

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL. UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA NARRATIVA DE LOS SUJETOS

MARÍA DEL ROSARIO AUCES FLORES

Introducción

El presente documento es un informe parcial que pretende sistematizar, de la mejor manera posible, un proceso complejo tanto por la naturaleza de su objeto de estudio como por el desarrollo que toda investigación implica en sí misma. Es importante señalar que forma parte de una tesis de doctorado en su etapa final. Se circunscribe a la presentación de un caso de una escuela integradora del medio rural del estado de San Luis Potosí que intenta dar cuenta sobre la forma como se está desarrollando el proceso de inclusión educativa, a partir de la narrativa de los sujetos involucrados: docentes, padres de familia y alumnos.

La primera parte trata acerca de los antecedentes del proyecto y la forma como fue delimitándose el objeto de estudio, así como el enfoque, la metodología y los supuestos teóricos que lo definieron.

La segunda parte presenta algunos supuestos previos con los que se inició el trabajo de campo, producto de la elaboración del estado de la cuestión y de la metodología seleccionada: el método biográfico.

En la tercera parte se muestra un caso de inclusión educativa en la comunidad de Corte I, perteneciente al municipio de Mexquitic de Carmona, S.L.P. por medio de un análisis comparativo entre lo que “se enuncia” a partir de los otros y de sí mismo (escuela, padres de familia y alumno) identificando la importancia de las significaciones sociales y

las epifanías en la construcción de identidades como parte de un proceso de inclusión/exclusión familiar, escolar y social.

Finalmente, los supuestos previos son enriquecidos, o confrontados en los momentos de descripción, análisis e interpretación de la información y se consideran como algunas primeras conclusiones. La más importante, desde un punto de vista particular, es la posibilidad de reivindicación humana desde la docencia a través de “un encuentro distinto con el otro”: de diálogo abierto y disposición de escucha, que plantee nuevas formas de relación educativa y social.

ANTECEDENTES

Este trabajo forma parte de una investigación que se ha venido desarrollando en un programa de doctorado en la UPN Zacatecas-Ajusco y que ha intentado tener un enfoque transdisciplinario¹, a través de una búsqueda constante y un diálogo permanente con otros especialistas que, desde sus disciplinas, aporten elementos para la conceptualización, el análisis y la interpretación del proceso educativo en estudio.

Con respecto al desarrollo que tuvo esta investigación, puede decirse que ha sido una experiencia valiosa, rica e importante al reconocer cómo hay una movilidad compleja entre la teoría y la práctica y su relación permanente con la tarea de investigar de principio a fin: El mismo objeto de estudio es flexible y sólo queda definido en el momento de los resultados finales, más aún, los resultados finales tienen que conformarse con ser tan sólo hallazgos parciales de una tarea que nunca termina. Siempre habrá algo más que decir, algo más que considerar, algo más que profundizar o enriquecer, por lo tanto, se concluye con más dudas que certezas, con más inquietudes que satisfacciones y con más retos que en su inicio. Este proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción más que circular es

multirreferencial puesto que se enriquece precisamente de campos teóricos (con sus múltiples perspectivas y formas de abordaje) y de su confrontación con la realidad misma, con todo lo complejo y riesgoso que pueda tener el considerar sólo una parte de ésta. Metafóricamente hablando, es como el agua que pretende asirse con la mano y sólo se logra terminar con la mano húmeda, con la sensación de frescura que eso implica.

Este trabajo tuvo su singular desarrollo: comenzó buscando dar continuidad a una línea de investigación (de la cual ya se formaba parte desde hace diez años aproximadamente) sobre la Integración Educativa y su relación con el campo de la Formación Docente porque se consideraba que era esta política la que estaba determinando o incidiendo cambios decisivos en esta última. La intención había sido atender un proceso educativo centrando la observación y el análisis de la práctica educativa en el aula, la escuela y los sujetos involucrados, en contextos urbanos, con el fin de explicar las condiciones en las que se estaba concretizando una política educativa para, con base en ello, diseñar programas de formación docente.

Así, la presente investigación pretendía dar continuidad a dicha línea abordando la interdisciplinariedad entre los profesionales de la educación como una condición necesaria para la integración educativa. Sin embargo, conforme se avanzaba en la problematización este proyecto se fue enriqueciendo con la elaboración de un estado de la cuestión que, si bien nunca será lo suficientemente exhaustivo o completo como se pretende, permitió un reconocimiento de lo complejo en todo proceso educativo. De igual forma, al hacerse un análisis conceptual se evidenciaron algunas limitaciones y fueron vislumbrándose otros enfoques y formas de abordaje.

DESARROLLO

Fue así como el proyecto cambió radicalmente tanto en su marco teórico-conceptual como metodológico. En primer lugar, se optó por denominar al proceso en cuestión “Inclusión Educativa” (IE) desde los principios de la diversidad y de la igualdad inserta en el campo de lo social por ser más acorde con una perspectiva holística y social crítica. Se dejaron de emplear los conceptos de “discapacidad” y “necesidades educativas especiales” por las limitaciones que reflejaron tener y se pensó en emplear el concepto de “sujetos en el/del proceso de inclusión educativa” para referirse no solamente a los alumnos, sino a todos aquellos que participan en el mismo: docentes, padres de familia y directivos. Finalmente, se contempló otro contexto, el rural, como un contexto poco explorado en este campo. El aula y la escuela dieron paso a la comunidad; y la observación y análisis de la práctica fueron desplazados para dar prioridad a la narrativa de los sujetos involucrados que diera cuenta de todo ello como experiencia de vida. Siguiendo a Díaz Flórez (1999) interesó entonces primordialmente conocer hasta qué punto en las nuevas perspectivas se estaba reconociendo al sujeto y se le estaba concediendo la posibilidad de tomar decisiones y elegir sobre el sentido de su existencia. El método biográfico fue el eje central de la investigación buscando resaltar la condición humana como una característica que ha sido poco considerada en los estudios educativos.

Dentro de la investigación cualitativa, la investigación biográfico-narrativa puede ser comprendida como investigación experiencial, esto es, como una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje) por la que –mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido o vivido. La investigación biográfico-narrativa no se considera, por lo tanto, sólo como un método sino como un enfoque propio que se orienta hacia una perspectiva interpretativa de los fenómenos sociales. Dado que: “No hay ninguna realidad que

no se exprese en conciencia lingüísticamente articulada” (Gadamer, 1992) el giro hermenéutico se centra en los “textos”²

Por otra parte, gracias a este trabajo de problematización se pudo reconocer que hay un movimiento múltiple de incidencia entre el campo de lo social, desde sus distintas disciplinas, con el campo de lo educativo y que esto deriva en políticas y estrategias específicas. En ese sentido, la IE no determina de manera unidireccional los cambios suscitados en el campo de la FD y de lo educativo-social, sino que es un fluir constante de incidencias y repercusiones entre uno y otro campo. De esta forma, las políticas y estrategias concretas “son sacudidas” por dichos campos pero, a su vez y de diversas maneras, estas últimas “sacuden” también a los primeros, todo esto en una compleja red de tensiones y fuerzas de poder en múltiples sentidos y direcciones.

Con estas premisas se inició el trabajo de campo. Ahora se tenía mayor inquietud e interés por recuperar la voz de los sujetos y los testimonios que podrían aportar cada uno de ellos. Interesaba la palabra de los docentes, los directivos, los padres de familia y los alumnos, en tanto una búsqueda y reconocimiento del propio “yo” en el “nosotros”. Una entrevista con preguntas abiertas y dirigidas no satisfacían la intención de recuperar un proceso educativo como experiencia vivida, por lo que se recurrió al método biográfico, en su modalidad de historias de vida. ¿Qué podían contar los sujetos? ¿Qué historias se podían construir? ¿Cómo podrían ayudar a entender y dar cuenta de ello? La investigación de campo se tradujo en el conocimiento y caracterización formal del contexto rural, aunado a un “encuentro humano”, abierto y de escucha, frente al docente o directivo que se ha mostrado a la expectativa o frente al padre de familia y al alumno que siempre se ha mantenido callado o sin posibilidad de diálogo.

El interés fue indagar qué pasaba en esas escuelas y en esas comunidades, cómo respondían los docentes al proceso de inclusión educativa, qué pensaban los padres de familia y cómo lo vivían los alumnos, como sujetos que actúan, sienten, piensan, toman decisiones y resuelven problemas, como parte de su vida personal, familiar, escolar y social.

El deseo de tratar de “aprehender” la realidad estudiada lo más “completamente” posible, desbordó las posibilidades del proyecto por lo que, de cinco comunidades y seis escuelas del municipio de Mexquitic de Carmona, S.L.P. (tres escuelas integradoras y tres que no contaban con apoyo oficial pero que mostraban la necesidad de atender un alto índice de población sujeta al proceso de inclusión educativa) se decidió circunscribir el análisis, la interpretación y los hallazgos a dos casos tomando como referencia un análisis comparativo entre la caracterización inicial de su evaluación psicopedagógica y los relatos dirigidos que ellos han elaborado para abordar los procesos de identidad que se construyen a partir de los otros y por ellos mismos. Aquí se muestra únicamente el caso de la comunidad de Corte I, de Mexquitic de Carmona, S.L.P. a través de lo que enuncia la escuela, de los relatos de vida de los padres de familia y lo que una alumna dice sobre sí misma.

Se escogió este caso para intentar dar cuenta del proceso de inclusión educativa desde la experiencia narrada de los sujetos participantes por la particularidad que refleja en sí mismo al ilustrar de manera evidente cómo responden éstos a los procesos de exclusión/inclusión social, familiar y educativa, la posibilidad que tienen en la toma de decisiones y la capacidad que se muestra para dar respuesta a los problemas que se presentan en todo proceso vital, sin dejar de lado, las limitaciones y obstáculos a los que se

enfrentan. Se recurre, por tanto, al concepto de “resiliencia” para explicar este proceso psicológico y social en los seres humanos, mismo que se refiere a la capacidad humana individual o colectiva de enfrentar la adversidad y, además, salir fortalecidos de ella³.

Previo a la presentación de algunos hallazgos parciales es necesario considerar los debates y las perspectivas que ha adoptado el proceso de inclusión educativa y su relación con el campo de la formación docente desde la conceptualización, el origen y el desarrollo que ha tenido en los ámbitos internacional, nacional y estatal. En ese sentido, debe reconocerse que, actualmente, el concepto generalmente utilizado es el de “Integración” y comprende, en sí mismo, una multitud de ideologías y prácticas, cuanto menos, controvertidas⁴. Siguiendo a este autor, su conceptualización incluye una serie de parámetros que tienen implicaciones educativas, políticas, morales, teóricas y prácticas, por lo que se ha constituido en un debate con un discurso multifacético y divisivo que hace difícil separar la retórica de las realidades institucionales.

Los principios pedagógicos, las ideologías humanitarias, las teorías sobre normalización, los enfoques sociopolíticos y médicos hacia la educación se están utilizando de una manera controvertida en la lucha que mantienen los diferentes grupos de intereses; éstos están tratando de perseguir, dentro de unas relaciones de poder asimétricas, distintos objetivos⁵.

De esta forma, especialistas de la Educación Especial, investigadores, profesionales de la educación en general, y de disciplinas en particular como la medicina, la psiquiatría, la psicología, la sociología, la historia, la antropología y la pedagogía se encuentran en un profundo debate con relación al tema de la IE y la FD.

Por otro lado, es importante reflexionar con respecto al campo de la formación docente y su relación con el proceso de inclusión educativa. ¿Hay que seguir especializando y capacitando a los docentes para expandir los servicios de educación especial ante el cada vez mayor número de alumnos que necesitan pasar por un proceso de inclusión educativa? O ¿será que el sistema educativo, al dividirse en sistemas paralelos de atención (regular y especial) refleja una forma inadecuada de reconocer las diferencias individuales y, por tanto, en su atención? El fracaso no está en los alumnos entonces, sino en la organización social y en el sistema educativo que, en lugar de solucionar, crea o agrava la problemática en sí misma. Desde esta perspectiva, se creyó conveniente cuestionar y profundizar acerca de las significaciones sociales que subyacen en todo ello y en los procesos de identidad que se construyen alrededor del mismo.

De esta manera, el deseo de recuperar la voz y la experiencia de los sujetos protagonistas del proceso de inclusión educativa fue delimitado desde tres ejes referenciales: epifanías, significaciones sociales e identidades.

En la sociología, lo simbólico hace referencia a significaciones, construcciones de sentido que organizan la acción de los hombres y que instituyen a las sociedades. Para Castoriadis, esto significa “el imaginario”, es decir, todo lo que es portador de sentido, no únicamente el lenguaje. Sin embargo, esta referencia totalizadora del imaginario remite a la imposibilidad de ser conocida, por lo que se considera que, para los relatos de vida, la identificación de las significaciones y la búsqueda de sentido (individuales y colectivas) están siempre presentes, ya sea explícita e implícitamente, en sus discursos toda vez que éstas permiten el despliegue de los procesos de identidad en cada sujeto y en cada grupo social⁶.

Las instituciones se encargan de crear, recrear o modificar las significaciones, que de igual forma son compartidas, para lograr la permanencia y sostenimiento de la sociedad. Esta necesidad social e individual de buscar un sentido y que sean compartidos responde a una lógica ensídica, es decir, una lógica de lo que está establecido y que se acepte como “verdadero”. Los agentes socializantes de la construcción de la verdad son instituciones como la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación, principalmente que son portadoras de significaciones que no se refieren ni a la realidad ni a la lógica y que Castoriadis denomina “significaciones imaginarias sociales”, mismas que se cristalizan o se solidifican y es lo que llama: imaginario social instituido.

En síntesis, sin pretender abarcar la complejidad de la teoría social de Cornelius Castoriadis, se recurre a “lo imaginario” como referente categórico para el análisis, más que como enfoque o perspectiva teórica a través de las “significaciones sociales”. Se parte de la premisa de que en todo relato de vida existe un conjunto de significaciones sociales que le da sentido y justifica lo instituido sin cuestionamiento previo; así como una imaginación individual radical que dirige el pensamiento de los sujetos hacia el análisis, la reflexión para la actuación frente a situaciones adversas.

Al identificar las significaciones sociales se puede dar respuesta a algunas cuestiones como: ¿Por qué este sujeto piensa así? ¿Con base en qué creencias o suposiciones justifica su actuar individual, familiar o social? ¿Quién le transmitió esa forma de pensar? ¿Dónde adquirió ese conocimiento? ¿En qué momento histórico? ¿Bajo qué circunstancias? Es decir, ¿cómo argumenta el sentido de sus acciones?, ¿qué le significan?, ¿cómo arma su relato de tal manera que sea coherente y justifique su pensamiento y su poder de decisión?

A partir de estas significaciones sociales se está en la posibilidad de entender algunas interrogantes con respecto a los procesos de identidad en los individuos: ¿cómo se constituye como sujeto?, ¿cómo se define a sí mismo?, ¿cómo elabora su relación con los otros?, ¿cómo responde a la pregunta acerca de ‘quién soy yo’ y ‘quiénes son los otros’?, ¿cuántas y cuáles formas de “yo” se construyen a partir de su experiencia vital?, ¿Cómo construye su “yo” a partir de los otros y de sí mismo y cómo interviene en la construcción de los “yo” de los otros?

Se tiene entonces una relación directa entre las significaciones sociales y la construcción de los procesos de identidad de los sujetos, porque para cada contexto hay un “yo” distinto y para cada momento o etapa vivida hay diferentes “yo”, fundados y reconstruidos permanentemente.

Finalmente, se considera que es a partir de las epifanías o momentos críticos de su vida como pueden articularse las dos categorías anteriores. Estos momentos críticos manifiestan aquellos eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcan particulares direcciones como momentos que acentúan determinados cambios de rumbo, acontecimientos clave que han marcado la trayectoria vital.

Se intenta adoptar una perspectiva focalizada en los principales “hitos” significativos, que a modo de pivotes, caminos o rupturas las han ido jalonando. Puesto que en el desarrollo normal de una vida se suelen reconocer determinados acontecimientos vividos o experimentados que han producido un “corte” o “trauma” de especial significación personal o social, contribuyendo a cambiar/girar su trayectoria de vida o identidad. Suponen pues, puntos de reflexión en la vida descrita y que pueden actuar positiva o negativamente en la misma ⁷

⁸El interés por las epifanías proviene de permitir delimitar fases críticas y momentos de cambio, impacto y cambio de rumbo, personas importantes, información contextual cultural, relaciones causales, valoraciones y búsqueda de sentido⁹.

Se considera que las significaciones sociales pueden ser identificadas a través de expresiones como: la gente (los otros) dice(n), piensa(n), cree(n), o impersonal: se dice, se cree, se piensa... en sus distintos tiempos y modos verbales. La imaginación individual radical se encuentra en frases iniciales tales como: yo creo, yo pienso, yo me imagino, quizás, tal vez, quién sabe pero... también en sus distintos tiempos y modos verbales.

Los procesos de identidad se reconocen por frases en primera persona acompañados de dos verbos principales: ser y estar; ubicados en determinada etapa individual y social e insertos en tiempos y espacios específicos. Hay un yo niño, un yo joven, un yo adulto, un yo anciano, un yo hijo, un yo padre, un yo hermano, como parte de una familia, de una escuela, de un lugar de trabajo, de una comunidad, de una ciudad, de un país; un yo estudiante, un yo trabajador, un yo desempleado, un yo emigrante, un yo sedentario. Todos ellos como formas de pertenencia y no pertenencia, como formas de inclusión o exclusión social, laboral o educativa.

Se considera que las principales epifanías que son comunes en todo proceso vital son: el nacimiento propio o de otro(s), el ingreso a la escuela, el término con éxito de, o el abandono y fracaso en la vida escolar, la inserción al trabajo, el matrimonio o unión de pareja, el nacimiento deseado o inesperado de los hijos fuera o dentro del matrimonio, algunas enfermedades y la muerte.

Con respecto al contexto y haciendo referencia al concepto de lo rural, éste puede definirse como una mezcla de modernidad económica y diversidad social a partir de los datos estadísticos oficiales y de la descripción de las condiciones geográficas, sociales y

económicas. El medio rural es un espacio donde confluyen riqueza y pobreza de manera dramática puesto que los ingresos económicos no tienen relación directa con el nivel de calidad de vida que se espera entre sus pobladores. Siguiendo a Pérez de Cuellar¹⁰, son los aspectos cultural y social los que determinan el cumplimiento de las satisfacciones mínimas para el bienestar individual y social de los grupos, más que el aspecto económico.

RESULTADOS

Construyendo identidades a partir de la enunciación de los otros. El caso de la comunidad de Corte I, Mexquitic de C. S.L.P.



Familia V.

De izquierda a derecha: El papá, Sofía, José, la mamá, Verónica y Lulú.



Sofia. 12 años. 3° de primaria



Doña Sanjuana y Lulú con su bebé de 3 meses

“Así soy yo”	Evaluación psicopedagógica de Sofía	La Familia
<p>Yo me llamo Sofía. Tengo 12 años. Vivo en Corte I (Prmno) Estoy en 3°. Soy alta y morena. Mis ojos son cafés y mi pelo es negro. Me gusta mucho la plaga (playa). De grande quiero ser maestra.</p> <p>En mi familia somos siete. Mi mamá, mi papá y mis hermanos. Mi papá se llama Refugio y es albañil. Mi mamá se llama Sanjuana y trabaja en la siembra. Sofía.</p> <p>Mi escuela es grande y bonita. Lo que más me gusta es jugar al</p>	<p>Sofía tiene 12 años. Cursa 3° de primaria. Repitió 1° y 2° grado al no lograr la adquisición de la lectoescritura.</p> <p>Pertenece a una familia disfuncional nuclear</p> <p>Los padres no refieren escolaridad. Su actitud es de aparente preocupación aunque no hay gran apoyo en casa.</p> <p>En la familia hay otra hija con dificultades severas en el aprendizaje y otra que desertó por diagnóstico de discapacidad.</p> <p>Desarrollo motriz: mala coordinación oculo-manual, fina deficiente al igual que gruesa.</p>	<p>El padre, 49 años. Casado. Tiene 5 hijos. Ayudante eventual de albañil y matancero.</p> <p>Yo me la paso muy bien aquí en mi casita, ahí, probemente ahí , ahí jalando en el jornal, hay días que trabajar, hay días que no trabajamos, no tenemos jale. Nomás que pos yo, por ahí lo que yo me ayuda es que le entiendo a matar animalitos así de marranos en la plaza, o cuando hay una boda, una quinceañera, luego me vienen a ver a mí que vaya a matarlo. Aparte que hay muerto animales como hasta de 18 animales, 17 animales, entons mi viejita y el otro muchacho, el grande, este Poncho, por ahí que ahorita anda pa'Zacatecas; como quiera gracias a mi Padre Dios no nos deja morir de hambre. Como la otra semana nomás jalamos tres días y esta semana sí jalamos 5 días, empezamos el martes y ahí vamos saliendo.</p> <p>Como yo en abril voy a completar cuatro años que me aventaron, el día 15 de abril me aventaron a mí, yo tengo fierros de aquí hasta acá. Yo me aventé cuatro meses allá y ya le digo ahí si me cobraron, ahí el doctor si me cobró buena feria, serían 260 mil pesos, nomás que mi viejita pos por ahí consiguió, la gente le ayudó y por ahí vendimos unos animales, unos marranitos que teníamos para estos que</p>

<p>beis. Lo que menos me gusta de mi escuela es jugar con los niños y que me digan cosas.</p>	<p>Vocabulario reducido, mal empleado y grotesco</p> <p>baja autoestima</p> <p>El nivel sociocultural familiar es deficiente</p> <p>En cuanto a lo cognitivo no hay ningún avance.</p> <p>No pone nada de su parte, no hay interés por aprender ni seguir instrucciones aun en el juego. Es muy difícil trabajar con ella. Se distrae fácilmente</p> <p>En el grupo no logra integrarse por la actitud agresiva que muestra.</p> <p>Se canalizó a psicología y a Trabajo Social, se canalizará también a comunicación y se recomienda pasarla al programa de</p>	<p>estaban chiquitos,</p> <p>Bueno, como quiera que Dios les echa de gane, de mi pie que no me mocharon mi pie; y bueno ya andamos trabajando. Yo lo que no me duele, yo lo que me canso. Me canso del pie. Si levanto pero me canso de mi pie.</p> <p>Gracias a mi Padre Dios que no me deja morir de hambre, Dios que me bendice, y ahí así los tengo a todos en la escuela... como ahorita el chiquitito que tenemos, a diario hay que comprarle los pañales, un bote de leche, luego comprar el mandado cada ocho días, Si me sobra me compro una cerveza y si no pos nomás una. Ahí mi'jito traeme una caguama para echármela ahí. Yo sí, cuando me voy de parranda a la jugada con mis amigos yo primero les arrimo de comer, ya le traje ahorita el mandado.</p> <p>Como ahorita tengo en la primaria esta y este y esa más chiquilla, pero no, como quiera yo... Como ahorita está una cuota de 150 ¿verdad? y ahora que salgan todos los niñitos ahí van a pedir los papeles y van a decir: -“Orale, ¿quién es la que debe?”</p> <p>Y tiene que pagarle uno pa'que le den los papeles, si no, no le dan los papeles. Como quiera yo le digo a ella, la viejita, no tú échale ganas, no hay que desmayarnos, hay que tener fe en Dios y que no nos falte qué comer. Está el dicho que donde hay familia hay que comer, no nos falta nada. Nos la pasamos bien y sí ahí andamos.</p>
---	--	---

	Integración Educativa.	<p>Sí ahorita tengo este manpollete, el chiquito, ya cumple 10 el 29 de mayo. Y el otro no, es de esta muchacha. El muchacho más grande ya me ayuda, es bueno pa'hacer cuentas, ahorita anda pa'Zacatecas. Ella también anduvo pa'llá vendiendo también, jalando con una señora también. Nomás que ya no quise mandarla porque está muy lejos, está muy lejos allá mi nena y ahorita que le pasó ese jale por el chavalito que tuvo, no pos ahora menos; y yo cuando se la presté a la señora se la encargué mucho y fue lo primero que me hizo.</p> <p>No pero orita está todo bien, me da lástima, entonces sí hasta me dan ganas hasta meterle... pero qué me gano con mancharme las manos. Nomás porque no me dijo una pendejada, con eso basta, porque cuando fui a conocerlo, lo quería conocer y me lo presentó le dije:</p> <p>-Mira fue primera y última. Yo porque no quiero, aquí te tengo y no te suelto y aquí le hablo a la policía que venga, yo que me cuesta; es que tú la forzaste a huevo, a huevo, no porque fuera tu novia, era tu novia o cuántos años tiene de ser tu novia.</p> <p>-“No pos que no...”</p> <p>-“Ahí está el detalle, pendejo, la obligastes a huevo y que tal si te llevo, es lo mismo que te van a hacer a ti, allá. Tú me ves, piensas que no, pero si ora sí tu le vuelves ha hacer otra pendejada a mi muchacha, soy capaz que jora sí te quebro!”</p> <p>Ahora el pelado nomás mira y se echa las llaves. Es de aquí. No me ha ofendido ni nada,</p>
--	------------------------	---

	<p>nomás se agacha y se va yendo. Vale más. A ella yo le daba valor, le daba valor la mamá también y:</p> <p>-“No hija tú échale ganas, tú no tengas miedo, has de cuenta que no tienes nada, no traes nada. Usted siga comiendo.”</p> <p>Porque no quería ni comer, como que andaba medio, luego temblaba cuando comía. No usted coma, haga de cuenta que no trae nada, pos yo le daba ánimo. Le digo no...Así que tenemos ahora este muchachito.</p> <p>La Madre, 40 años. Casada. Cinco hijos, un nieto. Se dedica al hogar.</p> <p>:</p> <p>Pos ahorita nomás lo de mi'ja que se fue a trabajar, como que ella no entiende muy bien qué le pasó, como que apenas, yo le digo: Usted ya supo lo que es amar a Dios, ya tuvo su hijo. No vuelva. Que si algún individuo la quiere engañar, no se crea, porque ya ve, el niño, que caso tiene, pos ya ve yo estoy enferma; yo estuviera buena, y ni aún así pos no, no voy de acuerdo ¿verdad? Y yo le doy consejos más que nada a ella, que ya se ponga lista, verdad? Ya no se crea de nada, ya usted misma, por ahí tiene Ora si un día puede salirle por ahí un compañero y él la acepta que bien, pero si no, a mí también no me estorba, aunque sea frijolitos no nos falta qué comer. Le digo, aquí estése. Como se apura mucho, porque el papá le compra pañales, leche, su papá es el que le compra todo.</p>
--	--

		<p>Se imagina, yo no tengo la vida segura, así como estoy, no tengo la vida segura; como ahorita estamos platicando ¿cómo sabe si amanezco muerta? Y ya ves, ha sucedido así. Y las criaturas, qué va a ser de ellas, quién va a batallar y más que nada pos ya me ingrí con él y el niño también pos hasta se duerme conmigo. No se duerme con ella, se duerme conmigo. Y yo soy la que sé de cambiarlo de pañales, yo lo baño, bueno yo sé de todo. Ella no, sí lo carga, lo cuida en ratitos pero...</p> <p>No, aquí todos lo queremos, el abuelo viene de trabajar y va con él, ahí tá, el tío, el otro muchacho, ahistá, nomás con él, porque él trabaja en Zacatecas.</p> <p>Antes les hacía carne, ahora ya no puedo comer carne. Como ahorita ando bien, pero en veces me pongo mal, de la alta presión, que no tengo ganas ni de nada, se me hincha todo esto (señala su garganta). (Tose)</p> <p>No, pero padecí de una, o sea que mi señor se me enfermó, mis hijos estaban chiquitos y yo apurada por él, qué hambre me iba a dar, pensando en mis chiquitos, qué comerán, sólo Dios. En el hospital, yo les agradezco a las personas que sabe, yo creo que como yo era muy platicadora y sabe no sé, yo creo les caía bien, me llevaban lonche, frijolitos con huevo, sólo Dios lo que les daba licencia; yo lo que hacía, mejor se los mandaba con alguien conocido: "Llévenles a mis criaturas, sabrá Dios si comerán".</p> <p>Y ya lo sacamos y él, puro huesito. Luego de vuelta, no batallé mucho. Después ya se me</p>
--	--	---

	<p>recobró, se me compuso.</p> <p>Es que como que fue abuso, abusó de ella, se aprovechó de ella porque yo pienso que él como la miraba chica...</p> <p>La hermana (Verónica) le dice que ella ya mero iba a andar dejándose agarrar de un viejo, que ella le mete un guamazo.</p> <p>Por eso ella quiere trabajar en otro lado, pa'su niño.</p>
--	--

Lo que la escuela enuncia:

Sofía es considerada por la escuela como una alumna con un severo problema cognitivo, emocional y social al atribuirle un Desarrollo motriz: mala coordinación oculo-manual, coordinación fina deficiente al igual que gruesa. En cuanto a lo cognitivo no hay ningún avance. Vocabulario reducido, mal empleado y grotesco. Baja autoestima. No pone nada de su parte, no hay interés por aprender ni seguir instrucciones aun en el juego. Es muy difícil trabajar con ella. Se distrae fácilmente. En el grupo no logra integrarse por la actitud agresiva que muestra.

El conjunto de valoraciones justifica que a su edad no haya adquirido la lectoescritura y el cálculo elemental.

La familia es caracterizada por la escuela como “disfuncional nuclear”, de “aparente” preocupación pero sin el apoyo de los padres. El nivel sociocultural familiar es valorado como “deficiente” pues los padres no refieren escolaridad. Se infiere la condición “hereditaria” de la discapacidad que pudiera reforzar la idea de que es un problema congénito familiar.

La recomendación es pasarla al programa de Integración Educativa y su canalización a todas las áreas: psicología trabajo social y comunicación.

Lo que los padres enuncian:

Los padres consideran “la fe en y la voluntad de Dios” ante todo. Lo importante para vivir es el sustento para la familia, que no siempre está asegurado ante la inestabilidad del ingreso y el trabajo eventual, pero que se valora y se disfruta en conformidad. A diferencia de como es catalogada por la escuela, esta familia funciona tratando de resolver las dificultades y enfrentando las consecuencias que implican la ignorancia y el analfabetismo de los padres. El padre asume su papel de proveedor responsable aún cuando físicamente se encuentre en desventaja para trabajar. La madre en la casa, con las responsabilidades de los hijos a pesar de las enfermedades adquiridas. Actualmente están pasando por un momento crítico debido al abuso sexual del que ha sido víctima la hija mayor responsabilizándose de la situación y tratando de que no se vuelva a repetir esta situación con las otras dos hijas.

La escolarización de los hijos significa un gasto fuerte que hay que solventar para obtener la certificación que en la vida es importante para conseguir un trabajo y conservarlo. Sin embargo, ésta no ha sido garantía de que sus hijos hayan aprendido a defenderse y valerse por sí mismos. Su hija mayor ha sido víctima de abuso sexual y ahora es madre soltera y sin trabajo. Su hijo varón, siendo menor de edad ha dejado la escuela para trabajar fuera de casa. Los tres hijos que aun están en la escuela están viviendo el rechazo de los compañeros y docentes y el fracaso repetido ante la identidad de “incapacidad” atribuida.

Lo que Sofía enuncia:

Sofía es una niña que está arribando a la edad de la adolescencia. Lo poco que ha expresado de sí misma y de su familia lo ha hecho con alegría y orgullo. Tiene aspiraciones como cualquier niño y de manera implícita manifiesta su deseo de ser aceptada.

ALGUNAS CONCLUSIONES:

Dentro de las posibles limitaciones que pudiera tener esta estrategia comparativa, es evidente la necesidad de reflexionar acerca de lo que Norma Filidoro (2003) argumenta con respecto a que el enfoque empirista empleado en la educación especial desde sus inicios sólo ha sido superado parcialmente y sigue siendo un obstáculo en esta área.

A pesar de la asistencia y atención de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular, los especialistas no logran desprenderse de concepciones segregacionistas. En lugar de ver alumnos ven motores o moderados, (los nombres del encierro” heredados del enfoque nosológico de la medicina y la psiquiatría). El proyecto normativo conduce sin más a la aplicación, desde el ámbito escolar, de ciertas prácticas que avanzan en el sentido de la segregación del alumno “integrado” sin necesidad de pagar los costos de expulsarlo hacia afuera.

Sin compartir la terminología que emplea Jerez (1989)¹¹ interesa reconocer también cómo hay una relación entre lo que se considera una “sociedad normal” y otra que “no lo es” constituyéndose, una *alteridad*, en tanto la identidad de cada miembro se define por su diferencia con el otro.

...así, antes de que el sujeto “atípico” cobre conciencia de sí mismo, la sociedad identifica, califica y ubica a aquellos que, por sus características somatopsíquicas, pueden encontrarse en desventaja para su propia sobre vivencia en el medio cultural que le corresponde. Por su origen unilateral se habla, entonces, de una *alteridad diferenciada*, en tanto son los “normales” quienes detectan y valoran las diferencias y, a partir de ellas, entablan la relación con “el atípico” (citado en Díaz Flores, O., 1999: 13).

De esta manera, la alteridad diferenciada y las prácticas que de ella se desprenden han adoptado diversas formas en las distintas condiciones históricas en la cultura, algunas de éstas se dan simultáneamente e incluso perduran en las sociedades modernas, como por ejemplo: la eliminación física, el abandono, el aborto profiláctico, el endiosamiento, el ocultamiento vergonzante y/o el encierro; que pueden definirse por el sentido común. Otras, que adquieren una connotación científica y profesional al buscar las causas de la “anormalidad” y querer intervenir en su alivio.

Jerez emplea una terminología evidentemente contradictoria al hacer una crítica a la forma como el otro es “tipificado” desde una relación dual de “normalidad”, “anormalidad” sin por ello renunciar, tal vez de manera inconsciente, a las significaciones sociales instituidas sobre esta base binaria, por lo que denomina: “*la negación fallida*”, a la intención de hacer desaparecer la diferencia entre “normales y atípicos”, pretendiendo que sus vidas sean iguales, negando con ello la diferencia que caracteriza al sujeto “anormal”.

Decroly y Montessori son los que, en la década de los cincuenta, abogaron por una pedagogía basada en el tratamiento diferencial de cada alumno, a partir del descubrimiento de las diferencias individuales, superando esta visión binaria e identificando a éstas últimas como una condición presente en todos los seres humanos.

Finalmente, la teoría Educacional Crítica recupera, desde otra perspectiva, la categoría diferencia que cobra relevancia a partir de la denominada política de la identidad y de los movimientos multiculturales críticos. En lugar de quedar oculta, se transforma en un concepto clave que se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad ética dar poder al sujeto (McLaren, 1994).

Guglielmino (2003) señala que en este contexto surgen importantes disyuntivas; desde un enfoque neoliberal, la diferencia queda neutralizada en la categoría diversidad, sin que se problematicen las condiciones políticas e históricas que la producen; en tanto que, desde un enfoque crítico, aparece como núcleo explicativo básico para que, a partir de su reconocimiento activo, logren procesos de emancipación aquellos sujetos que históricamente han sido discriminados potenciando el principio de que todo ser humano es capaz de aprender sin dejar de tomar en cuenta las condiciones de ventaja o desventaja biopsicosocial en las que se encuentre.

En la primera perspectiva, el sujeto de la educación especial corre el riesgo de quedar subsumido en una diversidad totalizante y esencializada que, bajo la mirada de la aceptación y la tolerancia, sigue siendo hospedado por otro que representa la normalidad pretendida. Como telón de fondo, desde una supuesta igualdad y armonía, lo que prima es una concepción asimilacionista y acrítica del otro “diferente”. En la segunda perspectiva, en cambio, el sujeto de la educación especial, en tanto constructor de la cultura, es sujeto de su propio discurso; en tanto sujeto de la historia y constructor de su identidad, es capaz de vivir en una “*alteridad transformadora*” (Caterina Lloret, Palau-Sator, 1998. Citados en: Guglielmino, 2003: 70).

Se desea sustituir la categoría de “sujeto de la educación especial” citado aquí por el de “sujetos del o en proceso de inclusión educativa” para considerar a todos los que participan en el mismo con la intención de reflexionar en la toma de conciencia acerca de la posibilidad de construir, desde el papel que juega cada uno de ellos en dicho proceso, una “alteridad transformadora” que lo reorienta e instituya con nuevas significaciones sociales y reconstrucción de nuevas identidades.

En ese sentido, los relatos de vida de los “otros” fueron dispositivos ideales para “volver la mirada hacia uno mismo” (Guglielmino, Valente y Mendes Rosa 2003); no sólo del investigador con relación a los sujetos entrevistados sino, y esta es la apuesta del presente trabajo, del encuentro que de sí mismos puedan tener los profesionales de la

educación. De manera especial, se considera por demás interesante qué de sí mismo, qué de diferente y en qué difiere la primera percepción del docente con respecto a la que elabora después de haber “escuchado” (leído) el testimonio de los otros: los padres de familia y los alumnos cuando se abre la posibilidad de escucha y de diálogo abierto. Una primera transformación reside en los procesos de identidad que pueden construirse al dejar al descubierto los procesos de alteridad preconstruidos o prefijados socialmente. Ante la pregunta: ¿quién es el otro?, se puede reconocer, a través del relato construido, que no es quien se imaginaba o quien se pensaba inicialmente e incide en las preguntas necesariamente seguidas: ¿quién soy yo? y ¿por qué pienso así? Entonces puede hablarse de un proceso de reivindicación humana, de encuentro y redescubrimiento del otro que altera y propone nuevas formas de relación social y educativa.

AMADEO, María Julia (2003) *La resiliencia como horizonte de expectativa de la educación especial* en Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión, Vaín, Pablo, et. al Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Psicología y Educación, Ensayos y experiencias. 108-111.

BOLIVAR, (2001) La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid, España.

CASTORIADIS, Cornelius (1993) Hecho y por hacer, Eudeba, Buenos Aires.

(2002) *Imaginario e imaginación en la encrucijada* Figuras de lo pensable, Fondo de Cultura Económica, México. 93-113.

DENZIN, N.K. (1989) *Interpretative Biography* Newbuury Park, CA.:Sage.

DIAZ, Olga Cecilia (1999) *Contextualización de la educación especial en Iberoamérica* en Cuadernos de Educación Comparada 2: La Educación Especial en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, España pp 9-34.

- FILIDORO, Norma (2003) *Nuevas formas de exclusión en Educación Especial: Inclusión Educativa: nuevas formas de exclusión* Psicología y educación, ensayos y experiencias, 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp 46-60.
- GUGLIELMINO, M. Et al (2003) *Puesta en escena: la diferencia y la educación especial. Volver la mirada hacia uno mismo en Educación Especial: Inclusión Educativa: nuevas formas de exclusión* Psicología y educación, ensayos y experiencias, 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp 6-15.
- H AidAR, Julieta (1998) *Análisis del discurso* en: Jesús Galindo Cáceres (Coord). Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación. Editorial Pearson, Addison Wesley Longman, México, pp 118-164.
- PÉREZ DE CUÉLLAR, Javier (1997) *Nuestra Diversidad Creativa: Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, Correo de la UNESCO México.
- VLACHOV, A.D. (1999) *Discapacidad, normalidad y necesidades educativas especiales: conceptos políticos y controversias*, en: Caminos hacia una educación inclusiva, Madrid, La Muralla, 25-62.

¹ Haidar, Julieta (1998) 117-118.

² El texto se caracteriza como unidad comunicativa del lenguaje con una coherencia de una secuencia de signos, que tiene un sentido completo o cierre, y una intencionalidad (Rodríguez Diéguez, 1985).cuyo valor y significado viene dado por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona. Bolívar, (2001) “La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología”, pp 19-20

³ Julia Amadeo (2003), 108.

⁴ Vlachov, (1999) 25

⁵ Ibid, :26).

⁶ Castoriadis, Cornelius (1993) sp

⁷ (Bolívar, 2001: 173-174).

⁸ Denzin, por su parte, define los incidentes críticos como momentos de crisis que tienen un carácter personal y que alteran las estructuras de significados fundamentales en una vida. Señala a su vez, cuatro formas de manifestación:

-
- a.- cambio radical, en la medida que afecta la estructura global de la vida;
 - b.- cambio durativo, es la serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un período dilatado de tiempo;
 - c.- cambio accidental, representa un momento problemático importante, pero episódico, en la vida;
 - d.- cambio revivido, aquellos episodios biográficos cuyo significado se le otorga al reconstruir (narrar) la experiencia.

⁹ (Denzin, 1989: 70).

¹⁰ Pérez de Cuéllar, Javier (1997), Nuestra Diversidad Creativa: Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, Correo de la UNESCO México.

¹¹ Citado por Díaz Flórez (1999)