las experiencias de atención a las NEE. Para que lo anterior pueda ser posible, se requiere de una profunda inmersión en los contextos específicos de los casos de intervención, en la expectativa de posteriormente poder acceder a una transhistoricidad en la que los diferentes elementos cruciales que constituyen los casos de atención a NEE, se vuelvan activos, eficientes y disponibles (Bourdieu, 1999b:116). Se trata de ejercer a través de la reflexión sobre la práctica, una reactivación de las mejores experiencias de la manera más auténtica y plena posible.

La intervención a niños con NEE tiene altas posibilidades de tornarse en una acción fascinante, si se toma en cuenta que los vuelcos epistemológicos (es decir, en las formas de concebir los modos de conocer) y ontológicos (o sea, en las maneras de ser ante el mundo o ante determinadas cosas) que exigen los niños para poder establecer una empatía con ellos son enormes, por lo que se requiere de los adultos docentes que trabajan en este nivel escolar, de una disposición y capacidad para prepararse en ensayar constantemente puntos de vista y sentimientos radicales, en el sentido de abrirse a las posibles formas en que los niños ven y sienten las cosas. Lejos de confinarse a las aulas, la atención a las NEE posee una multiplicidad de implicaciones enriquecedoras para la vida de quien las ejerce, mismas que van desde la capacidad para detectar lo más despreciable hasta lo más valioso de nuestras sociedades, a partir de saber ejercer una lectura sobre el grado en que ofrece protección y cuidado a los niños dañados o a los más susceptibles de sufrir daños. Ponerse a la altura de las pretensiones de los niños pequeños, de sus especulaciones y formas de concebir o hacer las cosas, implica para los adultos una gran capacidad de despojarse de una gran cantidad de prejuicios. Si ejercicios y hallazgos como los aquí examinados fueran a diario y de forma más amplia promovidos no sólo de forma sistemática y colectiva, sino también con base en las teorías que existen sobre el tema, estuviéramos hablando de una cultura alternativa de atención a las NEE, fenómeno que al menos en México no existe, pues las educadoras afrontan tal problema de manera sobre todo personal e improvisada, y sobre todo a partir de su propia iniciativa individual.

El hecho de que las docentes vayan adquiriendo progresivamente una autonomía (Aebli, 2001) en el aprendizaje profesional de atención a las NEE, abre la posibilidad y necesidad de pensar todo lo inherente al desarrollo de un plan curricular que evidentemente, se necesita tanto por los niños mismos con NEE, como por las deficiencias y problemas que ellas enfrentan al intervenirlos. En el actual contexto de diversidad de paradigmas curriculares en educación, las instituciones de enseñanza superior a docentes, deberían de pensar seriamente sobre la conveniencia de aprovechar los importantes reservorios morales y la disposición a ayudar presentes en las maestras aquí estudiadas como en la sociedad civil en general. No se puede pasar por alto que ello representa mucho más que una simple asociación entre los dos fenómenos relativamente

aislados y descuidados de, por un lado, los potenciales de la movilización a partir de la moral, y por el otro, los posibles desarrollos profesionales que se pueden promover a partir de allí.

Por el contrario, trabajar dicha asociación al interior de ya sea un curriculum o de un programa de curso, equivale a potenciar un desarrollo profesional que se puede extender a la atención no sólo de los niños con NEE o a la atención de cualquier otra persona que sea víctima de las vulnerabilidades de cualquier tipo en nuestra sociedad actual, sino más ampliamente hablando, equivale a consolidar la identidad de los docentes a partir del reconocimiento de esta profesión como un noble servicio a la sociedad. Desde este punto de vista más amplio, el fenómeno de la humanización de la profesión docente y en particular la del nivel de preescolar, se presenta con mayor claridad. En efecto, en este enfoque la atención a las NEE ya no aparece como algo adicional o suplementario, sino como un factor en retroalimentación constante con la identidad profesional docente. De más está el señalar la importancia de tal labor en un contexto marcado por la profundización de la pobreza, la desintegración social y el atraso cultural en extensas capas de la población no sólo en América Latina, sino en el mundo entero.

Referencias

- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Anderson, B. (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1999b). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama.
- Brown, W. (2007). Progeria. En R. Behrman, R. Kliegman y H. Jenson (Eds.), *Tratado de pediatría* (pp. 56-78). Barcelona: Elsevier.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Calveiro, P. (2005). *Familia y relaciones de poder*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Chodorow, N. (1984). *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona: Gedisa.
- Collier, A. (1994). *An introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*, Londres: Verso.
- Derrida, J. (2010). *Resistencias del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2007). Reflexiones en torno a qué significa una formación para la equidad. En I. Dussel y P. Pogré (Eds.), *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa* (pp. 29-39). Buenos Aires: INFOD/PROPONE.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fink, B. (1997). *Introducción clínica al psicoanálisis lacaniano. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Gedisa.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Jünger, E. (2005). *El mundo transformado: el instante peligroso*. Valencia: Pre-textos.
- Katzman, R. (2001). *Seducidos y abandonados: pobres urbanos, aislamiento social y políticas públicas*. Montevideo: Universidad Católica de Uruguay.
- Lacan, J. (2003). *Seminario 8. La transferencia*. Barcelona: Paidós.

- Lacan, J. (2008). *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- López, E. (Coord.) (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Merton, R. (1956). *The focused interview. A manual of problems and procedures*. Glencoe Press.
- Shön D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Silva, R. (2000). *Dimensiones psicosociales de la pobreza. Percepción de una realidad recuperada*. México, DF: UNAM- Escuela de Trabajo Social.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del liberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Londres: HMSO.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Zermeño, S. (2009). *Reconstruir a México en el siglo XXI. Estrategias para mejorar la calidad de vida y enfrentar la destrucción del medio ambiente*. México, DF: Océano.