

Breve relato autobiográfico de una profesora en un centro de educación especial, en tiempos de pandemia y antes de ello

Claudia Villalobos García

Máster en Psicología de la Educación



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Psicología

TRABAJO FIN DE MASTER

*“BREVE RELATO AUTOBIOGRÁFICO
DE UNA PROFESORA EN UN CENTRO
DE EDUCACIÓN ESPECIAL, EN
TIEMPOS DE PANDEMIA Y ANTES DE
ELLO.”*

“SHORT AUTOBIOGRAPHIC STORY OF A
TEACHER IN A SPECIAL EDUCATION
SCHOOL, IN TIMES OF PANDEMIC AND
BEFORE IT”

Máster Oficial en Psicología de la Educación

Autor: CLAUDIA VILLALOBOS GARCÍA

Tutor/es: GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA

Curso académico de la defensa: 2019/2020

Índice	Página
Resumen. Palabras clave	3
1. Introducción	4
2. Breve marco teórico y metodológico	7
3. ¿Quién soy?	9
3.1. Mi vocación	9
3.2. De Quillota a Burgos	11
3.3. De Burgos de nuevo a Madrid	14
4. Donde trabajo	16
5. Mis alumnos y alumnas, mi aula y mis ocupaciones cotidianas	17
5.1. Mis alumnos y alumnas	17
5.2. El espacio físico de mi aula y la metodología que usamos dentro y fuera de ella	23
5.3. Mi día a día; rutinas, variedad y participación	24
5.3.1. Mis “descubrimientos” personales	28
5.3.2. Mis desafíos y dudas	33
6. Y llegó la pandemia y mandó a parar.	33
7. Conclusiones. Mi momento presente.	36
8. Referencias	40
9. Anexos	
Anexo 1 Notas	44
Anexo 2 Normativa	47
Anexo 3 Sobre el funcionamiento del colegio y el horario de mi grupo	49

RESUMEN

Este trabajo presenta una breve autobiografía de una profesora de un centro de educación especial, que ha recogido su experiencia profesional, teniendo en cuenta dos acontecimientos que marcan el momento actual; la propuesta de ley LOMLOE que propone un plazo concreto para la transformación de los centros de educación especial, en pos de promover la inclusión educativa, y el otro, la pandemia mundial que se inició durante el curso escolar 2019/2020. Para ello se utiliza como método de escritura etnográfica la autobiografía, lo que permite apreciar las motivaciones, intereses, necesidades que enfrenta cotidianamente, así como los dilemas y las respuestas que ha ido dando durante su vida y en el momento actual. El trabajo permite conocer, aunque sea desde una mirada subjetiva, la realidad que se vive en un aula de un centro de educación especial.

PALABRAS CLAVE

Educación Especial, Educación Inclusiva, Centro de Educación Especial, Autobiografía.

ABSTRAC

This work presents a brief autobiography of a teacher from a special education center, who has collected her professional experience, taking into account two events that mark the current moment; the LOMLOE law proposal that proposes a specific deadline for the transformation of special education centers, in order to promote educational inclusion, and the other, the global pandemic that began during the 2019/2020 school year. For this, the autobiography is used as a method of ethnographic writing, which allows to appreciate the motivations, interests, needs that he faces on a daily basis, as well as the dilemmas and the answers that he has been giving during his life and at the present time. The work allows knowing, even from a subjective point of view, the reality that is lived in a classroom of a special education center.

KEY WORDS

Special Education, Inclusive Education, Special Schools, Autobiography.

1. Introducción

Al compartir un trocito de mi vida, quiero mostrar una mirada muy particular sobre el trabajo (mi trabajo) en un colegio de educación especial. En este momento se debate a muchos niveles sobre la situación de estos centros; sobre si se respetan los derechos de los niños, en cuanto a que es una respuesta educativa segregada y no inclusiva; sobre si el derecho a la inclusión es de los niños o de las familias, y, si fuera así, dónde queda o cómo se debe interpretar el derecho de las familias -establecido en la Constitución Española-, relativo a elegir la educación moral que considere adecuada para sus hijos o hijas y si esto debe entenderse como que las familias pueden elegir realmente donde escolarizar a sus hijos (en este caso si entre centros ordinarios o centros de educación especial).

En este sentido, ¿la escolarización en centro de educación especial podría verse como una imposición contraria a derecho? Por otra parte, ¿Están los centros ordinarios en condiciones de dar una respuesta educativa de calidad a las necesidades educativas de todos los niños y niñas? ¿Esto es, están en condiciones de responder a ese derecho en toda su amplitud, cosa que va mucho más allá del lugar donde están escolarizados? ¿Lo están haciendo los colegios de educación especial? Esto es, ¿realmente la acción educativa en estos colegios es objetivamente *de calidad* o es simplemente una salida al hecho de que los colegios ordinarios no lo hacen bien? Entonces, ¿Para cuándo una educación inclusiva? Preguntas, motivos y preocupaciones, todas ellas, que ponen en evidencia que, como modelo, la *educación especial* y la *educación inclusiva* cualquiera que sea la relación entre ellas está ahora mismo en el centro del debate educativo, tanto en el plano nacional -a cuenta del nuevo proyecto de ley (LOMLOE), en estos mismos momentos en trámite parlamentario, y cuya disposición adicional cuarta está suscitando mucho debate social-, como en el internacional, donde, por ejemplo, el último informe global sobre la educación está dedicado específicamente a la educación inclusiva (GMR,2020).

En parte de todo ello va este trabajo en el que he decidido hablaros en primera persona y dirigirme directamente a vosotros, todas y todos los que finalmente leáis este TFM, interpelándoos sobre estas mismas cuestiones, haciéndolo en un formato que, en lo posible, os acerque a lo que piensa y siente una profesora en uno de esos colegios especiales que, a la vista de algunos, habrían de cerrarse por cuanto no favorecen la inclusión educativa. Mi intención no es defender ninguna postura, solo quiero transmitir y compartir, a través de mis palabras, la realidad que vivo para ver si consigo, de alguna

forma, que podáis vivirla también, *como si estuvierais allí*; en mi colegio, en mi grupo, con mis alumnos y alumnas y que, luego, todos juntos podamos debatir al respecto, sea con ocasión de la defensa de este TFM o en otra oportunidad.

Para ello es evidente que, como señala Pujadas (2000), el *método biográfico*, como parte de los llamados “géneros de la memoria”, se ajusta plenamente a estos propósitos. Este es el elegido para mi particular relato. Por otra parte, es también un método idóneo para ejercitar la tantas veces mencionada en el máster, y sin duda necesaria, competencia profesional de *reflexionar en y sobre* mi práctica educativa (Schön, 1983). Es cierto que también hay otras aproximaciones afines y útiles, como son “los diarios de clase” (Zabala, 2011), o las “historias de vida” (Moriña, 2016). Sin embargo, los primeros *se me quedaban cortos* a la vista de mis intenciones, pues lo que quería contar trasciende, con mucho, lo que planteo para mi grupo/clase y lo que allí acontece, y las segundas necesitan la mirada y el trabajo de alguien que desde fuera hubiera, en efecto, contado y analizado *mi historia* en este colegio, aunque para ello, obviamente, habría que tenido que contar conmigo.

A este respecto, conviene aclarar un poco el panorama terminológico porque, como Pujadas (2000, p.135) señala:

A lo largo del tiempo los autores de diferentes disciplinas y escuelas han ido proponiendo diferentes términos para referirse a los diferentes aspectos y modalidades del género biográfico, sin ofrecernos siempre definiciones precisas. Por ello existe hoy en día toda una terminología redundante y, a veces, polisémica que puede dificultar la comprensión por parte del lector de a qué nos estamos refiriendo en cada caso. Los términos más frecuentemente utilizados en este campo son *biografía, autobiografía, historia de vida, historia personal, narración biográfica, relato biográfico, fuente oral, documentos personales y fuente oral.*”

No voy a repetir aquí lo que el profesor Pujadas analiza con detalle y precisión en su trabajo. En todo caso, identifico lo que he hecho con la definición o concreción que él hace de *Autobiografía* en ese mismo trabajo (p. 137):

Existe, sin embargo, otra modalidad de autobiografía, usada más frecuentemente por los sociólogos. Consiste en el encargo a un informante de la redacción de su historia de vida, a partir de unas instrucciones escuetas y claras y a cambio, normalmente, del pago en efectivo de una cierta cantidad de dinero.

Bueno, en este caso, no está usando este método una socióloga sino una *educadora*, y el “encargo” viene de mi tutor que, en su momento, pensó que este método sería adecuado para *contar una historia*, si no importante por el personaje, si tal vez por las circunstancias y el momento en la que se inserta. Las instrucciones que recibí de su parte al respecto fueron bastante escuetas, pero también claras, y algo así como: “que los que lean tu trabajo tengan la percepción de *estar como en tus zapatos*, que conozcan dónde y cómo trabajas, quienes son tus estudiantes y sus necesidades educativas y de apoyo y cuáles las preocupaciones, desafíos y tensiones cotidianas con las que te encuentras. Y luego que cada cual juzgue y valore cuanto de necesario, oportuno o inoportuno es el trabajo en un colegio de educación especial”. Todo ello con el límite de extensión que tienen estos trabajos en el Máster y con el ajuste formal que sea oportuno.

He de señalar, por último, que no ha habido ningún “pago en efectivo de dinero” para realizar este trabajo, si bien es cierto que espero verme recompensada por la benevolencia del tribunal que haya de juzgar este TFM.

Decía al inicio de esta Introducción, que no quiero pronunciarme, de entrada, sobre los controvertidos asuntos que orbitan alrededor de mi trabajo, lo que no significa que quiera eludirlos. En las *Conclusiones*, me detendré otra vez en este tema con más profundidad; ahora solo quiero contaros con que os vais a encontrar.

Comenzaré explicando brevemente mi camino en la búsqueda de la herramienta metodológica que más se ajustaba a mí y mis circunstancias, luego os expondré un breve relato autobiográfico, en el que expongo mis experiencias, ideas y vueltas, junto con reflexiones sobre mi vida en la educación. Me detendré un poco más en el momento actual, con la idea de mostraros esa vivencia un poco más desconocida o poco compartida de lo que es la vida en un aula de educación especial en un centro específico para alumnado con discapacidad intelectual, en una localidad próxima a Madrid. Como en este curso se ha producido la inesperada irrupción de la pandemia generada por la COVID19, no podía dejar de compartir también algo de lo que ello ha supuesto en el colegio y en mi grupo, si bien es cierto que no he querido hacer de esta situación el núcleo de mi trabajo porque está por ver si ha venido para quedarse o para marcharse, como a todos nos gustaría. Y terminaré con una reflexión sobre lo que a mí *se me mueve* con la situación actual de los centros de educación especial y el debate ético, social, y político en torno a la educación inclusiva, que entiendo y comparto es una ambición para todos los niños y

niñas, no solo para aquellos considerados con necesidades educativas especiales o dentro de ello a las personas con discapacidad.

Para respetar el derecho a la intimidad y la confidencialidad de los alumnos, alumnas, familias, compañeros y del propio centro educativo en su conjunto, la información entregada en relación a las personas y a los lugares que aparecen en el relato de mi vida ha sido modificada. No así la literalidad de los hechos u otros aspectos de este relato que, obviamente, están contados desde mi subjetividad y sujetos a mi interpretación. En todo caso, se pide a quienes pudieran conocer de dónde viene esta historia y algunos de los hechos o personas que en ella aparecen, que también guarden, como yo, la debida confidencialidad.

2. Breve marco teórico y metodológico

Cuando me planteé cerrar mi etapa formativa del máster -después de 7 años de haberlo comenzado-, con la realización de este TFM, dos necesidades luchaban en mi interior buscando que les diera el espacio adecuado: por una parte, quería reflexionar sobre lo que me *hace sentido* en mi vida como profesora y, por otra parte, poder contar de alguna manera, lo que vivo en mi aula, con mi grupo, y mostrar y compartir mis vivencias, reflexiones y dilemas, movida también por la inquietud de poder poner las experiencias de los colegios de educación especial al servicio de la inclusión educativa.

¿Es posible que mi experiencia sirva, modestamente, como evidencia para enriquecer el debate colectivo sobre esta preocupación? Pregunta que, en todo caso, lleva aparejada también la cuestión de ¿Qué herramientas me pueden ayudar a presentaros la realidad en la que me desenvuelvo y las reflexiones que todo ello me suscita?

Y llegados a este punto, acompañada de mi tutor, comprendí que la mejor forma de contar esta historia de una profesora de educación especial en tiempos de pandemia y antes de ella, era mediante un relato autobiográfico, metodología que está dentro de las modalidades de escritura de los métodos etnográficos de la investigación cualitativa (León y Montero, 2015; Pujadas, 2000, 2010; Bolívar, 2002, 2011). En estos encontramos también los estudios de casos en profundidad, los estudios de comunidad y las trayectorias sociales e historias de vida. Y aquí Pujadas (2010) hace una diferencia entre las biografías, que son relatos sobre la vida de una persona escrita por un investigador que ha recogido información de diferentes fuentes, como pueden ser personas cercanas, documentos, fotografías... y las *autobiografías*, cuya caracterización he resumido anteriormente. Junto

con los criterios que antes he resaltado, me parece necesario recordar también ahora otras “normas” que acordé con mi tutor para escribir este trabajo y que son las que, según relata Pujadas (2000, p. 137), dio el sociólogo catalán Marsal (1972: p.13-14) para escribir la autobiografía de J.S., trabajo que es un referente en los estudios antropológicos;

(1) Garantía de su anónimo; (2) Integridad del relato, que debía incluir toda la vida del interesado; (3) Carácter personal del relato, es decir, no acceso al mismo, ni participación en su confección, de otras personas; (4) Veracidad sin preocupaciones literarias.

Bueno, es evidente que esta *autobiografía* no es anónima pues vosotros y otras gentes me podéis poner cara, ni tampoco es íntegra, pues en las páginas autorizadas para hacer este TFM no cabe toda mi vida (en las que hay algunas cosas más que el trabajo, por ejemplo); pero sí *es personal y veraz* y, sobre todo, sin preocupaciones literarias, porque, conste además, que escribir me cuesta mucho y, por eso, podéis toparos (a pesar del celo en la revisión de mi tutor y de la ayuda inestimable del corrector de Word) con algunas faltas ortográficas o pasajes que pudieran tener errores gramaticales o de otro tipo, por los que pido disculpas por anticipado, asumiendo íntegramente la responsabilidad de los mismos

Tengo claro que mi intención no ha sido realizar una investigación, como la de Arias (2017) por ejemplo, sino más bien introducirme en la escritura autobiográfica para tratar de contar con cierto orden y sentido mis vivencias, expresar mis sentimientos, pensamientos y creencias y compartir mis reflexiones sobre mi propia vida y mi práctica educativa. Podría decirse también que es una *introspección* sobre mí y mi vida profesional y también una oportunidad para reflexionar sobre todo lo vivido y aprendido en el máster; hecho con la distancia y la experiencia de los años transcurridos desde que dejé las aulas de la Facultad.

Otra cosa distinta -y que me agradaría mucho-, es pensar que esta breve y acotada autobiografía pudiera tener valor para alguno o alguna de los que investigan en este ámbito, toda vez que a través de ellas van a quedar a la vista mi *teorías implícitas*, esto es, las concepciones que subyacen a mi prácticas (Pozo, Loo y Martín, 2016), junto con los dilemas que a través de ellas se suscitan y que la investigación ha resaltado como parte de la intrínseca naturaleza de los procesos de inclusión educativa (Echeita, Simón, López y Urbina, 2004).

Dado el carácter académico de este trabajo, me he preguntado también cuanto espacio tendría que dedicar a la revisión de estas metodologías y de lo que se dice sobre educación inclusiva. Pero habida cuenta de que esta tarea está bien hecha por otros, con evidente claridad y concisión (véase, por ejemplo, el trabajo de Moriñas (2016) sobre lo que supone “investigar con historias de vida” o el propio trabajo de mi tutor sobre el sueño y la ambición de una educación más inclusiva (Echeita, 2019)) me arriesgo a la penalización que suponga no ir más allá de estas referencias sucintas para dejar el espacio que me queda para ir a la finalidad principal de este trabajo, ya señalada unos párrafos más arriba.

3. ¿Quién soy?

Soy Claudia, nací el 13 de agosto de 1973 en la ciudad de Quillota, Chile. Me crié en una familia numerosa, y soy la mayor de 5 hermanos. Me titulé como educadora diferencial en la Universidad Católica de Valparaíso (Chile) en el año 1997. Vivo en España desde hace 20 años. En la actualidad soy profesora de educación especial, en un colegio concertado de educación especial, de la comunidad de Madrid. Tengo 47 años. Estoy casada desde hace 20 años y no tengo hijos. Me gustan las manualidades, caminar por la naturaleza, y compartir buenas comidas con familia y amigos.

3.1. Mi vocación

Mi vocación despertó cuando a los 15 años participé en un voluntariado para trabajar con niños en riesgo de exclusión social en “El esfuerzo¹”, una población marginal de Quillota, Chile. Esta experiencia me tocó profundamente. Durante los 3 años que hice este voluntariado vi como algunos niños, pese a que todo en sus vidas era adverso (no sé qué otra palabra usar para describir las difíciles circunstancias de sus vidas), podían elegir que hacer y para poder elegir tenían que ver diferentes opciones y esa libertad para decidir qué hacer con sus vidas, la podían encontrar en un primer contexto diferente al familiar; en la escuela. Ahí me di cuenta de que la educación tiene la capacidad de transformar la vida de las personas, y yo quería formar parte de esa transformación.

¿Es la educación la que transforma o son las personas que con una mirada amorosa ofrecen una oportunidad de mirar la vida desde otro lugar, con otras opciones?

¹ Nombre que recibía en el año 1988 una zona de la ciudad de Quillota, que estaba ubicada en las faldas del cerro Mayaca, entre el hospital y el río. En el esqueleto de un edificio a medio construir al que llamaban “el castillo”, se hacía una olla común para dar comida a los niños de la zona los fines de semana.

Seguramente son estas oportunidades las que te enseñan que tienes la libertad de cambiar tu vida, de buscar tu camino, de seguir tu llamada.

Comencé a trabajar en un colegio ordinario de 800 alumnos como psicopedagoga, y mi papel era “arreglar” a niños con trastornos del aprendizaje, hiperactividad, u otros problemas de aprendizaje. Y resalto *arreglar*, porque las profesoras me los traían a la puerta de mi clase y me decían: “tía ² a aquí le traigo a XX, yo no sé cómo le dejaron entrar en este colegio, estamos en mayo y todavía no se aprende las letras; a ver qué puede hacer usted”. Como digo mis funciones eran de psicopedagoga, aunque yo tenía la sensación de ser *el ada madrina del colegio*, el “mago sin magia” del que habla también Selvini (1986,). Esa fue mi primer desempeño y contacto formal con el mundo educativo.

Creo que es pertinente señalar que cuando hice mi carrera me especialicé en trastornos del aprendizaje. Yo quería ayudar a los niños con dislexia, y mi motivación principal era ayudarles a terminar con éxito el colegio y que sus vidas no comenzaran con un fracaso. Y me fue muy bien en esa tarea de *maga*. Los pocos años que estuve me resultaba fácil acompañarles, ya que desde mi propia experiencia vital como disléxica y con fracaso escolar a cuestas, entendía tan bien lo que vivían de forma que en lugar de perder tanto tiempo en intentar *arreglarles*, les daba estrategias para enfrentar los problemas de su dislexia. De paso trabajaba su autoestima y la participación en el aula, y al mismo tiempo intentaba cambiar la mirada de la profe para que dejara de verlos como un problema y les miraran como un desafío profesional. Para ello apelaba a su vanidad y eso, por cierto, me funcionaba la mayoría de las veces, ya que los profes que *no se movían por ahí*³, no solían traerme a los chicos a mi sala⁴, sino más bien me preguntaban que podían hacer, cómo les podía ayudar a adaptar el material, qué le pasaba al niño y cómo aprendía.

Lo cierto es que me gustaba el trabajo, se me daba bien, respondía a las expectativas de mis jefes y era un desafío interesante. Fueron unos años en los que recién estábamos empezando a entrar en los colegios *los profesores de apoyo*, y aunque la mirada era de bastante desconfianza hacia mi persona, y muy de experta que debe resolver los

² En Chile a las maestras se les llama coloquialmente “tías”. No es un término despectivo ni tiene las connotaciones machistas que tiene en ocasiones en España

³ Estaban los profes que veían a estos alumnos como un problema ya que bajaban la media del curso y eso perjudicaba su imagen de buen profesor y los profes que querían que todos los alumnos salieran adelante y que se daban cuenta de que no todo dependía del alumno sino en gran parte de como enseñamos y como ellos aprenden),

⁴ En Chile a las aulas se les llama sala de clases.

problemas de “los malos alumnos” de los que hablaba Marchesi, (2004), yo me sentía cómoda y útil.

Y entonces mi vida personal dio un vuelco importante; me enamoré, me casé y me vine a vivir a España, a Burgos en concreto, a donde llegué en febrero del año 2000.

3.2. De Quillota a Burgos

Después de dar algunas vueltas, comencé a trabajar en la ciudad de Burgos como voluntaria, (curso 2004/2005), en una fundación de personas con discapacidad intelectual, concretamente en su “club de ocio”. Fue una experiencia de transformación; nunca pensé que aprendería tanto de mí, de la vida y de las personas.

Cuando comencé a trabajar con personas con discapacidad intelectual, estaba en un momento vital importante; había emigrado a España y hasta ese momento, profesionalmente hablando, solo había tenido trabajos de “supervivencia”.

En el “club de ocio”, estuve casi 2 años de voluntaria antes de comenzar a trabajar ya como contratada (año 2006) en el Centro Ocupacional, aunque seguí con el voluntariado otros 2 años. El centro estaba situado en un polígono industrial a las afueras de la ciudad. En el mismo emplazamiento la fundación para la que trabajaba tenía un centro de día y un centro especial de empleo.

Las personas a las que atendían tenían discapacidad intelectual y/o del desarrollo⁵ y también problemas de salud mental. A este centro ocupacional en concreto no asistían personas con DI y movilidad reducida ya que las instalaciones no estaban lo suficientemente adaptadas y la fundación contaba con otro centro ocupacional dentro de la ciudad que si lo estaba y era aquí donde estaban estos usuarios.

El centro ocupacional estaba organizado en tres naves industriales. En la 1ª nave había 60 usuarios con 4 educadores y en ella se agrupaban las personas de mayor edad o con mayores necesidades de apoyo; en la segunda nave había 60 personas de una edad intermedia y con menos necesidades de apoyo; y en la tercera nave había 50 personas muy jóvenes, con un perfil de empleabilidad alto, si bien entre ellos había un alto índice

⁵ En el anexo 1, nota nº 1, explico cómo fue evolucionando la forma de ver y comprender el concepto de discapacidad intelectual, tanto a nivel personal, como en las instituciones en las que trabajé.

de personas con problemas de salud mental. Aunque en el resto de naves también había personas con estos problemas, en este grupo la comorbilidad era más alta.

Cada educador era tutor de 15 usuarios, y teníamos dentro de nuestro horario tiempos de trabajo manipulativo de productos de perfumería, tornillos, capta faros y embolsado de distintos productos, y con distintos tiempos de formación. Con la crisis económica de 2008 llegó un momento en que hacíamos el trabajo manipulativo que nos llegaba cuando nos llegaba. Y el resto del tiempo teníamos clases de estimulación cognitiva, habilidades sociales y taller de prensa.

Mirando hacia atrás pienso que era la primera vez en 5 años que tenía la oportunidad de hacer lo que en realidad más me gusta; “enseñar” y lo cierto es que me daba igual a quien. Lo importante para mí era retomar esa oportunidad y hacer lo que daba sentido a mi vida.

A estos efectos recuerdo muy bien mi primer día en el centro ocupacional: ¡me impresionó! La vida en el centro ocupacional era muy distinta a lo que yo había conocido en el *club de ocio*. Como he dicho, en este centro había estado dos años como voluntaria (era la profe de teatro) y claro, las personas que pueden acceder a un servicio de ocio de forma autónoma tienen muy pocas necesidades de apoyo y yo, ingenuamente, pensaba que todo sería igual. Es cierto que, por una parte, ya me había acostumbrado trabajar con personas con discapacidad intelectual, *ajustando* la ayuda, el lenguaje, el ritmo y el tiempo de aprendizaje. Mis preguntas entonces eran: ¿Cómo hago para que entre todos participemos en la creación de las obras de teatro?, ¿Cómo les acompaño para dar un paso más, que en este contexto supone pasar de representar papeles infantiles a representar personajes con registros de interpretación opuestos a su personalidad, y transmitir sentimientos y emociones?, ¿Cómo hacer para que sientan que son un grupo que se necesitan mutuamente y que el trabajo de todos es importante?, ¿Cómo hacer para que disfruten de la interpretación?

Pero la realidad del centro ocupacional era muy distinta. Muchos de los usuarios llevaban toda su vida institucionalizados y algunos llevaban más de 25 años haciendo exactamente lo mismo. Fue muy duro al principio. Yo tenía mucha ilusión y la energía de creer que se puede transformar la vida de las personas con un poquito de voluntad. Lo cierto es que comencé mi trabajo con compañeros *muy quemados* y que se enfadaban conmigo cuando yo hacía cosas distintas a las rutinarias o tomaba iniciativas. Recuerdo

muy bien, por ejemplo, que un compañero me pidió que dejara de proponer cosas a la dirección del centro porque todo lo que yo proponía ellos iban a tener que hacerlo después y no les daba la gana; otro compañero, en relación con una actividad que yo había programado, me dijo que no la iba a hacer porque era absurdo preguntarles cosas a sus alumnos, “si siempre se quedaban callados”.

Poco a poco esa realidad se fue transformando. Algunos de esos compañeros se fueron del centro, entró gente nueva a trabajar y un día (del curso 2007-2008) a algunos nos hicieron una propuesta voluntaria para poner en marcha un proyecto piloto sobre *Planificación Centrada en la Persona (PCP)* (Plena Inclusión, 2007). Y comencé mi proceso de transformación personal de la mano de este cambio de paradigma que tanto sentido hacía en mi vida después de haber comenzado mi camino como educadora en los Maristas en Chile hacía ya unos 9 años, con una visión *de nuevo* centrada en el alumno, y que se apoyaba en preguntas que, en cierto sentido, eran las mismas de entonces ¿Cómo hacer para que las personas con las que trabajo sean realmente quienes tomen las decisiones sobre sus vidas? ¿Qué hacer para que puedan pensar lo que necesitan o les gusta, que sean capaces de saber lo que sienten y que puedan decir lo que quieren?. Preguntas que encajaban muy bien con una frase que estaba muy de moda en ese tiempo: “Tenemos que empoderar a las personas con discapacidad intelectual (PDI) para que sean las protagonistas de sus vidas”.

Y poquito a poco comprendí que tenía que comenzar por el principio y ofrecer oportunidades para vivir experiencias valiosas y significativas que llenaran de sentido las vidas de “esas personas”, que un día, sin darme cuenta, dejaron de ser “esas personas” para pasar a ser un *nosotros* donde ya no existía esa etiqueta tan grande de personas con discapacidad, y ya éramos un grupo de adultos que compartíamos un objetivo común y que queríamos pasárnoslo bien y ser felices. Por supuesto que también compartíamos nuestras penas y alegrías; que también éramos compañeros de trabajo y personas que buscamos en la vida esas cosas esenciales que buscan todos: amar, ser amados, convivir en comunidad, ser respetados, respetar, ser tratados con dignidad y dignificar al que tenemos enfrente.

Y en esos tiempos aprendí muchas cosas: *aprendí* a acompañar la vida de una persona con discapacidad; *aprendí*, en particular, a acompañar a una persona con discapacidad intelectual y problemas de salud mental; *aprendí* a mirar a las personas y dejar de ver la discapacidad; *aprendí* que en el fondo nos mueven las mismas heridas. La única

diferencia son los recursos cognitivos que yo puedo tener para gestionarlas y ahí *encontré un sentido a mi trabajo* que me llevó a formular otras preguntas: ¿Cómo te ayudo a que pongas palabras a lo que te pasa, a lo que sientes a lo que necesitas? ¿Cómo te acompaño para que desarrolles habilidades, competencias que te ayuden a ser funcional en este mundo que te lo pone demasiado difícil? ¿Cómo dejo de pretender ayudarte, enseñarte, dotarte de... para preguntarme si necesitas ayuda, para dejarme enseñar por ti, para acompañarte y dejarme acompañar y ser testigo silencioso de tu vida, y solo estar ahí para cuando sea necesario?

En estas reflexiones estaba cuando decidí iniciar el *Máster en Psicología de la Educación* en la UAM (curso académico 2012/2013). Me tomé una excedencia en el trabajo y me trasladé a Madrid. Después de 16 meses (septiembre 2012 a diciembre 2013) por los pasillos y aulas de la Facultad de Psicología y con todo lo que metí en mi mochila (quedándome con la espina de no haber presentado un TFM), me zambullí de nuevo en la vida profesional, otra vez para cambiar de rumbo. Pero aquí estoy de vuelta para seguir contándoos lo que ha pasado y lo que he vivido en estos últimos siete años, aproximadamente.

Me reincorporé a mi trabajo en el centro ocupacional (Burgos) y más o menos entre julio/agosto de 2013 me llamó un profesor y amigo del máster para decirme que le preguntaban por personas que pudieran estar interesadas en trabajar como directora de un centro de educación especial en Madrid y que si yo quería le mandase mi currículum y él lo pasaba, si veían que mi perfil profesional cuadraba me llamarían para hacer las entrevistas. Yo le dije que sí y, en efecto, me llamaron. Nunca pensé que me seleccionarían para el puesto; yo solo quería hacer las entrevistas y aprender de esa experiencia, pues era una oportunidad para acercarme un poco más al campo de la educación formal. Pero mira por donde, van y me seleccionan. Varias veces me acordé de aquello de que ¡No digas muy alto tus deseos que luego van y se cumplen!

3.3. De Burgos de nuevo a Madrid

En el mes de octubre del año 2013 inicié mi camino en la dirección de un Centro de Educación Especial (CEE), tarea y ámbito que en ese momento me parecían preciosos y necesarios y que aún me lo parece. Las aulas del colegio, de reciente construcción, eran grandes con espacio suficiente para las sillas de ruedas, los bipedestadores, las mesas adaptadas y todo el equipamiento que las personas podían necesitar. Teníamos gimnasio,

sala de psicomotricidad, sala de informática, enfermería, dos comedores y cocina, *sala multisensorial*⁶ y *aula hogar*⁷. Un patio amplio con una cancha para practicar deportes como fútbol o baloncesto, otro patio con diferentes juegos y otro espacio con árboles.

El equipo profesional era muy diverso; teníamos además de profesores y profesoras, orientadora, trabajadora social, personal de secretaría y administrativo, una DUE (Diplomado Universitario de Enfermería), fisioterapeutas, logopedas y auxiliares técnicos educativos; realmente un equipo multidisciplinar.

El proyecto educativo estaba basado en el modelo de *Calidad de Vida* y en la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011). Se tenía muy presente el modelo ecológico sistémico y el modelo de los apoyos (AAIDD 2011): en otras palabras, para mí *un sueño teórico* hecho realidad.

Pero mi paso por la dirección del centro tuvo sus más y sus menos. Comencé con mucha ilusión y muchos proyectos, pues tenía la oportunidad de acompañar a un grupo de profesionales con muchas competencias y con un proyecto educativo muy innovador. Todo parecía perfecto, y los dos primeros cursos (2013/14 y 2014/15) fueron bien, con mucho trabajo, pero también mucha soledad en el puesto. Para mí era difícil conciliar las exigencias de la administración con este modelo educativo tan innovador y además la sostenibilidad a nivel económico no era fácil.

Se sumaba un tercer problema que tenía que ver con las concepciones de los profesionales; claramente no todos o todas estábamos alineados, había diferentes maneras de entender la educación y por ello, desde mi punto de vista como directora, era necesario comenzar a compartir significados, modelos éticos, valores, modelos de trabajo y metodologías. Sin embargo, lo cierto es que el día a día nos quitaba el tiempo -se nos iba en *apagar fuegos*- y para la formación y la reflexión conjunta no quedaba nada. El tercer curso (2015/16) de mi mandato como directora se produjo un conflicto que involucraba a los trabajadores, y en medio de este conflicto, ... *me quemé*. Ahora podría contar lo muchos que he aprendido de esa experiencia a nivel personal y profesional, pero vivir esos dos años fue muy duro. Aguanté mientras duró mi compromiso inicial y cuando finalizó mi período (2016/17), pedí cambio a aula y otra persona ocupó la dirección del

⁶ Para conocer más sobre la sala multisensorial ver anexo 1, nota n° 2

⁷ Para conocer más sobre el aula hogar ver anexo 1, nota n° 3

centro. Finalmente, el conflicto se solucionó dos años después de dejar yo el puesto de directora.

Puedo compartiros ahora que, sin duda, dejar la dirección fue una de las decisiones laborales más sanas que he tomado, pues he tenido la oportunidad de reconciliarme con mi profesión, de volver a ilusionarme y de trabajar con ganas.

En este momento me doy cuenta de que la educación me transforma; que mi vida ha sido tocada por la vida de tantos y que la mirada amorosa de todos esos *otros*, me ha ido llenando de amor, de sentido, de propósitos y que cada día es una oportunidad de aprender.

Pero esto de la vida no es tan lineal como parece y, por ello, relatarla tampoco puede ser lineal, de forma que como veréis, en ocasiones, avanzo y retrocedo sobre hechos o contextos sobre los que ya he dicho algo. Algo acabo de deciros sobre mi colegio, pero hay otros muchos aspectos que quiero y debo compartiros, pues sin ellos difícilmente se entenderá ni mi trayectoria, ni mis reflexiones. Por eso vuelvo ahora al lugar donde trabajo

4. ¿Dónde trabajo?

Como ya he contado, actualmente trabajo en un centro de educación especial situado en la Comunidad de Madrid. En él se da una respuesta de educación formal a niños y niñas de la zona que presentan discapacidad intelectual y/o del desarrollo.

Tenemos las tres etapas educativas establecidas formalmente para esta modalidad educativa: Educación Infantil EI (3 a 6 años), Educación Básica Obligatoria, EBO (6 a 17 años) y Transición a la Vida Adulta, TVA (17 a 21 años). Solemos tener grupos de entre 4 a 9 alumnos y alumnas. En el anexo 2: normativa, encontraréis la normativa vigente que se utiliza en educación especial y que explica la organización del centro educativo.

El número total del alumnado varía cada año, pero podría decir que como media estamos en torno a los 110, repartidos en 19 grupos con la siguiente distribución: 2 de EI, 15 de EBO y 2 de TVA. En el anexo 3 explico brevemente la organización del colegio y de mi grupo, en relación a la normativa establecida para el funcionamiento de los centros de educación especial y de la etapa de Transición a la Vida Adulta.

5. Mis alumnos y alumnas, mi aula y mis ocupaciones cotidianas.

Mi grupo durante el último curso escolar (2019/2020) ha estado formada por 9 alumnos y alumnas con edades que están entre los 18 y los 20 años y ubicados, por lo tanto, en la etapa educativa que se denomina de *Transición a la Vida Adulta* (TVA). Las necesidades de apoyo varían en intensidad y cubren todo el espectro posible; es decir, tengo alumnos con necesidades de apoyo generalizadas, con apoyo extenso, con apoyo limitado y con apoyo intermitente, por lo que la respuesta educativa que intento implementar tiene que ser igual de variada. Ahora toca presentaros a las personas que lo forman:

5.1. Mis alumnos y alumnas

XXI tiene necesidades de apoyo generalizado. Es una alumna muy cariñosa. Se comunica a través de expresiones faciales y sonidos guturales. Expresa claramente agrado y desagrado, miedo y alegría y su preferencia por las personas, sobre “por todo el chico guapo”. Tiene adquirida la marcha, aunque necesita apoyo para desplazarse de un lugar a otro. Come sola, con apoyo de un antideslizante debajo de su plato y sabe cargar la cuchara y llevarse a la boca. Está aprendiendo a pinchar con el tenedor. Le gusta mucho la comida, es una de sus grandes motivaciones, y come de todo. Realiza un control de esfínter funcional; tiene unas horas marcadas en el día para ir al baño. Allí se sienta en el WC con apoyo. Nos ayuda con las tareas de higiene personal, se levanta la camiseta y también tira de los pantalones cuando hay que subirlos. Se lleva el cepillo del pelo a la cabeza y se peina el flequillo; cierra los ojos cuando ve que vamos a echarle colonia y a veces no le gusta lavarse los dientes. Está aprendiendo a usar imágenes para comunicarse, vamos por la etapa 3 del uso de los PECS⁸ y ha aprendido a hacer muchas tareas manipulativas, como meter corchos en una hucha, sacar pinzas de un tarro, colocar pelotas en una huevera, monedas en una hucha, toca instrumentos, el xilófono es su favorito. También mira los cuentos, le gusta trabajar en la mesa de luz - metiendo y sacando cosas de diferentes recipientes- y tiene mucho material TEACCH⁹. Comprende perfectamente lo que tiene que hacer, ella inicia el trabajo y cuando termina lo deja en la caja de terminado, y comienza con otra cosa. Cuando le pongo un material que no le gusta o que le cuesta, lo mira y directamente lo deja en la caja de terminado, lo que demuestra que

⁸ Ver anexo 1, nota nº 4.

⁹ Ver anexo 1, nota nº 5.

tiene sus pequeñas habilidades para el engaño, ¡Afortunadamente!. Además de trabajar con ella el área cognitiva a través de estimulación trabajamos también toda el área sensorial, para que tome conciencia de su cuerpo.

XX2 Tiene necesidades de apoyo generalizado. Es una alumna con carácter; sabe muy bien lo que quiere y lo que le gusta y *va a por ello*. Cuando le llevas la contraria no da su brazo a torcer. Se comunica a través de gestos, ruidos y algunas vocalizaciones y palabras que repite de forma ecológica. Expresa claramente su agrado y desagrado, le gustan las cosas que suenan y todo lo comienza a explorar a través del sonido. Tiene la marcha adquirida, pero necesita apoyo para desplazarse a todos los sitios; intentamos que camine sin apoyo físico levantando la cabeza y mirando hacia adelante. No tiene adquirido el control de esfínter y necesita apoyo para realizar las tareas de higiene personal, así como de alimentación. Reconoce a las personas de su entorno y se muestra cariñosa con ellas. Tiene objetos favoritos y, cuando los ve deja todo lo que está haciendo y va a por ellos. Le gusta la música, sobre todo la *heavy*. Trabajamos para ampliar sus gustos e intereses, e intentamos que centre su atención en estímulos visuales y táctiles; que se mantenga activa. Tiene crisis epilépticas generalizadas, que pueden ser en forma de ausencias, crisis monoclónicas simples o múltiples, o crisis tónicas¹⁰.

XY/Tiene necesidades de apoyo limitado. Es un alumno muy activo y sus necesidades de apoyo están relacionadas directamente con la *conducta adaptativa*¹¹. Tiene lenguaje oral, y comprende instrucciones sencillas. Puede relatar acontecimientos de su vida y su desarrollo motor es *normotípico*; es más aquí es donde tenemos una de sus grandes fortalezas: puede realizar tareas manipulativas complejas. En las habilidades de la vida diaria necesita supervisión, en el ámbito cognitivo puede planificar una tarea y realizarla con apoyo visual. No sabe leer ni escribir, aunque es capaz de repetir el abecedario y reconoce las letras escritas en mayúsculas. Sabe contar, pero no comprende el concepto de cantidad, ni los conceptos de mayor que o menor que. Su orientación en el tiempo depende de los acontecimientos principales del día; desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena, y desde aquí estamos enseñando los conceptos como por la mañana, al medio día, por la tarde o por la noche. No maneja el calendario y le cuesta orientarse en un horario, razón por la cual utilizamos apoyos visuales (pictogramas) para apoyarle a que organice su día a día. Con estas herramientas consigue mucha autonomía y eso le

¹⁰ Ver anexo 1, nota nº 6

¹¹ Ver anexo 1, nota nº 7

motiva muchísimo. Con *XY1* trabajamos mucho para conseguir que controle sus impulsos; le acompañamos con herramientas como las *autoinstrucciones*, con estrategias de manejo de las emociones y con estrategias de resolución de conflictos. Tiende a invadir el espacio personal de sus iguales, por lo que trabajamos para que mantenga la distancia y escuche a los demás y tenga en cuenta sus necesidades y gustos, así como para que respete lo que los demás le dicen, aunque sea contrario a lo que él quiere o espera.

XY2 Es un alumno con necesidades de apoyo generalizado. Es un alumno con una ternura muy especial; cuando conecta contigo, te mira y te reconoce, realmente *parece que se hace la magia* de la comunicación y lo ves en sus ojos. Lo habitual es que esté sumido en su mundo, con sus rituales y sus movimientos repetitivos. No tiene lenguaje oral, si tiene adquirida la marcha, aunque necesita apoyo para ir de un lugar a otro. Necesita información vestibular¹², por lo que necesita moverse para sentir su cuerpo y un entorno tranquilo sin ruidos estridentes para estar tranquilo y sin estrés. Su forma de explorar los objetos es a través del sentido del gusto, por lo que nos centramos en que utilice los demás sentidos para interactuar con el mundo. Señala lo que le gusta, aunque sus intereses son muy restringidos y estamos trabajando para que relacione las fotos reales con los objetos que más le gustan, de forma que los pida a través de las imágenes y, poco a poco, lo vamos consiguiendo. No controla esfínteres. Come de forma autónoma y necesita apoyo para comer despacio y masticar la comida.

XX3 es una alumna con necesidades de apoyo limitadas. Su sueño es enseñar a los niños pequeños; esa es una de sus grandes motivaciones. Es complicado llegar a ella pues desde mi punto de vista es una de esas *almas* que necesita estar segura de tu amor para abrirse y confiar y, por ello, te pone a prueba a conciencia. Es testaruda, con ideas fijas; de entrada, no hace nada de lo que le pedimos, solo aquello que ella decide que quiere hacer. Le gustan las rabetas de niña pequeña, piensa que lo sabe todo y que no necesita que le enseñen nada. (Por cierto ¡en esto de pensar que lo sabe todo, seguramente todos conocemos a alguien así!). Es tierna y cariñosa, se preocupa de las personas que tienen necesidades de apoyo y siempre está dispuesta para ayudar a sus compañeros o compañeras. Tiene mucha paciencia con los pequeños. Trabajamos con ella para que pueda comprender sus necesidades de apoyo, para que aprenda a pedir ayuda y se deje

¹² Basándome en la teoría de integración sensorial, y después de hacer una observación de como el alumno responde a los diferentes estímulos del entorno, hemos valorado que tiene dificultades para integrar las sensaciones provenientes del movimiento, vestibulares y del oído, con una hipo respuesta a nivel vestibular y una híper respuesta a nivel auditivo.

ayudar. Creemos que tiene muchas oportunidades de acceder a un empleo con apoyo, siempre que consigamos que comprenda que significa dar apoyo y que aprenda a dejarse apoyar

XY3 es un alumno con necesidades de apoyo generalizadas. Se comunica con algunas palabras, gestos y acciones. Es como si le impulsara algo muy interno y primario y Él solo respondiera a lo que su cuerpo le indica, sin poder poner voluntad en esto. Su comportamiento, necesidades y características se corresponden a una de las llamadas *enfermedad raras o poco frecuentes*. Algo que no sabemos explicar muy bien es que sus *problemas de conducta* están relacionados con la salud mental y eso hace que el trabajo sea más difícil, en el sentido de que nos resulte más difícil a nosotras entender cómo comunicarnos con él o como conseguir que él nos comprenda. Nos centramos en estructurar su día con claves visuales, actividades sensoriales, manipulativas, de ocio y tiempo libre, que le permitan salir de sus obsesiones y centrarse en una tarea. Le ofrecemos un abanico de opciones que van desde actividades de estimulación cognitiva o estimulación sensorial a todos los niveles, a paseos, música, cuentos y un largo etc. Él tiene un asistente a modo de apoyo individual que nos permite poder ajustar las actividades a sus necesidades, que son muy específicas. Cuando nos resulta imposible que pueda estar en el aula con sus compañeros, él puede y suele ir a otros espacios, como la sala de psicomotricidad o la sala multisensorial o va a informática o a la biblioteca y así conseguimos que esté tranquilo y centrado; para que cuando vuelve al aula con todos, su interacción con los otros sea buena. Poco a poco hemos conseguido que pueda hacer algo de *trabajo escolar*, que *se deje moldear*¹³ y que manipule objetos y hemos recuperado algunos aprendizajes básicos, como contar, clasificar por colores, imitar y comprender instrucciones sencillas tanto oralmente como con pictogramas.

XY4 Es una alumna con necesidades de apoyo extensas. Su lenguaje oral es muy limitado y su comprensión de lo que pasa a su alrededor es muy lenta. Tiene un abanico de conductas que hacen difícil el trabajo de aula; se tira al suelo, se hace pis, escupe a todos y todo, o tira la mesa, y todo acompañado de una sonrisa: y después de *liarla*, te mira y te ofrece un beso. Con ella el trabajo ha estado orientado por las pautas del apoyo conductual positivo¹⁴ y hemos conseguido que se centre¹⁴ en su trabajo, que realice actividades de forma autónoma utilizando metodología TEACCH; que pueda realizar

¹³ Ver anexo 1, nota nº 9

¹⁴ Ver anexo 1 nota nº 10

actividades colaborativas con sus compañeros y, lo más importante, es que estas conductas las ha generalizado en casa; ahora nos cuenta la familia que escupe mucho menos, que no se tira al suelo o que pueden ir a comprar y ella esperar tranquilamente. Además de buscar una metodología que se ajuste a sus necesidades, le hemos dado herramientas para que aprenda a comunicarse de forma eficaz; por ejemplo, ha aprendido a rechazar, a decir lo que no le gusta y lo que le gusta, lo que siente, lo que le duele, con la ayuda de pictogramas y gestos. Y con esto hemos establecido unos límites claros con lo que está bien y lo que está mal. Hemos sido muy constantes al respecto. Siempre desde el cariño y el respeto. Cuando se dio cuenta de que no necesitaba tirar la mesa para no trabajar, sino que bastaba con hacer el gesto de no quiero o coger el pictograma apropiado, todo cambió, y el hecho de poder elegir qué actividad hacer primero fue muy motivante para ella.

XX5 es una de las alumnas con necesidades de apoyo limitado y que con un buen trabajo de empoderamiento podría pasar a necesitar solamente un apoyo intermitente. Es la más joven de la clase, habla muy despacio, apenas se la escucha y esconde su cara con su cuerpo, en un gesto con el que parece querer que no se la vea. A diferencia de sus compañeros ella sabe leer y escribir, comprende lo que lee, y escribe sobre sus sentimientos, pensamientos, ideas y deseos. Mi trabajo con ella se ha centrado en *que saque su voz*, en que diga lo que piense, en que se defienda y luche. Por la difícil situación socio-familiar en la que vive, falta bastante al colegio, por lo que muchos de los aprendizajes básicos no los tiene: no ha aprendido a sumar, conoce muy poco de historia, de conocimiento del medio, de arte, de música, pero con poquito tiempo que dedique aprende muy rápido. Apoyándonos en los ámbitos de experiencia de Transición a la Vida Adulta, estamos trabajando para integrar todos estos conocimientos y para poder ponerlos al servicio de los nuevos aprendizajes, pero vamos muy despacio, ya que tenemos que retomar los aprendizajes de Educación Básica Obligatoria y desde aquí comenzar a construir. Otro ámbito en el que trabajamos mucho con ella, es en el de conocimiento de sí misma, su identidad personal y su autoestima. Mi experiencia me ha hecho ver que cuando las personas con discapacidad intelectual están en ese punto en el que “*no se les nota*” “*no lo parecen*” pero, sin embargo, tiene dificultades para reconocer, por ejemplo, lo que es bueno o malo para ellos, esta situación les coloca en un punto de vulnerabilidad muy grande; por ejemplo, es muy fácil que abusen de ellos, que les engañen y que se aprovechen de su necesidad de ser aceptados y valorados.

XY4. Tiene necesidades de apoyo extenso, que podrían pasar a limitadas con la integración de un buen sistema de comunicación. A mí me despierta mucha ternura, no habla, pero se entera de todo. Hace lo que quiere y cuando algo le gusta, no lo para nadie; cuando algo no le gusta, entramos en negociaciones: a veces gano yo y a veces gana él. Una de las pocas palabras que dice claramente es NO y la usa como muletilla para todo. Entonces si no lo conoces te encuentras con una persona que no quiere hacer nada y que sin embargo lo hace. Estamos trabajando para que utilice un SAAC (Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación) con su teléfono móvil. El trabajo con él fue difícil para mí; como parecía que lo comprendía todo, yo le hablaba en consecuencia y pensaba que cuando no me hacía caso era cuando desconectaba, porque no le gustaba lo que le estaba diciendo. Hasta que un día me di cuenta de que el problema era que yo iba tan rápido que no le daba tiempo a procesar lo que le decía. Desde ese día mi lema con él era: “a buen entendedor pocas palabras” y desde entonces todo ha ido fenomenal. Mi compañero dice que él se da cuenta de que yo le entiendo sin que hable, que cuando me ve descansa y pone cara de alivio. Todo es cuestión de afinar los sentidos. Recuerdo también que hace años también tuve una alumna sorda, que comprendía todo lo que pasaba y no tenía ningún SAAC. Con ella aprendí que, si observas las expresiones de la cara, los gestos y el contexto, aprendes a leerlos e interpretas lo que les pasa y ayudas a *darles voz*; te conviertes en su traductor. Es obvio que se tarda un tiempo y se cometen muchos errores, pero también algunas veces aciertas y esas *algunas veces* marcan la diferencia para ellos

¡Y esta ha sido o es mi clase, mi grupo de este año, porque todavía no me hago cargo de que ha terminado este extraño curso escolar 19/20 que nos ha tocado vivir! Es curioso, alguien me comentó que cuando salimos de los parámetros estadísticamente establecidos para la *normalidad* el grupo que queda para el lado de *los especiales* es tan diverso, que es muy difícil establecer características comunes que puedan describir a este grupo, y, por supuesto, pensar en una respuesta educativa única es sencillamente imposible.

De ahí la importancia de saber hacer eso que se ha llamado *atender a la diversidad* y de tener en nuestra cabeza que el factor común es que cada uno es un individuo; que vive crece y se desarrolla en una comunidad y que necesita a su comunidad para vivir, que tiene algo que aportar y que nuestra responsabilidad como educadores es trabajar para conseguir esta meta.

5.2. *El espacio físico de mi aula y las metodologías que usamos en ella y fuera de ella.*

Mi aula es *un aula - taller*, en la que comparto el espacio con mi compañero, el profesor del taller de jardinería. Tenemos dos espacios habilitados dentro del aula, uno hace las veces de aula tradicional; está formado por mesas individuales adaptadas a las características y necesidades físicas de cada uno de los alumnos y alumnas y el otro espacio lo usamos como *taller* propiamente dicho, en el que tenemos diferentes rincones de trabajo relacionados con la jardinería y con el ámbito laboral. Nos movemos entre estos dos espacios según lo vamos necesitando.

En el espacio que he llamado tipo *aula tradicional* las mesas están organizadas en forma de herradura lo que facilita el acceso del profesor a todos los alumnos y alumnas al mismo tiempo. Al alumnado se le está mirando constantemente y con esto favorecemos la atención para algunos y para otros la permanencia en el espacio. Tenemos un espacio de asamblea en el que se hace una estructuración temporal del día con apoyos visuales que la hace accesible a la mayoría de los alumnos y alumnas del grupo. Contamos con un espacio de ordenador, otro de material simbólico, otro de material concreto y un espacio para estimulación cognitiva y sensorial.

La parte de *taller* está estructurada en diferentes rincones de trabajo, entre los que encontramos la mesa de jardinería donde se realizan las labores específicas del taller y que incluye el armario e herramientas. La mesa de carpintería, la mesa de manipulados y un rincón de estimulación sensorial. También contamos con un huerto escolar, en uno de los patios del colegio.

Nuestro espacio es un espacio cómodo, lo suficientemente amplio como para enfrentar cualquier imprevisto o para cambiar la organización del mobiliario si así lo necesitamos. Mi compañero y yo lo hemos ido *haciendo nuestro*, poco a poco, y ahora nos sentimos a gusto en él.

La metodología de trabajo es muy variada. Trabajamos *de forma individual* con los alumnos con necesidades de apoyo extensa, sobre todo los aspectos de estimulación sensorial y cognitiva. Utilizamos la *metodología de proyectos* para desarrollar algunos objetivos de aula y de taller. También utilizamos como metodología el *aprendizaje basado en problemas* y algunos principios del *aprendizaje cooperativo*. Con una alumna estamos trabajando para implementar la *metodología TEACCH*.

Otro recurso metodológico que utilizamos es *el aprendizaje basado en la experiencia*. Para esto utilizamos tanto el *aula hogar* para todos los aprendizajes relacionados con las habilidades de la vida diaria, como los diferentes recursos de la comunidad, por ejemplo: la vía pública, el transporte público (metro y autobús), las bibliotecas, los centros culturales, el centro de salud, los polideportivos, etc., que sirven como contexto de aprendizaje de las habilidades sociales y de las competencias que necesitan para desenvolverse como ciudadanos.

¿Qué otra cosa necesitaría?, mirando la situación actual está clarísimo que tenemos que contar con medios audiovisuales, pantalla digital y tabletas para todos los alumnos y alumnas.

5.3. *Mi día a día; rutinas, variedad y participación*

Mi rutina diaria es la siguiente: cuando los alumnos bajan de la ruta o entran por puerta del centro, yo estoy esperando en la clase y mis compañeros (logopedas, fisioterapeutas y auxiliares técnicos educativos), apoyan a los alumnos y alumnas para la entrada al centro y la llegada al aula. Ya en este trayecto trabajamos diferentes objetivos como el desplazamiento autónomo, la orientación espacial o las normas de cortesía, entre otras capacidades.

Los alumnos y alumnas autónomos, entran al aula dejan las cosas en su percha y, sacan las cosas de la mochila y preparan su mesa, agenda y estuche. Los que necesitan apoyo motor son llevados hasta el aula por un apoyo individual; allí yo los recibo, los acompaño a su sitio, y les doy el apoyo físico que necesitan para sentarse, y saco sus cosas de la mochila, diciéndoles, *voy a sacar tu diario y tu comunicador*, les informo de lo que hago con sus cosas. Todos los alumnos tienen una *libreta de comunicaciones* en la que intercambiamos información con la familia. Esta libreta cobra vital importancia en los alumnos y alumnas que no tienen lenguaje oral. En este primer momento mientras van llegando yo leo todas las libretas por si hay algún comunicado urgente que trasladar al equipo directivo o a la enfermería.

Cuando ya estamos todos en el aula y nos hemos sentado y ya está todo preparado iniciamos la asamblea. Primero, hacemos la rutina de *orientación a la realidad* que consiste en poner la fecha, la estación del año y las efemérides o acontecimientos del día. Luego hacemos la *agenda del día* y ponemos el menú, todo con Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC): pictogramas, signos y tableros de

comunicación. Vemos que responsabilidad le toca a cada uno ese día y lo recordamos; tenemos un panel de información con las responsabilidades del día, con pictogramas y las fotos de los alumnos que tienen que hacer cada tarea. Luego viene *la asamblea* que es tarea de todos; cada alumno y alumna, dinamiza una parte de la asamblea, para favorecer su participación y contamos con apoyos profesionales, que varían durante los días de la semana; puede estar el fisioterapeuta, el logopeda o el auxiliar técnico educativo, o ninguno, y estamos solo yo y el profesor de taller. También contamos con apoyos naturales, los propios alumnos y alumnas y con apoyos tecnológicos, como la tablet, teléfonos móviles o pulsador con grabador de voz.

Y ya pasamos a la segunda parte que es *leer la agenda*, momento en el que cada uno comparte lo que ha hecho la tarde anterior. Cada alumno y alumna tiene una agenda adaptada, ya sea con pictogramas, o fotos reales; también utilizamos pulsadores de voz y agendas tradicionales. Este momento nos permite trabajar la orientación temporal, las habilidades comunicativas y todas las demás funciones cognitivas que estimulamos. Es un momento maravilloso para que ellos compartan sus vidas, sus intereses, los acontecimientos importantes, las dudas, los problemas, así como sus sentimientos y emociones. Es increíble ver cómo estas experiencias compartidas les ayudan a conocerse, a valorarse y como traen al diálogo cotidiano los acontecimientos que han vivido, lo que nos permite, como grupo, reflexionar sobre ellos y aprender cosas nuevas. La asamblea dura entre 20 y 30 minutos.

Cuando terminamos la asamblea comenzamos las *clases de las asignaturas*¹⁵ que hemos establecido. Para organizar el horario contamos con un horario general del aula y luego un horario individualizado para cada alumno y alumna que incluye las actividades de fisioterapia y logopedia. Para dar respuesta a las necesidades individuales de los alumnos hemos creado un grupo flexible para una atención más específica a los alumnos y alumnas con más necesidades de apoyo. Durante dos horas en la semana el grupo se divide en dos y los martes los alumnos con más necesidades de apoyo se van con el profesor de taller a la sala multisensorial para una sesión de estimulación que dura aproximadamente 30 minutos, el resto de alumnos se queda conmigo y trabajamos contenidos que tienen una mayor carga de lenguaje oral o hacemos prácticas de los contenidos específicos de la asignatura de autonomía en el hogar en el *aula hogar* que

¹⁵ Esto se explica en el anexo 3.

antes he descrito. Los jueves se van conmigo a la sala de psicomotricidad para tener una sesión de psicomotricidad de 30 minutos, aproximadamente, y el resto de alumnos se quedan con el profesor de taller y trabajan contenidos relacionados con el mundo laboral y las habilidades y competencias necesarias en este campo. Cada alumno y alumna además recibe sesiones de fisioterapia y logopedia según su dictamen.

Como dentro del aula siempre somos dos profesores, cuando trabajamos los objetivos específicos de mis ámbitos de experiencia (autonomía personal en la vida diaria e integración comunitaria), mi compañero hace las funciones de *profesor de apoyo*, y cuando trabajamos objetivos específicos del ámbito de orientación y formación laboral yo hago de *profesora de apoyo*. Es decir, dependiendo de lo que tengamos programado para ese día quien hace las funciones de profe de apoyo se encarga de hacer las adaptaciones más significativas; por ejemplo, si mi compañero está con el tema de herramientas y máquinas, yo trabajo con los alumnos de más necesidades de apoyo realizando la actividad de adaptación al currículum que él ha preparado.

Cuando inicio un tema nuevo, suelo seguir el siguiente esquema:

1º Les presento el tema del que vamos a hablar.

2º Les pregunto que saben de este tema y que ideas tienen al respecto- En este punto ya hemos aprendido que es una hipótesis y cada uno dice su hipótesis las apuntamos y al final de la clase vemos si tenían razón o se dan cuenta de que, en ocasiones, estaban equivocados y eso viene genial porque les permite aprender una cosa nueva (yo y mi compañero también planteamos nuestras hipótesis, así los alumnos y alumnas se sienten más confiados y como algunas veces nos equivocamos, aprenden que lo importante es atreverse a decir lo que piensan, que equivocarse es posible y es bueno, porque si no pierden la oportunidad de aprender). En definitiva, así trabajamos el valor de los errores cuando aprendemos y la tolerancia a la frustración. *Yo me equivoco mucho* y siempre lo estoy verbalizando, verbalizo lo que siento y lo que aprendo cada vez que me equivoco; esto les da mucha seguridad y pistas sobre cómo procesar las emociones.

3º Vamos construyendo entre todos los contenidos; yo les hago preguntas y voy ordenando la información que ellos tienen y les voy dando información nueva. A veces vemos un video para despertar la curiosidad y para hacernos preguntas o para responder a las preguntas que ya teníamos. También recurrimos a internet, y aprendemos que no toda la información que no da internet es buena y que hay que saber buscar.

3º Hacemos una síntesis de lo que hemos aprendido con un esquema.

4º Complementamos el aprendizaje teórico con una actividad experiencial o al revés; si comenzamos por la experiencia cerramos con un concepto o idea clave.

Habitualmente todos los alumnos están muy atentos en el momento de la explicación, porque *teatralizo mucho* y eso capta la atención de los alumnos con más necesidades de apoyo y para explicar les pongo como ejemplo o hacemos alusión a las experiencias que hemos compartido. Por ejemplo, cuando estábamos viendo que es el tiempo libre y que es el ocio y la diferencia entre ambos, cada uno decía una actividad de ocio que hace habitualmente y ahí pregunto a todos; como contamos con la información de la agenda sabemos perfectamente que XY2 va montar a caballo y que XY1 va a cenar al Dinos, un restaurante italiano la mayoría de los viernes, o que XY2 va a una actividad de baile y así todos participan y los demás tienen la oportunidad de *dar voz* a sus compañeros.

Una situación ocurrida a principios de curso me hizo pensar mucho en la necesidad que tienen todos los alumnos de *sentirse parte* del grupo y lo sensibles que son a realizar cosas distintas al resto o estar en otro espacio lejos de sus compañeros. Estábamos, como he dicho, a principio de curso unos momentos, que tienen una gran potencialidad para estimular el desarrollo del lenguaje oral. Para ello se nos ocurrió hacer un grupo flexible dentro del aula-taller y que los alumnos con más necesidades de apoyo hicieran trabajo manipulativo. Curiosamente *no resultó* pues todos estaban tan pendientes de lo que se hablaba al otro lado del taller que no querían; de hecho, XY1 dio palmas cuando volvió al gran grupo y continuo con la actividad de todos. Esto me enseñó que mis alumnos, como todos, también valoran y aprecian mucho *sentirse parte* de un grupo y poder *participar* en el conjunto de sus dinámicas, sin restricciones a cuenta de su mayor o menor capacidad y necesidad de apoyo (EDITEA, 2020).

Solo dos alumnos están con trabajo manipulativo mientras explicamos los contenidos, y son justamente los alumnos con necesidades de apoyo extenso los que necesitan estar haciendo una actividad manipulativa durante toda la clase, para estar tranquilos.

Hacemos muchas actividades prácticas o de experiencias en la que participan todos de forma adaptada a sus necesidades. Por ejemplo, volvemos a la clase sobre ocio y tiempo libre: para vivir una experiencia en una ocasión quedamos de acuerdo en ir al centro comercial. Para ello nos preguntamos qué podemos hacer en el centro comercial y volvieron a salir varias propuestas, y tuvieron que recoger información antes de decidir.

Para ello *el grupo de transporte*, fue a investigar qué cosas se podían hacer en el centro comercial y que horarios tenían. Cuando volvieron con la información, entre todos votamos. Aquí aparece un asunto importante; para que voten las personas que no tienen lenguaje hacemos un trabajo de descentración cognitiva, lo de *ponernos en su lugar*; entonces reflexionamos juntos y pensamos, por ejemplo, en XY 1. De él sabemos que le encanta el centro comercial y que va a cenar o a comer a restaurantes. Entonces ese es un criterio para saber que le puede gustar más. Y con lo que decidimos entre todos y nos fuimos a desayunar a los *100 Montaditos* con el apoyo de las familias.

Hay dos momentos que aprovechamos para trabajar la *solución de problemas* puntualmente, y son la entrada a clase del recreo de la mañana y la entrada a clase del recreo de después de comer. Los recreos son momentos más desestructurados en el que se suelen dar muchos problemas y conflictos y eso nos sirve como experiencia de aprendizaje. Cuando entramos al aula después del recreo, siempre tenemos unos minutos de calma por la mañana y de relajación al medio día y después hacemos lo que llamamos “la ronda”: pregunto a cada uno como están y como se sienten que han hecho, y si han tenido algún *problema*. Cuando todos han compartido, le pregunto a los que han dicho que han tenido un problema si lo quieren compartir con el grupo y de ser así entre todos reflexionamos sobre lo que ha pasado y le decimos al que ha tenido el problema nuestra *opinión*. Anteriormente hemos hablado de *las opiniones*; sobre el hecho de es muy importante que se den cuenta de que una *opinión* no es la verdad sino una manera de mirar un mismo hecho. Intentamos que la persona que ha compartido el problema saque una conclusión sobre todo lo que se ha reflexionado.

Por último, tenemos el final del día en el que dedicamos lo últimos 20 minutos a hacer la agenda donde escribimos lo que más nos ha gustado del día y si tenemos que traer algo al día siguiente; es el apartado de “lo que tengo que recordar”

Se ponen la mochila y salimos igual que a la entrada: los alumnos autónomos salen solos y los que necesitan apoyo para la movilidad son acompañados por un apoyo profesional o natural.

5.3.1. Mis “descubrimientos” personales

Volver al aula tras el paso por la dirección, que me había alejado de ella, movió en mí una serie de preguntas nuevas respecto a las habituales. *Las de siempre* eran las típicas ¿Qué quiero conseguir con mis alumnos?, ¿Qué y cómo enseñar?, ¿Cómo evaluar? ¿Con

qué cuento? Para responderlas tenía y tengo un currículo oficial y unas teorías psicopedagógicas aprendidas sobre todo ello.

Pero en algún momento me di cuenta que estas no son las preguntas/ respuestas que me servían en esta vuelta al aula. Y sin ser muy consciente de por qué, se transformaron en otras preguntas: ¿Que necesitan mis alumnos?, ¿Qué es lo que ellos traen al aula?, ¿Cómo llegar a ello?, ¿Para qué?, ¿Cómo les sirve en su vida lo que yo tengo que enseñar según lo que me dice la Administración?

Esto me llevó a tomar conciencia de una serie de *descubrimientos*, que seguramente estaban en mi mochila con toda la formación teórica y práctica de años de estudio y que, sin embargo, hasta que no los he encarnado parece que no se han hecho míos.

El primero tiene que ver con el reconocimiento de que mis alumnos, como cualquier otro, traen al aula una serie de ideas, expectativas sobre lo que va a suceder, formas de funcionamiento y de relación con el entorno, independientemente de las necesidades de apoyo que puedan tener, y que es necesario que expliciten estas ideas y expectativas (en el caso de los alumnos y alumnas con lenguaje oral) y que nosotros las sepamos leer (interpretar) en el caso de las personas que no tienen lenguaje oral. A partir de aquí tenemos que hacer un ajuste de expectativas, transmitiendo lo que nosotros como profesores queremos y esperamos, buscar dar respuestas a las necesidades, ideas expectativas, objetivos presentados. Aquí también incluimos a las familias; a veces toca acompañarlas para que padres e hijos e hijas lleguen a un acuerdo, respetando el derecho de nuestros alumnos y alumnas a decidir lo que quieren aprender, y su derecho a una vida autodeterminada¹⁶.

Es muy importante escuchar, no solo con los oídos, también con los ojos, el tacto, el olfato, despertar todos los sentidos y canales, incluido el emocional, ya que la comunicación en mi aula utiliza todos ellos.

Si no estamos atentos y atentas mis alumnos y alumnas comienzan a comunicar a través de conductas problemáticas, desajustadas o desadaptativas o, como se les etiqueta habitualmente, como *problemas de conducta*. Para cambiar mi manera de ver, sentir, actuar e intervenir, me ayudó muchísimo comprender que toda conducta es una forma de expresar y comunicar. El trabajo es averiguar que está comunicando la persona, que

¹⁶ Ver anexo 1, nota nº 11

necesita, como le vamos a enseñar nuevas formas de comunicar lo que necesita decir y que habilidades necesita aprender para dar respuesta a sus necesidades y pedir ayuda, y que cambios del contexto nos van a ayudar a que las *conductas desafiantes* no se presenten. Todo esto forma parte del apoyo conductual positivo, y realmente funciona y lo pongo en primer lugar porque es imposible poder enseñar cuando en un grupo no se ha trabajado esto. Uno de los motivos por los que mis alumnos tienen dificultades para incluirse en las aulas ordinarias es justamente por la presencia de estos *problemas de conducta* y creo que es importante abordarlos desde esta perspectiva, pues ello nos da una solución real, concreta y medible.

Otra de las cosas que para mí son fundamentales tienen que ver con *el vínculo*; establecer una relación de afecto con mis alumnos y alumnas en la que se sientan seguros protegidos y cuidados, que sientan mi confianza en ellos y en sus posibilidades, que sientan que les comprendo y de aquí la importancia de conseguir una comunicación eficaz, por la vía que sea. Es sorprendente lo mucho que se relajan cuando se dan cuenta de que si les entiendes y que cuando necesitan comunicar algo pueden hacerlo.

También, hacer *que se sientan vistos*. Esto implica dedicar tiempos exclusivos para cada uno y cada una, estar atenta a lo que les pasa, tratarles de forma cariñosa, con respeto, poner normas y límites claros, y que entiendan que no les dejas de querer cuando pones un límite, sino todo lo contrario. Esto lo vi muy claramente con un alumno que presentaba muchos *problemas de conducta*, con el que estaba trabajando la autorregulación emocional, la contención y la expresión de sus emociones de forma segura. El continuamente me decía, “ya lo he hecho mal otra vez, ya no me quieres”. Al final de ese curso comprendió que mi cariño era incondicional, que no tenía que ver con que el hiciera las cosas bien o mal, que yo solo quería que él se sintiera mejor consigo mismo, ya que las situaciones de explosión de la rabia y la ira le hacían mucho daño y que mi trabajo era acompañarle en este camino, para que ÉL aprendiera a expresar sus emociones sin hacerse daño a ÉL y a los demás.

Otra cosa relacionada con *el vínculo* tiene que ver con responder a sus necesidades en el momento y de forma concreta, que ellos y ellas comprendan lo que está pasando. Tenía otra alumna que no sabía cómo pedir mimos y abrazos; ella se mostraba muy hosca y distante y si alguien se le acercaba solía dar un bufido. Cuando me di cuenta de que lo que estaba detrás de esas conductas era su necesidad de recibir cariño, realicé una actividad para aprender la importancia de los abrazos y los beneficios que tienen para

nuestro bienestar físico. Ella escuchó atentamente y comentó lo bien que se sentía cuando la abrazaba su papá o su abuela. Luego, entre todos, hicimos una lista de los momentos en los que nos gustaría recibir un abrazo y la pusimos en el corcho de clase; ella se encargó de hacer de secretaria, y terminamos con un abrazo colectivo para cada uno: nos reímos un montón con cada abrazo colectivo y cerramos la actividad leyendo la lista de momentos en los que nos gustaría recibir un abrazo. Pasan los días y ella llega al cole muy triste por una pelea en casa y uno de los compañeros recuerda la lista de los abrazos y le pregunta si quiere un abrazo; responde que sí y uno a uno le van dando su abrazo. Poco a poco su cara va cambiando, y terminó sintiéndose reconfortada. Es importante recordar que antes de esta actividad cada vez que ella estaba triste y alguien intentaba acercarse lo único que conseguía era un grito. Pero desde ese aprendizaje hablamos de cómo se sentía en ese momento y de cómo la había ayudado el abrazo y la invitamos a pedírnoslo cuando lo necesitara.

A mí me gusta trabajar con las familias, más que un descubrimiento esto es la constatación de un hecho y una necesidad ineludible. Creo que es fundamental empoderarlas y acompañarlas en la crianza de sus hijos e hijas. Ellas son los apoyos naturales que les acompañarán por el resto de sus vidas y es mucho lo que podemos hacer para que su camino sea más amable, en el sentido de amar la vida de padres que les ha tocado y que como la vida de otros padres y madres está llena de momentos difíciles. Creo que en la vida de las familias con las que he tenido el privilegio de trabajar he aprendido realmente lo que significa *ser resiliente*, aceptar lo que la vida te trae y hacerse más fuerte en el camino, con esperanza, ilusión y amor incondicional a sus hijos e hijas. He aprendido a no juzgar, a no presuponer, a dar tiempo y a confiar.

En relación a las familias, me sigue moviendo mucho -en el sentido de que me incomoda-, esto que hemos hecho tan bien *los profesionales* (por decirlo con ironía) de hacerles creer que nosotros sabemos más de sus hijos que ellos mismos, y de hecho cuando les pregunto a muchas familias, ellas piensan que no saben y me dicen; “yo no puedo, tú eres la profesora”, o “tú sabes lo que hay que hacer”. Acompañarlos en ese camino de *redignificación* de su labor de padres, y acompañarles a que se den cuenta de que *los profesionales* que iremos formando parte de la vida de sus hijos e hijas y de las de ellos mismos, solo estamos *de paso*, para ayudar, para acompañar y para mostrar alternativas y oportunidades. Pero son ellos los que deciden, los que actúan, los que están cada día de la vida de sus hijos e hijas.

En cuanto a los grupos *un descubrimiento* importante – dicho lo de *descubrimiento* en sentido crítico, parecido a lo que dicen que hizo Cristóbal Colón-, ha sido descubrir que cada grupo es diferente y que la respuesta educativa tiene que ser totalmente distinta en cada caso. Tenía yo la idea ingenua de poder hacer una estructura básica de contenidos y metodologías que supuestamente me servirían para todos los años que estuviera dando clases en esta etapa. En su día me hice con una bibliografía de documentos en *lectura fácil* de cada uno de los contenidos del currículum; ajusté una metodología que me parecía que respondía a las necesidades de mis alumnos y alumnas en cuanto a estimulación cognitiva y aprendizaje de habilidades a través de la experiencia; implementé una serie de rutinas que ayudaba a los alumnos y alumnas a trabajar de forma autónoma y me esforzaba mucho en conseguir que las *adaptaciones curriculares* de los alumnos y alumnas con más necesidades de apoyo fuesen lo más ajustadas posible. Con todo esto me sentía segura, pensaba que podría dedicar más tiempo a otras tareas como, por ejemplo, el seguimiento de los alumnos y alumnas o reuniones con mis compañeros y compañeras de equipo, para programar actividades conjuntas. ¡Pues bien equivocada que estaba!

Cuando me tocó cambiar de grupo este curso (2019/20) nada de lo que tenía hecho me servía para poder responder a las necesidades de mis alumnos y alumnas que en esta ocasión era un grupo de los que mis compañeros llaman “difícil” por cuanto, como he descrito, sus necesidades de apoyo eran muy variadas y por lo general complejas y demandantes. Tuve que recurrir a lo que sabía de integración sensorial, metodología TEACCH, Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación, y como he mostrado unas páginas más arriba, la gran mayoría de los contenidos los aprendíamos a través de actividades prácticas acompañadas de una reflexión posterior, con una breve recogida de ideas claves que se expresaban a través de pictogramas. Conclusión simple pero muy relevante: hay que estar preparados para lo que venga con la mente abierta y una gran disposición para investigar y encontrar nuevas formas de llegar a los alumnos y alumnas.

Otra de las preguntas que me acompaña en todo momento es la de ¿Cómo les va a servir esto que estoy enseñando en su vida? Esto es, como enseñarles *aprendizajes funcionales*, que se generalicen a diferentes ámbitos de sus vidas y que sean significativos y con sentido para ellos y ellas. Para dar respuesta a esta pregunta ha sido fundamental trabajar de forma coordinada con las familias, así podíamos sacar del aula los aprendizajes y llevarlos a casa y a las actividades de ocio y tiempo libre o a las actividades de la vida

familiar. Con los alumnos y alumnas con más necesidades de apoyo esto ha sido fundamental, ya que son sus padres quienes hacen de traductores vitales y es con ellos con los que nosotros contrastamos nuestras observaciones sobre sus hijos e hijas.

5.3.2. *Mis desafíos y dudas*

Y esto enlaza con otro de los aspectos que han despertado mis reflexiones y tienen que ver con los *desafíos* los que me enfrento. Conseguir que los aprendizajes sean funcionales para todos y todas, es también un desafío. En la evaluación final de este curso la directora me felicitaba justamente por esto; me decía que una de las cosas más difíciles de conseguir con mi grupo era lo de dar funcionalidad a los aprendizajes con alumnos y alumnas con tantas necesidades de apoyo y que ella lo había visto en los videos que enviaban las familias de las cosas que hacían sus hijos e hijas en casa. Yo le di las gracias, pero le decía que, no era un asunto particular puesto que no hubiese sido posible sin el quehacer conjunto de todo el equipo que estamos trabajando directamente con la persona, lo que incluye a los *profesionales* y a las familias. Conseguir que todos tengamos un objetivo común claro y concreto, que cada uno aporte desde su experticia y que entre todos acompañemos el aprendizaje de las personas es imprescindible; por ejemplo, en autonomía en el hogar estábamos trabajando para aprender a poner la lavadora. En el caso de los alumnos y alumnas con más necesidades de apoyo el objetivo era que llevaran una prenda de ropa sucia a la lavadora. Para esto con el fisioterapeuta se trabajaba la marcha, llevando un objeto en las manos; con la logopeda las claves visuales de ropa sucia, lavadora, ir, y las consignas verbales; con la auxiliar técnica educativa hacíamos diferentes recados en los que tenían que practicar la habilidad de llevar y traer cosas; conmigo hacíamos prácticas en el *aula hogar* con la lavadora y con la familia lo llevábamos todo al contexto natural. Nos ayudó mucho hacer objetivos concretos, realistas y consensuados con la familia.

6. Y llegó la pandemia y mandó a parar.

Como a todos, la alerta sanitaria por la COVID 19 nos pilló de improviso y sin planes al respecto, y comenzamos a trabajar desde casa. Al principio no sabíamos cómo podíamos hacer. Los medios de comunicación con los alumnos eran el teléfono y el ordenador. En mi grupo, solo dos alumnas tenían cierto grado de autonomía en el uso del ordenador; dos de ellos sabían usarlo de forma recreativa para buscar canciones en YouTube y poco más. Y los 5 restantes solo podían acceder con el apoyo de las familias.

Y lo cierto es que con estos 5 alumnos era imposible plantearse la idea de clases virtuales. Comenzamos enviando las recomendaciones a las familias, fundamentalmente recalcando la importancia de las rutinas y de incorporar los aprendizajes formales en las actividades cotidianas. Era importante comprender que no estamos de vacaciones por lo que les recomendamos hacer un horario en el que se incluyera trabajo de cole. A cada alumno y alumna se le encomendaron tareas específicas, relacionadas con habilidades de la vida diaria como, por ejemplo, practicar el atado de los cordones, poner o quitar el lavavajillas, clasificar los cubiertos, etc. Algunas tareas de jardinería para aquellos alumnos y alumnas que tenían objetivos relacionados con el ámbito de orientación laboral, habilidades de comunicación (logopedia) y habilidades motoras (fisioterapia y educación física).

Cuando vimos que esta situación era permanente o por lo menos que duraría uno o dos meses (finalmente ha durado hasta el final del curso), hicimos una evaluación familia a familia, preguntando qué necesidades tenían, de qué tiempos disponían para apoyar a sus hijos o hijas, y con qué recursos materiales contaban, del tipo un espacio de estudio/trabajo apropiado, ordenador/tablet, conexión a internet, impresora, etc. Y les contamos que objetivos queríamos trabajar cada miembro del equipo con sus hijos. Les preguntamos si lo veían viable y si querían trabajar algo más. También les preguntamos con qué frecuencia querían recibir actividades. Bajo ningún punto de vista queríamos ser otra fuente de preocupación y de estrés para ellos.

Con toda esta información mi trabajo se convirtió en coordinar todos los recursos que preparaba mi equipo e ir haciendo de interlocutora con las familias. De pronto, ellas se convirtieron en nuestras manos, en nuestras palabras y nosotros pudimos seguir haciendo nuestro trabajo gracias a ellas: de otra manera hubiese sido imposible.

Ha sido muy revelador ver cómo, sin quererlo, esta situación ha servido para *empoderar a las familias*, para darles la confianza que necesitaban para ofrecer oportunidades en casa para que sus hijos e hijas tuviesen una vida más autónoma y autodeterminada. En algunos casos, las actividades estaban orientadas a tomar decisiones, organizar su tiempo o participar activamente en las tareas de casa. Otros padres tuvieron que aprender a usar el ordenador y las diferentes aplicaciones para poder hacer de puente entre el cole y la casa y, en otros casos, para otras familias el desafío estaba más en la línea de tomar un papel más activo, si cabe, en la estimulación de sus hijos o hijas. Fue muy significativo para mí darme cuenta de que los padres y madres de los alumnos con

más necesidades de apoyo ya tienen integrada en la rutina del día a día, acciones destinadas a la estimulación cognitiva y sensorial de sus hijos, y que nosotros solo hemos tenido que dar ideas e intención, cierto *sentido* y *significado* a lo que hacen. Por ejemplo, proponíamos una actividad y luego cuando nos contaban como había resultado salían muchos ejemplos del día a día en el que ya estaban trabajando el objetivo de esa actividad.

Sin duda alguna las familias también han enfrentado grandes desafíos *puertas adentro* de sus propias casas; como cambiar las rutinas y la manera de relacionarse con sus hijos. Una familia veía como después de dos semanas sin colegio, su hija no quería levantarse, y otra vez como se disparaban las conductas disruptivas. Pero, poco a poco, y con mucho cariño en casos como este fuimos creando una manera de abordar estas situaciones. Introdujimos las claves visuales, organizamos un horario, buscamos actividades manipulativas para hacer en casa durante el tiempo de trabajo del cole y, a la semana siguiente, ya había cambiado todo; la alumna ya se levantaba, salía a pasear, hacia sus actividades y al poco tiempo nos mandaban un video en el que se la veía cocinando. ¡Qué importante fue, en este caso, respetar el ritmo de esta familia! Cuando ellos estuvieron preparados. Cuando iniciamos el trabajo, la propuesta de trabajo llegó la primera semana de confinamiento, pero ellos necesitaron más tiempo para darse cuenta de que el trabajo era necesario y creo que eso facilitó mucho el cambio en casa.

Todos los alumnos de mi grupo han aprendido a usar las TICs de alguna forma u otra, un aprendizaje obviamente ajustado a sus competencias. Está claro que ha sido un objetivo que no teníamos pensado para este curso pero que, mira por donde, se ha hecho realidad. Para algunos estos aprendizajes se han vinculado a tareas como crear una cuenta de correo electrónico y manejar gran cantidad de información por email, o aprender a utilizar diferentes herramientas para comunicarse como Zoom o Telegram. Para otros ha servido para aprender a mantener la atención en la pantalla del ordenador, reconocer a las personas que hablan, o realizar actividades interactivas.

En este tiempo la coordinación con el equipo ha sido fundamental. Nos hemos puesto de acuerdo para el envío de actividades. Así hemos facilitado que la familia recibiera actividades de forma coordinada, siempre por el mismo canal. De esta forma como solo existía un único interlocutor nos asegurábamos que la información llegaba a todos y que no se duplicaba o triplicaba, así podíamos llegar de forma más certera a atender a las necesidades reales de las familias y de los alumno y alumnas. No todo ha sido perfecto, Con una familia, por ejemplo, el camino ha sido más difícil, por circunstancias personales

que no están relacionados con el ámbito escolar. No hemos podido trabajar los objetivos que nos habíamos propuesto, el trabajo aquí ha sido de escucha, contención y apoyo. Para ello hemos ampliado su red de apoyos profesionales al equipo directivo, orientación y trabajo social, siendo nuestro objetivo, en todo momento, que la familia pudiera contar con los apoyos institucionales que necesitaba en ese momento y servir de puente para que pudieran acceder a los recursos socio sanitarios que necesitaban.

Voy terminando. Al principio de este trabajo pensaba que me costaría llegar a la extensión requerida para un TFM y ahora veo que me falta espacio, entre otras cosas, para concluir y retomar, en algún sentido, las preguntas y propósitos que planteaba en la introducción. Voy a ello, aunque me doy cuenta de que es lo que más me cuesta: ¿Será que dudo?

7. Conclusiones. Mi momento presente.

Cuando me paro a pensar porque me cuesta tanto comenzar a escribir este *punto final* de mi relato (aunque en realidad es un *punto y aparte*, porque la vida sigue), veo que hay un conflicto dentro de mí, siento una falta de coherencia entre lo que hago y lo que debería hacer; *lo que hago*, trabajar en un contexto escolar segregado con alumnos que comparten una etiqueta con todas las consecuencias negativas que ello conlleva, su separación de los contextos naturales en los que deberían desenvolverse; *lo que debería hacer*, intentar trabajar en un colegio ordinario enfrentando los *dilemas de la inclusión*. Es en este *debería*, donde veo un juicio de valor hacia mí misma y mi trabajo, un juicio que no me permite ver con claridad lo que creo que vivo realmente.

No obstante, creo que estoy (estamos) viviendo un momento de cambio profundo, un *cambio de paradigma*, una evolución muy significativa en los procesos de educación que afectan a *todo* el alumnado y, por lo tanto, también, a quienes se escolarizan en colegios como en el que yo trabajo y que al estar tan de lleno metida en este torbellino me resulta difícil orientarme. Cuando pienso que hasta no hace mucho tiempo (apenas 60 años atrás) la sociedad ni tan siquiera se planteaba que las personas con discapacidad intelectual pudieran ir a la escuela, ni mucho menos tener un trabajo, una familia o ser miembros activos e independientes en sus comunidades y ahora su *inclusión educativa* está planteada como *un derecho*, con una Convención Internacional y una ley nacional que lo ampara, que plantea la escolarización en centros ordinarios de todos los alumnos y alumnas en un plazo de 10 años (véase lo que dice al respecto el proyecto de ley de la

LOMLOE), tomo conciencia de la velocidad y la amplitud de los cambios acelerados en nuestros modos de pensar y actuar, en definitiva, en nuestras *concepciones* hacia la diversidad humana.

Lo que resulta evidente es que a día de hoy los caminos de la educación ordinaria *inclusiva* y la educación especial coexisten *de facto* y, a mi modo de ver, son necesarios. Para mí son necesarios para encarar un futuro *sin buenos ni malos*, en el que trabajamos de forma colaborativa para conseguir que “*TODOS*, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad” (Echeita, 2017, p.18). Para eso es necesario mirar todas las experiencias educativas que existen, analizarlas con ojos críticos y generosos, sin ánimo de juzgarlos, sino con la mirada puesta en encontrar puntos en los que apoyarse para realizar unas buenas prácticas educativas que nos ayuden y ponerlas al servicio de la inclusión.

En ocasiones he tenido o he creado la oportunidad de hablar con mis estudiantes sobre estos temas, en concreto, que significaba para ellos o ellas, las palabras, *derechos* y la palabra *inclusión*. Mi experiencia me dice que para ellos son conceptos o realidades muy difíciles de entender. Solo *logramos* comprenderlas desde las vivencias positivas y negativas de nuestra vida. Cuando les explico que *la inclusión* es formar parte de la comunidad, vivir, aprender y participar como cualquier persona, en nuestra casa, en nuestro barrio o nuestro país, me dicen “si eso está muy bien”. Pero cuando explico que es *la exclusión*, comienzan a salir muchas frases como; “eso me ha pasado a mí, eso lo he vivido yo”, “eso le pasó a *fulanito*”. Y cuando entramos en *el derecho a la educación* y hablamos de la educación inclusiva, de la mano de lo que dice la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, surgen muchos recuerdos de su paso por la escuela ordinaria y de las experiencias buenas y malas que tuvieron ahí, aunque al final terminan pesando más las malas.

Entre todos intentamos pensar que hubiésemos necesitado para que esas *cosas malas* no nos afectaran tanto, recordamos que en nuestro cole también nos pasan cosas buenas y malas, y con esas experiencias aprendemos mucho. Entonces suelen salir frases como: “es que aquí me escuchan, aquí tengo amigos, aquí me explican las cosas bien, aquí nos enseñan de otra manera, aquí los compañeros tienen los mismo problemas que yo y me entienden... ”, y toda esta lista la transformamos en un *llamado al universo*, por si así las cosas pueden cambiar...: “Necesitamos que nos escuchen, tener amigos que nos quieran, que nos expliquen las cosas para que las entendamos, que nos enseñen de muchas maneras

diferentes, necesitamos ver que todos somos iguales y tenemos los mismos problemas...” En algunas ocasiones hemos podido leer este *llamado*, en algún acto público de nuestra comunidad, por ejemplo, cuando se celebra es el día mundial de la discapacidad (3 de diciembre).

Por otra parte, cuando hablo con mis familias sobre estos mismos temas, lo que salen son frases como; “Yo quiero lo mejor para mi hijo, para mi hija, pero (en el colegio ordinario) me dijeron que ya no podían ayudarle, que aquí les darían una mejor respuesta a sus necesidades. Nos dijeron que en el CEE tendría todos los especialistas que necesita; y veo que mi hijo viene contento al colegio, eso no le pasaba antes”. Y yo veo que alguna familia llega con mucho pesar y una especie de resignación triste porque sienten que han perdido la batalla en educación ordinaria.

Solo una vez he vivido la experiencia de conseguir que un alumno del CEE pase a ordinaria, (¡y lo hemos intentado muchas veces!). La familia estaba con muchas dudas y les aseguramos que si no funcionaba su hijo siempre podría volver a nuestro colegio, que teníamos la suerte de contar con un equipo directivo y un profesorado en el otro cole que estaban felices de que su hijo estuviera con ellos y que nosotros estábamos muy seguros de que el niño estaría fenomenal en un colegio y en un aula inclusiva. Se alinearon los astros y todo salió bien. De esto ya hace 4 cursos. Todavía me encuentro con su padre porque trabaja en el supermercado en que yo voy a comprar y siempre me cuenta lo bien que esta su hijo y lo contento que va al colegio.

Volviendo al inicio de este epígrafe, a mí como profe estas situaciones me generan un fuerte conflicto. Por una parte, sé que la inclusión educativa es la respuesta a un dilema ético, social y político, que versa sobre los derechos humanos y que no debería estar cuestionada. Por otro lado, vivo mi realidad en un contexto segregado, donde los intentos puntuales por acercarnos a los entornos de educación ordinaria son bien recibidos siempre y cuando sean eso, *puntuales*. Es lo que ocurre, por ejemplo, con nuestros estudiantes escolarizados en la EBO, en el ámbito de los llamados “patios compartidos”¹⁷, o con los de Educación Infantil en las experiencias que llamamos de “grupos interactivos”¹⁸. Mi corazón y mi intuición me dice que ese *poquito* suele dejar una huella importante y

¹⁷ Alumnos y alumnas de los colegios ordinarios cercanos vienen a nuestro colegio en el tiempo del recreo y realizan actividades lúdico recreativas junto a nuestros alumnos y alumnas divididos en pequeños grupos.

¹⁸ Los alumnos y alumnas de infantil van un día a la semana a una escuela infantil cercana y pasan una mañana compartiendo actividades en grupos interactivos inclusivos, dinamizados por voluntarios y voluntarias y coordinados y programados por las educadoras de ambos grupos.

positiva en nuestros alumnos y alumnas. Lo que me pregunto es si con ello me doy (o me debería dar) por satisfecha o si por el contrario debería revelarme para conseguir más. No tengo una respuesta definitiva, si bien todo parece apuntar que de momento me quedo con lo primero.

Y esto es lo que hay. ¿Será posible que en un plazo de 10 años podamos transformarnos todos los colegios de especial y los de ordinaria para consolidar esa “escuela extraordinaria” de la que habla Slee (2012)? Y ¿Cómo se hace? ¿Cómo se transitan estos años? Son muchas las preguntas, las dudas, los motivos para estar inquieta y a la vez expectante y comprendo la inseguridad que todo ello despierta, con los fantasmas del pasado y de las experiencias de fracaso, tanto para mí -que puedo representar modestamente a los profesores y profesoras de los colegios de educación especial-, como para las familias y para los alumnos y alumnas en particular.

Como os compartía al comienzo de mi trabajo una de mis inquietudes y necesidades era la de mostrar la realidad de mi aula. Vuelvo a recalcar que mi mirada es (como no podía ser de otra forma), muy particular y subjetiva y, sin embargo, puede representar, hasta cierto punto, el día a día de muchas clases de colegios de educación especial. Se han quedado muchas cosas sin contar; por ejemplo, no os he hablado de la evaluación, o de las competencias que desarrollamos, entre otras muchas que seguramente se os vienen a la cabeza. Sin embargo quería que vierais cuales son las necesidades de apoyo de mis alumnos y alumnas, que es lo que necesitan para conseguir que la educación realmente sea un medio “para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”, según se hace referencia en el proyecto de la nueva ley de educación (LOMLOE, 2020, p.1), la educación para cualquier persona es el medio para conseguir lo antes señalado.

Y para terminar me voy a detener en mirar si realmente escribir esta breve autobiografía me ha ayudado a mirar lo que *me hace sentido* en mi vida como profesional. Como la manera en la que yo aprendo *es haciendo*, durante el tiempo en el que he estado trabajando en mi TFM he llevado a cabo diferentes técnicas de recopilación de información etnográfica; durante tres meses he escrito y grabado un diario en el que recogía mi día a día en el colegio; he hecho una línea de tiempo con los hechos más importantes de mi vida y he hecho un recopilatorio con fotos y recuerdos de los acontecimientos más significativos para mí. Con todo ello, mis recuerdos y mi

introspección he realizado esta autobiografía, aunque no termino de estar segura de si mi experiencia vital, sencilla y muy parecida a la de muchos y muchas profesoras y profesores, podría servir para algo. Lo cierto es que *cuando me venía abajo* mi tutor me acompañaba, diciéndome que *si* tengo algo que decir y que mi experiencia es importante para las personas que no conocen la realidad que vivo y que desde la modestia de un TFM podemos mostrar una realidad que para muchos es invisible, inimaginable o imposible.

Escribir mi relato me ha ayudado a tomar consciencia de las cosas que son importantes para mí como profesora y como persona, ver cuáles son las cosas que realmente tienen sentido o hacen sentido en mi vida y me van moviendo, así como para reflexionar sobre las dificultades que he enfrentado, valorar todo lo que he aprendido y valorar a las personas que con las que he construido esos aprendizajes.

También me ha permitido ver como las circunstancias sobre las que no tenemos control, como puede ser una pandemia mundial que nos manda a parar, se convierten en una oportunidad para mirar la vida de otra manera y replantear la manera de enseñar y de acompañar a las familias.

Y darme cuenta de que compartir mi vida, aunque fuera en una primera instancia a través de la lectura que hacía mi tutor y sus preguntas cuando necesitaba aclaraciones o ampliación de la información, me han ayudado a ser una profesora más consciente de lo que hago, de cómo lo hago y para qué lo hago, veo como me sigo construyendo en la relación con el otro: esto me ha ayudado a profundizar más en mis reflexiones, a pensar y repensar y aunque ha sido *a posteriori*, pues todas mis vivencias ya han pasado, esas reflexiones me ayudan mucho en este momento presente y veo cómo puedo *hacer* de otra manera, *salir del automático*, pensar en nuevas posibilidades. Y me siento profundamente agradecida y confío en que la vida nos va dando lo que necesitamos.

Referencias

Arias, B. (2017). *Historia de vida del maestro rural Alejo García: vocación, aptitudes y valores*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Recuperado de, https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15319/TD_ARIAS_GOMEZ_Barbara_Cristina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.

Bolívar, A (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE*, 4 (1), 01-26. Recuperado de, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412002000100003&script=sci_arttext

Bolivar, A. (2011). *La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado*. Recuperado de, https://www.researchgate.net/publication/286848300_La_investigacion_biografica_narrativa_en_el_desarrollo_e_identidad_profesional_del_profesorado

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós

EDITEA (2020). Repensando la participación educativa en el contexto de una pandemia sanitaria. *El diario de la educación*. 09/04/2020. Recuperado de, <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/09/repensando-la-participacion-educativa-en-el-contexto-de-una-pandemia-sanitaria/>

Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*. 46,17-24. Recuperado de, <https://www.psicologiauam.es/gerardo.echeita/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Echeita.%202017.%20EI%20Sonrisas%20y%20lagrimas%20.pdf>

Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.

León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. La tradición cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw-Hill.

Marchesi, A. (2004). *Que será de nosotros lo malos alumnos*. Madrid: Alianza.

Mata, G. y Carratalá, A. (2007). *Cuaderno de buenas prácticas. Planificación Centrada en la Persona*. Madrid: FEAPS. Recuperado de, <https://www.plenainclusion.org/informate/publicaciones/cuaderno-de-buenas-practicas-planificacion-centrada-en-la-persona>

Moriña, A. (2016) *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico Narrativa*. Madrid: Narcea.

Plena Inclusión Cantabria (2016). *Discapacidad Intelectual y desarrollo*. Recuperado de, <http://www.plenainclusioncantabria.org/discapacidad-intelectual-y-desarrollo/>

Pozo, I.; Loo, C. y Martín. E. (2016). El cambio de las concepciones y prácticas docentes como factor de cambio educativo. En, J. Manzi y M.R Garcia (Coords.). *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp.546-584). Santiago de Chile: Ediciones UC. Centro UC. Estudios de Políticas y Prácticas en Educación

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y lo géneros de la memoria. *Revista de antropología social*. 9, 127-158

<https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A/9967>

Pujadas, J.J. (2010) *Etnografía*. Barcelona: UOC.

Selvini, M. (1986). *El mago sin magia. Como cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Slee, R. (2012). *Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata

Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Tamarit, J. (2013). Apoyo conductual positivo: comprensión e intervención ante conductas desafiantes. En, M.A. Verdugo, y R.L. Schalock, *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (p.155-180). Salamanca: Amaru.

UNESCO 2020. *Global Education Monitoring Report (GMR, 2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos sin excepción*. Recuperado de, <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

Urbina, C., Simón, C., y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: Análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.

Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2001): El concepto de calidad de vida en los servicios humanos. En M.A. Verdugo, y F de B. Jordán de Urries, (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. (pp. 105-112). Salamanca, Amaru.

Verdugo, M.A. y Schalock, R.L. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.

Zabala, M. Á. (2011). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Anexo 1

Notas aclaratorias

1. Discapacidad Intelectual y del Desarrollo.

Cuando inicie mi trabajo con personas con discapacidad intelectual y concretamente en esta fundación en la que trabajaba en Burgos, se habla de tipos de discapacidad intelectual y del desarrollo y se clasificaba a las personas por el grado de discapacidad: límite, moderada, profunda. Yo inicie mi trabajo en este mundo en un momento de cambio donde empezaban a coexistir diferentes modelos para responder a las necesidades de las personas con discapacidad: el asistencial clínico y educativo. Fue a partir del año 2007, aproximadamente, cuando comenzamos a hablar con propiedad de necesidades de apoyo y de persona con discapacidad. También fue cuando se inició el modelo de trabajo denominado de Planificación Centrada en la Persona (PCP); en mi caso fue en el año 2007-2008, y fue por entonces también cuando comenzamos a movernos hacia el modelo de calidad de vida (CdV) que proponen, Schalock, y Verdugo, (2001,2003).

2. Sala multisensorial

La sala multisensorial es un espacio preparado especialmente para que las personas puedan recibir estimulación a través de los diferentes sentidos, en nuestro caso la sala está equipada para ofrecer estimulación auditiva, visual, kinestésica vestibular, olfativa.

3. Aula hogar:

El aula hogar es un aula específica del colegio que está equipada con todos los elementos necesarios para aprender las habilidades de la vida diaria en el hogar, tiene un baño, espacio de habitación con cama y mesilla y armario para la ropa, mesa de comedor, sofá y estanterías, cocina con fregadero, lavavajillas, vitrocerámica, lavadora, nevera, microondas, armarios de cocina, despensa, diversos electrodomésticos y útiles de limpieza.

4. PECS:

Es un sistema de comunicación por intercambio de imágenes para personas que no utilizan lenguaje oral.

5. TEACCH:

Es una metodología de trabajo creada para personas con autismo, las siglas en castellano significan: Tratamiento de educación de niños con autismo y problemas asociados de comunicación, y fue creada por Eric Shopler en 1966, en Carolina del Norte EEUU, como un programa orientado a evitar que las personas con autismo fueran institucionalizadas innecesariamente. En mi caso resulta muy útil para trabajar con personas con discapacidad intelectual, que además presentan rasgos de tipología autista. Utiliza una estructuración concreta del espacio, con claves visuales y un material manipulativo específico.

6. Crisis epilépticas:

Para acompañar a nuestros alumnos y alumnas a convivir con la epilepsia, una enfermedad muy común en nuestras aulas, les enseñamos que es una crisis, cuáles son sus causas y que tenemos que hacer cuando nos da una crisis y/o cuando le da a un compañero o compañera, de esta forma conseguimos que las personas se sientan seguras y no pierdan la calma. Como suelen ser situaciones que impactan, trabajamos las emociones que se presentan en estos momentos, como el miedo, la culpa, o la desesperación y aprendemos a comprenderlas y a expresarlas de forma adecuada.

7. Conducta adaptativa:

Entendida como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que la persona aprende y que le permiten responder a las circunstancias de la vida diaria (AAIDD, 2010).

8. Dejarse Moldear:

Cuando hablo de *dejarse moldear*, me refiero a que podamos tocarle, para hacer una actividad manipulativa guiando sus manos con las nuestras. Luego poco a poco vamos retirando este apoyo y él lo va haciendo solo. Por ejemplo, si queremos que aprenda a meter la pajita en el zumo, le ofreceremos actividades con pajitas para poner en un recipiente cerrado con papel film, y le moldearemos para que entierre la pajita, haremos lo mismo cada vez que le damos el zumo para desayunar hasta que aprende la habilidad y la generaliza a todos los zumos o bricks de leche con pajitas.

9. Apoyo conductual positivo:

El apoyo conductual positivo se puede definir como un conjunto de actuaciones ante las alteraciones de conducta que busca una intervención a largo plazo que más que actuar ante la conducta en sí, y como debemos afrontarla nos lleva a pensar en cómo debemos actuar para que la vida de esa persona mejore minimizando las conductas. (Tamarit, 2013)

10. Autodeterminación.

La autodeterminación o conducta autodeterminada, se refiere a “las acciones volitivas que capacitan a la persona para actuar como el principal agente causal de su propia vida y mantener o mejorar su calidad de vida (Wehmeyer, 2005, p.117, citado en Verdugo y Shalock 2013). Desde un modelo funcional se identifican cuatro características esenciales: 1) la persona se comporta de forma autónoma, 2) su conducta está autorregulada, 3) la persona inicia y responde a los acontecimientos de una manera psicológicamente capacitada (empoderada) 4) la persona actúa de una manera autorrealizada.

Anexo 2

Normativa autonómica y estatal.

1. *Orden del 18 de septiembre de 1999 por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades especiales.* Esta orden ha sido recientemente derogada, sin embargo, la menciono ya que de momento la organización de los apoyos profesionales del colegio se organiza siguiendo sus pautas. Es posible que en el nuevo curso 2020/2021 esta situación cambie.

Dispone que se dispondrá de un profesor tutor por cada grupo de alumnos y alumnas con deficiencia psíquica, con un número de alumnos que va de 6 a 8, un profesor tutor por cada grupo de alumnos y alumnas con plurideficiencias con un número de alumnos y alumnas que va de 4 a 6 y un profesor tutor por cada grupo de alumnos y alumnas con problemas graves de personalidad y autismo, con un número de alumnos que va de 3 a 5. En esta misma normativa se establecen el número fisioterapeutas, logopedas, auxiliares técnicos educativos, psicólogos y trabajadores sociales, también en función del número de alumnos y/o de las necesidades educativas que se deriven de su diagnóstico

<https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/02/pdfs/A28615-28616.pdf>

2. *Orden de 22 de marzo de 1999 por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en Centros de Educación Especial.*

En esta misma orden se establece que el profesorado que imparte las enseñanzas en esta etapa deberán ser un maestro especialista en educación especial o audición y lenguaje en los casos en que los alumnos y alumnas tengan discapacidad auditiva, y será responsable de la docencia de los ámbitos de autonomía personal en la vida diaria y del ámbito de integración social y comunitaria, y un profesor técnico de formación profesional o un profesional con titulación equivalente a efectos de docencia, será responsable del ámbito de orientación y formación laboral.

<https://boe.es/boe/dias/1999/04/10/pdfs/A13515-13517.pdf>

3. *Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa*

dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en centros de Educación Especial en la etapa posobligatoria.

<https://www.boe.es/boe/dias/1999/06/03/pdfs/A21080-21095.pdf>

4. Constitución española. (1978). Cortes generales “BOE” núm.311, de 29 de diciembre de 1978. Referencia: BOE-A-1978-31229 <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
5. LOMLOE 2020: *Una educación para el siglo XXI*. Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE), aprobado en el Consejo de Ministros del 15 de febrero de 2019 y publicado por el Boletín Oficial de las Cortes el 22 de febrero de 2019 y, en la actual legislatura, el 13 de marzo de 2020.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8c7d3863-aaa7-4bbd-91b2-4d05bcb80286/apl-lomloe-web2020-03-03.pdf>
6. En el siguiente enlace se puede acceder a toda la normativa que regula el funcionamiento de la deducción especial en los centros educativos de Madrid.
<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/regulacion-educacion-especial>

Anexo 3

Sobre el funcionamiento del colegio y el horario de mi grupo

Las agrupaciones de alumnos y alumnas se realizan teniendo en cuenta la Orden de 18 de septiembre de 1990,¹⁹ que ha sido recientemente derogada, aunque aún no se nos ha presentado la normativa que la sustituye, y para Educación Básica Obligatoria y para Transición a la Vida Adulta según la orden de 22 de marzo de 1999²⁰.

Los alumnos y alumnas escolarizados en nuestro centro, han sido valorados por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) correspondientes y se ha establecido que presentan “necesidades educativas más graves, que exigen adaptaciones curriculares altamente significativas con respecto al currículum ordinario y por otro lado, que es imprescindible completar la acción del profesor tutor mediante el concurso de diversos profesionales con vistas a procurar una respuesta educativa más flexible y personalizada”²¹.

Como ya había anticipado, los profesionales que trabajan en el centro corresponden a diferentes categorías profesionales: profesorado propiamente dicho (maestros o maestras) con las especialidades de PT y AL (si las necesidades de apoyo de los alumnos y alumnas lo justifican), 21 auxiliares técnicos educativos (ATE) 11 , 6 logopedas, 4 fisioterapeutas, 1 profesorado de la especialidad de orientación y 1 trabajador social²² El equipo directivo está formado en la actualidad por un director y un jefe de estudios. El total de personal especializado del centro serían en la actualidad de 52 personas aproximadamente, contando también con el personal de administración y servicios.

Organización y funcionamiento básico de los grupos

Cada grupo de alumnos siempre tiene un tutor o tutora a cargo y el resto de profesionales entra y sale del aula, dependiendo de los objetivos que se trabajen con los alumnos y alumnas, lo que se traduce en que pueden hacer su intervención dentro del aula o fuera de la misma, en los espacios con dotación específica que tiene el colegio para su quehacer profesional.

¹⁹ Ver anexo 2, nota nº 1

²⁰ Ver anexo 2, nota nº 2

²¹ Según se establece en la orden del 18 de septiembre de 1999.

²² Orden 18 de septiembre de 1999.

Intentamos comunicarnos en todo momento y nos informamos de lo que pasa con cada alumno o alumna, de los objetivos que va consiguiendo, y de las dificultades que observamos e intentamos coordinarnos para que desde los diferentes perfiles profesionales se pueda dar una respuesta integral a las necesidades educativas del alumno, con una visión centrada en él y en su familia.

Y digo bien que *lo intentamos*, porque hay días en los que como suele decirse “lo urgente se pone por delante de lo importante” y son tantas las cosas que se transforman en exigencias urgentes con plazos establecidos inapelables, que al final el tiempo que nos queda libre de atención directa lo dedicamos a toda esta parte burocrática, que no digo que no sea necesaria...pero que sin lugar a dudas se cruza en contra de nuestras buenas intenciones. Como tantos otros docentes me pregunto constantemente; ¿Cómo llegar a un equilibrio entre las dos partes si, por ejemplo, en 45 minutos de reunión de seguimiento calendarizadas, solo te da tiempo a hablar de dos alumnos o alumnas o a lo sumo de tres y tenemos solo 4 reuniones de seguimiento en el curso? ¿Y cuando hablamos de nosotros y de lo que nos pasa, de lo que sentimos y de lo que se nos mueve por dentro?

En relación a las familias, tenemos establecidos tres tutorías durante el curso en las que participa la familia y el alumno o alumna si se considera necesario. Además, tanto la familia como los profesionales que trabajan con los chicos, pueden solicitar una tutoría cuando lo estime necesario por diferentes motivos; objetivos a trabajar, ajuste de expectativas, preocupaciones o dudas, así como plantear necesidades puntuales o quejas.

Por lo que respecta al *currículum* nos orientamos por la orden del 22 de mayo de 1999²³ que regula la formación para la transición a la Vida adulta y la resolución de 20 de mayo de 1999²⁴, en la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta. En estos documentos se establecen los objetivos de los programas de TVA, la organización, estructura y distribución horaria, la evaluación y los contenidos a desarrollar, entre otras cosas. Conforme a lo establecido en esas normas, el currículum está estructurado en 3 ámbitos de experiencia: *Autonomía personal en la vida diaria* con 8 horas semanales; *Integración social y comunitaria*, con 8 horas semanales; *Orientación y formación laboral*, con 9 horas semanales. Los contenidos de los dos primeros los doy yo y el tercer ámbito de experiencia lo desarrolla mi compañero, el profesor de taller.

²³ Orden de 22 de marzo de 1999 Ver anexo 2, nota nº 2.

²⁴ Resolución de 20 de mayo de 1999. Ver anexo 2, nota nº 3.

No todos los alumnos y alumnas deben cursar los tres ámbitos de experiencia, eso dependerá de las necesidades educativas de cada uno y de las adaptaciones curriculares que necesite.

Nuestro horario oficial respeta rigurosamente la carga horaria de cada ámbito de experiencia, sin embargo, para facilitar la accesibilidad cognitiva de los alumnos y alumnas, lo que hacemos es poner *asignaturas* dentro de cada ámbito y trabajamos de forma transversal algunos objetivos del ámbito de autonomía personal en la vida diaria, con las rutinas de asamblea, aseos, y diarios. Las *asignaturas* que hemos establecido son: Para el ámbito de experiencia de Autonomía personal en la vida diaria: *Autonomía personal; Autonomía en el hogar y Gestión del tiempo*, Para el ámbito de Integración social y comunitaria: *Participación comunitaria; Ocio y tiempo libre; Deporte; Transporte*. Para el ámbito de Orientación y formación laboral: *Taller; Salud orientación laboral; informática*. Para comprender mejor esta organización de horas os presento la distribución de las horas y los días de cada asignatura en el siguiente horario.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES		
09:00-09:30	ASAMBLEA						
09:30-10:15	Taller	Salud y orientación laboral	Taller	Salud y orientación laboral	Transporte		
10:15-11:00	Taller	Psicomotricidad	Informática	Taller	Transporte		
11:00-11:30	PATIO						
11:30-12:30	Autonomía en el hogar	AUTONOMÍA PERSONAL	Hogar	Multisensorial	Autonomía Personal	Ocio y tiempo libre	
12:30-14:00	COMIDA						
14:00-15:00	ED. FÍSICA	Taller	Taller	Participación comunitaria	Taller	Gestión del tiempo	ED.FÍSICA
15:00-15:30	DIARIOS Y ASEO						

