



SECRETARIA ACADEMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL.
ESTUDIO DE CASOS DESDE LA NARRATIVA DE LOS SUJETOS.”

Tesis que para obtener el grado de

Doctora en Educación

Presenta

María del Rosario Auces Flores

Director: Dr. Jaime Rogelio Calderón López Velarde

La formación no consiste en mirar al "otro" diferente,
sino a sí mismo, para poder intervenir en tareas
de emancipación y lucha propia y común.

La educación debe crear, desde la ética y la axiología,
espacios de autorrealización y libertad en la búsqueda
de mejores condiciones de vida y convivencia social, es decir,
en el reconocimiento de uno mismo a través de los otros.

A MIS HIJOS:

MARTIN, ROSARIO E ISRAEL

INTRODUCCIÓN	6
I. FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA: DEBATES Y PERSPECTIVAS	16
ANTECEDENTES	16
1. ¿QUÉ ES LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA?	20
1.1 Origen y desarrollo	20
1.2 El papel de los organismos internacionales	23
1.3 Iberoamérica, África y Asia: desfase y tensión	25
1.4 Debates y perspectivas generales	27
2. DE LA DISCAPACIDAD Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES	28
2.1 Del déficit a las necesidades educativas especiales: contradicciones y limitaciones	28
2.2 La Educación Especial (EE) y su relación con la Integración Educativa (IE)	35
2.3 Las diferencias individuales y el aprendizaje diversificado como un universal	41
3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: CONTEXTOS, POLÍTICAS Y TENDENCIAS	44
3.1 El Contexto Internacional	44
3.2 El Contexto Nacional	52
3.2.1 ¿Integración o Inclusión? Dos tendencias en México	52
3.2.3 Marco legal y orientación estratégica de la EE y la IE en México	55
3.3 Contexto Estatal	60
4. LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	63
4.1 Enfoques de la Formación docente	63
4.2 Demandas de Formación para la IE desde la diversidad	64
4.3 Diversidad e igualdad: un reto en la formación docente	69
II. FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN PROYECTO DIFERENTE	74
1. Un enfoque transdisciplinario: Aportaciones desde la antropología, la sociología y la historia.	75
2. El medio rural y la narrativa	76
3. Supuesto: La necesidad de modelos de formación docente desde el paradigma de la complejidad/diversidad para el medio rural	79
4. Nuevas preguntas y planteamiento	82
5. Propósitos	82
6. Marco teórico metodológico	83
6.1 El método biográfico en la investigación educativa	83
6.2 Significaciones sociales y secretos colectivos	89
6.3 Identidades, epifanías y el estadio del espejo	91
7. Trabajo de campo	96
7.1 Etapa exploratoria	96
7.2 Etapa focalizada	101

III. LUGARES Y SUJETOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA	107
1. Los lugares: el concepto de lo rural	107
1.1 México	108
1.2 San Luis Potosí	109
1.3 Mexquitic de Carmona, S.L.P.	112
1.4 Las comunidades en estudio	125
1.5 Las escuelas	129
2. Los sujetos del proceso de inclusión educativa	130
2.1 La Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular	130
2.2 Los sujetos que participan en el programa de integración educativa	133
2.3 Los alumnos	134
3. Sujetos y relatos	135
IV. DOCENCIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL. EL CASO DE SAN MARCOS.	138
1. La comunidad rural: Ecología y nutrición	139
2. Directivos y docentes: procesos de identidad e identificación con la comunidad	144
2.1 Gestión: Eficacia y eficiencia	144
2.2 Docencia: Género/Pobreza/Vocación	149
2.3 Educación Especial: Tarea ambiciosa/Servicio Insuficiente	154
3. Padres de familia y comunidad: Significaciones sociales y secretos colectivos	161
3.1 Techo, comida, escuela: Tres generaciones	161
3.1.1 Primera generación: Techo	162
3.1.2 Segunda generación: Comida	171
3.1.3 Tercera generación: Escuela	178
4. Comunidad: Diferencias individuales	180
4.1 Epifanías: Nacimiento/Vida/Muerte	180
4.2 Significaciones sociales: Pensamiento mágico	183
4.3 Identidades:Autonomía/Dependencia	185
5. Alumnos	185
5.1 Enunciación desde la escuela: Ajenidad/Logro	185
6. Hallazgos	187
V. CONSTRUYENDO IDENTIDADES A PARTIR DE LA ENUNCIACIÓN DE LOS OTROS	193
1. Guadalupe Victoria: Una verdad manifiesta	194
2. Corte I: El conflicto no resuelto	210
3. Mexquitic de Carmona (cabecera)-Derramaderos: Construyendo caminos y alargando distancias	222
4. Hallazgos	239
CONCLUSIONES	244
Bibliografía	260

ANEXOS	273
Anexo 1	274
Anexo 2	275
Anexo 3	276
Anexo 4	277
Anexo 5	278
Anexo 6	283
Anexo 7	284

INTRODUCCIÓN

La presente tesis pretende dar cuenta, a través de cuatro estudios de caso, sobre los procesos de Formación Docente (FD) e Inclusión Educativa (IE) en el medio rural, a partir de las narrativas y de la experiencia de los sujetos que participan en éstos. Llegar a concretizar este propósito permitió reconocer tanto la naturaleza compleja del tema en estudio como la necesidad de un enfoque transdisciplinar (Haidar, 1998) en la investigación educativa, en tanto parte del campo de lo social, es decir, de una búsqueda constante y un diálogo permanente con otros especialistas que, desde sus disciplinas, aportaran elementos para la conceptualización, el análisis y la interpretación del proceso educativo en estudio.

Como docente de educación especial y como investigadora académica este trabajo tuvo su singular desarrollo: comenzó buscando dar seguimiento a una línea de investigación en la que ya se venía trabajando desde hacía diez años, al principio de manera individual y posteriormente, como parte de un equipo interdisciplinario, que se caracterizaba por atender la relación entre la Integración Educativa (IntE) y el campo de la FD.

En ese momento se consideraba que la IntE se centraba en la aceptación de alumnos “con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad” a la escuela de educación básica regular y que esta política estaba determinando cambios decisivos en el campo de la FD a través de tareas de capacitación y especialización del magisterio en servicio con el fin de poder atender a esta población en particular.

Se pensaba entonces continuar con la observación y el análisis de la práctica educativa en contextos urbanos desde el aula, con el fin de explicar las condiciones en las que se estaba concretizando esta política educativa para, con base en ello, diseñar programas de formación docente. La interdisciplinariedad entre los profesionales de la Educación Especial (EE) y de la Educación Regular (ER), al considerarse una condición necesaria en este proceso, constituía el tema en estudio de interés principal.

Sin embargo, al elaborar un estado de la cuestión que ofreciera algunas respuestas a interrogantes básicas como: ¿Dónde, cuándo y cómo surgió la IntE y su relación con el campo de la FD?, ¿cuál es su naturaleza y carácter?, ¿a qué principios obedece?, ¿cómo ha sido su desarrollo?, ¿en qué momento o etapa se encuentra?, ¿cuáles han sido sus principales puntos de tensión?, ¿cuáles aspectos se abordan como objeto de estudio y cuáles se han dejado fuera?, ¿desde qué posturas?, el proyecto se fue enriqueciendo al considerar el cruce y la reflexión teórica de varias disciplinas. De igual manera, al hacerse un análisis conceptual se evidenciaron algunas limitaciones y fueron vislumbrándose otros enfoques y formas de abordaje. Fue así como este trabajo cambió radicalmente tanto en su horizonte teórico como en su línea metodológica.

Derivada de este análisis conceptual, una pregunta que se buscó responder fue: ¿Qué tipo de formación docente es pertinente considerar para brindar una educación inclusiva basada en los principios de igualdad y diversidad?

Al conocer nuevas formas de abordar el campo de la FD y su relación con el proceso de IntE, puede decirse que es la filosofía, desde el campo de lo social, bajo los principios de diversidad e igualdad, el que ha incidido de manera directa en los cambios y transformaciones requeridas en la FD por tanto, se optó por denominar al proceso en cuestión “Inclusión Educativa” (IE), por ser más acorde con una perspectiva holística y crítica que evidencia que la integración no es exclusiva de un grupo en particular, sino que incluye (de ahí que algunos autores prefieran llamarle “inclusión”) a toda persona, grupo o comunidad que se caracteriza por ser única(o) y peculiar con el reconocimiento y la aceptación de su pertenencia a una clase o grupo social más amplio y la consideración de sus derechos y obligaciones.

En segundo término, se dejaron de emplear los conceptos de “discapacidad” y “necesidades educativas especiales” por las limitaciones que reflejaron tener, como la atribución a factores intrínsecos y/o extrínsecos en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos sin considerar las relaciones de poder que están en juego en un sistema político, social, económico y educativo que involucra a todos

aquellos actores que participan en éste. Por tanto, 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 están involucrados en el mismo: docentes, padres de familia y directivos, como “sujetos en relación”, es decir, como sujetos que son determinados por el sistema al que pertenecen y determinan, al mismo tiempo, los vínculos que se establecen con “otros” en circunstancias específicas y con subjetividades diversas.

Finalmente, se contempló otro contexto, el rural, como un medio 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 que dieran 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.

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 acostumbrado a la expectativa o con el padre de familia y los alumnos que siempre se han mantenido callados o sin posibilidad de diálogo. De esta manera, el método biográfico fue el eje central de la investigación buscando resaltar la condición humana como una característica que también ha sido poco considerada en los estudios educativos.

Con estas premisas se inició el trabajo de campo, con la inquietud y el 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”.

La finalidad fue indagar qué pasaba en esas escuelas y en esas comunidades, cómo respondían los docentes y directivos 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. En suma, las preguntas centrales fueron: ¿cómo viven y narran la experiencia en el medio rural los sujetos que participan en la IE? ¿Qué aspectos de la FD resultan relevantes? El propósito central fue dar cuenta de este proceso en el medio rural a partir del estudio de casos y de la narrativa de los involucrados, buscando identificar las significaciones sociales y los procesos de identidad que se construyen alrededor del mismo para, posteriormente, plantear una propuesta de FD congruente con ello.

El deseo de tratar de “aprehender” la realidad estudiada lo más “completamente” posible desbordó las posibilidades del proyecto dado que, de cinco comunidades y seis escuelas del municipio de Mexquitic de Carmona, del estado de San Luis Potosí, México: tres escuelas integradoras y tres que no contaban con apoyo oficial pero que mostraban la necesidad de atender un alto índice de alumnos sujetos al proceso de inclusión educativa, lograron recabarse 15 relatos de vida. De manera paralela, se llevó un registro de la información obtenida a través del diario de campo sobre las observaciones quincenales que durante seis meses fueron hechas a las tres escuelas integradoras, y cuatro en promedio a las otras tres. Además, se llevaron a cabo 19 visitas a distintas autoridades del sistema educativo para tramitar el permiso de entrada a las escuelas y entrevistar a los actores involucrados.

Se realizaron en consecuencia 23 entrevistas con jefes, supervisores, responsables de programas, directores de escuela, maestros y equipo de apoyo durante un ciclo escolar (2005-2006). La selección de la información y de los datos dieron cuenta de cuatro casos de inclusión educativa en cuatro de estas comunidades: San Marcos Carmona, Guadalupe Victoria, Corte I y Mexquitic de Carmona (cabecera).

La presentación de los hallazgos se hace a partir de dos estrategias similares, aplicadas durante el análisis y la interpretación de la información:

La primera es un caso colectivo que correspondió a una comunidad: San Marcos Carmona. Para fines de este trabajo se optó por integrar, a través del procedimiento de “historias cruzadas”, siete narrativas autobiográficas: cinco relatos de vida de cinco integrantes de una familia extensa de comerciantes ambulantes de la comunidad de San Marcos, un testimonio oral de una docente que ha tenido la experiencia de trabajar en la escuela primaria de ese lugar durante dieciséis años y el relato de la directora de la Unidad de Apoyo de Educación Especial. La información fue complementada con las observaciones y entrevistas realizadas y registradas en el diario de campo.

La segunda es un análisis comparativo entre la enunciación (Benveniste, 2004) de los sujetos sobre el proceso vivido al tener relación directa con alumnos que están integrados en las escuelas según el programa oficial de integración educativa en el estado. Para ello se toman como referencia: la caracterización inicial de su evaluación psicopedagógica, algunas entrevistas, el diario de campo y los relatos de vida que pudieron ser recabados para tratar de reconocer qué procesos de identidad son construidos a partir de los otros y por ellos mismos.

Con respecto a la estructura del trabajo, se decidió seguir una lógica deductiva. Así, el primer capítulo atiende a una conceptualización necesaria acerca del origen y el desarrollo, los debates y las perspectivas que ha adoptado el campo de la formación docente y su relación con el proceso de inclusión educativa, desde los ámbitos internacional, nacional y estatal. La fisonomía que en la actualidad reflejan los distintos enfoques y orientaciones que abordan la relación entre ambos objetos de estudio, evidencia la naturaleza compleja y contradictoria, así como de los diferentes grupos e intereses sociales, políticos y económicos que giran en torno a ello.

El segundo capítulo describe la naturaleza y las características propias de este trabajo, principalmente, la indagación acerca del medio rural y la narrativa como experiencia de vida. En ese sentido, a través del empleo del método biográfico, se

consideran tres ejes referenciales: 1) las epifanías (Bolívar, 2001), 2) las significaciones sociales (Castoriadis, 2002) y 3) los procesos de identidad que se construyen alrededor de éste (Aguado y Portal, 1992).

El tercer apartado se refiere a los lugares y a los sujetos seleccionados para este estudio. La selección obedeció tanto a las condiciones de los contextos como a la participación voluntaria de los involucrados. Se puede decir que, con respecto al método biográfico, se requiere de un trabajo previo para lograr establecer un clima de empatía y confianza que permita la apertura y el diálogo abierto de los sujetos para con el investigador. Los lugares de encuentro en las comunidades fueron la casa, la escuela, el mercado, el hospital o el autobús; en ellos se compartieron momentos significativos como el pan y la mesa, algún cumpleaños o la sala de cuidados intensivos en el área de neonatos, por citar los más relevantes.

El cuarto capítulo describe y analiza el proceso de formación docente desde la experiencia vivida en el proceso de la inclusión educativa en el medio rural a partir del análisis de caso de la comunidad de San Marcos en el que los hallazgos encontrados fueron clasificados en cuatro ejes de análisis:

- 1). La comunidad rural: Ecología y nutrición
- 2). Directivos y docentes: procesos de identidad e identificación con la comunidad
- 3). Padres de familia y comunidad: Significaciones sociales y Secretos Colectivos
- 4) Alumnos: epifanías o núcleos de los procesos de inclusión

Esta estructura obedece al deseo de articular, desde una perspectiva amplia, los significados y las experiencias de los actores, al igual que definir los puntos de tensión y diferencias entre cada uno de ellos, según el papel que asumen en la IE. Estos cuatro ejes permiten dar cuenta de un proceso educativo determinado por las condiciones ambientales y sociodemográficas del contexto, así como por las formas de relación que se establecen entre la escuela y la comunidad.

Por otro lado, subyacen significaciones sociales e identificaciones que favorecen la construcción y reconstrucción de identidades de todos ellos. Se considera que con estos referentes teóricos, en los relatos de vida, las epifanías (Bolívar, 2001) y

los secretos colectivos (Berenzon, 1999) son núcleos explicativos que permiten comprender cómo se desarrolla el proceso de inclusión educativa y social en un medio rural cercano a la ciudad capital y cuál es la capacidad de respuesta de los sujetos para actuar y resolver situaciones límite. La categoría teórica: “secretos colectivos”, se emplea para destacar el inconsciente que se manifiesta en la narrativa de los miembros de la familia y la comunidad. De esta forma, existen momentos críticos durante etapas de la vida humana: nacimiento, crecimiento, reproducción y muerte, cuya experiencia varía con relación a las significaciones que los individuos les atribuyen tomando como referentes las representaciones sociales o colectivas y su propia capacidad de análisis y reflexión crítica.

El quinto capítulo presenta un análisis sobre los procesos de identidad que se construyen durante los procesos de FD e IE en tres escuelas rurales integradoras a partir de “la enunciación del otro”. Es así como, las significaciones sociales, los momentos críticos vividos y “la mirada del otro” son marcos referenciales para reconocer qué procesos de identidad/alteridad son construidos por los sujetos como actores sociales, esto es, como sujetos capaces de tomar decisiones y decidir en el presente y sobre su futuro.

En el caso de Guadalupe Victoria, titulado: “Una verdad manifiesta”, se recupera la categoría de “el estadio del espejo” (Lacan, 1949) para resaltar la importancia que tiene la mirada del otro en la constitución del yo, así como en la construcción de la identidad de los sujetos.

Sobre el caso de la comunidad de Corte I: “El conflicto no resuelto” importa destacar la relación poder-saber (Foucault, 1970) donde los discursos norman (definen y disponen) las prácticas que excluyen al individuo de la sociedad o determinan las condiciones de su admisión. Esta operación discursiva, al nombrar a la población con mayores desventajas sociales, económicas y culturales, coadyuva en la dialéctica subjetiva con los otros y el gran Otro.

Por último, la presentación del caso de Mexquitic de Carmona (cabecera) y la comunidad de Derramaderos, llamado: “Construyendo caminos y alargando distancias” permite analizar los procesos de identidad que son elaborados como

docentes de educación especial a partir de su relación con la diferencia así como la posibilidad de recuperar la capacidad de ser sujetos en los alumnos y en ellos mismos por medio de la “transgresión” (Pérez de Lara, 1998), esto es, de la posibilidad de cuestionar el saber establecido y reorientar la práctica y la intervención profesional.

Un común denominador, en los casos expuestos, son la pobreza y la exclusión, dos rasgos del capitalismo inhumano (Bordoli, 2006). Dos males y consecuencias de un sistema que sobrevalora lo material y lo individual por encima de lo humano-social y que permean o lastiman los procesos educativos .

Desde esta perspectiva, los hallazgos ponen de relieve principalmente una realidad ajena a la lógica institucional, caracterizada por la confrontación entre lo local e inmediato y lo global mediato. Se hace indispensable, en ese sentido, un análisis discursivo sobre la clasificación que se hace con docentes y alumnos justificando el fracaso escolar en los sujetos y en sus contextos socioeconómicos, limitando o cerrando otras posibles lecturas. Una de esas lecturas es la de “ las diferencias individuales”, puesto que, a pesar de ser una condición “natural y necesaria”, se traduce en diferencia social, como producto de esa desigualdad e inequidad política, económica y educativa. La escuela, bajo una lógica competitiva e individualista, no logra responder a las necesidades y características del medio rural y sus habitantes, quedando pendiente su tarea de justicia y promoción social. Hoy más que nunca, se hace necesario un replanteamiento acerca de lo que significa la educación en y para el medio rural.

En contraparte, los casos ilustran también de manera evidente cómo responden los sujetos a los procesos de exclusión/inclusión social 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 los obstáculos a los que se enfrentan. Julia Amadeo (2003) recurre 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 ella. Germán

Cantero (2006) le denomina: la capacidad de incorporar contradictoriamente, aún en un entorno de hegemonía y sometimiento que rodea a las clases populares, modos alternativos de responder a una situación de dominación. Históricamente connota al concepto de sector popular como saber colectivamente enriquecido, como un modo de ejercer su ciudadanía.

Finalmente, la presentación de estos casos permite considerar que la formación docente, como experiencia vivida, dentro de los procesos de exclusión/inclusión educativa, es múltiple y diferenciada, de acuerdo con la historia de vida de cada uno de los sujetos y a partir de los contextos geográfico, sociocultural, político y económico en los que se desenvuelven y por los que transitan. De ahí que, una de las conclusiones centrales sea que los estudios acerca de los procesos de FD e IE deben tomar en cuenta, desde la perspectiva de la diversidad, las aportaciones de disciplinas sociales como la antropología, la sociología, la historia y la psicología para resignificar el papel de compromiso político y social de los profesionales de la educación para con todos aquellos grupos o individuos que se caracterizan por vivir en condiciones de desventaja social y cultural, tales como: condiciones de género, de etnicidad, de pobreza extrema, del ambiente social o familiar, entre otros, que los ubican como “sujetos con discapacidad” o bien como “sujetos con problemas de aprendizaje” sin serlo realmente y que enfrentan directamente distintas situaciones de exclusión, marginación, rechazo social y escolar.

Como experiencia formativa, puede decirse que la tarea de investigar se caracteriza por una movilidad compleja entre la teoría y la práctica: 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 de la investigación más que circular es multirreferencial puesto que se enriquece precisamente de

campos teóricos, con perspectivas y formas de abordaje diversas; y de su confrontación con la realidad misma, con todo lo 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.

I. FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA: DEBATES Y PERSPECTIVAS

En este capítulo se aborda el contexto educativo que en los noventa se dio en México con la Integración Educativa (IntE) como política de Estado, mismo que comenzó a incidir en el sistema de educación básica entre los niveles de Educación Regular (ER) y Educación Especial (EE) y, posteriormente, en el campo de la formación docente, como antecedentes que dieron pauta para comenzar a realizar en nuestro país investigaciones oficiales y no oficiales en torno a este proceso. Indagar sobre su origen y desarrollo, así como los enfoques y concepciones que subyacen en ésta, constituyen la primera parte documental de esta temática, que a la vez permiten tener un panorama en los ámbitos internacional, nacional y estatal circunscrito a condiciones geográficas, políticas, sociales y económicas específicas.

ANTECEDENTES

Cuando en 1995 se dio a conocer la Integración Educativa (IntE) en nuestro país como una política caracterizada por la incorporación de “los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)¹ con y sin discapacidad al sistema de Educación Regular” (ER), algunas primeras interrogantes en el subsistema de Educación Especial (EE) fueron: ¿cuáles eran los fundamentos de esta política?, ¿cómo se iba a llevar a la práctica?, ¿por qué la IntE, que la EE siempre consideró un propósito o una finalidad, ahora se definía como una estrategia para mejorar la calidad educativa?, ¿qué papel tendría la EE y cuál sería su relación con la ER?

A partir de la puesta en marcha de la política de IntE, el personal de EE tuvo mayor contacto con las escuelas regulares para brindar apoyo y orientación en cuanto a la atención de los alumnos integrados. Las escuelas especiales no desaparecieron, pero ahora se denominaron “CAM” (Centros de Atención Múltiple)

y su organización ya no se dio por áreas como: discapacidad intelectual, problemas de audición y lenguaje, problemas neuromotores o sensoriales, sino que en las aulas se brindó atención psicopedagógica a los alumnos con NEE, independientemente de la dificultad que presentaran. Las dudas e inquietudes aumentaron: ¿cómo atender a los alumnos cuando la formación del especialista siempre se había dado en un área específica?, ¿cómo responderían las escuelas de la ER si, desde la experiencia, la EE, se enfrentaba a serias dificultades para promover la aceptación de sus alumnos en la educación básica? ¿Cuál era la fundamentación legal de esta política?, ¿qué inquietudes despertaba en los docentes de ambos sistemas educativos?

Si bien la EE y la ER tenían cierto tiempo compartiendo experiencias de integración de alumnos con NEE, por medio de la creación de los grupos integrados en los grados de 1º y 2º de educación primaria en la década de los ochenta, y de grupos de apoyo a los alumnos de 1º a 6º grados, no hubo un seguimiento sistemático que diera cuenta de sus resultados.

En nuestro país, la IntE como política nacional se inició en 1997 como un proyecto piloto de investigación e innovación bajo un Fondo Mixto de cooperación técnica y científica México-España, en tres estados de la República Mexicana: Colima, San Luis Potosí y Tabasco. Su finalidad fue “estudiar la viabilidad de la aplicación de un conjunto de acciones orientadas a la IntE que, a su vez, coadyuvara al mejoramiento de la calidad de la educación” (SEP, 2000: 2)².

A partir del proyecto de IntE, la EE ha tenido mayor contacto con la ER a través de equipos formados por diez docentes, un psicólogo, un trabajador social, un especialista en comunicación y lenguaje y un administrativo, bajo la coordinación de un director, para brindar apoyo y orientación sobre la atención de los alumnos con NEE en las escuelas de educación básica. Estos equipos se han llamado “Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular” (USAER) y se han ubicado en distintos sectores educativos de los medios urbano y rural.

En México, la IntE adquirió una gran importancia y emprendió de esta manera acciones encaminadas a su impulso y a su consolidación. En 1997 se estableció

como Programa Nacional y ha tenido fuertes implicaciones en el Sistema Educativo Nacional, principalmente en la organización de sus servicios, en sus lineamientos generales y en el campo de la formación de docentes. Es así como han surgido algunos estudios cuyo foco de interés ha sido la IE desde diferentes aspectos: como filosofía, como política, como práctica educativa y como medio para incidir en la profesionalización docente.

En lo particular, como docente especialista de educación especial y como asesora de la Universidad Pedagógica Nacional 241, se relacionó la IE con el campo de la Formación Docente (FD) desde hace diez años dadas las repercusiones que conlleva esta política en la práctica escolar de la ER y la EE; así como en la orientación que tomó el desarrollo de este último, principalmente en tareas de capacitación, actualización y especialización de los docentes.

El trabajo de investigación fue concretado en una tesis de maestría titulado: "Integración Educativa y Formación Docente. La Universidad 241 y la Licenciatura en Educación, Plan 1994". El eje central del mismo fue identificar el papel que tienen las instituciones de formación docente con relación a la IntE³.

A una década de distancia, el presente trabajo buscó dar continuidad al tema de la IntE y su relación con el campo de la FD desde la teoría y la práctica, es decir, como investigación documental y de campo que permitiera, en primer lugar, responder de manera general algunas interrogantes básicas que no se habían abordado en el estudio anterior: ¿dónde, cómo y cuándo se origina?, ¿cuál es su naturaleza y carácter?, ¿a qué principios obedece?, ¿cómo ha sido su desarrollo?, ¿en qué momento o etapa se encuentra?, ¿cuáles han sido sus principales puntos de tensión?, ¿Cuáles aspectos se abordan como objeto de estudio y cuáles se han dejado fuera?, ¿desde qué posturas? La intención inicial fue seguir trabajando desde la etnografía, el trabajo interdisciplinario en el aula con miras a conocer las condiciones e implicaciones de éste en el proceso de la IntE y en el campo de la FD.

La primera acción fue delimitar la temática desde la teoría para, en un segundo momento, definir el objeto de estudio de la presente investigación, precisar sus

propósitos y ubicar su referente empírico ya que, en forma paulatina, los “sujetos del proceso de inclusión educativa”⁴ siguen teniendo la experiencia concreta de participar directamente en ello, como un proceso digno de ser rescatado.

Algunas investigaciones, principalmente en el ámbito internacional, han abordado este objeto de estudio basando sus resultados desde los datos estadísticos y los criterios de cobertura de su población escolar, independientemente de sus características; otras, sobre todo en los ámbitos nacional y estatal, aportan información cualitativa a través de estudios de caso y reflejan la naturaleza compleja de su puesta en marcha. En este trabajo quisieron conjugarse los dos procedimientos.

Así, en este capítulo se presenta un estado de conocimiento del tema, como:

“un análisis sistemático acerca de las valoraciones del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un período determinado; que permite identificar los objetivos de estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas - metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción” (COMIE, 2002 Campo No 9:19)

El procedimiento seguido partió de una consigna: buscar en bibliotecas especializadas de instituciones como el Instituto Latinoamericano de Ciencias Educativas (ILCE), el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), diferentes fuentes de consulta tales como libros, revistas y artículos que abordaran la FD y la IntE. El rastreo fue dirigido por dos conceptos claves: diversidad e igualdad como elementos presentes en todo discurso referente a este tema.

Se revisaron un promedio de cincuenta documentos, entre libros, artículos y reseñas referentes al tema, así como algunas revistas y boletines nacionales a través de medios electrónicos. Estos materiales se clasificaron en dos grandes apartados: los que hablaban de la IntE en primera instancia y los que analizaban su relación con la FD en un segundo momento.

Se seleccionaron los textos que se consideraron más relevantes y enseguida se ordenaron según la fecha de edición pues una lectura previa de los materiales no había atendido a este criterio y las ideas en general se encontraban aún confusas e incipientes. Atendiendo a una sugerencia metodológica en el colegiado del doctorado, se elaboraron cuadros de doble entrada que precisara el país, el autor, la fecha de elaboración o de edición, los temas que abordaba y finalmente, las tesis y/o aportaciones que ofrecía. Los textos se clasificaron según el ámbito que atendían: internacional, nacional y estatal. Después se procedió a sintetizar la información que se consideró más relevante para este trabajo.

Se deben también señalar algunos ejes principales que tratan de articular un estudio comparativo entre los bloques de países que dan cuenta de la puesta en práctica de la IntE como parte de las políticas y reformas generadas a partir de la segunda mitad del siglo XX y que responden a las distintas condiciones geográficas, económicas, sociales y culturales de cada uno de ellos, mismas que determinan no sólo su desarrollo sino también la perspectiva y los análisis que se hacen sobre ella. Estos ejes son: La condición histórico-social, la situación político-económica y los sistemas educativos diferenciados.

1. ¿QUÉ ES LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA?

1.1 Origen y desarrollo

La IntE se originó en Europa, en un contexto histórico posterior a la Segunda Guerra Mundial, que favoreció la adopción del paradigma de la diversidad, a partir de estudios teóricos que cuestionaron las formas de concebir las diferencias humanas y las prácticas de segregación y marginación social. El despertar social fue un detonador para lograr el cambio. Así, surgió como una propuesta social impulsada por un grupo dirigente que se manifestaba a favor de la aceptación y el

reconocimiento de los derechos humanos y legales de las personas “con discapacidad”⁵ en la sociedad, en la escuela y en la familia.

El crecimiento y consolidación posterior de este proceso, a través de las acciones y organismos europeos, parecen reflejar, al menos desde la teoría, una clara conciencia en la búsqueda del mejoramiento y bienestar común no sólo de los países que lo conforman, sino en todo el mundo. Lo anterior acompañado en la práctica, paradójicamente, de un complejo entramado de liderazgo político y económico que involucra también relaciones de dependencia y dominio o poder sobre los países en vías de desarrollo o del tercer mundo.

La política de IntE estuvo enraizada en un período caracterizado por un crecimiento continuo y relativamente rápido en el sector económico, y por una correspondiente ideología optimista y positiva que se extendió sobre el ámbito político, durante una época caracterizada a veces como “los años eufóricos” (citando a la OCDE⁶, 1985: 10). Esto trajo como consecuencia que en la mayoría de los países se observara un aumento del énfasis en los temas de la democracia y el poder, así como un creciente reconocimiento de las desigualdades y prácticas discriminatorias todavía prevalecientes en las sociedades occidentales. Se formularon amplias demandas de cambio social, de mayor igualdad y de mejora de los derechos legales y civiles que establecieron un mayor compromiso por parte de las políticas públicas afectando positivamente a muchos sectores (Vislie, 1996: 217).

En el sector educativo se reorganizó y expandió el sistema escolar desde el nivel obligatorio el superior. Una de las aspiraciones especiales fue el reconocimiento de las necesidades y derechos de los discapacitados dando origen a una política pública: la integración, que abarcaba todos los ámbitos de preocupación para los discapacitados, y no sólo el de la educación.

En las décadas cincuenta y sesenta, los países europeos occidentales o sociedades occidentales⁷, se encontraban en un momento propicio para hacer surgir a la integración como parte de su política de desarrollo, de hecho, la comenzaron a tener en su agenda política desde los años sesenta

o principios de los setenta y obedece a un amplio trasfondo histórico (*Íbid:* 236).

Ante este nuevo concepto se amalgamaron una complejidad de nuevas actitudes y formas de pensamiento, así como una serie de variaciones en cuanto a significados e interpretaciones. La autora teniendo como base los estudios clásicos en la corriente crítica que surgieron tras la publicación de la política de integración⁸ identifica tres componentes importantes:

- Que el significado de la integración debería comprenderse en su debida perspectiva histórica –de persecución y matanza, de exclusión y aislamiento. En las décadas de 1950 y 1960 esto promovió que la gente adquiriera conciencia y reconociera una historia de continua segregación. Este reconocimiento fue provocador y tuvo fuertes implicaciones. Representó un cambio de ideología y la introducción de una nueva retórica.
- Una más profunda comprensión de la desviación y la discapacidad fundamentada no sólo en las ciencias naturales, sino también en las ciencias sociales. En ese sentido, la mirada crítica viró hacia la práctica institucional y hacia los profesionales dedicados a su atención, principalmente en el campo de la medicina.
- La formulación de una base de creencias que surgió a partir de entonces, como agregados complejos de elementos racionales, tradicionales e ideológicos, combinados con un elemento de utopía⁹ que prepararon el terreno para la acción y el cambio, pero también para la in acción (*Íbid:* 219).

En 1978 y tras su divulgación, la IntE fue una política asumida por los diferentes países miembros de la OCDE. Los significados, estatus e implicaciones que adquirió fueron tan variados como singulares y tras una serie de reformas escolares las estrategias y acciones derivadas provocaron diferentes niveles de integración en cada uno de los países.

1.2 El papel de los organismos internacionales

El papel que han tenido los Organismos Internacionales ha sido decisivo y contundente no sólo para desarrollar programas para la integración social y educativa sino en el giro que está adquiriendo la fisonomía económica, política y educativa de los bloques de países en el mundo.

La comunidad Europa ha desarrollado toda una serie de Programas a lo largo de los últimos cuarenta años: el primero fue el “Programa de Acción a favor de los minusválidos” (1983), luego, en 1987, el “Primer Programa Comunitario relativo a la integración de los niños disminuidos en las escuelas ordinarias”.

El segundo en este género se dio a conocer como: “Programa Helios”, en la fase de consolidación en la política europea hacia la integración. Un elemento importante dentro del programa es el sistema Handynet que consiste en una base de datos en la cual confluye toda la información que la red de centros del programa Helios obtiene de los diferentes estados miembros y la cual puede consultarse en nueve lenguas diferentes. Su finalidad es intercambiar ideas, conocimientos y experiencias.

Así, se han celebrado tres Conferencias Internacionales sobre Minusvalía y Educación y entre sus acuerdos principales están el intensificar los esfuerzos por y para la integración tanto en el sistema de EE como el de la Educación General, fomentar la cooperación entre los organismos y estimular su participación social: educación, juventud y formación profesional. En 1993 se aprobó el programa Helios II. Posteriormente, 1996 se declara como el “Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente y la Década de las Personas con Minusvalía” (1983-1992).

A los dos años se elaboró la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad que abre las directrices de trabajo a nivel nacional e internacional y la cooperación técnica mediante una serie

de proyectos nacionales o regionales (Dueñas, 1992 en Alegre de la Rosa, 2000: 42-45)¹⁰.

Por otro lado, el surgimiento en 1945 de la Declaración Universal de Derechos Humanos abrió otra línea de programas que en 1986 adopta como resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, que se formula desde el plano global, al considerar el Derecho al Desarrollo como un Derecho Humano, en el cual el individuo y los pueblos en su conjunto, como participantes activos y directamente beneficiarios del desarrollo económico, político y social, son el centro para su consecución (*Ibid*: 49).

Además, la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, en su artículo 1º menciona que cada persona debe contar con las posibilidades de educación necesarias para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Es decir, que todos los alumnos tienen derecho a una atención adecuada en el ambiente menos restrictivo posible.

También el Banco Mundial y el Disabled People’s International/Japón han encabezado, junto con otros organismos nacionales como la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las Personas con Discapacidad (ORPIS), la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), una serie de actividades que dirigen las acciones de la IntE en nuestro país:

El Seminario: “Educación Inclusiva en México: Diagnóstico Actual y desafíos para el Futuro”. El Seminario Taller: “Alianzas para una sociedad inclusiva”. La Conferencia sobre los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad y la importancia de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para la demanda de más de 600 millones de personas con discapacidad que existen en el mundo (Boletín Integra-nee, Año 1, Vol. 4, Dic. 2004: 17-18).

El Programa de Acción Mundial para la Discapacidad por la Asamblea General de las Naciones Unidas instituyó el 3 de diciembre de 1982 el “Día Internacional de la Discapacidad” en todos los países, independientemente de su nivel de desarrollo.

“La accesibilidad, la prevención, la rehabilitación, la integración laboral y el apoyo a quienes habitan en el medio rural y por primera vez con la

extensión de todos los programas hacia las comunidades rurales son aspectos que están generando una nueva cultura democrática, una cultura de la equidad, de la libertad, de la justicia y de la inclusión”¹¹.

En síntesis, puede decirse que los organismos internacionales han asumido un papel de fortalecimiento y consolidación de los procesos de IE en Europa, asociados al reconocimiento de la importancia que adquiere la EE en esta tarea por lo que, la integración está cobrando mayor trascendencia en el ámbito social, educativo y productivo, a nivel nacional, buscando compaginar los principios de democracia y mejoramiento en el nivel de vida de las personas caracterizadas como “con necesidades educativas especiales”.

1. 3 Iberoamérica, África y Asia: desfase y tensión

El proceso de la IntE ha sido distinto en Europa y América del Norte con respecto a los países de habla hispana como España y Latinoamérica, así como al continente asiático-africano. En Iberoamérica, por ejemplo, las décadas de los cincuenta y los sesenta se caracterizaron por el auge en el que se encontraba la educación especial debido a la aparición de los primeros centros de atención para “niños discapacitados”:

Los países iberoamericanos comenzaron a preocuparse por atender aquellos grupos sociales en desventaja, derivadas de una discapacidad, hasta finales del siglo XIX, surgiendo así las primeras escuelas para niños sordos y ciegos, con predominio de un servicio de tipo médico-asistencialista, hasta finales de la década de los cuarenta del siglo XX (Díaz Flores, 1999: 15)

Sin embargo, el cambio en las relaciones económico-sociales a nivel mundial entre los bloques de países occidentales y latinoamericanos vinieron a irrumpir en las políticas nacionales de estos últimos que cada vez estuvieron más determinadas por los organismos internacionales y que definieron la orientación de

sus programas, principalmente en lo educativo, al considerarse éste el motor principal para el desarrollo humano. Así, la IE llegó a América Latina sin haber contado con la experiencia de concientización social previa que ofreciera las condiciones de su aceptación y puesta en marcha, por lo que esta etapa tuvo que ser “provocada” de manera artificial y rápida en estos países.

Al ser difundida e impuesta la política de la IntE a los países iberoamericanos, con excepción de España, se choca o irrumpe abruptamente dadas las diferencias histórico-sociales con respecto al primer mundo. Como proceso evolutivo no logra la consolidación y fuerza emancipadora que se persigue en Europa debido, principalmente, a las relaciones de gran dependencia económica entre uno y otro continente que desde el enfoque desarrollista son interpretadas por los teóricos latinoamericanos como “una nueva forma de dominación y control” encubierta bajo principios de democracia y desarrollo humano (Rojas Prieto, 1999: 55)¹².

Además, y se considera este un factor aún más diferenciado, su retraso ha sido debido al desfase que presentó su inserción en un momento en el que aún no estaban dadas las condiciones de sensibilización y concientización social con respecto a la forma de concebir las diferencias y su trato inequitativo, no había una situación de bienestar económico-cultural, ni mucho menos, por lo que no hubo tiempo de analizarlo ni madurarlo en forma adecuada.

El pensamiento latinoamericano apenas comenzaba a encontrar en la EE una forma de responder al modelo reformador de la escuela cuando la política de la IntE fue asumida por los gobiernos, lo cual ha traído como consecuencia la persistencia de los modelos deficitario, asistencial o terapéutico y educativo. Lo anterior aunado a la escasez de recursos humanos calificados profesionalmente para desempeñar su trabajo hace de la integración un programa educativo con poco éxito. La preocupación principal por conocer su impacto en lo educativo no se explica con los datos estadísticos como en el caso europeo (pues además no hay datos precisos), sino en las formas de aceptación e integración que se puedan estar desarrollando en la práctica.

Los continentes africano y asiático constituyen un tercer bloque de naciones que arriban a la globalización y desarrollo a partir de la última década del siglo XX. En la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (EPT) de 1990, así como en el marco de acción de “Dakar del 2000” -las dos declaraciones más recientes en este sector- la calidad es el centro de la educación. El común denominador es lograr el máximo desarrollo cognitivo y creativo, la promoción de valores, el respeto de los derechos individuales, la mejora de la igualdad de oportunidades en materia de acceso y obtención de resultados, y la pertinencia de lo enseñado para la vida cotidiana¹³.

1.4 Debates y perspectivas generales

En líneas generales, los distintos países han realizado dos tipos de planteamientos básicos: 1). Los que han considerado la integración escolar como primer paso para la integración social. 2) Los que han entendido que la integración escolar es la consecuencia de una política de integración social establecida a nivel general; siendo la segunda una opción más equilibrada y con mejores logros (Alegre de la Rosa, 2000).

Actualmente existe un fuerte debate con respecto al tipo de educación que debe ofrecerse, es decir, si debe hacerse como un sistema paralelo de atención “regular” y “especial” desde la clasificación dual capacidad/discapacidad” o bien, si debe establecerse un sistema único pero diversificado que responda a las diferencias individuales. Este dilema ha promovido numerosas interrogantes que han cuestionado y revolucionado el campo de lo social en lo político y en lo educativo. En primer término, con respecto al marco teórico-conceptual establecido para dar paso a nuevas maneras de percibir y concebir la condición humana, conceptos que desde entonces han buscado incidir en formas de relación social, más justas e igualitarias.

La reflexión generada a partir de la IntE se centra en la sociedad en general y en los profesionales que se dedican en primera instancia a la atención de los

“alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)” destacándose la urgente necesidad de una redefinición de la diferencia, como “diferencia en relación”, que vaya acompañada de una actitud crítica sobre el papel que educadores y trabajadores culturales tienen para cambiar y mejorar las condiciones de vida de los grupos con mayores desventajas.

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 objetivos (Vlachov, 1999:26).

En suma, hoy en día, siguiendo a este autor, el concepto de Integración comprende una multitud de ideologías y prácticas, cuanto menos, controvertidas. La integración es un proceso social y sus definiciones no pueden escapar de dichas complejidades. Requiere 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.

2. DE LA DISCAPACIDAD Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

2.1 Del déficit a las necesidades educativas especiales: contradicciones y limitaciones

Un importante referente de análisis para entender las fuertes implicaciones que en lo social y educativo conlleva la IntE y su relación con el campo de la FD es la forma como históricamente se han explicado y definido las diferencias individuales.

Las diferencias físicas y/o mentales congénitas o adquiridas han existido desde que la humanidad misma apareció. Las ideas y actitudes que se formaron en torno a éstas obedecen a un proceso que comenzó con la “eliminación” sistemática de la infancia considerada “anormal”, especialmente en el caso de los recién nacidos. O bien, el infanticidio generalizado en las sociedades antiguas como un derecho natural que tenían los padres de decidir sobre la vida o la muerte de sus hijos.

Durante la Edad Media se dieron dos sucesos contradictorios: por un lado, la condena al infanticidio como un pecado capital y la fuerte impregnación de prejuicios que asociaban la discapacidad con fuerzas demoníacas o como castigos divinos; y por el otro, el abandono y el alto número de muertes “accidentales” que vieron a la discapacidad con lástima y consideración por lo que se promovieron los primeros asilos, como actos de caridad (Alegre de la Rosa, 2000: 23).

La “anormalidad” y la referencia al defecto condujo a la repulsión social y al temor frente a estas personas. Un primer concepto fue el de “lisiadura” y su expresión social era la de “invalidez o incapacidad” permanente, inmutable y constante. La ignorancia provocó la desaprobación y el rechazo.

La gran familia indefinida y confusa de *los anormales*, el temor a los cuales asediara el final del siglo XIX, no marca simplemente una fase de incertidumbre o un episodio poco afortunado en la historia de la psicopatología; se formó en correlación con todo un conjunto de instituciones de control, toda una serie de mecanismos de vigilancia y distribución; y cuando haya sido casi enteramente englobada por la categoría de la *degeneración*, dará lugar a elaboraciones teóricas irrisorias, pero de efectos duramente reales (Foucault, 2006 : 297).

Desde la genealogía de Foucault, es importante señalar, a través de la relación poder-saber, cómo se han ido transformando las concepciones acerca de las diferencias individuales de tal manera que conceptos como la locura, lo anormal y la no razón puedan ser reconocidas como constructos histórico -sociales que actualmente requieren de una revisión teórica más profunda. La dialéctica de la

razón engendra en sí misma la sinrazón que la constituye. La normalidad es la negación de su opuesto y de su existencia en sí misma.

Así, las primeras instituciones se dedicaron a la asistencia médica y fueron principalmente hospitales. Al iniciar el siglo XVIII las actitudes cambiaron al considerarse la posibilidad de un tratamiento rehabilitatorio o terapéutico, la discapacidad sensorial o física, principalmente el déficit visual o auditivo, fueron sinónimos de “enfermedades curables”.

A principios del siglo XX la búsqueda de la normalización de los individuos comenzó a llevarse a cabo con una clasificación de la discapacidad mental por medio de la psicometría y del llamado “cociente intelectual”, sin embargo, las fallas e incongruencias en sus resultados mostraron las limitaciones de su alcance (Gómez Palacio, 2002: 38)¹⁴.

En 1957, L. Kanner establece una dicotomía entre deficientes mentales educables y poco educables cuyo criterio era “la adecuación social”.

Estudios sociales analizaron “el estigma” como un proceso dual de roles y relaciones entre los considerados “normales” hacia a aquellos sujetos considerados socialmente “inferiores y peligrosos” que, en distintas fases de la vida, pueden asumirse en uno u otro sentido. La estigmatización funciona así como medio de control formal en un sistema competitivo y de selección social (Goffman, 2003).

El principio que dio sustento a una serie de acciones que promovieron la integración social y educativa de las personas con discapacidad fue el de “Normalización”, que se formuló más sistemáticamente en 1969 por Nirje (director de la Asociación Sueca Pro Niños Deficientes) y que buscaba: “...hacer accesibles al retrasado mental patrones y condiciones de vida diaria tan semejantes como sea posible a las normas y patrones de la sociedad en general”, ahora es reconocido por el peso que ofrece al ambiente, pero también fuertemente cuestionado por emplear un concepto obsoleto como lo es el de “retrasado mental”.

Posteriormente, se propuso el término “Valoración del rol social” como sustituto de Normalización recurriendo a su objetivo que es la creación, apoyo y defensa de

roles sociales valiosos para las personas “devaluadas”. Es, por tanto: “La utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo con cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona” (Wolfensberger 1972, citado en: Alegre de la Rosa, 2000: 35).

Para algunos autores, el principio de Normalización debe involucrar la flexibilización de los ambientes hacia normas y principios que, sin poner en riesgo las condiciones básicas de vida como salud, educación, trabajo, recreación y convivencia social, favorezcan el cambio de actitud hacia el comportamiento y trato de las diferencias. Más que buscar adaptar el sujeto a la sociedad se propondría que la sociedad transformara las concepciones acerca de las diferencias, dado que:

“La diferencia es una construcción social, el discurso engendra la diferencia, los niños no educables, los niños especiales, son la creación de un discurso social escolar puesto en circulación en el inicio de la modernidad” (Filidoro, 2003: 58).

En 1978, el Informe Warnock, publicado en el Reino Unido, resaltaba el efecto negativo que implicaba el concepto de discapacidad al no establecer sus diferentes niveles y necesidades y la forma en que etiquetaba a los niños, por lo que decidió emplear el término de: “necesidades educativas especiales” que se refería más a las posibilidades de aprendizaje y a los distintos ambientes con relación a la relatividad de los requerimientos y apoyos que se requieren para favorecerlas.

Hasta 1983 la discapacidad intelectual se relacionaba directamente con la conducta adaptativa y las limitaciones que presentan los individuos durante la infancia, la niñez y la adolescencia o edad adulta.

En 1992, la Asociación Norteamericana contra el Retraso Mental propuso la siguiente definición:

Retraso mental significa en sí mismo una limitación sustancial en el funcionamiento real del sujeto al que se refiere. Se caracteriza por un a

disminución significativa del funcionamiento intelectual con limitaciones adaptativas en dos o más de las siguientes áreas: comunicación, cuidado de sí mismo, vida diaria, habilidades sociales, participación en la comunidad, autocontrol, salud y seguridad, uso funcional de conocimientos académicos, tiempo libre y trabajo. El retraso mental debe haberse manifestado antes de los 18 años.

Desde el punto de vista médico, sigue existiendo la necesidad de no dejar de reconocer las desventajas físicas y orgánicas propias de los individuos, que obedecen a factores hereditarios o de desarrollo orgánico, es decir, intrínsecos a los sujetos. Sin embargo, su intervención no refleja el papel igualmente importante en la estimulación e influencia del ambiente para su superación o el logro del mejoramiento en la capacidad de su adaptación social (Gómez Palacio, 2002: 38).

En ese sentido, Gómez Palacio cita a Miguel Angel Verdugo (1995) quien presenta una nueva propuesta, en el que:

“...el retraso mental no se considera un rasgo absoluto del individuo, sino una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y su entorno”. En ese sentido, la evaluación debe ser multidimensional y debe incluir, por tanto, el ambiente. Se considera, por tanto, una gran aportación al señalar que el contexto debe tomar en cuenta la diversidad cultural y lingüística, la edad y la condición social de los grupos, la coexistencia de potencialidades, habilidades o capacidades en otras áreas y el apoyo a largo plazo para realizar cambios sustanciales (Gómez Palacio, 2002: 37-44).

El considerar que los problemas para el aprendizaje se sitúan en una condición externa a las capacidades internas del sujeto para aprender, permitió generalizar el concepto a todo el conjunto de dificultades manifiestas derivadas o no derivadas de la discapacidad puesto que la tarea primordial se centró en encontrar la forma de tratar estos problemas mediante apoyos externos que se requirieran para superarlos (*Ibid*, 2002: 24-26).

El Informe Final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, realizada en Salamanca, España, el 7 de junio de 1994, encabezado por la UNESCO argumenta que el nuevo punto de partida para definir las “Necesidades Educativas Especiales” lo constituyen los millones de niños privados de educación por lo que, el concepto se amplía e incluye no sólo a los problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales sino a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se beneficia ban de la enseñanza escolar¹⁵.

Este nuevo concepto fue recibido por los distintos países de manera diversa y cada uno le dio una orientación tratando de adecuarla a sus contextos específicos. En México, como se hizo mención en un inicio, las Necesidades Educativas Especiales se definieron como un estado transitorio o permanente de apoyos requeridos en comparación con el resto de la población.

Un alumno tienen necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo¹⁶ (Declaración de la Conferencia Nacional “Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales”, 1997).

A pesar de las reflexiones teóricas mencionadas, se observa que el término de “necesidades especiales” es ambiguo y el modo en que éste se emplea en las distintas estructuras educativas no son sino mecanismos que perpetúan la presencia de ideologías divisivas dentro de contextos integrados. Además continúa fortaleciendo la idea de centrar el fracaso en el alumno. Si se individualiza –y por tanto se descontextualiza- la creación de dificultades de aprendizaje, se oculta la falta de eficacia de cualquier sistema educativo construido para incluir a algunos niños y otros no (Vlachov, 1999: 60 - 61).

La complejidad del uso del término “necesidades educativas especiales” reside en la ambigüedad del concepto que remite directamente a “discapacidad” como si fuera exclusivo de la integración, aún cuando haga referencia a connotaciones positivas, en la práctica ha sido utilizado para perpetuar la exclusión educativa, las diferencias y la inferioridad (Vlachov, 1999:47, citado en García Pastor, 2001: 18)

En nuestro país, si bien la forma de abordar y tratar las NEE incluye las últimas aportaciones del enfoque interaccionista desde un modelo educativo, la terminología sigue marcando el enfoque médico etiológico que aluden a enfoques contradictorios o bien, a propuestas no diferenciadas que confunden modelos teóricos no superados, por ejemplo, las “alteraciones orgánicas discapacitantes”, según Gómez Palacio (2002) se han clasificado en: retraso mental, síndrome de Down, autismo, alteraciones músculo esqueléticas y del sistema nervioso central, el proceso visual, el proceso auditivo; los problemas de aprendizaje se dividen en: el proceso de la comunicación oral: lenguaje y habla, lectura y escritura y Matemáticas, con propuestas de aprendizaje desde un enfoque constructivista en el aspecto educativo, que se han generalizado para toda la población del sistema regular.

En esa misma línea, Alegre de la Rosa (2002) encuentra la terminología terapéutica *desfasada* con esta visión de la diversidad; sin embargo, la clasificación que propone no logra superar las controversias señaladas, al definir las como: “La diversidad derivada de dificultades visuales, la diversidad derivada de dificultades auditivas, la diversidad derivada de dificultades motóricas, la diversidad derivada de necesidades educativas intelectuales y cognitivas, la diversidad derivada de necesidades educativas por trastornos de conducta y de personalidad, la diversidad derivada de los trastornos graves del desarrollo y otras enfermedades (SIC), la diversidad relacionada con el multiculturalismo y la marginación social”. Este es otro ejemplo claro acerca de la incongruencia que existe entre una terminología y otra.

El principio de “Educación para Todos” y la generalización del concepto a la heterogeneidad de la población fue el punto de referencia para el principio de “Atención a la Diversidad”. La educación, por tanto, debe ser sólo una, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos (SEP, Antología de Educación Especial, 2000:23).

Así pues, es necesario plantear que la adopción de terminologías reflejan la confusión que existe entre un enfoque médico, interaccionista y educativo poniendo en el centro de la discusión que, al superar un modelo dual de clasificación de las diferencias (“con” y “sin”), no puede ser reducido a sólo un aspecto parcial de su individualidad, sino que debe considerarse un sujeto “total” (Pérez de Lara, 1998) que pertenece a un grupo, que está inmerso en un contexto específico que define sus interacciones con la naturaleza y sus relaciones con la sociedad.

2. 2 La Educación Especial (EE) y su relación con la Integración Educativa (IE)

La génesis de la Educación Especial en la Educación Regular es un elemento importante para comprender los puntos de tensión que se derivan con respecto al campo de la FE en el proceso de la IntE y su desarrollo.

La Educación Especial (EE) surgió como proceso histórico previo e independiente de la Integración Educativa y se caracterizó por atender de manera separada o segregada en lugares especiales a aquellos sujetos que presentaran “alguna discapacidad bajo modelos médico-asistenciales o terapéuticos”.

Rojas Prieto (1999) define tres estadios previos al surgimiento de la EE:

- Durante los s. XVI-XVIII la atención se caracteriza por brindar asistencia médica a los sujetos atípicos.
- En el s. XIX y principios del s. XX, desde un esfuerzo por rehabilitar o corregir las deficiencias de los sujetos con discapacidad desde una

intervención terapéutica. Con la instrucción pública y la obligatoriedad de la enseñanza la población canalizada a estas instituciones fue mayor. Hacia 1950 las aportaciones de Montessori y Decroly incidieron en la EE como una pedagogía que abogaba por un tratamiento diferencial de cada uno, a partir de las diferencias individuales. Esto desplazó el eje de interés pedagógico principalmente del aspecto lógico, al aspecto psicológico, de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos pedagógicos.

- El proceso de configuración de la EE como un intento por organizar instituciones especiales a finales del s. XIX hasta finales de los 40 del s. XX en el que surgen las primeras escuelas de sordos y ciegos, con predominio de un servicio médico-asistencialista.

El proceso de institucionalización de la EE como parte de los sistemas educativos se dio como una necesidad de encontrar medidas “razonables” que justificaran la selección y segregación de aquellos alumnos que no respondieran a las exigencias de la escuela “reformadora” como modelo de desarrollo económico y social, al promulgarse, por una parte, la obligatoriedad de la escuela bajo principios de democratización e igualdad, así como de transición de una economía cuya base era el trabajo agrícola y manual (economía primitiva) a una economía industrial (economía avanzada).

Mientras la escolarización fue voluntaria, había poca necesidad de encontrar medios organizativos para acomodar a alumnos diversos, indisciplinados o ineducables, pero una vez que los estados impusieron la asistencia obligatoria, surgió el orden, al menos formal, de que las escuelas aceptaran a todos los niños en edad legal (Richardson J. Y Parker Tara, 1996: 130).

De esta manera, el origen de la EE tuvo un carácter contradictorio en cuanto a sus fines y orientación que, en la mayoría de los casos, “más que obedecer a fuerzas de humanitarismo y de ilustración científica sobre otras del egoísmo y la ignorancia... respondieron a intereses económicos y de control social” (Lazeron, 1975, citado por Franklin, 1996: 7-8).

Un enfoque crítico desde la sociología de la educación ha iniciado un proceso de reflexión en torno a la configuración del campo de la EE desde los principios de la genealogía de Foucault¹⁷ (Álvarez-Uría, 1986). Las categorías de “peligrosidad social” y “el control del cuerpo” son propuestas para mostrar que los niños y jóvenes delincuentes y deficientes son el argumento principal para la legitimación del nuevo orden establecido. En la época de la razón y la igualdad, de los principios de libertad, de anhelos de democracia y de justicia, los internados y los hospitales son espacios que se justifican para mantener y preservar la paz y la seguridad social. Sin embargo, contrariamente a lo que se ha buscado, estos lugares agudizan, por sus condiciones, un comportamiento humano que atenta contra los propios principios sociales que defiende.

Para analizar los efectos contradictorios que han guiado el desarrollo de la educación especial, se sitúa la historia de esta empresa dentro de su contexto social y político como una nueva forma de lectura. La transición de Estados Unidos hacia una economía de mercado creó un aparato burocrático para la calificación de mano de obra. Ante la presencia de niños discapacitados no sólo se consideró conveniente sino “eficiente” (dado que ahorraba la inversión onerosa de recursos) la creación de espacios destinados a su atención específica. Estas clases parecían ofrecer a los administradores una forma de mantener su compromiso con el ideal de accesibilidad de la escuela primaria, dado que la escuela pública debería estar abierta para todos los niños. Una resolución de la antinomia entre democracia y eficiencia fue a través de prácticas reconocidas para la asignación de roles futuros en el mundo laboral por medio de las pruebas mentales.

El caso de la escuela reformadora como modelo educativo en el siglo XX hizo necesaria la creación de escuelas especializadas para atender a los que se “desviaban” de la media por dificultades académicas o de conducta, es así como la génesis de la EE tiene relación directa con la población marginal que obedece a la condición de género y racial, en el que se correlaciona delincuencia con retraso y comportamiento desviado, dando paso a los reformatorios (Richardson y Parker, 1993).

La implicación de la ciencia en los problemas sociales de finales del siglo XIX, con Binet y Simon quienes creyeron ciegamente que sólo a través del conocimiento científico podrían mejorarse las condiciones de vida y de desarrollo de los niños considerados anormales, derivó en una paradoja: si bien ellos fueron defensores del intelecto como no innato o permanente y, por tanto, con posibilidad de lograr mejores resultados con una educación especial, los efectos de su manipulación insertos en contextos sociales específicos llevaron a diagnósticos que limitaron su desarrollo (García Pastor, 2001).

Por otro lado, el impacto del positivismo en los educadores especialistas y la adopción de una perspectiva objetivista de su propio campo provocan que la discapacidad sea percibida como arraigada en defectos biológicos y psicológicos de los individuos y no como un constructo social que refleja la interacción de fuerzas políticas y culturales más grandes. Algunas propuestas teóricas abogan, por tanto, a la asunción de una base teórica más amplia para las prácticas de la educación especial, una base que sea de origen multidisciplinar y que reconozca el papel que juegan la política y la cultura en el constructo de la discapacidad (Skrtic, 1996).

La legitimación de las decisiones políticas, sobre la base de la neutralidad de la ciencia, la planificación de los sistemas educativos, han sido un costoso aprendizaje, sobre todo para la educación especial que, como hoy reconocemos, ha servido para mantener la idea de que estos sistemas funcionan y que los que fallan son los alumnos por su incapacidad para adaptarse a ellos (García Pastor, 2001: 42).

Por otra parte, el principio de normalización ha sido utilizado para minimizar las diferencias, antes que para integrarlas, y tratar a las personas con discapacidad como si fueran normales, convirtiéndose este hecho en una nueva forma de opresión que les niega el derecho a ser diferentes. Por tanto, una reconceptualización de las diferencias individuales debe incluir un discurso caracterizado por una perspectiva en la que hablar de normalidad y normalización deje de tener sentido, ante el concepto más amplio de diversidad. (*Ibid*, 21-22).

En esa misma línea, el término *diversidad* resulta tan inasible y viscoso como el de necesidades educativas especiales, puesto que, ¿no somos acaso todos los sujetos humanos diversos por diferentes motivos? ¿Cuál sería entonces la especificidad de una educación para la diversidad? Por otra parte, si se piensa en la integración ¿no habría que comenzar por promover una mayor permeabilidad de la sociedad y de las instituciones educativas –ante el tratamiento de lo diverso- del que hoy existe en ellas? (Vain, 2003).

Esta explicación desde un contexto histórico y político permite comprender la fisonomía actual de los programas y propuestas que tratan de conciliar las necesidades sociales con los intereses económicos y que es una disyuntiva no resuelta hasta nuestros días.

Por ejemplo, en los modelos de atención que se dan entre la EE y la ER, el aspecto pedagógico se sustenta en los principios de normalización, individualización, diseño de currículos flexibles y dinámicos promoviendo la unificación de la educación ordinaria y la educación especial, en torno a criterios de aprendizaje, que se basan en la aceptación de la diferencia, en el respeto a los ritmos individuales, y en donde se pone de manifiesto como supuesto principal el reconocimiento de la diversidad como valor (Rojas, 1999: 37).

Sin embargo, las formas de evaluación y promoción escolar obedecen a una lógica competitiva de rendimiento académico como eje rector.

Tras los planteamientos de normalización e integración, algunos países siguen manteniendo políticamente *sistemas de educación general y de especial fuertemente establecidos*. Dos ejemplos son: Alemania, donde las políticas son estatales y por tanto distintas entre sí; y Holanda, que se ha caracterizado por la fuerte privatización de la enseñanza, agudizado en la EE.

En Estados Unidos, en cambio, se desarrolló *una legislación específica para lograr la integración*. Los padres emprendieron una batalla legal que culminó con la Ley promulgada en 1975 y aplicada en 1977 como una educación integrada, gratuita,

con programas y evaluaciones específicos y de colaboración entre padres e hijos con la escuela, entre otros.

El Reino Unido también tiene legislación específica. Su base filosófica es el Informe Warnock (1978), como ya se hizo mención, que elimina la clasificación de los niños en deficientes y propone el concepto de “necesidades educativas especiales”. Sin embargo, reconoce que tanto la EE como la educación general pueden ofrecer la atención adecuada según las necesidades de los alumnos.

Otros países establecieron políticas integradoras no específicamente educativas, como por ejemplo Dinamarca que privilegia la integración social en otros ámbitos y servicios.

Para Rojas (1999), el caso de Italia es quizá el más avanzado en cuanto a los logros alcanzados en integración. Su reconocimiento legal data de 1977 que se fundamenta en la descentralización regional de los servicios y su estandarización por un lado y, por otro, una nueva forma de entender estos servicios incidiendo en la necesaria coordinación de la escuela con otras instituciones: familia, servicios socio médicos y la coordinación entre rehabilitación y la educación.

Francia ha recurrido al ofrecimiento de programas de reciclaje para los especialistas que les permitan adquirir las competencias necesarias para la integración y en Suecia, las antiguas escuelas especiales estatales se han convertido en centros de recursos, con consultores itinerantes para ofrecer la formación que el especialista que trabaja en la integración considere precisa (Alegre de la Rosa, 2000: 35-38).

Finalmente, existen modelos de integración como el de Reynolds (1962) o el de Deno (1970) también conocido como “Cascada de Servicios” que parten de la escuela ordinaria hacia la escuela especial y que atraviesan por distintos niveles en forma ascendente o descendente, según el caso, con programas escolares regulares, programas escolares adaptados y programas sanitarios asistenciales (Sánchez: 1997:26)¹⁸.

Los sistemas educativos con niveles diferenciados de Educación Especial y Educación Regular o General, o específicos para la IntE son un reflejo de la

adopción de posturas desde los extremos opuestos: la total inclusión o inclusión plena, en la que todos los niños tienen el derecho de asistir a la misma escuela (la más cercana a su localidad), independientemente de sus características y necesidades individuales; en ésta, la responsabilidad institucional es el poder brindarles las condiciones y recursos óptimos para su desarrollo individual y bienestar social. O bien, la consideración de que, dada la magnitud y nivel de sus necesidades educativas sólo pueden ser satisfechas en lugares apropiados ya establecidos para su mejor desenvolvimiento y evolución. Entre estos dos puntos existen toda una gama de niveles que van desde la integración física, social y académica al compartir espacios y tiempos entre la ER y la EE de manera permanente o temporal (por períodos o ciclos), así como parcial o total (por horas o días a la semana).

Sin embargo, algunos estudios están demostrando que no es el espacio físico el que garantiza la integración, sino la creación de condiciones adecuadas para su desarrollo y esto significa una toma de conciencia y un cambio cultural de todos aquellos que participan en este proceso. Es así como el principal punto de análisis se encuentra en la forma de concebir las diferencias individuales desde lo social para incidir en lo cultural y educativo.

2.3 Las diferencias individuales y el aprendizaje diversificado como un universal

Una significativa distinción entre diversidad y diferencia es que la primera es utilizada en los discursos neoliberales con una marcada tendencia a negar las diferencias – la in-diferencia de la diferencia- en tanto construcciones sociales e históricas, naturalizando y silenciando los profundos desencuentros, conflictos y problemas que surgen entre los grupos sociales a partir del orden social vigente. A esta negación del conflicto le denomina un “bálsamo tranquilizante” que busca legitimar los intereses de los grupos hegemónicos y en el que la escuela no está ajena a estos procesos.

Desde un enfoque crítico, en los actuales discursos, lo que se naturaliza y oculta –bajo el respeto y la tolerancia- son las relaciones asimétricas de poder que organizan las diferencias y producen las desigualdades socioculturales. La diferencia debe ser problematizada desde las condiciones políticas e históricas que la producen, como un núcleo explicativo básico para que, a partir de su reconocimiento activo, logren proceso de emancipación aquellos sujetos que han sido discriminados. Para que de la alteridad negada, sea capaz de vivir en una “alteridad transformadora” (Homii Baba: 1994 en Guglielmino *et al* 2003:66)

Finalmente, hay planteamientos acerca de una nueva revolución, conocida como Regular Education Initiative (REI) y representa un número de propuestas para conseguir que el espíritu de la inclusión para estudiantes “con discapacidades” extienda sus derechos a todos los estudiantes. De ahí que el planteamiento de la inclusión implique siempre una reestructuración que afecta desde un planteamiento político que dé respuesta a las demandas de la igualdad de oportunidades, reconociendo el derecho a ser diferente, hasta el desarrollo de un modelo basado sobre una pedagogía capaz de incluir las diferencias (García Pastor, 2001).

El desplazamiento del foco de interés por los déficit físicos, sensoriales y cognitivos, propios de la medicina, se fueron perfilando hacia las capacidades y posibilidades de aquellos que presentaban alguna dificultad de adaptación social, de desarrollo o de aprendizaje, objetos de estudio en los que la psicología ha hecho numerosas aportaciones a la educación y a la pedagogía (Piaget, 1971; Wallon, 1980; Gardner, 1995 y Vigotsky, 2004; entre otros).

La sociología y la antropología también ofrecieron explicaciones acerca del desarrollo humano señalando que el contexto o ambiente sociocultural tienen un papel primordial en las diferentes formas de transmisión de las normas y principios de los grupos y de los individuos, siendo la escuela un lugar determinante para su socialización, desde la reproducción, la resistencia o la transformación (Giroux, 1997; Geertz, 1996; principalmente).

A lo largo de la historia se ha ido forjando en la cultura popular y en la propia sociedad un concepto de las personas excepcionales como algo negativo, como una enfermedad que afecta a la humanidad y que hay que aniquilar, denominándola 'cultura negra' apoyada en algunos casos de la eugenesia (López Melero, 2005). Esta visión social y médica, apoyada por la psicología, sobre las personas excepcionales ha contribuido a legitimar instrumentos y remedios exterminadores inaceptables desde el punto de vista humano.

La Cultura de la Diversidad podría considerarse en esta línea como un intento de reducir o eliminar la dualidad normal/a-normal o la desviación de una respecto a la otra. Pero la desviación no se halla en el sujeto en sí sino fuera de él, es decir, como construcción histórica y social. Por tanto:

“la Cultura de la Diversidad no es el proceso para integrar personas en la escuela, sino la lucha contra cualquier manifestación de segregación ya sea por razón étnica, de hándicap, de género, religión, etc. Lo que está en juego no es que las personas con hándicap aprendan más o menos estando en la escuela con el resto de las niñas y de los niños, sino que la escuela pública sea una escuela de todos y para todos, pero con todos. Es decir, una escuela sin exclusiones, en la que la comprensión de la diversidad y de la diferencia humana en las aulas sea un elemento de valor para mejorar la cultura escolar y ello ha de suponer para el profesorado comprometido, enfrentarse con retos muy importantes, tales como: la lucha contra las desigualdades, la integración de las minorías en la vida escolar, la educación frente al racismo y la xenofobia, la convivencia y el respeto entre el género y las religiones, etcétera” (*Íbid*, 25).

Una postura crítica abarca complejos problemas sobre la discapacidad desde una dimensión política: cómo se percibe, quién la percibe y con qué consecuencias para las partes implicadas; la naturaleza y el impacto de las teorías ideológicas de la normalidad; el proceso de formación de la identidad y la interpretación social de la necesidad; la política de la participación, la lucha por la ciudadanía y por un futuro diferente y el movimiento de la discapacidad como un nuevo movimiento

social para el cambio de la sociedad contemporánea (Barton & Torres, 1998). Siguiendo esta línea de pensamiento, está presente la cuestión de las posibles relaciones entre formas simultáneas de opresión, como las relativas a la raza y al género, principalmente. De esta forma, este sociólogo logra articular los conceptos de diversidad e igualdad en la educación.

Este cuestionamiento a la sociedad misma con relación a las formas de definir la discapacidad y cualquier tipo de diferencia existente entre los grupos que la conforman, así como a los sistemas educativos, desde el modelo de la escuela moderna ha sido cada vez más criticado por los fines contradictorios que persigue: de democracia e igualdad social frente a un sistema económico competitivo y jerarquizado.

Los análisis realizados desde diferentes disciplinas han ido perfilando los anhelos y deseos de una sociedad democrática, basada en principios de igualdad y justicia de todos los seres humanos independientemente de sus condiciones biológica, física, económica o social, si se le ofrecen las condiciones políticas y sociales necesarias pero, para ello, deben cambiar las significaciones sociales y culturales que promuevan y validen su desarrollo. La diversidad se está manifestando así como una característica inherente a la condición humana en su totalidad y a las posibilidades de un aprendizaje diferenciado en general. Los conceptos de “discapacidad” y, según el análisis precedido, de “necesidades educativas especiales con y sin discapacidad” cada vez son más cuestionados y menos aceptados dado que, como constructos sociales, no responden a este principio.

3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: CONTEXTOS, POLÍTICAS Y TENDENCIAS

3.1 El Contexto Internacional

La puesta en práctica de la IntE en los distintos países de mundo, como parte de las políticas y reformas generadas a partir de la segunda mitad del siglo XX, responden a las distintas condiciones geográficas, económicas, sociales y

culturales de cada uno de ellos, mismas que determinan no sólo su desarrollo sino también la perspectiva y los análisis que se hacen sobre ella. Estos ejes son: La condición histórico-social, la situación político-económica y los sistemas educativos diferenciados.

Como se aborda en la primera parte, la IntE se origina y desarrolla en los países de Europa Occidental (Lisa Vislie, 1996). Para esta autora, la integración es una fase de un movimiento mucho más amplio de expansión de la educación obligatoria que debe reorganizar la escolarización estatal según normas más igualitarias. Un indicador importante del nivel de la puesta en práctica de esta política será la capacidad del sistema para permitir que alumnos previamente excluidos se matriculen en las escuelas ordinarias, asistan a clases, participen y sean incluidos. El siguiente cuadro da cuenta del impacto de esta política desde los datos estadísticos:

CUADRO 1. RESUMEN DE CIFRAS RELATIVAS A ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECIALES¹⁹ EN NUEVE PAÍSES

PAÍS	% de la población escolar total	
	Estudiantes registrados con necesidades especiales	Educados en ambientes fuera de la escuela ordinaria
Italia	1,7	0,2
Dinamarca	13,3	1,9
Suecia	3,0	0,7
Estados Unidos	8,8	1,5
Alemania Occidental	4,2	4,2
Inglaterra	1,8	1,4
Bélgica	3,6	3,5
Holanda	4,1	3,9
(De Pijil y Meijer: 108)		
Noruega	6,0	0,6

Fuente: Vislie, Lisa (1996) p. 234 (Cuadro elaborado por Pijil y Meijer, 1991: 108, al que se le han agregado los datos de Noruega).

Según lo anterior, Pijl y Meijer señalan que los ocho países se pueden dividir en tres categorías principales:

- Los países de dos vías²⁰ (Bélgica, Alemania Occidental y Holanda)
- Los países de una sola vía²¹ (Italia y Suecia)
- Los países que ofrecen un sistema flexible de educación²² (Dinamarca y EU).

Los datos reflejan las diferencias políticas, sociales y culturales aún dentro del mismo bloque de países de Europa Occidental. Así, por ejemplo, en la República Federal Alemana durante la década de 1982 a 1992 se caracteriza por ser un ejemplo fehaciente de diferenciación y selección a partir de la capacidad. Los factores que influyeron para que se aceptara la integración fueron: el apoyo que le dieron los educadores alemanes así como la lucha de los padres porque los Länder permitieran programas experimentales (Bárbara Heyl, 1992, en Vislie, 1996).

Los movimientos de integración de otros países europeos (Noruega, Suecia e Italia) junto con la corriente principal de dicho movimiento en EU, creando un clima político que la popularizó.

Los esfuerzos por reformar al sistema regular de Alemania, como una alternativa de solución, hoy en día es un tema de controversia política puesto que mientras que los socialdemócratas están a favor, el gobierno cristianodemócrata apoya la educación segregada. Esto ha originado que quienes inician proyectos de Integración lo hagan bajo esquemas informales en los que no se cuenta con la asistencia de la Educación Especial (EE) o bien en los que se canalizan a otros tipos de instituciones como las de trastornos de comportamiento. Los padres, educadores y políticos están divididos en el tema. Además puede ser financieramente prohibitivo y políticamente insostenible alterar radicalmente el sistema actual de EE, en este caso, debido a la unificación. Por lo que, los esfuerzos en Alemania seguirán siendo de naturaleza experimental y de pequeño alcance en un futuro inmediato. (Sherman, 1996: 239 -268)

En Finlandia, Joel Kivirauma y Osmo Kivinen (1996), estudian el proceso del crecimiento de la EE en Finlandia durante el s. XX, desde la investigación sociológica internacional. Ellos parten de dos enfoques: El que sostiene que la multiplicación de la EE es consecuencia de las tareas de selección, funcionamiento y modificación del sistema de educación obligatoria y el que resalta la función de control social de la EE puesto que la población que atiende son aquellos a quienes resulta difícil enseñar y que son a menudo de manejo problemático; en su mayor parte muestran numerosos factores de riesgo que predicen el fracaso escolar, que proceden de familias inestables y se encuentran en situaciones económicas desventajosas. Resaltan la importancia sobre la forma de comprender la “desviación” a lo largo del s. XX al relacionarse con la inteligencia, la adaptación social y emocional con respecto al modelo de la escuela moderna que está basado en el nivel de desarrollo normal, en temas a aprender bien definidos, en métodos para la enseñanza ortodoxos y en horarios, lugares y rituales como parte de las rutinas escolares; todo esto provoca el aumento de la demanda de la EE.

Por su parte, Richardson y Tara Parker, en su artículo “Género, desviación y clasificación” (1996) describen los mecanismos a través de los cuales se resuelve la antinomia producida entre democracia y eficiencia. Mediante una investigación empírica en el medio urbano, en U.S.A., tratan de mostrar cómo la psicometría y los test vocacionales eran las estrategias para establecer los vínculos institucionales de acuerdo con la categorización de niños excepcionales. Según estos autores, la clase especial fue una “hijastra organizativa” nacida del permanente conflicto entre el ideal de una escolarización elemental y las exigencias prácticas de eficiencia para satisfacer dicho ideal. La Integración es una base de poder popular, un determinante para asegurar la igualdad de oportunidades educativas para los discapacitados.

En cambio, una revisión histórica de la Educación Especial en Iberoamérica refleja que el surgimiento, evolución y reformas actuales en este campo parecen tener un “desfase” con respecto a los países (Díaz, 1999: 15).

Ortiz (1997) plantea: ¿cuál ha sido el efecto real de la integración en el contexto de la educación de nuestros países de América Latina y aún en el concierto de los sistemas educativos del mundo?, pues al parecer, se acepta como norma, pero en su aplicación se carece de la problematización conceptual y pedagógica que permitiría definir los límites y alcances de tal propuesta. Si bien, la integración tiene un significado común, se conceptualiza indistintamente como principio, como proceso, como finalidad o como filosofía. Como finalidad implica un cambio de actitud, un nuevo clima cultural, de ahí la importancia de trabajar con la familia y con la comunidad, pues desde allí se construye una alteridad basada en el respeto a la diferencia, sin pretender normalizar al sujeto atípico. Como proceso supone una adaptación temporal e instructiva del sujeto a las condiciones propias de la escuela regular, lo que implica la inserción física y académica del excepcional en el proceso “normal”. Ortiz plantea que, en lo que atañe a América Latina, los resultados de la integración han sido decepcionantes, debido a:

- Falsos supuestos que subyacen a la integración, valores y prioridades vigentes en las escuelas ordinarias y normas de comportamiento que mantienen los educadores; es decir, la idea de considerar que la colocación física del sujetos con necesidades educativas especiales en el aula regular garantizaría su socialización, su aceptación y su avance sociocognitivo.
- Los valores y prioridades que predominan en la escuela están en abierta contradicción con los criterios de calidad y competencia académica, mismos que son indicadores de las expectativas, estándares y niveles de tolerancia para formar parte y ser aceptados en la escuela. Si no es así, será considerado por el maestro como un problema y obstáculo, situación excluyente, represiva y discriminatoria.

Desde este punto de vista, la integración como intencionalidad con carácter ético implica entenderla como un entramado de relaciones que posibilita la construcción de una actitud de vida respetuosa y tolerante frente a ese otro que se nos presenta como diferente. Es precisamente en ese entramado donde se encuentran los principales problemas de la integración pues el hecho de enunciar una

propuesta educativa emanada como norma desde criterios de carácter gubernamental, judicial y legislativo, no garantiza que se asuma como un hecho social que transforme los valores y prioridades de la mayoría de la población.

En lo que respecta al principio de normalización, se señala que:

...desde el punto de vista ético y filosófico inspirado en el humanismo, es un planteamiento correcto, pero como enunciado rector de acciones educativas es errático, pues puede caer en la negación de la diferencia y en la pretensión de normalizar al atípico, lo que denomina como negación fallida, esto es, negar que existe una alteridad aun cuando la diferencia es evidente. Finalmente, para este autor, al retomar los planteamientos de la política de "Educación para Todos", es prácticamente imposible oponerse a la idea de la escuela integradora, en tanto que es un derecho universal, el peligro que se corre es de atender sólo al aspecto económico, si lo que se busca es la productividad, el rendimiento y el ahorro de recursos (Jerez, 1990: 60).

Así mismo, el papel de la EE en la IE ha provocado una serie de reflexiones que giran en torno a las formas como los docentes y especialistas de la EE también propician nuevas formas de exclusión en el proceso mismo de la integración.

Liliana Cortese y Marcela Ferrari (2003) hacen referencia acerca del contrato fundacional y el mandato social de la Educación Especial como la encargada de validar la selección "natural" de las capacidades para definir los lugares y las formas de preparar a los futuros ciudadanos. El mandato social de la escuela fue paradójico desde su inicio: servir como base de una sociedad más justa y, al mismo tiempo, el sostenimiento de este estado de derecho ha significado mantener un sistema de producción diferencial de puestos laborales y posiciones sociales.

El enfoque empirista sólo ha sido superado parcialmente y sigue siendo un obstáculo en la EE. 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 (Filidoro, 2003).

Los continentes africano y asiático constituyen un tercer bloque de naciones que arriban a la globalización y desarrollo a partir de la última década del siglo XX. Los seis objetivos básicos son: Atención y Educación de la primera infancia (AEPI), Aprendizaje de jóvenes y adultos, Igualdad entre los sexos, Enseñanza Primaria Universal (EPU), Alfabetización y Calidad. El común denominador es lograr el máximo desarrollo cognitivo y creativo de todos los seres humanos, la promoción de valores, el respeto de los derechos individuales, la mejora de la igualdad de oportunidades en materia de acceso y obtención de resultados, y pertinencia de lo enseñado para la vida cotidiana .

En estos continentes los resultados parecen ser alarmantes y muestran estar en relación directa con las grandes diferencias en las condiciones socioeconómicas de los países. La consigna es tratar de reducir las desigualdades iniciales y recurrentes que se dan entre los educandos en el plano social y económico; lo cual puede explicar la generación de programas compensatorios en diversos países. Las principales desventajas son: las enfermedades mortales como el VIH/SIDA, las situaciones de emergencia, el “padecimiento” de discapacidades o el ser víctimas de la explotación del trabajo infantil. Para ello, se propone la integración, como un modelo de reforma educativa que tome en cuenta estas múltiples desventajas, así como la coordinación estrecha entre los distintos servicios gubernamentales encargados de la atención y educación de la primera infancia, de la alfabetización y de la salud.

Para mejorar la calidad se estipula la optimización de los recursos puesto que: “Es posible mejorar la calidad de la educación sin incurrir en gastos excesivos, lo cual quiere decir que incluso las naciones más pobres pueden efectuar esa mejora” (Informe EPT, 2005:3). Todo esto medido y reflejado a través de tests

internacionales que desde el decenio de 1950 ha diseñado la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA). Así, se ha comenzado a realizar toda una serie de estudios destinados no sólo a comparar la adquisición de conocimientos a distintos niveles de la enseñanza en una serie de países, sino también a determinar las causas principales a las que obedecían las diferencias comprobadas.

Los principales estudios son: el Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos (PISA), que fue iniciado en 1998 por la OCDE y abarca actualmente 59 países, principalmente naciones industrializadas y de ingresos medios; el Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ), que abarca 15 países; y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), cuyos estudios cubren 16 países (Informe EPT, 2005: 6-11). La integración, en los países de este bloque, significa atender las desventajas sociales y económicas para poder responder a los objetivos educativos de aprovechamiento escolar.

¿Cómo pueden derivarse principios y cambios sociales a favor de los derechos de igualdad y equidad a través de mecanismos de evaluación y control económico? ¿Cómo se miden estos valores sociales en un ámbito de dependencia y determinación más que de convivencia internacional y reconocimiento de la diversidad?

El panorama presentado muestra situaciones paradójicas y contradictorias dado que las diferencias se inscriben en marcos políticos, culturales y económicos que obedecen a intereses diversos. En ese sentido, resulta sumamente complejo abordar los procesos de inclusión social y educativa, y “la mejor opción o respuesta” se relativiza dado que se circunscribe a condiciones específicas y contextuales. Lo que sí es relevante y común a todos ellos, es la necesidad de reflexionar desde una postura crítico-social, si las acciones y propuestas están respondiendo a los fines descritos.

3.2 El Contexto Nacional

3.2.1 ¿Integración o Inclusión? Dos tendencias en México

En México, se identifican dos orientaciones en las políticas y acciones que han definido la IntE:

- 1). Como programa compensatorio que brinde apoyo a todos aquellos alumnos que estén en riesgo de fracaso escolar que ha sido encabezado por la Dra. Margarita Gómez Palacio.
- 2). Como servicio prioritario que atienda a la población escolar “con discapacidad” que lo necesite, de acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE).

En ese sentido, la integración educativa:

más que referirse al 2% de los alumnos con necesidades educativas especiales (nee) asociados a la discapacidad, se refiere al 18% que siempre han estado en la escuela regular, que no siempre pueden seguir el ritmo y las exigencias de la escuela regular y que engrosan las filas de los reprobados y desertores. Pero lo más importante de la integración es la posibilidad que la escuela regular cambie de un sistema homogeneizante a un sistema diversificado que es lo más difícil de conseguir dadas las exigencias del mismo (Gómez Palacio, 2002:26).

Algunas condiciones para la integración escolar son:

- establecer condiciones adecuadas antes de generalizarla;
- información y sensibilización; preparación de los involucrados;
- promover una legislación que la garantice y facilite;
- promover la atención temprana y la detección precoz;
- cambiar y renovar la escuela tradicional;
- contar con un currículum abierto y flexible;
- suprimir las barreras arquitectónicas;
- detectar las NEE facilitando materiales y recursos;

- propiciar la comunicación dentro y fuera de la escuela;
- la formación y el perfeccionamiento de docentes y directivos, fomentar la disposición para trabajar en equipo.

Con base en lo anterior, se concluye que:

Las escuelas inclusivas son una utopía inalcanzable pues existe el riesgo de considerar que las escuelas inclusivas son capaces de integrar a todos los alumnos, sin ningún tipo de exclusión, en un currículum común; al desconocer los problemas reales de los alumnos que tienen grados profundos de disminución física y mental. En general se ha visto que los niños con problemas graves deben permanecer en centros especializados para que reciban la atención requerida y, por otro lado, las escuelas deben tener un centro de atención o de recursos donde pueda reunirse el grupo de apoyo y, en caso necesario, atender a los grupos que necesiten una permanencia mayor fuera del grupo regular o una atención especializada. Contrariamente a lo que se predicaba en la escuela inclusiva, en casi todo el mundo, que inició con la integración completa, se han vuelto a buscar sistemas de apoyo en los centros de educación especial, que se han abierto como anexos a las escuelas regulares (Marchesi, Coll y Palacios, 1999:27).

Por otra parte, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, con base en la revisión realizada por las instancias estatales de educación especial, las organizaciones civiles y el proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa”, señala que hay una gran diversidad de prácticas y criterios para su puesta en marcha, como son:

- La imprecisión de la misión de los servicios de educación especial.
- La relación entre ésta y la educación regular.
- La falta de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de sus servicios.
- El rango que tiene en el organigrama de las instancias educativas es tatalas.
- Los recursos humanos, financieros y materiales insuficientes, entre otros.

Con el propósito de identificar los avances y obstáculos que se han tenido se ha puesto en marcha un proceso de reorientación de los servicios de educación especial y precisar las normas y condiciones para su desarrollo, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación convocaron en 1997 a la Conferencia Nacional: Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad²³. Además de ratificar la reorientación de los servicios de educación especial se establecieron algunas conclusiones, entre las más importantes están:

- la homologación de los procesos de acreditación y certificación, eliminando con ello la evaluación de las boletas de educación especial, la evaluación del aprovechamiento con base en el Acuerdo 200²⁴,
- que los servicios de educación especial lleguen a poblaciones y comunidades en condiciones de rezago social y que los Consejos de Participación Social apoyen la atención educativa de estos alumnos.

Un gran problema es la diferencia en los datos estadísticos entre las distintas fuentes, por ejemplo el Registro de Menores con Discapacidad reportó a más de 2 700 00 niños y niñas con algún signo de discapacidad en el país, de los cuales 2 121 00 recibían algún tipo de servicio educativo, mientras 600 000 no asistían a ninguno. La Organización Mundial de la Salud (OMS) calcula que alrededor de 10% de la población presenta algún tipo de discapacidad, que en un rango de 5 a 14 años sería aproximadamente de 2 200 000, mientras el último Censo de Población y Vivienda (2000) incluyó por primera vez la identificación de personas con alguna discapacidad, reportando 191 541 en ese mismo rango de edad.

En cuanto al número de los servicios, éstos han ido aumentando considerablemente pero, no obstante “continúan siendo insuficientes”; y con relación a su distribución, siguen concentrándose en las zonas urbanas y en los municipios más grandes; y es muy desigual en la proporción que atienden por entidades, niveles educativos y centros escolares.

El fortalecimiento de la EE requiere acciones encaminadas a definir su misión, la orientación y el funcionamiento de los servicios, actualizar el

personal que labora en ellos y ampliar la cobertura otorgando prioridad a quienes presentan discapacidad, extender los servicios de apoyo a un número mayor de zonas escolares de educación inicial y básica con prioridad de las zonas rurales, indígenas y urbano marginadas (Boletín Integración, año 1, Vol. 4, Dic. 2004:3).

Se ha formado una Subcomisión de Educación del Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las personas con discapacidad y está conformada por seis mesas de trabajo: integración en educación inicial, en educación básica, en educación tecnológica y capacitación para el trabajo, en educación superior. Se ha contado con la participación de algunas organizaciones de la sociedad civil, con otras instituciones de gobierno como el Centro Nacional de Rehabilitación y se ha promovido su vinculación con otros programas afines como el de “Escuelas de Calidad” (*Ibid*: 25).

3.2.3 Marco legal y orientación estratégica de la EE y la IE en México

En nuestro país, la IntE fue en 1985 un fin específico de la EE y buscaba:

“incentivar la aceptación de los niños y las personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de “normalización” e “integración”. La integración escolar estaba orientada por el grado y la naturaleza de las limitaciones: a menor limitación, mayor integración. Lo importante era “elegir el medio que ofrezca los estímulos más ricos y apropiados para su desarrollo y educación”, es decir, “en el medio menos restrictivo para su educación”. (SEP, DGEE, 1985: 20-26).

Con la Declaración de Salamanca, en 1994 se da paso a una serie de propuestas que abogan por la inclusión plena y por considerar que este sistema paralelo de atención excluye y segrega a los sujetos con nee se inicia en el país un proyecto destinado a la IE desde los principios filosóficos que a nivel mundial fueron

difundidos por la UNESCO con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) y la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia (Nueva York, 1990).

Estos principios fueron:

- El respeto y tolerancia hacia las diferencias.
- El reclamo del cumplimiento de los derechos humanos y el acceso a la igualdad de oportunidades.
- La Escuela para Todos.

A partir de éstos, se han derivado los cuatro principios básicos de la integración educativa: “la normalización, la integración, la sectorización y la individualización de la enseñanza” (Secretaría de Educación Pública, 1997: 63 -65)²⁵.

Dentro del marco jurídico, derivado del Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación publicada en 1993 en el Artículo 41 menciona:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a padres o tutores, así como también a los maestros y personal de las escuelas de educación básica regular que integran a alumnos con necesidades especiales de educación”.

El informe de evaluación sobre el proyecto de IE en México reportó la participación de alrededor de 700 escuelas de educación inicial y básica y de 400 servicios de educación especial, la integración de 4 000 alumnos y alumnas con nee y la actualización de cerca de 18 000 profesionales de la educación (6 000 de educación especial y 12 000 de educación regular), por medio del “Seminario de

Actualización para Profesores de Educación Especial y Regular” (Secretaría de Educación Pública, PNFIEEE, 2002: 27) ²⁶.

El Artículo 41 tuvo algunas modificaciones, mismas que aparecen en el Diario Oficial de la Federación, el 12 de Junio del 2000 y que dio a conocer el Decreto por el que se reforman los párrafos primero y segundo:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a padres o tutores, así como también a los maestros y personal de las escuelas de educación básica regular que integran a alumnos con necesidades especiales de educación”.

La intención que subyace a este artículo es la reorientación del sistema educativo hacia el desarrollo de estrategias pedagógicas diversificadas y a la coordinación en la prestación de servicios entre la EE y la Educación General. No obstante, sigue centrando las dificultades en el alumno y sustentándose en una concepción dual y fija de las diferencias.

Según el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2002 (PNFEEIE), la IntE se comenzó a promover a partir de 1993, como consecuencia de la suscripción al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación - como una política que pretendió abrir mayores posibilidades de máximo desarrollo de las potencialidades de los

alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales promoviendo su inserción en las aulas regulares, ofreciéndoles las condiciones y el apoyo que fueran necesarias para tal fin. A partir de entonces se dio un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial²⁷ cuyo propósito fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y niños con discapacidad separados del resto de la población infantil y de la educación básica general.

Cuadro 2. POBLACIÓN ATENDIDA EN LOS PRINCIPALES SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (CIFRAS APROXIMADAS)

Alumnos sin discapacidad	Alumnos con discapacidad	Disc. Visual	Disc. Auditiva	Disc. Motora	Disc. Intelectual	Autismo	TOTAL
413,502	111,730	4%	15%	19%	54%	8%	525,232

Fuente: Información aportada por los responsables de los servicios de educación especial de las entidades federativas. Ciclo escolar 2001 -2002 (PNFEEIE: 18)

Como puede observarse en el cuadro 1, la población atendida a nivel nacional al inicio del ciclo escolar 2001-2002 por educación especial no presentaba, en su mayoría, alguna discapacidad (413 000 aproximadamente), sino que se inscribieron como problemas de aprendizaje en lectura, escritura, matemáticas o “problemas de conducta”, pues sólo 10% en el primer caso y 7% en el segundo de la población atendida presenta alguna discapacidad.

Por otro lado, en el siguiente cuadro se muestra que en educación inicial y básica se inscribieron 269 895 alumnos con alguna discapacidad sin recibir atención o apoyo específico de los servicios de educación especial. La propia relatividad y ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales permite incluir entre los casos atendidos a estudiantes con problemas en el aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, pero sin discapacidad. Otro caso llamativo es el alto porcentaje de alumnos sin discapacidad (30%) de los que asisten a los Centros de Atención Múltiple pues, de acuerdo con los principios de la integración educativa, esos alumnos deberían estar inscritos en las escuelas regulares.

Cuadro 3. COBERTURA Y OPERACIÓN DEL SERVICIO: POBLACIÓN ATENDIDA (2001-2002)

Población de alumnos con alguna discapacidad en las escuelas de educación inicial y básica	Población atendida en los principales servicios de educación especial (CIFRAS APROXIMADAS)	Alumnos que no recibieron atención o apoyo específico de los servicios de ee
381,895	111,730	269,895

Fuente: PNFEIE: 17. Nota: No incluye servicios de EE de particulares, ni los apoyos que los niños y las niñas con nee reciben en escuelas generales de sostenimiento privado.

De igual manera, se ha elaborado un apartado de Educación del Portal de Internet Discap@cinet del Sistema Nacional E-México cuya página es: <http://www.discapacinet.gob.mx>. Finalmente, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) elaboró los macrotipos, es decir, en un tamaño mayor los libros de texto de primero y segundo grados de primaria, para facilitar el aprendizaje a los alumnos que presentan baja visión. Se imprimieron 500 paquetes solicitando a los responsables de educación especial una relación de niños y niñas con baja visión para su distribución. Otro recurso didáctico fue la edición del primer Diccionario Escolar en Sistema Braille para educación básica en escuelas públicas de las 32 entidades del país. El ejemplar consta de nueve tomos y contiene alrededor de 10 mil palabras en español, la distribución será muy cuidadosa dado el alto costo que implica este tipo de materiales (*Íbid*:19-20).

Un común denominador en las políticas mundiales es el logro de la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, asumidas desde la educación especial como un compromiso de equidad e igualdad social. La integración se concibe como un medio para lograr una educación de calidad en su doble papel: formar personas autónomas y productivas bajo los principios de convivencia y bienestar común.

3.3 Contexto Estatal

3.3.1 El Impacto de la IntE Como Política Educativa en la investigación

Ante la implantación de la IntE como programa oficial, un referente importante sobre este tema fue la línea de investigación titulada: “Escuela de la diversidad y Formación Docente” iniciada y desarrollada en el estado de San Luis Potosí por un equipo interdisciplinario dirigido por la Dra. Juana Ma. Méndez Pineda²⁸. El interés primordial de esta línea ha sido conocer cómo se está desarrollando la política de IE en el sistema de educación básica y tiene como referencia la “Escuela de la diversidad” que encabeza la corriente española con algunos autores como López Melero, Pilar Arnaiz, Nicola Cuomo, Stainback y Stainback, Porrás Vallejo y Jiménez, entre otros²⁹.

Algunas aportaciones importantes de esta línea de investigación ha dado cuenta de la IntE como generadora de reflexión en las formas de pensar y concebir las diferencias desde lo social y lo cultural en general como modelo educativo que ha evidenciado logros personales y sociales, así como retos y dificultades encontrados no sólo de los alumnos sino de todos los involucrados.

Un asunto pendiente consiste primero, en la poca referencia que se hace con relación a los logros académicos de los niños y, por otro lado, la necesidad de una propuesta de formación docente en situación, es decir, donde haya un compromiso institucional y curricular porque las experiencias de la IntE sean analizadas y reflexionadas en el momento en que se desarrollan, de manera interdisciplinaria y colaborativa toda vez que, en el campo de la FD, la experiencia de la IntE se ha vivido más como capacitación que como proceso formativo integral, de ahí la importancia de lo humano y lo social en lo educativo y el gran reto es trascender de un modelo educativo basado en el déficit a un modelo inclusivo basado en la diversidad y la diferencia³⁰.

El estudio: “Los maestros ante la integración educativa. Un estudio diagnóstico” constituyó la primera experiencia de investigación sobre integración educativa y formación docente en la que se tuvo oportunidad de participar; fue de tipo

cuantitativo y buscó identificar la viabilidad de las políticas y acciones de integración a la escuela regular para personas con discapacidad, en el estado de San Luis Potosí, así como las actitudes de los docentes hacia esta política y las necesidades de formación que demandaban para este fin³¹.

Los resultados mostraron un cambio de actitud cada vez más positiva hacia la integración aunque principalmente con relación a las discapacidades sensoriales y en menor medida hacia la discapacidad intelectual. Hay también una mayor aceptación entre menor es el nivel educativo que integra, así el nivel de preescolar refleja un ambiente de mayor cooperación y disposición para la integración y aceptación de las diferencias, disminuye en la primaria y la secundaria parece ser la más resistente a este proceso. Se considera que son el grado de complejidad en la organización, la cantidad de personas que se involucran y el nivel académico que implica cada uno de ellos, las que inciden en esta situación.

Con respecto a las necesidades de formación destacaron aspectos como: el trabajo interdisciplinario, el conocimiento sobre una didáctica especializada y el trabajo con padres (Méndez, Juana Ma., *et. al.* 2000: 67-69).

Una aportación importante que se hizo a este estudio fue que se tenía que trascender del nivel de la integración como sinónimo de “incorporación de personas con discapacidad a la escuela” y concebirla como “un espacio para el aprendizaje en y con la diferencia y la diversidad, para sin duda inscribirse en un proyecto de democratización educativa y social” (Messina, Graciela, en Méndez, *et al*, 2000).

Actualmente se está desarrollando la investigación: “El proceso de integración educativa en San Luis Potosí. Estudio de casos”, que pretende acercarse a la comprensión de la realidad que se vive en los centros integradores de los diferentes niveles de educación básica. Las interrogantes que la guían son: ¿Cuál ha sido la repercusión de la integración educativa en los niños y niñas con necesidades educativas especiales? Y ¿Bajo qué condiciones opera la integración educativa en San Luis Potosí? El enfoque es cualitativo utilizando como técnica la entrevista abierta que se aplica al personal directivo, docente y técnico, alumnos y

padres de familia de varias escuelas integradoras ubicadas en la capital del Estado de San Luis Potosí, de los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.³²

Hasta el momento se han analizado tres casos, dos de primaria y uno de preescolar, en los que se ha podido observar la importancia que tienen, además de las actitudes del docente, la colaboración y el trabajo interdisciplinario por parte de los profesionales, espacios donde se puedan discutir las necesidades específicas de los alumnos y donde los profesores puedan plantear sus dudas, inquietudes, angustias, acerca de los casos particulares que están atendiendo; porque, como también nos evidencian estos casos, las necesidades educativas especiales al generarse en relación con las condiciones de los contextos institucionales con las características de los alumnos, tienen que atenderse considerando esas especificidades (*Ibid*: 18).

Es así como se confirma lo que en teoría se establecen como principios de la educación basada en la diversidad: la concepción de un currículum abierto y flexible; y un trabajo comprensivo, colaborativo e interdisciplinario. (Jiménez, 1999: 357).

Es conveniente considerar la producción de tesis que a nivel de licenciatura y posgrado se han hecho con respecto a la temática de la FD, la IntE y la educación básica en las instituciones de nivel superior como la Facultad de Psicología de la UASLP, la UPN 241, la ENESMAPO y la BECENE cuyo común denominador es que son estudios de corte cualitativo que atienden los procesos escolares o de identidad que se desarrollan en torno a esta temática. Por otro lado, se observa que son las Asociaciones Civiles actores centrales en tareas de gestión y legislación estatal que buscan promover cambios sustanciales en las formas de concebir las diferencias individuales, el ejercicio de la ciudadanía y la igualdad, entre las que destacan instancias públicas como el Organismo estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y el sector salud principalmente³³.

4. LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

4.1 Enfoques de la Formación docente

El campo de la Formación Docente (FD) es, al igual que otros campos de estudio, un debate actual en el que subyacen distintos enfoques y propuestas. Se pueden precisar dos: el tecnocrático o funcionalista y el crítico o emancipador. Estas dos posiciones están mediadas por un enfoque reflexivo o fenomenológico. El docente tiene una autonomía profesional en relación directa con los procesos de formación que proponen estos enfoques y que establecen la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional (Jiménez, 1999)³⁴.

Hablar acerca de la Formación Docente significa atender a aspectos filosóficos, psicosociales, histórico-políticos, geográficos, económicos y culturales. Cuestiones como: ¿qué tipo de profesional requiere la educación contemporánea? ¿Cómo debe ser el proceso formativo de los profesores? ¿Qué fines persigue? establecen las orientaciones y directrices para construir diseños curriculares en la docencia.

Desde una perspectiva histórico-social, los modelos de formación docente han intentado responder a las exigencias y avances que en materia educativa se han realizado y se basan en una filosofía de hombre-mundo como ideal o aspiración social. Así, los sistemas han respondido también a “sistemas paralelos de formación docente” y que, de acuerdo con la concepción de “alumno” que se tenga, han respondido a la “preparación de especialistas que atiendan a todos aquellos alumnos que “no respondan a los estándares o rangos normales de desarrollo y aprendizaje”. Es así como se han formado de manera “separada” y “específica” a los docentes de “Educación Regular” (ER) y a los docentes de “Educación Especial” (EE).

4.2 Demandas de Formación para la IE desde la diversidad

La IntE como política llevó a los sistemas educativos a realizar diagnósticos que dieran cuenta, lo más real posible, cuál era la población escolar como demanda potencial existente y el porcentaje de alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial asociada o no a una discapacidad con relación a la primera. Por otra parte, también han llevado a cabo estudios de tipo estadístico que dieran cuenta del perfil y las necesidades de formación de los profesionales de la EE y la ER para la IE.

En Europa Lisa Vislie considera que las implicaciones de la IntE se manifiesta en dos aspectos: los principios curriculares y la profesionalidad del magisterio; y entre las acciones destaca la formación de equipos pedagógicos y psicológicos. También se ha dado una creciente demanda de especialización del magisterio, quienes serán los “expertos” para la asignación de recursos extra a la escuela. Por lo anterior, se proclama la realización de reformas a los programas de formación en los que la EE ha tenido una alta prioridad (de períodos de formación de 3 ó 4 años a 5). Por ejemplo, a la formación ordinaria del maestro se le agregarán 1 o 2 años de EE (cursos nocturnos o de tiempo parcial). En los inicios de la IE, 16% de los maestros regulares habían estudiado EE.

En Iberoamérica, con relación a la FD para la IntE se formulan propuestas y reformas para promover mejoras tanto cualitativas como cuantitativas. Por ejemplo, Argentina (1993) se plantea la incorporación de los avances científicos para el tratamiento de la discapacidad; Bolivia (1997) enfatiza la formación de maestros en EE y la capacitación de los que se encuentran en ejercicio; y en zonas alejadas (Díaz Flórez, 1999).

Una preocupación constante en el contexto Latinoamérica es la búsqueda y aplicación de programas de formación cada vez más cualificados con el fin de formar profesionales en pedagogías capaces de asumir su trabajo desde las nuevas orientaciones y políticas que definen las tendencias pedagógicas de la EE. La Licenciatura en EE en algunos países como Argentina, Uruguay y Venezuela a

es de tres años (1 de formación básica y 2 de especialización); en otros como Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, México, Paraguay, Perú y Venezuela, es de 5 años (Rojas Prieto, 1999).

Cuba es un caso excepcional pues tiene un alto nivel de organización en sus programas de FD. En ellos se presta especial atención a la integración académica, laborales e investigación, mediante un complejo ordenamiento de las prácticas pedagógicas en la EE buscando un balance teórico - práctico. Sin embargo, su título: Lic. en Defectología parece reflejar un enfoque médico -terapéutico, más que educativo.

En España, por su parte, los maestros con especialidad en EE y/o audición y lenguaje desarrollan un trabajo de apoyo y asesoría a los maestros de centros ordinarios que tienen en sus aulas niños integrados. También se desempeñan en EE de acuerdo con su especialidad.

Se sugiere, en este contexto español, el constructo de desarrollo profesional que engloba tanto la formación inicial como permanente. "Actuar como profesional, desde el marco de la educación en la diversidad exige un cambio ideológico y normativo, asumiendo presupuestos y tareas como el reconocimiento de la diversidad como valor; capacitación y autonomía en la toma de decisiones curriculares y organizativas; predisposición y competencia para el trabajo colaborativo; actitud reflexiva, crítica y de compromiso social (Alegre de la Rosa , 2000).

En Cuba, Paraguay y Uruguay la Licenciatura en EE forma promotores pedagógicos para trabajar en las zonas urbanas marginales o rurales. Son maestros itinerantes o ambulantes que asesoran proyectos de integración, además desarrollan programas de orientación y apoyo a docentes, escuelas y familias.

En algunos países los maestros que trabajan en EE no cuentan con el perfil. En Paraguay el 74.2% no tienen especialización, en Chile es el 57%. En Bolivia, Ecuador y Perú hay ausencia de docentes altamente calificados. Para la calificación de los docentes se han aplicado programas de capacitación y

actualización permanentes. (Cuba, Salvador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela). Por otra parte, los programas de formación siguen privilegiando los enfoques médico-terapéuticos (déficit como enfermedad) como en Ecuador que se habla de atender “patologías que adolecen” los estudiantes. Perú problematiza este énfasis del enfoque médico como un obstáculo fundamental en la integración por lo que se resalta la necesidad de conformar equipos multidisciplinarios, desde un enfoque educativo y que se hace evidente en este proceso.

Algunos estudios se centran en las dificultades a las que se enfrenta la IntE y la EE en Latinoamérica y que se sintetizan en dos: escasez de docentes y limitación de recursos (Rojas Prieto, 1999: 56-62).

En Estados Unidos se propone un cambio de paradigma para los docentes de EE. En lugar de un modelo positivista caracterizado por una relación entre variables que justifica las prácticas basadas en el déficit y en el que la discapacidad sólo es reconocida como algo natural e intrínseco a la persona, y no como producto social sugiere que la FD y la práctica de la EE deben basarse en un realismo crítico como una metateoría (Warner), una ontología realista y una epistemología falibilista (Basker) cuyos principios son:

...que en la relación sujeto-objeto hay una existencia real independiente pero que se dan en una relación social que se construye en un lugar y tiempo concretos, por lo que el conocimiento es sólo una aproximación y, por lo tanto, es una representación falible de esa realidad que se trata de explicar y comprender. Los docentes, desde esta perspectiva, no se limitan a adaptar, se hallan comprometidos con el propósito de cambiar las condiciones sociales y educativas que limitan las oportunidades vitales de los discapacitados (Franklin, 1996).

Otra propuesta interesante de formación implica que el docente indague y se acerque a la pregunta sobre cómo se configuran contextos, sujetos y saberes desde su propia visión; es decir, desde una perspectiva que promueva el reconocimiento de la singularidad propia y de los demás, así como el compromiso por la constante revisión acerca de las diferentes concepciones existentes frente a

lo humano, podrían considerarse como ejes problemáticos que posibilitan una actitud del maestro desde una pedagogía abierta y flexible en función de ciertas formas renovadas de asumir la relación del sujeto atípico con la sociedad (Rojas Prieto, 1999).

En México, el Programa Nacional de Fortalecimiento para la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) muestra un diagnóstico de la situación de cobertura y calidad en EE, como base para las reformas a planes y programas de estudio de FD. Los procesos de evaluación y seguimiento refieren en el campo de la formación profesional, como principales debilidades encontradas, ya que alrededor del 37% de docentes de educación especial no cuentan con la preparación adecuada para desempeñar su función (esto es, que tiene algún estudio en docencia pero que no corresponde al campo de la educación especial). Aún el personal que cuenta con formación relacionada con la educación especial precisa de actualización para atender a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales).

La formación especializada requiere que se cuente con estrategias específicas para evaluar a los alumnos con necesidades educativas especiales identificando fortalezas y debilidades en las distintas áreas: social, comunicativa, afectiva, académica; que conozca cómo atender las necesidades educativas especiales, principalmente aquellas derivadas de la discapacidad; que tenga conocimiento de los propósitos y contenidos de la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria de las distintas modalidades, así como de los programas relacionados con la capacitación para el trabajo; que pueda orientar al personal de la escuela regular y/o a los padres de familia, además de una atención directa al alumno si es necesario.

Sólo el 67% del personal de educación especial cuenta con el perfil indicado, sin embargo, la formación sólo se especializa en alguna discapacidad y con un enfoque terapéutico más que educativo. Una alternativa fue la estrategia de actualización y capacitación que ha estado a cargo de los cursos del Programa Nacional de Actualización del Magisterio (ProNAP). Al respecto se señala :

“...el reto que enfrenta este programa nacional es realizar un diagnóstico nacional respecto a las necesidades de actualización de los profesionales de la educación especial y del personal docente de la educación básica general. Este diagnóstico es la base para diseñar una oferta diversificada de actualización orientada por metas y enfoques comunes” (SEP, PNFEEIE, 2002: 22).

Ante esta situación, las escuelas normales de nuestro país, en el marco de las acciones programadas y los compromisos establecidos con la IntE, iniciaron la reforma de la licenciatura en Educación Especial, a partir del ciclo escolar 2004 - 2005. El propósito central del nuevo plan de estudios es que el estudiante adquiera un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad así como a las de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores³⁵.

En el ciclo escolar 2004-2005, 2470 estudiantes aproximadamente fueron inscritos en el primer semestre en 53 instituciones de 30 entidades y culminarán sus estudios en el ciclo escolar 2007-2008. Las áreas de atención y el número de escuelas que las impartirán son: Auditiva y de lenguaje (24), Intelectual (42), Motriz (6) y Visual (4). Cada Institución definirá si ofrece una o más áreas. El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación: escolarizadas, de acercamiento a la práctica escolar y de práctica intensiva (Boletín Informativo, Año 1, Vol. 4, Dic. 2004: 10-11).

En San Luis Potosí, las instituciones formadoras de docentes como la Escuela Normal Superior del Magisterio Potosino (ENESMAPO), la Benemérita y centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) han seguido los programas que a nivel nacional se han implementado. La anterior reforma fue en 1994 en la que se incluyó una materia referente a la atención de alumnos con nee. La UPN 241 participó en el diseño de una línea en Integración Educativa, como parte de la

Licenciatura en Educación, Plan 1994 que oferta a los docentes en servicio. El cambio propuesto en la actual reforma del 2004 será también aplicado en estas instituciones formadoras de docentes. También se han ofertado programas de posgrado como especializaciones y maestrías tanto en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, como en las normales y en la Universidad Pedagógica Nacional.

Como puede observarse, estas tareas de “capacitación” y “actualización” docente tienen, de manera implícita, esta concepción de “formación especializada” y “separada” de la formación común, misma en la que predomina un enfoque técnico o, en el mejor de los casos, un enfoque reflexivo.

La orientación en el campo de la FD ha sido, de una manera generalizada, incrementar la cantidad de los servicios y eficientizar la capacitación y la actualización docente. Se identifica una mezcla de posturas positivista e interaccionista para la atención de los sujetos de la integración y no se encuentra una alternativa oficial con una visión crítica de formación docente. Es así como se observa “un vacío” en este campo.

4.3 Diversidad e igualdad: un reto en la formación docente

Ahora bien, desde una perspectiva social de formación docente, un profesional competente en la educación para la diversidad exige un proceso formativo desde un enfoque crítico, es decir, capaz de participar en colaboración con otros en el cuestionamiento y reflexión de la práctica educativa para establecer los fines de igualdad, liberación y emancipación a través de la acción común. (Contreras, 1997).

¿Dónde y cuándo surgieron los conceptos de diversidad e igualdad en los discursos de formación docente? El término “diversidad” parece ser un producto de la conciencia de la postmodernidad y ha cobrado en la actualidad un papel preponderante en diversas disciplinas humanas. El concepto de igualdad tiene sus

raíces en el pensamiento ilustrado y es algo que no ha logrado concretizarse en el ámbito social y educativo.

Diferenciación y homogeneización se unen en una relación dialéctica de fuerza y unión de contrarios: somos iguales en tanto que somos seres únicos e irrepetibles.

¿Cómo se refleja esta dualidad en los individuos y en los grupos sociales? Hay un punto de intersección que permite reconocerse distinto desde su singularidad y al mismo tiempo perteneciente a una colectividad.

La afirmación: “Todos somos iguales” excluye la aseveración: “Todos somos diferentes” si y solo si se reducen a esas expresiones. Para que ambas sean verdaderas, hay que completar los enunciados: “Todos somos iguales en nuestra condición humana” y “Todos somos diferentes en nuestra condición biopsicosocial”.

Diversidad significa variedad, diferencia. Conjunto, gama de cosas distintas.³⁶ El concepto se empleó en la biología en un inicio para caracterizar a los seres vivos en general. El término fue trasladado al campo de lo social al reconocer su presencia en la cultura. Diversidad de ideas, diversidad histórica y diversidad política que, al igual que la diversidad biológica, es una condición y una cualidad humana e inherente que la enriquece y la hace sorprendente. Por tanto, “...la promoción de la diversidad y el pluralismo debe fundarse en la mínima satisfacción de las necesidades básicas, un mínimo que descarta la exclusión y la marginación; en un mínimo de recursos y capacidades (desde no pasar hambre, hasta gozar de salud, educación y vivienda adecuadas)...” (Pérez de Cuéllar, 1994: 265).

Con respecto a lo educativo, se señala que es de vital importancia adoptar una “visión holística” de la cultura. Debe pues apreciarse la diversidad cultural en cuanto a valores y formas de expresión, basado en el reconocimiento y el respeto a las diferencias. Esta condición permite derivar el concepto de “diversificar”, es decir, de diferenciar para adaptar a distintos usos y funciones. En ese sentido, la

diversidad social y cultural implica diversificar la práctica educativa. Este principio pedagógico es la base de la filosofía de IE.

Por su parte, el concepto de igualdad (que incluye el pensamiento desde Rousseau en 1755 hasta la concepción socialdemócrata de Maravall 1994, entre otros) ha derivado en el campo educativo en lo que se denomina: “igualdad de oportunidades”, como una cuestión muy controvertida, dado que lo que en un inicio parecía, desde la filosofía y la economía, una explicación clara y sencilla sobre los factores que determinaban el nivel educativo alcanzado por un individuo, tales como la riqueza, el talento y el esfuerzo (o de sus preferencias respecto a la educación)³⁷ ha sido objeto de profundas reflexiones que cuestionan y evidencian la complejidad de un proceso que no es posible entender de esta manera (Mellizo Soto , 2003: 33).

A partir de estos parámetros y teniendo en cuenta el criterio de distribución de los recursos que se utilice, es posible identificar cuatro nociones diferentes de igualdad de oportunidades en educación.

a) Sistema de libertad natural: se considera que todas las características del individuo, incluida su riqueza familiar, son relevantes para alcanzar un determinado nivel educativo y que, por tanto, se debe dar más y mejor educación a los estudiantes más ricos y más listos.

b) Igualdad de oportunidades meritocrática: su criterio de distribución es el mérito, entendiendo por mérito el talento o la habilidad, sin dar relevancia a la riqueza. Desde esta concepción, hay que premiar a los individuos según el talento e implica concentrarse en los mejores, en los más dotados.

c) Igualdad de oportunidades igualitaria o universal: todo individuo, por su condición humana, merece y tiene los mismos derechos que cualquier otro; o bien, “compensatoria”, es decir, donde se hace indispensable partir de la desigualdad en las condiciones de los individuos o grupos sociales que los sitúa en desventaja, por lo que requieren más y mejores beneficios. Esta división sólo corresponde a unos tipos ideales y la política educativa será normalmente una mezcla de éstos (*Íbid*: 35).

El principio que enuncia: “El significado práctico de la doctrina de la igualdad humana no consiste en que las personas deban ser tratadas como si tuviesen iguales capacidades, sino como si tuviesen el mismo valor” (Pérez de Cuéllar, 1997: 81)³⁸ actualmente puede traducirse en el cuestionamiento abierto a las significaciones sociales transmitidas acerca del poder y el ser humano a través de las condiciones sociales, culturales y económicas en las que se justifican y se reproducen. Este “como si tuviesen” se cambiaría a “con el reconocimiento de que tienen el mismo valor”.

Bordoli (2006), en ese sentido, hace una crítica a esta postura pues destaca la actitud discriminatoria al establecer líneas de relación entre pobreza y carencia que se traduce en “dificultades de aprendizaje” lo que lleva al fracaso escolar de esta población. En efecto, al ser nombrados como sujetos carenciados material, simbólica y afectivamente, estos enunciados coadyuvan en la construcción subjetiva del otro que probablemente provoca que esto sea lo que acontece. (p 196).

Por eso es importante considerar que los docentes puedan reflexionar colectivamente sobre el conjunto de sus saberes implícitos (de los que la historia es sólo un componente) puestos en juego en la práctica escolar: indagando acerca de lo que Bordieu denomina “habitus” o historia incorporada, sistema de esquemas adquiridos que se traducen en categorías de percepción y apreciación o principios que clasifican, y al mismo tiempo ordenan la acción; buceando, al decir de Giroux, en sus propias historias, fijándose en la “historia sedimentada” que van forjando a su alrededor, y aprendiendo cómo el propio capital cultural representa una interrelación dialéctica entre la experiencia y la historia. (Alliaud y Duschatzky, 1998: 11)

Preparar al docente significa construir espacios de reflexión, análisis e investigación en el campo educativo para que: “...trascienda los límites en los que se encuentra, en ocasiones por sometimiento, otras por apatía e incluso por ignorancia, pero no esperar las condiciones óptimas para comenzar la tarea...” (Ribeiro, 1992: 7).

Este último autor señala, además, el tipo de profesional de la educación que exige la sociedad actual: “comprometido con los intereses de las mayorías, sensibilizado ante la problemática social, consciente del significado y alcance de la tarea que, como educador, puede ejercer en pro de las transformaciones sociales...” (*Ibid*: 49).

Durante esta revisión teórica se pudo transitar, con una perspectiva histórica, desde un positivismo funcionalista de origen de la EE y del campo de FD en esta área especializada como parte de la ER, hacia una postura social crítica y los principios de igualdad y diversidad en torno a lo educativo. Así, mientras que en el campo de la FD las teorías de interculturalidad, ciudadanía y democratización abren caminos y abogan por un profesional comprometido políticamente con los grupos en desventaja, el proceso de inclusión educativa identifica estos grupos con fines emancipatorios y de reivindicación social, denunciando principalmente las formas de exclusión por las que han atravesado y cuestionando los principios económicos y sociales sobre los que descansan los sistemas educativos del siglo XX.

Esta forma de sistematizar la información permitió también, por un lado, conocer un proceso histórico-social acerca del origen, desarrollo y momento evolutivo por el que atravesaba la FD y su relación con el campo de la IntE: su horizonte teórico-conceptual, su tratamiento disciplinar, sus grandes puntos de tensión y los enfoques o perspectivas presentes en sus diferentes tipos de análisis; por otro lado, favoreció el esclarecimiento de muchas de las dudas iniciales y la identificación de algunos vacíos en su tratamiento. Paulatinamente se fue transitando por distintas posiciones y formas de abordaje. Esto contribuyó a la reorientación del presente trabajo cambiando radicalmente las preguntas, los propósitos y la contextualización, mismos que se presentan en el siguiente capítulo.

II. FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN PROYECTO DIFERENTE

Como pudo observarse en el primer capítulo, los aspectos que cobran mayor relevancia cuando se aborda el campo de la FD y su relación con el proceso de IntE son:

- Su origen y desarrollo de acuerdo con las condiciones geográficas, económicas y políticas de los distintos bloques de países, observándose una discrepancia en cada uno de ellos tanto en los tiempos como en las formas de implementación o puesta en marcha.
- Su proceso histórico que le lleva a reconocer su naturaleza social y una postura crítica ante ello.
- Los enfoques de la FD y la IntE que plantean un modelo dual reproducen un sistema racional técnico; en contrapartida, un modelo común de formación aspira a la creación de nuevas formas emergentes de relación pedagógica y de convivencia humana.

Los vacíos en este tema son:

- Una gran ausencia o, en todo caso, una mínima presencia por parte de los docentes e investigadores de la ER, que parecen mostrar poco interés por el análisis o el estudio de la FD y la IntE mereciendo una atención especial cuáles pueden ser los motivos de esta situación.
- El abordaje desde un enfoque holístico y crítico que conciba, desde las diferencias individuales y sociales un proceso de FD y de IE desde la experiencia narrada por los sujetos, actores y partícipes del mismo.
- Otro aspecto poco estudiado es la FD y la IE en el medio rural. La mayoría de los trabajos hacen referencia al medio urbano. En México tendría profundas implicaciones y convergencias con los procesos de interculturalidad y ciudadanía. Dos grandes retos implicaría su abordaje: 1).

El concepto de lo rural hoy en día y 2). La orientación que cobra la FD y la IE en el medio rural como programa compensatorio de capacitación y de extensión de los servicios, más que de orientación social y transdisciplinar.

En ese sentido, este capítulo describe el carácter y la naturaleza del objeto de estudio de la presente investigación, mismo que fue delimitado a partir de las primeras conclusiones derivadas en el capítulo precedente.

1). Un enfoque transdisciplinario: Aportaciones desde la antropología, la sociología y la historia.

Es pertinente precisar que, derivado de la elaboración del estado de conocimiento y con base en los enfoques que subyacen a los procesos de Formación Docente y de la Integración Educativa, es más pertinente denominar a esta última: “Inclusión Educativa”, toda vez que la primera responde más a un modelo interaccionista, sistémico-estructural, en tanto que la segunda busca ser congruente con una visión holística y social crítica.

Los estudios revisados en el capítulo anterior se centran en el proceso histórico-social de la EE y el origen y desarrollo de la IntE desde lo político y cultural, haciendo referencia al marco teórico conceptual que lo ha determinado. No obstante, pocos estudios dan cuenta de los procesos que se construyen desde la experiencia de inclusión vivida.

En ese sentido, la reflexión gira en torno a cuestionar si la aceptación o rechazo de los alumnos con mayor desventaja en la escuela regular más que obedecer a la creación de condiciones físicas y ambientales adecuadas para su inserción escolar, se relacionan más directamente con las maneras en que se perciben y son percibidos los sujetos que conforman la comunidad educativa, según las relaciones sociales que se establecen entre sus miembros, desde la cultura que las legitiman y reproducen; así como en las formas como responden frente a las diversas situaciones que se les presentan en la vida diaria.

Estudiar un proceso educativo significa pues considerarlo inserto en un contexto social determinado al mismo tiempo por las condiciones que crean los sujetos participantes al ponerse en práctica, según sus formas de pensar, sus creencias y sus motivaciones, es decir, de su cultura.

El término “cultura”, es considerado como:

“...un hecho simbólico que se define como una consideración específica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivadas en forma de instituciones y de habitus conservados y reconstruidos a través del tiempo en forma de memoria colectiva, actualizada en forma de prácticas simbólicas puntuales y dinamizadas por la estructura de clases y relaciones de poder” (Giménez, 1978: 51)

Por lo expuesto, se consideró conveniente abordar el proceso de inclusión educativa y su relación con el campo de la formación docente desde una perspectiva transdisciplinaria, esto es, cuando una disciplina cruza la reflexión teórica de varias disciplinas, como puede ser la semiótica, o la antropología para las ciencias humanas (Haidar, 1998: 118). En este caso, se recurre a la antropología y la sociología y al empleo del método biográfico para dar cuenta de este proceso.

2) El medio rural y la narrativa

Con base en los aspectos revisados hasta ahora, se consideró importante abordar el proceso de la FD y la IE con un estudio desde una perspectiva distinta, es decir, desde una historia oral que buscara dar cuenta de las representaciones y significados, experiencias, sentimientos y valoraciones que le atribuyen los sujetos a este proceso.

Este interés de recuperar a los sujetos de la inclusión educativa significa dar la palabra a sus protagonistas: si bien pareciera una preocupación por el otro diferente, las miradas están cambiando radicalmente hacia el yo y el nosotros con

relación a ese otro(s), es decir, como un proceso de construcción social con las repercusiones que esto implica en los ámbitos profesional y disciplinario.

Se consideró, además, incursionar en el contexto rural para tratar de describir, analizar e interpretar un proceso de formación y educativo desde la práctica misma como experiencia de vida. Por lo tanto, se pretendió dar cuenta del desarrollo de la IE como filosofía de la diversidad y la igualdad, desde la narración, a través de la historia oral, de los sujetos que participan en este proceso: docentes, alumnos, directivos y padres de familia.

Ante una cada vez más urgente necesidad de reconocer la diversidad de contextos y el diseño de propuestas educativas diferenciadas y acordes a la realidad social, no puede aceptarse la aplicación generalizada de propuestas pensadas en contextos urbanos. ¿Cuál es el papel de la EE y la IE? ¿Es un programa compensatorio? ¿O es parte de un proceso de transformación del sistema educativo que atienda a su relevancia?

Un supuesto básico es que el proceso de IE, cuyo modelo único de puesta en práctica ha sido la política oficial de integración educativa, ha tenido diferentes y variadas respuestas en los medios urbano y rural si se toman en cuenta lo histórico, lo social y lo cultural; no sólo lo geográfico o lo demográfico estadístico. Los trabajos encontrados presentan, en su mayoría, análisis teóricos y estadísticos de las diferentes experiencias integradoras como puntos referenciales para dar cuenta del proceso. Otros, los menos, lo hacen desde una perspectiva cualitativa a través de estudios de caso y de tratamiento hermenéutico acerca de las condiciones en las que se está desarrollando.

Se pretende en lo particular, abordar las experiencias de inclusión desde las narrativas de los sujetos que la han vivido dado que: "...las fuentes orales permiten abordar algunas temáticas y enfoques innovadores en la historiografía: el cambio social y los procesos de identidad cultural" (Folguera, 1994: 9, 16).

Esta focalización hacia el medio rural abre nuevos retos y perspectivas, al partir simplemente del concepto de lo rural como algo que está cambiando, dada la gran complejidad que se observa en las comunidades por la mezcla de elementos

económicos, políticos, sociales y culturales que se yuxtaponen y confunden. ¿Cómo responden los grupos sociales rurales ante este desarrollo económico, ante las imposiciones culturales y el vertiginoso avance de las comunicaciones? ¿Cómo responde la escuela?

¿Cómo se desarrollan los procesos de identidad/alteridad de los sujetos en su proceso de FD y de la IE en el medio rural?

En este caso particular de estudio, el proceso de FD y de la IE no partió, por tanto, de indagar a los docentes y los alumnos, como sujetos centrales puesto que los procesos educativos no se circunscriben al aula y la escuela, sino que forman parte de un proceso social amplio en su relación con “los otros” y en contextos específicos: directivos, autoridades, padres de familia y comunidad. ¿Qué es lo que construyen de sí mismos y cómo contribuyen en la construcción del otro?, ¿quién o qué lo ha determinado? y ¿qué tan próximo está a la realidad de ese yo (que ahora es “el otro”) y que además se constituye por otros sujetos y por sí mismo?

Las preguntas iniciales fueron: ¿Cuáles son las formas de pensar que subyacen con respecto a este proceso? ¿Cómo viven la inclusión los sujetos que participan en éste: docentes de educación regular, de educación especial, directivos, equipo de apoyo, padres de familia y alumnos? ¿Qué papel juega el campo de la formación docente para fundamentar una preparación basada en los principios de la diversidad y la igualdad?

Para hablar de diversidad, se recurre a la antropología que, desde los conceptos básicos de identidad y cultura, nos ofrece una forma de aproximación al contexto que permite, a partir de las narraciones de los miembros, conocer la historia, la identidad y las significaciones sociales por lo que la entrevista y la historia oral cobran importancia para recuperar como fuentes de primera mano. Los recursos utilizados han sido el diario de campo, la grabación, la cámara fotográfica y la computadora.

El docente mismo es un sujeto que pertenece y no pertenece, se identifica y se diferencia, se incluye y se excluye desde lo individual y social. Además, su

inserción o permanencia en un grupo es relativa: puede ser similar a su grupo de origen o muy diferente a éste y en tiempos y espacios muy diversos. ¿Qué pautas de relación establece con cada uno de ellos?

Así pues, los principios de diversidad e igualdad en lo educativo deben basarse más en los procesos de identificación de los sujetos que forman parte de un colectivo social, conocer las formas de pensamiento y representación que posee, con una historia y una cultura propia, en contextos específicos.

La intención de poder reconstruir el proceso de la IE como experiencia narrada por los sujetos que participan en este proceso pretende un acercamiento desde una perspectiva diferente, esto es, como un encuentro humano más allá de tareas de especialización y profesionalización que permita al docente contextualizar histórica y socialmente su trabajo, como experiencia de vida, que le lleve a una comprensión más profunda sobre lo que significa educar por y para la diversidad.

3). Supuesto: La necesidad de modelos de formación docente desde el paradigma de la complejidad/diversidad para el medio rural

Silvia Schmelckes (2005)³⁹ plantea como una muestra de la condición rural en nuestro país que el 50% de las escuelas unitarias se ubican en las comunidades dispersas con población fluctuante. No obstante, el problema es que se ha impuesto un modelo único de escuela que atiende a las condiciones y características del medio urbano. Las consecuencias de este intento de homogeneización son los altos índices de reprobación y deserción escolar como dos problemas emergentes del sistema. Ante esta situación, se reconoce cada vez con mayor convicción la opción de cambiar hacia el paradigma de la diversidad en el que cada contexto busque resolver las distintas problemáticas a las que se enfrenta a partir de la creación de diseños escolares específicos que sean acordes a los distintos contextos del medio rural. Ante este panorama, todavía hay un reto de cobertura, debido a la existencia de comunidades dispersas (jornaleros agrícolas migrantes en 98 000 comunidades menores de 500 habitantes) y en las

que la opción ha sido este sistema unitario, bidocente o de organización incompleta que no satisface la calidad. Este es otro de los retos actuales en lo educativo nacional.

Un ejemplo de propuestas alternativas en educación es el caso de la región de la Selva Lacandona, la Región Norte y Los Altos de Chiapas, y su proyecto: Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM) que muestra una educación intercultural, particular y propia de los habitantes tsotsiles, ch'ol y tsetsal.⁴⁰ El planteamiento de una “educación desde abajo y con la comunidad” ofrece la posibilidad de formas culturales y pedagógicas acordes a las localidades y a su realidad social, como un ejercicio del derecho y una lucha por participar en una educación diferenciada. Otro ejemplo es el Programa de Jornaleros Agrícolas, en los que, a través de asambleas comunitarias, toman decisiones y acuerdos comunes para la producción y comercialización de sus cosechas.

La historia de la escuela rural mexicana presentó en la década 1920-1930 un proceso de formación del estado populista consolidado que buscó fomentar el desarrollo integral de las poblaciones más alejadas. Se creó así, un modelo homogeneizante del Estado-Nación con propuestas “civilizadoras” de la población indígena en las que subyacían concepciones sociales equívocas acerca de las comunidades rurales como: aburridas, apáticas, fanáticas, atrasadas y sin posibilidades por sí mismas de progresar. Esta mirada etnocéntrica llevó a considerar lo indígena como un problema y a la lengua como una barrera de integración ofreciéndose como solución las llamadas “Misiones Culturales” (1925 - 1933). Esta ardua tarea de atender las áreas de salud, educación y cultura en las poblaciones rurales, positiva en sus fines, fue contradictoria en sus medios por la forma de concebir las diferencias y la diversidad. Las críticas a las que fue sometido el proyecto de las misiones culturales invitan en la actualidad a “repensar” la historia del indigenismo, y por ende de las comunidades del medio rural, para su educación.⁴¹

En consecuencia, la creación de normales rurales que prepararan maestros para este medio se planteó como una necesidad así como una respuesta ante el reto

del “progreso económico, social y cultural” que requería el país a principios del siglo XX. El origen, desarrollo y cierre de este tipo de escuelas (1920 -1945) se caracterizaron por una serie de intereses políticos, económicos y sociales que tergiversaron los fines para las que habían sido creadas por lo que, las consecuencias de este proceso social y educativo, son múltiples y contradictorias también⁴².

El problema de la formación docente se encuentra en la disyuntiva de atender a los cambios y propuestas oficiales bajo los principios de un modelo económico social dominante o bien de ser parte integrante de la comunidad y participar en la elaboración de modelos propios de cada región. En el primer caso, el docente es juzgado como un sujeto que adolece de una formación de calidad y que no está apto para asumir y entender las innovaciones pedagógicas más desarrolladas. La respuesta se traduce en el incremento de programas de capacitación y mejoramiento como estrategias de profesionalización; es decir, un modelo carencial deficitario. En el segundo, el docente es ajeno a esa realidad, no forma parte de ella y por lo tanto la ignora. La tarea consiste en promover procesos de formación crítica y reflexiva que le lleven a asumir un papel de transformación social. La alternativa es la profesionalidad docente, como una cualidad inherente que puede y debe ser desarrollada. Se está ante un doble dilema: el del ser y el del origen del docente: ¿qué y para quién enseña?, ¿por qué y para qué lo hace?

Otro reto es el de la equidad, como un componente de la calidad que significa, desde la postura oficial, el logro de los objetivos con todos los alumnos en el tiempo previsto. Desde esta perspectiva, se considera la diferenciación, es decir, las distintas condiciones en las que se desarrolla, al darle a cada quien lo que necesita para lograrlo, para tener iguales resultados. De ahí que México tenga muchos programas compensatorios que si bien abren las oportunidades de acceso y permanencia, son insuficientes puesto que hay diferencias abismales de aprendizaje reales. La explicación puede estar en este paradigma de la homogeneidad que dificulta la atención a la diversidad y una opción puede ser el paradigma de la heterogeneidad, es decir, desde su lugar, cada quien, atiende sus

necesidades con objetivos comunes pero a la vez con objetivos específicos acordes a realidades distintas.

4). Nuevas preguntas y planteamiento

Fue así como surgieron nuevas preguntas:

¿Cómo viven y narran la experiencia de la IE en el contexto del medio rural los sujetos que participan en este proceso?

Desde la perspectiva social crítica, ¿qué procesos de identidad se construyen en estos sujetos?

¿Qué significaciones sociales subyacen en esta experiencia educativa?

Y el siguiente planteamiento:

¿Cómo ha sido el proceso de inclusión educativa en el medio rural para los sujetos que en él participan?

- Los docentes desde su formación en situación
- Los alumnos desde su escolarización y como egresados.
- Los padres desde la familia y la comunidad.

5). Propósitos

Propósito General:

Dar cuenta del proceso de inclusión educativa en el medio rural a partir del estudio de un caso colectivo desde la narrativa de los sujetos que en él participan:

- Los docentes desde su formación en situación
- Los alumnos desde su escolarización y como egresados.

- Los padres desde la familia y la comunidad.

Propósitos Particulares:

- Identificar las significaciones sociales de formación docente desde los cuales se abordan los procesos de inclusión educativa.
- Describir los procesos de identidad que se construyen.
- Reconocer el impacto que tiene en los padres y en la familia la experiencia de inclusión educativa de su(s) hijo(s).

6). Marco teórico metodológico

Se considera que “un estudio de caso colectivo” permitirá dar cuenta de este proceso, así como una mejor comprensión del mismo. En ese sentido,

“...un investigador puede reunir en estudio un número de casos ordenados para investigar un fenómeno, una población o una condición general... Se le llama estudio de caso holístico dado que es una entidad compleja que opera en una variedad de contextos –físico, económico, ético, estético, etcétera. Se llama estudio de caso holístico para el examen de estas complejidades. Por otro lado, también es un estudio instrumental que se extiende hacia varios casos seleccionados porque se considera que permitirán comprender mejor el fenómeno en estudio. (Stake, 1992: 437)

6.1). *El método biográfico en la investigación educativa*

Por otro lado, este tipo de estudio se relaciona con la investigación narrativa a través de la historia oral en antropología y sociología; no obstante, en el ámbito educativo se ha desarrollado como una línea de trabajo más disciplinada con Clandinin & Connelly a partir de 1995.

Bolívar (2001) señala que 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”⁴³ cuyo valor y significado viene dado por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona.

Eugenio Trías, en su obra: “Ética y condición humana” utiliza la noción de sujeto narrativo como:

... alguien que se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales se constituye en sujeto. “Sujetos de narraciones, y sujetos “referidos” por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos... Y en ese ser sujetos de narración y relatos se cifra también nuestra propia dignidad (Bolívar, 2001: 15).

La tarea investigativa consiste en solicitar “contar historias” acerca de los hechos o acciones y, a partir de su análisis y comprensión conjunto, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos que den cuenta de los procesos educativos.

El relato se define como el producto o resultado escrito o hablado que nos ofrece información sobre el fenómeno que se investiga y la narrativa es el método de la investigación como forma de construir/analizar los fenómenos (*Op cit*, 1995). Por tanto, la narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato; es tanto una estructura como método para recapitular experiencias.

La investigación biográfico-narrativa se emplea como una categoría amplia que- ostensivamente- incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdord, al *territorio de las escrituras del yo*: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas,

entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal (*Op cit*, 2001:18).

La narrativa, como enfoque de investigación, es una experiencia expresada como relato que busca pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales por medio de la descripción y análisis de los datos. Es una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje) por lo que, mediante un proceso reflexivo - se da significado a lo sucedido o vivido.

Ricoeur (1995) aporta el status epistemológico de la narrativa al señalar que en el relato el sujeto repiensa y reinventa su vida, tomando autoría de los hechos y, por tanto, pudiendo inaugurar posibilidades de actuación futuras distintas. Es así como la característica propia de la autobiografía es ser una construcción y configuración de la propia identidad, más que un relato fiel de la propia vida, que siempre están en proyecto de llegar a ser.

Cada modelo de relato de vida muestra una perspectiva del “yo” recogiendo –en diferentes porciones- partes de una realidad (personal, social, ideal, oculta o real) que, al confrontarla dialécticamente, surge un nuevo yo reconstruido (*Op cit*, 2001: 38).

Por su parte, Ferraroti (1983) y Denzin (1989) señalan la importancia de vincular la historia de vida con lo social, lo histórico y lo político que le da sentido o lo sobredetermina; de tal manera que no es un sujeto aislado, sino que está inmerso en un lugar y tiempo específico. De ahí que Bolívar, inscribe a la narratividad en la recuperación del sentido comunitario frente al individualismo liberal de la modernidad.

Pues son las historias y relatos comunes, transmitidos por tradiciones culturales, las que crean comunidades de sentido y creencias, en las que se inscribe cada persona. Siguiendo a Taylor, se plantea la necesidad de una comunidad de vida primaria, que haga posible la vivencia de un conjunto de

bienes/virtudes compartidos, a partir de los cuales formar/entender los relatos de nuestras vidas. Sin estos principios comunes vividos, no habría lugar de donde partir, siendo yo en gran medida lo que he llegado a ser de lo que he heredado... (*Op cit*, 2001: 94-95).

Por otro lado, la investigación narrativa en educación es interdisciplinaria. Es un lugar de encuentro donde confluyen e interseccionan diversas ciencias humanas y sociales: la filosofía hermenéutica, la sociología, la teoría lingüística, retórica y literaria, la historia oral, la antropología social y etnografía y la psicología narrativa.

Todas ellas coinciden en cuanto se interesan en los modos como los humanos dan significado a su mundo mediante el lenguaje. En ese sentido, la educación –más que una disciplina- es un campo de estudio (*Op cit*, 2001: 53).

Desde la perspectiva de la transdisciplinariedad, el presente trabajo busca abordar los procesos de formación de los docentes en servicio desde la particularidad de su ser como sujetos en formación y sujetos formadores, en sus formas de pensar y representar la práctica educativa; así como en la significación que cobra en un contexto plural y multirreferencial, como proceso vital, esto es, inscrito en una historia de vida que le da sentido.

El método biográfico irrumpe así en el campo de las ciencias sociales cobrando resurgimiento de su aplicación en la investigación durante las últimas décadas. En un inicio se circunscribió a documentos cuyo objeto de estudio era los valores, pero poco a poco se fue ampliando hacia otros centros de interés como los documentos personales que reflejan una trayectoria humana o que dan noticia de la visión subjetiva que los sujetos tienen de la realidad circundante, así como su propia existencia. Recientemente se aplica para estudiar grupos minoritarios o marginales (Pujadas, 1992:26).

El método biográfico, en sus formas de relatos personales o historias de vida, son una especie de termómetro que nos permite mostrar la complejidad extrema de las trayectorias vitales de los sujetos (también de los grupos primarios), mostrando la

irreductibilidad (parcial) de estos procesos a los modelos formativos de la sociedad (*Ibid*, 1992: 43)

Como principales ventajas se tiene que nos introduce en el universo de las relaciones sociales primarias y es un instrumento valioso para el estudio del cambio social. Entre sus desventajas están la selección cuidadosa de los informantes y el manejo de la información.

La historia de vida es un relato autobiográfico mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia (*Ibid*, 1992: 49) Este método, desde una perspectiva multi-céntrica, puede aplicarse al estudio de un sector socio-profesional y también a la formación social de dimensiones demográficas y culturales restringidas (comunidad). Este sería el procedimiento para este estudio en particular.

La idea central del procedimiento consiste en hacer converger los relatos personales hacia un punto central de interés, hacia un tema común, del que todos los sujetos han sido a la vez protagonistas y observadores externos (*Ibid*: 56)

Algunos trabajos que han empleado la narrativa biográfica son los de Clandinin y Connelly (1995) que buscan el conocimiento del profesor en términos de narrativas. Bordieu (1999) en "La miseria del mundo" recoge las entrevistas debidamente transcritas, ordenadas y tituladas, dejando la tarea interpretativa a los lectores en el entendido de cuidar la fidelidad de las historias.

Principios metodológicos:

- La biografía requiere una mediación entre la historia individual y la historia social (otras personas y entorno) por lo que no hay un relato único sino más bien polifónico de diversos actores en los que el valor que tenga la propia subjetividad y la experiencia humana son la base para construir conocimiento.

- Comprender el desarrollo biográfico como el producto de un doble movimiento: las vidas de los individuos (y sus discursos) son el producto de la acción social de esos individuos y, a su vez, del determinismo social de las estructuras.
- Tener cuidado de no caer en “la ilusión biográfica” (Bourdieu, 1989) en el sentido de confundir el relato de vida con la vida misma. (*Ibid*: 124-127)

La cuestión de la “verdad” en narrativa que no pretende escrudiñar o establecer el carácter objetivamente verdadero de los hechos, buscando verificar lo que dice el relato; sino reflejar de la mejor manera cómo ha sido vivido subjetivamente por el sujeto. El relato no es nunca lo que sucedió, sino una interpretación (variable por lo demás en el tiempo) de nuestra propia experiencia. Por tanto, las narraciones no reflejan sino que construyen la realidad (*Ibid*: 142-144).

Es preciso, por tanto, diferenciar entre “verdad histórica”, como correspondencia entre los hechos descritos con los sucesos ubicados en determinados tiempos y espacios; y “verdad narrativa” que se refiere a lo que es sentido, captado y expresado con coherencia, verosimilitud, autenticidad o convicción.

La narrativa es un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad. Ofrece, además un terreno donde explorar y conceptuar las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa... El enfoque narrativo se centra en el relato o narración, como género específico del discurso, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato. (*Ibid*: 19).

Tanto “(auto)biografía” como “historia de vida” tienen una ambigüedad etimológica: es el curso de la vida de un individuo singular, pero también su reconstrucción narrativa, su escritura o narración por un relato... (*ibid*: 28).

Denzin (1989) distingue:

“Relato de vida” (“life-story” en inglés, “récits de vie” en francés) como la narración (retrospectiva) por el propio protagonista de su vida o de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o

varios interlocutores. En este caso la historia de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido. En cambio,

“Historia de vida” (“Life-history” en inglés, “histoire de vie” en francés), es una elaboración (por biógrafos e investigadores) como estudio de caso de la vida de una/s persona/s o institución, que puede/n presentar diversas formas de elaboración y análisis. Normalmente, además del propio relato de vida, se emplean otros documentos, por pretender un carácter o bjetivante, de acercarse a la historia real por múltiples materiales biográficos. (*Op cit*, 2001: 28-29).

Un supuesto que guía este trabajo es que, dentro de la diversidad de contextos y del conjunto de experiencias y testimonios leídos o escuchados, hay un punto de cruce donde el común denominador puede ser la experiencia de haber vivido o participado en un proceso de inclusión educativa que, en mayor o menor grado, han sido un momento clave o decisivo en su vida (*Op cit*, 2001: 172)⁴⁴.

6.2). Significaciones sociales y secretos colectivos

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 (2002) 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 si gnificaciones 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 social.

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 principales agentes socializantes de la construcción de la verdad son instituciones como la familia, la iglesia, la escuela y los medios de comunicación; son portadores 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 desde un imaginario social instituido.

Por otra parte, se considera también la imaginación del ser humano singular como la determinación esencial (la esencia) de la psique humana puesto que es imaginación radical en el sentido de que es ola o flujo incesante de representaciones, de deseos y de afectos. Está ahí como una fuerza que puede o no ser explicada y que lleva a los individuos a realizar cualquier acto dotado de sentido. A este tipo de imaginación se le llama: imaginación radical o instituyente.

Imaginario porque la historia de la humanidad es la historia del imaginario humano y de sus obras. Historia y obras del imaginario radical que aparece apenas existe una colectividad humana: imaginario social instituyente que crea la institución en general (la forma institución) y las instituciones particulares de la sociedad considerada, imaginación radical del ser humano singular (Castoriadis, 2002: 93).

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 debido a la importancia del papel que desempeña en la conformación de la identidad de los sujetos entendida como un “entrecruzamiento de diversas dimensiones imaginarias” (Anzaldúa, 2004: 369). Con este argumento, se puede decir que es a través de las “significaciones sociales” se puede comprender el sentido que le atribuyen los sujetos a su experiencia y a sus acciones.

Se parte pues, 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.

Asociada a lo imaginario se recurre a la categoría de “secretos colectivos” caracterizados como culturales e inconscientes (Berenzon, 1999: 33).

...se trata de asumir que cualquier individuo en una cultura es un mundo, que el inconsciente, incluso el individual, es colectivo... el inconsciente de cada cual es en sí mismo colectivo, en sí mismo cultural (*Ibid*: 45).

Estos secretos colectivos emergen en los discursos de los sujetos y permiten recuperar dichas significaciones sociales valiosas para la comunidad y que son transmitidas de generación en generación.

La manera como un sujeto se comunica con otros, la manera en que se construyen las “novelas” o “mitos” familiares de forma individual en los sujetos, a partir de la constelación social donde se hallan insertos, y cómo se transmiten de generación en generación los significantes privilegiados de un grupo social, configurando de modo particular el pensar, actuar y sentir de sus integrantes (*Ibid*: 57).

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?, ¿cómo arma su relato de tal manera que sea coherente y justifique su pensamiento y su poder de decisión?

6.3) Identidades, epifanías y el estadio del espejo

Se considera que a través de estas significaciones sociales se pueden 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.

En ese sentido, las diferencias individuales son una característica esencial de la especie humana y la manera de ser concebidas obedece a un proceso histórico-social, siendo éste último el que ha determinado las relaciones entre los sujetos y sus formas de desarrollo y aprendizaje. Este principio posibilita abordar los procesos de identidad cuestionando “a los otros” que son los que definen al “yo” (alteridad) convirtiéndolos en “el yo” que participa en la constitución del “otro”.

Las relaciones sociales que se establecen al interior de los grupos promueven un proceso de identidad de los sujetos. La identidad es un proceso de identificaciones⁴⁵ históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad (Aguado y Portal, 1992: 47)

Aunado a este proceso de objetivación-subjetivación del “yo” hay dos componentes que intervienen de manera directa en éste:

1) Las epifanías o momentos críticos de la vida: que permiten articular las dos categorías anteriores para intentar comprender el proceso de inclusión educativa en el medio rural, a partir del caso específico de la comunidad de San Marcos, perteneciente al municipio de Mexquitic de Carmona, S.L.P. 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 jalando. 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 (Bolívar, 2001: 173-174).

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 (1989: 70). 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.

El 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 sentido.

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; en el empleo de la lengua, de la enunciación que significa este “poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización, de apropiación y de producción” (Benveniste, 2004:83).

Pero inmediatamente, en cuanto se declara locutor y asume la lengua, implanta al otro delante de él, cualquiera que sea el grado de presencia que

atribuya a este otro. Toda enunciación es explícita o implícita, una alocución postula un alocutario (*Ibid*, 85).

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, algunas enfermedades y la muerte.

2) El estadio del espejo y la mirada del otro: que, de acuerdo con la teoría del psicoanálisis lacaniano, se consideran momentos decisivos durante los cuales el niño se “reconoce” a sí mismo en la imagen del espejo o en un Otro semejante y próximo que le re-presenta. "El estadio del espejo se describe como formador de función del yo” y es el momento en el cual el infante se encuentra por vez primera capacitado para percibirse, o más exactamente, percibir su imagen corporal. Esto sucede normalmente entre los seis y los 18 meses. Tal fenómeno parece haber sido estudiado primeramente por Henri Wallon aunque no es sino Lacan quién, hacia 1935-1939 nota las implicancias fundamentales del estadio del espejo.

Al ocurrir el estadio del espejo el niño deja de angustiarse de sumo grado *ante* la ausencia de la madre, pasando a poder regocijarse percibiéndose reflejado, y... sobre todo, *dotado de unidad corporal, de propio cuerpo* (al que identificara con “su” yo)... ya siente placer con su cuerpo sin la directa asistencia de la madre. Así el estadio del espejo revela la configuración del ego del sujeto. Como para que tal haya ocurrido ha sido menester el

estímulo externo desde otro, un semejante, queda desvelado que, en principio, inicialmente, *todo yo es otro*⁴⁶.

Lacan argumenta que la construcción que hace del yo es imaginaria, es decir, hay una imagen cargada de sentido que viene del otro. El yo se apropia de ella y la interioriza. Por tanto, la imagen con la que se identifica el niño no es la reflejada en el espejo. La imagen se relaciona con la mirada del otro, a esto se le denomina: narcisismo primario.

“Baste para ello comprender el estadio del espejo como *una identificación* en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo *imago*...cuya función es establecer una relación del organismo con su realidad (Lacan, 2007: 87, 89).

La identidad se va a construir a partir del otro: ¿qué quiere de mí?, ¿dónde me quiere?, ¿qué tengo que ser para existir?, ¿dónde me tengo que poner? Esta constitución del sujeto es imaginaria y dependen del deseo de los otros. Pero, ¿quién es el otro? El “otro” es el semejante, el representante del orden social y cultural. El otro es el yo introyectado de la sociedad y la cultura (lo simbólico) en este otro en un entorno real. Lo imaginario, lo simbólico y lo real son tres formas de registro de la realidad.

La identidad se construye por la mirada, por el sentido de la mirada (Sartre). La identidad es una encrucijada de imaginarios, contenidos inconscientes. En el inconsciente hay una estructura lingüística distinta al lenguaje formal ya que en éste las palabras pueden condensar múltiples significados, pueden desplazar múltiples significados por lo que los sentidos pueden cambiar (Anzaldúa, 2004:173).

Se considera que, a partir de este momento, es la mirada de ese otro(s) próximos el espejo que, en situaciones futuras, determinará la actuación posible del yo: familiares, tutores, modelos, docentes, amigos. La “transferencia” es entendida así

como el proceso a través del cual se actualiza una identidad, es decir, como un proceso de reflexión y reconstitución del yo a través de múltiples miradas.

7). Trabajo de campo

Para el trabajo de campo, se recurre a la historia oral (Folguera, 1994: 6)⁴⁷ puesto que:

...las fuentes orales permiten abordar algunas temáticas y enfoques innovadores en la historiografía: el cambio social, los procesos de identidad cultural... Se ha utilizado en la historia social para recuperar los testimonios de la "gente corriente" (*Íbid*: 9,16).

Las fuentes orales han permitido acercarse a los cambios operativos en la vida cotidiana reflexionando sobre las modernas técnicas de comunicación y sobre el pasado. Se utilizan principalmente en geografía y en lingüística pero últimamente se relaciona con la sociología y la historiografía. La historia oral se enfrenta a las limitaciones de la memoria y el olvido, sin embargo, estos también están presentes en los documentos escritos al someterse a un proceso de selección y distorsión, por tanto, es necesaria su confrontación con otras fuentes disponibles como las fuentes gráficas e impresas (*Íbid*: 19-21).

El procedimiento seguido para el trabajo de campo se caracterizó principalmente por tener una planeación flexible que busca ser acorde con las circunstancias que se van presentando sin perder de vista el propósito de la investigación. Con estas premisas orientadoras se desarrolló éste en dos etapas:

7.1). Etapa exploratoria

Ésta abarca desde la incursión al campo y la caracterización del contexto hasta la recolección de relatos de vida de sujetos clave. Incluye por tanto, en primer lugar,

el reconocimiento y la aceptación del investigador por parte de los sujetos a investigar⁴⁸, como condiciones indispensables para el desarrollo del trabajo.

En segundo lugar, requiere el diseño de diferentes formas o estrategias para abordar a los alumnos, como niños que están en un proceso de escolarización; y a los directivos, los docentes y los padres de familia como adultos; los dos primeros como profesionales con una experiencia de formación en situación⁴⁹; y los últimos, como personas que viven la experiencia de la inclusión educativa a través de sus hijos (Haidar, 1998: 139)⁵⁰.

Se trató de adoptar con los niños una postura indagadora por parte del investigador y se realizó un trabajo dirigido a través de actividades dentro de la escuela con los niños integrados (cuatro de la cabecera, tres de Gpe. V. y ocho de Corte I) para tratar de conocer el proceso del cual están formando parte. Los temas fueron: “Así soy yo”, “Mi familia”, “Mi escuela”, y “Mi comunidad”⁵¹. El cierre de esta etapa fue llevando a cabo un Encuentro Infantil en la cabecera municipal, donde se conocieron y convivieron⁵². En ese sentido interesó reconocer las formas de: “el sujeto de la enunciación” y la “enunciación del sujeto” para definir los juicios de valor que se emiten de unos con respecto a otros (*Ibid*: 150)⁵³.

En tercer lugar, se hicieron la negociación y los acuerdos para la primera sesión (como el día, el lugar y la hora); la realización de la misma, su grabación y su transcripción posterior.

De manera paralela, se atendió al registro descriptivo de las visitas realizadas a las escuelas durante el ciclo escolar 2005-2006, empleando el diario de campo como otro recurso para la obtención de información.

En esta primera etapa, que abarcó de agosto a noviembre del 2005, se hicieron visitas quincenales a tres escuelas primarias ubicadas en las comunidades de Mexquitic de C. (cabecera), Guadalupe Victoria y Corte I por caracterizarse como “escuelas integradoras” y formar parte del programa oficial de integración educativa en San Luis Potosí, teniendo como intermediaria a la directora de la USAER XV (Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular XV).

Durante las visitas se sostuvo un diálogo permanente con los directores, algunos docentes, padres de familia y alumnos. Con los adultos se buscó asumir una actitud de escucha, por medio de un diálogo abierto y libre, cediéndoles la palabra la mayor parte del tiempo posible.

De manera paralela, se tuvo acceso a las carpetas y evaluaciones psicopedagógicas de cada alumno. Se transcribió la información más importante para tratar de reconocer cómo se caracteriza a los alumnos a través de este instrumento, desde el profesional o especialista de educación especial como ese “otro” que interviene en el proceso de *identidad* de los niños.

Durante los meses de enero a mayo de este año se dejaron un poco en suspenso las actividades con los niños y se comenzaron a recabar las historias que nos proporcionaran los sujetos involucrados.

La estrategia central fue presentar este proyecto en cada una de estas cinco escuelas a directivos y docentes para sensibilizar y promover la participación voluntaria del personal con sus relatos o escritos personales sobre sus historias de vida. La idea inicial fue generar un taller de cuatro sesiones y trabajar en colectivos para tal fin⁵⁴.

Posteriormente se pudo observar que fue una propuesta demasiado ambiciosa y poco acorde con la realidad del ámbito escolar dado que implicaba el empleo de demasiado tiempo y el desplazamiento de los sujetos a otros espacios; condiciones que no se cubrirían por atender a un proyecto académico.

Ante esta situación, se optó por solicitar una sesión de hora y media para dar a conocer el trabajo en cada una de las escuelas, ponerlo a consideración de los sujetos y hacer extensiva la invitación a participar. Esta tarea fue más viable e incluso también pudo ser difundido en una reunión técnica que se hizo en el mes de febrero al personal de la USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular) No. 15 de educación especial, contando en esa ocasión con la asistencia de la supervisora de la zona 01 de educación especial. No obstante, aún así lo anterior no fue nada sencillo, exigió toda una serie de trámites burocráticos para contar con el conocimiento y el permiso de las autoridades oficiales que afectó el

ritmo de avance deseado. Además, apenas se iniciaba el trabajo de campo en las dos últimas escuelas seleccionadas y se fue de manera directa con el personal de las escuelas, no con los alumnos como en el caso de las tres primeras escuelas.

En cada encuentro, lo que se solicitaba no era una entrevista impersonal con puntos de vista de acciones concretas, sino que implicaba a los sujetos mismos, como seres humanos cuyos procesos únicos y particulares servirían de referente para tratar de entender un proceso colectivo o social. Según Valerie Raleigh Yow (1992), el contacto inicial con el sujeto dirige la reflexión en torno a preguntarse: ¿por qué un individuo consentiría en trabajar con un investigador, revelando detalles íntimos de su vida?

Según el sociólogo Gordon Allport, las razones por las que esto sucede pueden ser que:

- Ellos sienten una oportunidad para dar justificación al modo en que han vivido.
- Desean ordenar eventos dispares.
- Buscan la redención y la reincorporación social a través de la confesión.
- Están satisfechos de dar ayuda en acrecentar el conocimiento de las vidas humanas.
- Disfrutan el placer estético de expresarse a través de un medio único.
- Les gusta dar su propia perspectiva sobre la vida.

Por su parte, May George (1982), analiza cuáles pueden ser los móviles que dan nacimiento a la actividad autobiográfica distinguiendo dos tipos:

- Racionales y lógicos, como la apología y el testimonio:

La apología, como la necesidad de escribir con el fin de justificar en público las acciones que se ejecutaron o las ideas que se profesaron, la biografía como un medio de expresión.

El testimonio, como la obligación que sienten numerosos autobiógrafos de hacer que aquello de lo que fueron testigos privilegiados, por una razón u otra, no desaparezca de ellos.

- Afectivos:

La pura voluptuosidad del recuerdo, que se intensifica y afina al verbalizarlo y compartirlo.

La búsqueda del sentido de la existencia.

Sin embargo, May George concluye que es necesario diferenciar los móviles que operan de manera simultánea y del papel de la vanidad dentro de esta tarea.

Tuvieron que pasar de dos a cinco meses para dejar de ser una persona extraña y ajena al medio en las dos últimas escuelas seleccionadas, para lograr obtener la confianza y la aceptación de los sujetos aunado al deseo de colaborar con el trabajo; para poder incursionar en las comunidades donde no se contaba con el apoyo de educación especial una de las ventajas fue el reconocimiento de algunas personas de la comunidad de San Marcos, entre ellas compañeros docentes de estudio y/o de trabajo y algunos ex alumnos con los que se trabajó hace más de quince años y que ahora son adultos con un modo de vida definido. En cambio, en la comunidad de “El Palmar I”, lo que abrió las puertas fue que la directora de la USAER 15 fuera amiga del director por ser compañeros y militantes del mismo partido político. Además, una vez hablado con este último se le ofreció el apoyo para buscar el recurso de educación especial que hasta ahora le había sido negado⁵⁵.

En la etapa de procedimiento metodológico de la información se intentó hacer un análisis comparativo entre la caracterización que el profesional o especialista de educación especial hace de cada alumno, los padres o los maestros de la escuela regular y lo que ellos expresan⁵⁶.

...estos relatos sitúan al individuo en su contexto social y afectivo, dentro de la identidad social que tenemos –cómo nos ven los otros- y nos permite captar comprensión y esclarecimiento de las sensaciones, silencios,

dinámicas e interacciones en las que se desenvuelve el objeto de nuestro estudio (*Íbid*: 266).

7.2). Etapa focalizada

Esta parte se refiere a los procedimientos metodológicos que se emplearon para el tratamiento de la información empírica obtenida. En ese sentido, se siguió el diseño de “relatos cruzados” (Bolívar, 2001: 265 -266)⁵⁷ y de técnicas como el uso de formatos de cuadros de doble entrada para el registro global. (Martínez, M., 1998 y 135-153).

Una vez procesada la información, se trató de atender al principio de “saturación” que permitiera responder al propósito de este trabajo.

La tarea indagatoria busca una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, es decir, un ir y venir entre ambas para lograr construir una comprensión acerca del proceso estudiado, desde una perspectiva holística y compleja (Morín, 1994)⁵⁸.

Después de haber presentado el trabajo a un universo de aproximadamente setenta sujetos, veinte de ellos aceptaron contar o narrar sus vidas, quince de manera oral y cinco de manera escrita. Es posible que los motivos que cada uno de ellos tuvo para tomar parte se relacione directamente con la forma como están involucrados en este proceso, además de la familiaridad que se tenía en cada escuela debido al tiempo que se llevaba visitándolas. No obstante, cabe destacar que hay un factor esencial para entablar una relación dialógica de este tipo: la empatía y la confianza mutua.

Por otro lado, el que algunos se mostraran indiferentes pudo deberse a las condiciones o circunstancias que actualmente atraviesan y que les lleva a valorar más otros asuntos que los que pudieran significarles la inclusión educativa. No es menos probable que la imagen del investigador no cumpliera con las expectativas deseadas o bien, que persistiera el escepticismo con respecto a los intereses o fines mencionados.

Otro de los grandes retos fue lograr establecer acuerdos con los sujetos para poder realizar los encuentros o bien, elaborar sus escritos debido a la dinámica escolar que se caracteriza, entre otras cosas, por la gran cantidad de actividades extraescolares que se desarrollan en los centros educativos a niveles de interzona y entre zonas escolares. Eventos como “El niño lector”, los concursos de “Escoltas”, y de “El Himno Nacional”, cursos de capacitación al personal docente como el de “Música y Danza”, los festejos cívicos como, por ejemplo, “El juramento a la Bandera” o los eventos sociales del día del niño, de la madre y del maestro; las reuniones de consejo técnico y la movilización de algunos docentes de un centro escolar a otro por cambios, permisos o alguna jubilación alteraban completamente las actividades planeadas.

No obstante, cada uno de los participantes propuso los tiempos y los espacios para la primera entrevista. Se realizaron encuentros dentro de la escuela: en las bibliotecas escolares, en las direcciones y en los salones; y fuera de ésta, en las casas particulares de los padres y de una docente. Siguiendo la sugerencia de Raleigh (1992), se diseñó la siguiente guía básica o programa de trabajo, para la entrevista oral:

Un primer momento en el que, a través de la entrevista abierta, el sujeto narra su historia de manera libre y cuya duración fue determinada por los informantes.

Un período de tiempo de cuatro meses (febrero -mayo) para la realización de los escritos autobiográficos de los sujetos que eligieron esta opción.

Un momento de transcripción y análisis de la información recabada para seleccionar aquéllos sujetos que respondan de la mejor manera a los fines de este trabajo (junio-agosto)

Como afirma Becker, (1974) la intención ha sido pues, “reflejar fielmente (o lo más fielmente posible) la experiencia del sujeto y su interpretación del mundo en que vive”. Esto es, el investigador que recoge una historia de vida hace lo necesario para asegurarse que abarque todo lo que se desea saber, que ningún hecho o acontecimiento importante haya sido subestimado, que lo que pretende sea

auténtico o esté de acuerdo con otras pruebas disponibles y que las interpretaciones del sujeto estén expresadas con honradez.

Durante esta segunda etapa se realizaron quince de las dieciocho entrevistas acordadas del primer punto del programa de trabajo, las cuales se transcribieron para su posterior análisis. Con respecto a los escritos autobiográficos, éstos no fueron entregados por los participantes quienes argumentaron falta de tiempo y exceso de trabajo; así que se hizo el análisis a partir de los relatos orales y el diario de campo. Posteriormente se tomaron fotos de las familias y sus lugares de residencia y se elaboró un genograma de una familia de comerciantes ambulantes de la comunidad de San Marcos Carmona compuesta por sesenta y tres personas que conforman tres cohortes generacionales, considerando la edad. El estado civil y la escolaridad de sus miembros⁵⁹.

Con respecto a la reconstrucción y presentación de las historias de vida se han hecho, en un primer momento, a partir de un análisis narrativo propiamente dicho, buscando con ello respetar, lo más fielmente posible, la riqueza y la singularidad de los discursos, así como la autenticidad y la lógica constructiva que cada uno de ellos ofrece; en un segundo momento, por medio de un diseño de relatos cruzados (Ferraroti, 1983) y polifónicos (Lewis, 1961), se intenta abordar la comprensión del proceso educativo en estudio, desde la dicotomía inclusión/exclusión que se construyen en el ámbito educativo de los sujetos tomando como referencia su contexto social e individual; para esto último, se recurre a otras fuentes como el diario de campo y entrevistas con otros sujetos (*Op cit*, 2001: 266).

El primer tipo de análisis incluye aquellos estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos) que se analizan produciendo una trama o argumento y en el que no se buscan elementos comunes sino elementos singulares que configuran la historia. El segundo incluye estudios por tipologías paradigmáticas, taxonómicas o categorías, en orden a llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado (*Íbid*, 2001:107, 109).

Es así como, apoyándose en la “teoría de la compatibilidad” entre un análisis propiamente narrativo y un análisis paradigmático, se pretende salvar las

bondades y superar de alguna manera las limitaciones que uno y otro tipo de trabajo tendría por sí mismo.

De esta manera, para los relatos de vida de los sujetos participantes se realiza un doble análisis:

a). Vertical/Estudio de caso: Presentando los soportes estructurales de la historia de cada relato de vida como caso individual con base en las siguientes categorías: imaginario, identidad y epifanías.

b). Horizontal/Análisis comparativo: Comparando cada forma/perfil biográfico de vida, para ver patrones concurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los participantes.

¿Qué tienen en común, los relatos de vida de docentes que trabajan en el medio rural y la gente de las comunidades?, ¿cuáles son sus diferencias?, ¿qué imaginarios comparten o les son ajenos?, ¿qué procesos de identidad se construyen y bajo qué circunstancias se diversifican?, ¿qué momentos críticos se manifiestan de manera constante y cuáles son únicos o singulares?

Este tipo de cruzamiento de relatos implica considerar los testimonios de *un sujeto ajeno* al propio proceso de vida, no implicado directamente en los hechos narrados, pero que es informante clave y privilegiado por su conocimiento externo de la situación.

...estos relatos sitúan al individuo en su contexto social y afectivo, dentro de la identidad social que tenemos –cómo nos ven los otros- y nos permite captar comprensión y esclarecimiento de las sensaciones, silencios, dinámicas e interacciones en las que se desenvuelve el objeto de nuestro estudio (*Íbid*: 266).

Ha sido así como, con la ayuda del diario de campo y de la identificación de algunas categorías émicas, se ha intentado hacer una interpretación de las distintas narrativas desde la perspectiva teórico -metodológica de la investigación que permita comprender cómo se está desarrollando el proceso de inclusión educativa en el medio rural a partir de un estudio de casos.

Procedimiento para doble análisis:

- Para el análisis narrativo desde una perspectiva holística de contenido:

A partir de la transcripción de los relatos se han trabajado cada uno de ellos de manera individual resaltando con **negritas** frases o construcciones verbales que evidencian las formas de pensar y creer a partir de las significaciones sociales de la comunidad que inciden en lo individual. Con letras mayúsculas, se han identificado las epifanías en párrafos o fragmentos del relato que se consideran por los sujetos como importantes o trascendentes; los procesos de *identidad* se han trabajado con letra cursiva en la computadora. Se han clasificado por medio de una tabla de tres columnas para su análisis por separado según el relato ofrecido por cada sujeto⁶⁰. Luego, marcando con colores, se han analizado simultáneamente para precisar semejanzas y diferencias entre todos ellos.

Por último, apoyándose en el diario de campo y en entrevistas realizadas y registradas a otros sujetos involucrados, se ha pretendido hacer una interpretación singular del caso de San Marcos, que da cuenta del proceso de FD e IE en el medio rural.

- Para el análisis categórico:

Se han empleado claves de identificación de cada texto, tratando de inferir algunas categorías émicas a partir del contenido de los mismos. Estas construcciones permiten la teorización con respecto al objeto de estudio, desde un enfoque comprensivo⁶¹.

Hay referencias empíricas que parecieran abusar en extensión, sin embargo, se considera un atenuante el tratar de conservar como unidades con sentido cada fragmento de relato que atiende al aspecto que se está analizando. Es así como, más que una debilidad pudiera convertirse en una fortaleza dentro del trabajo de interpretación. De esta forma, los dos últimos capítulos presentan cuatro casos de FD en el proceso de IE. El cuarto muestra, desde el caso de una familia extensa de comerciantes ambulantes de una comunidad cercana a la ciudad capital, su

relación con la escuela donde ésta última no acepta el servicio de educación especial para atender las necesidades de su población escolar. El quinto y último capítulo contiene tres casos encontrados en dos comunidades y la cabecera municipal respectivamente, que se desarrollan en escuelas integradoras del programa oficial.

III. LUGARES Y SUJETOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA

1). Los lugares: el concepto de lo rural

La modernidad ha llegado a los principales lugares de la zona rural. Los medios de comunicación y transporte son la base de la infraestructura que respalda el progreso económico en medio de una aceptada crisis permanente. Las cabeceras municipales de las diferentes regiones de los estados apuntalan para convertirse, en un tiempo no muy lejano, en las nuevas ciudades del siglo XXI, dos siglos después del México Independiente y uno posterior al naciente Estado Moderno del siglo XX. El México rural se está convirtiendo por los signos de la urbanización en una mezcla de núcleos de modernidad económica en medio de regiones dispersas con una gran diversidad social.

¿Qué significa entonces el “medio rural”? Ante lo descrito, ya no puede hablarse del medio rural como un concepto anacrónico, por el contrario, al caracterizarse como la interrelación entre el ambiente natural y la cultura de un grupo social en tiempos y espacios específicos, se le define desde una perspectiva histórico -social que se refleja en sus condiciones geográficas y demográficas y que desde lo histórico, social y cultural confluyen en una serie de “ensamblajes” donde es difícil distinguir lo autóctono de lo extranjero, lo tradicional de lo moderno, lo rural de lo urbano; de tal forma que ya no puede hablarse de un medio rural en general, sino de múltiples y variadas expresiones de lo rural y las formas como se incorporan los procesos de urbanización.

Se trata de justificar la importancia que tiene contextualizar la problemática desde lo rural en un mundo en el que confluyen de forma sincrónica y diacrónica los sucesos en la multiplicidad de lugares heterogéneos donde el pasado y el futuro componen el presente en contrastes físicos, culturales y educativos diversos.

1.1 México

Del náhuatl: Meshico que significa: “Lugar en el ombligo de la luna”. Es una república federal integrada por 31 entidades federativas y un Distrito Federal que ocupa la parte meridional de América del Norte. De acuerdo con la constitución mexicana vigente, el nombre oficial del país es Estados Unidos Mexicanos y la sede de los poderes de la federación es la Ciudad de México, cuyo territorio ha sido designado como Distrito Federal.

El territorio limita al norte con Estados Unidos; al este, con el Golfo de México y el Mar Caribe; al sureste, con Belice y Guatemala; y al oeste con el Océano Pacífico . La superficie mexicana ocupa una extensión cercana a los 2 millones de km², que lo colocan en la decimocuarta posición entre los países del mundo ordenados por superficie. En este territorio, habitan más de 109 millones de personas. Por ello, se trata de la nación hispanohablante con mayor población, aunque el español convive en México con numerosas lenguas indígenas que son reconocidas como nacionales por el Estado mexicano. Su condición de diversidad cultural ha cobrado mayor importancia en los últimos años.

La historia de este territorio se remonta más de 30 mil años hacia el pasado o, tiempo en el que se sucedieron numerosos pueblos, que incluyen tanto a culturas mesoamericanas agrícolas, como a los nómadas de Aridoamérica y los pueblos oasisamericanos. Tras la conquista española, México inició la lucha por su independencia política en 1810. Posteriormente, durante cerca de un siglo el país se vio envuelto en una serie de guerras internas e invasiones extranjeras que tuvieron repercusiones en todos los ámbitos de la vida de los mexicanos. Durante el siglo XX tiene lugar un período de gran crecimiento económico en el marco de una política dominada por un solo partido político hasta el año 2000.

Por el volumen neto de su producto interno bruto se considera a México la decimocuarta economía mundial —aunque hasta 2005 había sido la novena—. Sin embargo, la repartición de la riqueza es tan desigual que en el país coexisten municipios con índices de desarrollo humano similares a los de naciones como

Alemania a o Burundi. Por una parte en México reside el *hombre más rico del mundo*, Carlos Slim, y a la vez existe el municipio más pobre de América Latina ⁶².

Durante una buena parte del siglo XX, la principal fuente de divisas extranjeras del país fue la venta de petróleo, aunque durante este siglo tuvo lugar un proceso de industrialización que permitió al país diversificar su economía. Las remesas de los trabajadores mexicanos en el exterior han venido creciendo año con año, hasta llegar a representar el 3% del PIB nacional y una de las principales fuentes de divisas extranjeras para el país, precisamente al lado de los ingresos por exportaciones petroleras y el turismo. Otra gran problemática social es el aumento de los índices de incidencia delictiva en el país, especialmente la relativa al narcotráfico.

México ocupa el lugar 52 de la lista de países con un alto índice de desarrollo humano ⁶³.

LUGAR DE POSICIÓN EN LA TABLA DE PAÍSES CON UN ALTO IDH

52	(1)	 México	0,829
----	-----	--	-------

Fuente: Multimedia. Internet. Wikipedia (2007)

1.2 San Luis Potosí

SAN LUIS POTOSÍ, TIERRA DE RIQUEZA MINERAL Y DIVERSIDAD SOCIAL



Ubicación geográfica del estado de San Luis Potosí, México

El estado de San Luis Potosí tiene una extensión de 63 068 km², lo que representa el 3.2% del total del territorio nacional. Se localiza geográficamente en la parte central noreste de la República Mexicana, parte de él en las llanuras boreales y parte en la región meridional de la Altiplanicie mexicana. Está situado entre los 21° 10' y 24° 33' de latitud Norte, y entre los 98° 21' y 102°15' de longitud Oeste del meridiano de Greenwich. Lo limitan al Norte los estados de Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas; al Este Veracruz; al Sur Hidalgo, Querétaro, Guanajuato y Jalisco; al Oeste Zacatecas.

La formación geológica del territorio es de rocas sedimentarias e ígneas, que se extienden en escalonamientos sucesivos desde los límites con Veracruz, región situada casi al nivel del mar hasta las más altas zonas de sus serranías, integradas por dos grandes núcleos montañosos. La parte noroeste del estado está formada por planicies desoladas, que impiden las corrientes superficiales. Las aguas freáticas circulan por cavernas donde se han perforado pozos para extraer sal: el V. De Salado con algunas sierras como la de Venado y de Catorce. Hacia el Este hay una pequeña extensión conocida como la huasteca, que es una planicie de poca altitud formada por levantamientos del cenozoico, con fajas de terreno llano de Norte a Sur.

Su orografía e hidrografía son, por tanto, de grandes contrastes. La sierra de San Luis y Guadalcázar cruza de sur a noreste el estado. Por el este pasa una parte de la sierra gorda que comprende la Sierra Madre Oriental ocasionado que, mientras la altiplanicie central carece de corrientes de agua, multitud de ríos, arroyos y riachuelos riegan la vertiente relacionada con el Golfo de México. La variada topografía del suelo, con elevaciones de 80 a 3 000 m sobre el nivel del mar influye en el clima: es seco estepario en la porción alta de la sierra que va de Durango a San Luis Potosí, cálido y húmedo en la huasteca, y frío y montañoso en las alturas de las serranías. El clima predominante, por ser la mayor parte del territorio el de la altiplanicie o meseta central, es el subtropical de altura: semiárido, mesotérmico y de lluvia escasa en todas las estaciones. De esta forma, se divide en cuatro regiones geográficas llenas de contraste y diversidad física,

social y cultural: central, media, altiplano y huasteca . El estado se divide en 56 municipios.

Cuadro 1. POBLACIÓN TOTAL EN EL ESTADO DE SAN LUIS POTOSI

Estado	Población Total	hombres	Mujeres	Población alfabeta (15 años y más)
San Luis Potosí	2 299 360	1 120 837	1 178 523	88.6%

(INEGI. Tabulados Básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Aguascalientes, Ags., México, 2001).

La población total del estado de San Luis Potosí es de 2 229 360 habitantes, de los cuales aproximadamente el 50% son hombres y el otro 50% son mujeres, con una diferencia relativamente mínima de 57686 de mujeres sobre los hombres. El índice de población alfabeta es de 88.6%.

Cuadro 2. "POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD"⁶⁴ EN EL ESTADO DE SAN LUIS POTOSI

Población con discapacidad	hombres	mujeres	Disc. motriz	Disc. visual	Disc. auditiva	Disc. lenguaje	Disc. mental	Otra/No especificada
48 190 (2.1% del total)	25 375	22 815	20443	8597	14198	2610	7284	550

(INEGI. Tabulados Básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Aguascalientes, Ags., México, 2001).

De su población total, el 2.1 (48 190) tiene alguna discapacidad (25 375 hombres y 22815 mujeres). 20 443 con discapacidad motriz, 8 597 con discapacidad auditiva, 2 610 con discapacidad del lenguaje, 14 198 con discapacidad visual, 7 284 con discapacidad mental, 376 con "otra" y 174 no especificado. 839 935 se encuentran en un rango de 0 a14 años, señalándose que el 0.8% (un poco menos de 8 000) de éstos presentan discapacidad.

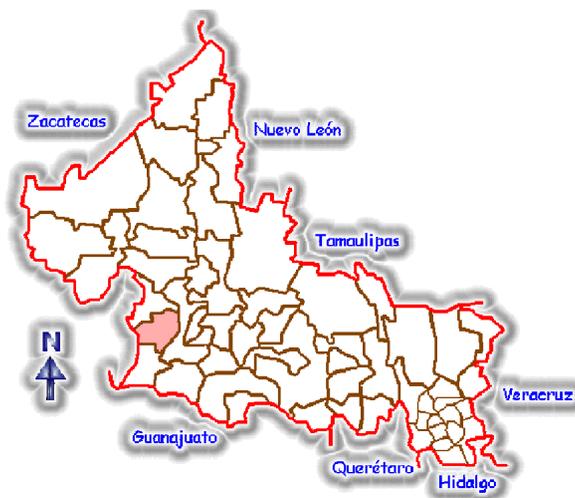
Como se hizo mención en el capítulo precedente, se consideró que un estudio de caso colectivo (Stake: 1992: 437) ayudaría a conocer cómo se está desarrollando la inclusión educativa en el medio rural así como una mejor comprensión del mismo, desde un enfoque cualitativo, por lo que se seleccionó el municipio de Mexquitic de Carmona, S.L.P.

1.3 Mexquitic de Carmona, S.L.P.

*Desde el primer instante en que europeos y nativos del Nuevo mundo se encontraron y miraron, América fue tierra de desencuentros y equivocaciones.*⁶⁵

Mexquitic de Carmona se encuentra localizado en la zona centro del estado, la cabecera municipal tiene las siguientes coordenadas: 101°07' de longitud oeste y 22°16' de latitud norte, con una altura de 2,020 metros sobre el nivel del mar. Sus límites son: al norte, Aqualulco al este, San Luis Potosí al sur Villa de Arriaga y San Luis Potosí, al oeste el estado de Zacatecas.

LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA DEL MUNICIPIO DE MEXQUITIC DE C., S.L.P.



Fuente: Internet, wikipedia (2007)

El tipo de ecosistema en esta región es terrestre. En esta región se observa una vegetación de matorral desértico como: gobernadora, huizache, lechuguilla, cactus, maguey, el izote, etc. La fauna propia de la región se compone de conejos, liebres, mapaches, zorrillos, coyotes, aguilillas, codornices, calandrias, zenzontles y víbora de cascabel.

Su nombre es de origen náhuatl y significa: "lugar entre árboles de mezquite". El pueblo, fundado hacia 1587, se dice que es cuna de San Luis pues fue el primero que se congregó. Actualmente es la cabecera municipal y se encuentra a 20 km de la ciudad capital. Se caracteriza por ser una zona árida y pedregosa y por ser cuna del héroe Damián Carmona. Es un pueblo enclavado en la zona Altiplano - Centro de San Luis Potosí. La mayor parte está ocupada por cerros muy erosionados de escasa altura y lomas pedregosas, pero por la parte que le corresponde del Valle del Tangamanga, hay tierras aptas para el cultivo.

Existe en la parte sur del municipio un santuario dedicado a la Virgen de Guadalupe, llamada "El Desierto", lugar de muchas peregrinaciones, en donde se puede admirar un altar barroco de retablo dorado, aún bien conservado.

Sus cerros contienen estaño y cristales de cuarzo, mercurio, fierro meteórico, cinabrio y ópalo común. Uno de sus principales productos es el pulque, bebida a la que son afectos sus habitantes. A la orilla del escenario natural hay construcciones antiguas y otras remodeladas.

Es un terreno agreste, de rocas y peñascales, situado muy estratégicamente, por lo que se comprende que haya sido elegido por los Guachichiles para su morada. Ahí siguieron viviendo los descendientes de los tlaxcaltecas quienes lo colonizaron en el siglo XVII.

Los aborígenes del lugar vinieron del norte en los siglos XII y XIII, eran nómadas salvajes, los hombres andaban desnudos y las mujeres andaban fajadas con unos cueros de venado. Todos ellos eran recolectores o cazadores crueles en extremo, caníbales que se colgaban como trofeos el cuero cabelludo de sus oponentes, según se describe en “La guerra de los Chichimecas” (Pedraza, 1994: 2).

Don Miguel Caldera se estableció en Mexquitic como lugar estratégico defensivo y de concertación con los chichimecas. En 1590 fundaron convento de los franciscanos, guiados por Fray Diego de la Magdalena, llamándolo Misión del Santo Evangelio. Se conserva aún el austero claustro y la iglesia, con su antigua escultura estofada de S. Miguel Arcángel, un ornamento que se dice obsequió Felipe II, un teponaxtle indígena y unas crismeras de plata del siglo XVIII. En 1591, el Virrey Don Luis de Velasco el Segundo envió un grupo de tlaxcaltecas para que se incorporasen con los indios sometidos, por lo que denominaron al lugar la Nueva Tlaxcala Tepetipac la grande, de donde habían partido estos comarcas.

Sosegados los indios comenzaron a entregarse de paz, y bajo la custodia de los misioneros franciscanos se establecieron, por lo que respecto á esta comarca, en San Luis Miguel de Mexquitic... hacia el año 1589... Situado a cinco leguas al noroeste de San Luis Potosí es una de las poblaciones más antiguas en el estado del mismo nombre. En los primeros meses de 1592 el padre Fray Francisco Franco, guardián entonces del convento, dio aviso al capitán Caldera de unas minas que existían en las montañas al oriente del referido pueblo y que un guachichil le había dado a conocer (Peña, 1894:3-5).

Este suceso dio origen a la búsqueda y exploración del Cerro de San Pedro en el que, al ser descubiertas sus minas fueron repartidas y explotadas por los conquistadores. La necesidad de agua y condiciones más favorables para vivir los hicieron emigrar para establecerse en lo que ahora se conoce como la ciudad capital del estado de San Luis Potosí, desplazando a sus moradores indígenas hacia el norte del lugar que ahora se conoce como el barrio de Tlaxcala, con la condición expresa del Virrey de que no se les molestara o atacara para una convivencia pacífica. (Pedraza, 1994: 1 -3).

Mexquitic de Carmona, al igual que muchos pueblos prehispánicos fue “una mezcla de conquista de explotación mineral, civilizadora y cristianizadora, cuyo fin era lograr la redención del bárbaro, ya fuera a través del sometimiento por medio de la fuerza o de la persuasión de la razón y la adhesión de la voluntad, al concebir como diabólica la idolatría que practicaban los nativos”. (*Ibid*: 35)

La cabecera municipal, que tiene el mismo nombre que el municipio, cuenta con un zoológico muy grande y, además, es un pueblo próspero tal vez por encontrarse a la orilla de la carretera Zacatecas -San Luis Potosí. Tiene también una presa llamada “Alvaro Obregón”, en la cual, se practica la piscicultura y está considerada como “área nacional protegida” que es administrada por la presidencia municipal, ubicada 23 km. al noroeste de la ciudad de San Luis Potosí y se puede llegar por la carretera número 49 San Luis Potosí -Zacatecas. El lugar tiene un arroyo que fluye de la presa, un poco contaminado por los objetos que tiran al agua.

El Zoológico fue creado para dar a conocer a los visitantes toda la variedad de animales silvestres así como los que se encuentran en peligro de extinción. Ahí se exhiben una gran variedad de especies animales como: tigres, jaguares, osos, leones, coyotes, ñandúes, cebras, changos, halcón cola roja, gatos montés, zorros, patos, víboras, guacamayas; así como un acuario con diferentes tipos de

peces. Tiene además una muestra de la flora característica de la región: cactus, maguey, nopales, tunas, rosas, tulipanes, margaritas, pasto, dientes de león, mezquite, entre otros.

Cuadro 3. POBLACIÓN TOTAL EN EL MUNICIPIO DE MEXQUITIC DE C., S.L.P.

Municipio	Población Total	Hombres	Mujeres	Edad de 6 a 14 años	Saben leer y escribir	No saben leer y escribir	Población alfabetizada (más de 15 años)
Mexquitic de Carmona	48 392	23 123	25 269	12365	10210	2114	86.1%.

(INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000).

Actualmente, este municipio cuenta con 48 392 habitantes, 23 123 son hombres y 25 269 son mujeres, con una edad mediana de 18 (hombres 17, mujeres 19). 19937 son menores de 15 años. 12 365 están en un rango de 6 a 14 años (6 253 hombres y 6 112 mujeres). 10 210 saben leer y escribir y 2 114 no sabe leer y escribir, 41 “no está especificado”. Tiene un índice de población de 15 años y más de 28 128, con un porcentaje de alfabetismo de 86.1%.

Cuadro 4. TOTAL DE LOCALIDADES Y DISTRIBUCIÓN SEGÚN EL NÚMERO DE HABITANTES

No de habitantes	1-49	50- 99	100 a 499	500 a 999	1000- 1999	2000- 2499	Total de localidades
No de localidades	20	8	63	18	12	1	125

(INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000)

El municipio cuenta con 125 localidades: 20 con 1 a 49 habitantes, 8 de 50 a 99 habitantes, 63 de 100 a 499 habitantes, 18 de 500 a 999 habitantes, 12 de 1000 a 1999 habitantes y 1 de 2000 a 2499.

Cuadro 5. POBLACIÓN OCUPADA POR SECTORES PRODUCTIVOS EN EL MPIO. MEXQUITIC C.

Población ocupada	Población ocupada en el sector primario	Población ocupada en el sector secundario	Población ocupada en el sector terciario
11521	2599 23% aprox.	4498 39% aprox.	4045 36% aprox.

(INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000)

En el aspecto económico es interesante ver cómo en el sector productivo el municipio ha estado dejando de ocupar predominantemente el sector primario, para ir desarrollándose en actividades de los sectores secundario y terciario.

Las principales actividades económicas primarias a las que se dedica la gente son : la agricultura (siembran maíz, frijol, alfalfa, chile, jitomate); algunas secundarias, como el ecoturismo y el comercio principalmente; o la prestación de servicios por su cercanía con la ciudad capital, como actividades terciarias.

Cuadro 6. POBLACIÓN OCUPADA E INGRESO POR TRABAJO. MEXQUITIC DE C., S.L.P.

Población ocupada que no recibe ingreso por trabajo	Población ocupada que recibe menos de un salario mínimo mensual de ingreso por trabajo	Población ocupada que recibe 1 y hasta 2 salarios mínimos mensuales de ingreso por trabajo	Población ocupada con más de 2 y hasta 5 salarios mínimos mensuales de ingreso por trabajo
1750 16.75% aprox.	1886 17.51 aprox	4792 44.51% aprox.	2337 21.7% aprox.

(INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000)

La población económicamente activa (PEA) en el municipio de Mexquitic es de 11 653 (36.5%) y la población económicamente inactiva es de 20 266 (33.5%). La población ocupada en el sector primario abarca las actividades de agricultura, ganadería, silvicultura, caza o pesca; en el sector secundario se incluyen la minería, la generación y suministro de electricidad y agua, la construcción o industria manufacturera; en el sector terciario se tienen el comercio, el transporte,

los servicios financieros, ofrecimiento de servicios profesionales, en el gobierno u otros servicios.

De la población ocupada (11521), 1750 no reciben un ingreso económico por su trabajo, 1886 perciben menos de un salario mínimo al mes, 2237 ganan de dos a cinco salarios mínimos mensuales, 151 obtienen de 5 a 10 salarios mínimos y sólo 38 logran tener un ingreso mayor a los diez salarios mínimos. Del resto, no se proporciona información.

Cuadro 7. NÚMERO Y TIPO DE VIVIENDAS EN EL MUNICIPIO DE MEXQUITIC DE C.

Total de viviendas habitadas VH	Viviendas particulares habitadas VPH	Ocupantes en VPH	Promedio de ocupantes en VPH	Promedio de ocupantes por cuarto en VPH	VPH con paredes de material de desecho y lámina de cartón	VPH con techos de material de desecho y lámina de cartón	VPH con piso de material diferente de tierra
9148	9115	48261	5.29	1.99	37	256	7230

Fuente: INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000

El 74% de las viviendas son construcciones que cubren las condiciones adecuadas en paredes, techos y pisos con materiales como: cemento, mosaico, madera y otros recubrimientos. El 26% restante se distribuye entre las viviendas que carecen de alguno de éstos. No incluye a la población de viviendas sin información de ocupantes y a los refugios.

Cuadro 8. SERVICIOS: SANITARIO EXCLUSIVO, AGUA ENTUBADA, DRENAJE Y ENERGÍA ELÉCTRICA

VPH que disponen de servicio sanitario exclusivo	VPH que disponen de agua entubada	VPH que disponen de drenaje	VPH que disponen de energía eléctrica	VPH que sólo disponen de drenaje y agua entubada	VPH que sólo disponen de drenaje y energía eléctrica
4031	5867	2300	7954	1921	2212

(INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000)

El 44% del total de viviendas particulares habitadas cuentan con servicio sanitario exclusivo, el 64% disponen de agua entubada, el 25% de drenaje y el 86% cuentan con energía eléctrica. Sólo el 20% tienen los servicios de drenaje y agua entubada y el 24% sólo cuentan con drenaje y energía eléctrica. Un dato aparte es el empleo de gas para cocinar (57%), leña (41%) y menos del 1% utilizan carbón o petróleo.

Cuadro 9. RELIGIÓN PREDOMINANTE EN EL MUNICIPIO DE MEXQUITIC DE CARMONA

Población de 5 años y más católica	Población de 5 años y más con alguna religión no católica	Población de 5 años y más sin religión
38459	1997	3204

(INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000)

La religión en el municipio es predominantemente católica (98.2%), el 1.8% restante pertenece a una religión no católica o bien se declara sin creencia religiosa alguna.

Con respecto a las comunicaciones y transportes, se está construyendo la autopista San Luis Potosí-Zacatecas cuyo tramo en construcción se encuentra en los kilómetros 15 al 20, es decir, a la altura de la cabecera municipal; y más adelante, a la altura del entronque con el municipio de Ahualulco por lo que, la reducción de tiempos y costos en el transporte beneficiará ampliamente a la región.

Los caminos para llegar a las comunidades más cercanas a la capital que no están a bordo de carretera están en condiciones regulares aunque les falta mantenimiento, sin embargo, sí se puede acceder a ellas con carros o camionetas particulares; además de contar con servicio colectivo de dos líneas de autobuses y

“combis” de manera periódica (cada 30 minutos en promedio). Para desplazarse a lugares cercanos se emplea la bicicleta y, en menor proporción la motocicleta; aunque todavía es una práctica común la caminata para distancias relativamente largas.

Otro rasgo significativo es el papel de las mujeres en la vida productiva. Por ejemplo en el programa: “Mujeres trabajando” al que pertenece Mexquitic de Carmona ⁶⁶ participan en un 85% madres de familia y en un 15% jóvenes solteras. Las comunidades de origen son Las Moras, Fraccionamiento Milpillas, Ejido Milpillas, Contreras, Corte Primero, Corte Segundo, Mexquitic de Carmona y Colonia Pedregal. También han organizado tres brigadas cívicas en beneficio de la comunidad. Del programa “Juego de negocios”, se comprometieron al trabajo las comunidades de Mexquitic y Corte II, con los siguientes proyectos productivos: un taller de elaboración de colcha y un negocio de comida, y el mejoramiento de un molino de nixtamal.

Las localidades en estudio son tres: Mexquitic de Carmona (cabecera), Corte I y Guadalupe Victoria, por formar parte del programa de Integración Educativa en el municipio de Mexquitic de Carmona.

Cuadro 10. POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD POR EDAD, GÉNERO Y TIPO EN EL MPIO. MEXQUITIC DE C.

Población con discapacidad	Hombres	Mujeres	Menores de 15 años	Disc. motriz	Disc. aud	Disc. vis	Disc. Leng	Disc. Mental	Otro o No especificado
1108 2.2% del total de población	576	532		433	231	347	68	136	
			152	49	20	37	23	36	5

(INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000).

Del total de población, 1 108 (576 hombres y 532 mujeres) presentan algún tipo de discapacidad. 152 son menores de 15 años y se distribuyen de la siguiente manera: 49 con discapacidad motriz, 20 con discapacidad auditiva, 23 con problemas de lenguaje, 37 con discapacidad visual, 36 con discapacidad mental, 4 otro tipo de discapacidad y 1 no especificado.

Cuadro 11. COMUNIDADES CON MAYOR ÍNDICE DE POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD

Localidad	Total de población	Población con discapacidad/	Motriz	Auditiva	Visual	Mental	Lenguaje
El Palmar	1254	96	37	21	46	4	9
San Marcos	2012	51	25	7	10	8	0
Corte I	1875	42	27	2	8	5	1
R. Porvenir	1147	38	22	4	6	4	3
Sn Fco	935	37	14	11	13	5	4
M Oscuro	1450	37	20	6	7	6	2
S. Picacho	1322	31	5	5	16	4	1
Mexq. Cab.	924	30	11	6	8	6	2
La Tapona	806	28	13	9	10	0	0
P. Blanco	901	27	11	2	10	5	0
Gpe Vic.	1079	26	6	10	3	5	4
Col. Zapata	596	26	15	6	7	1	2
Providencia	1135	23	10	7	5	2	1
Paisanos	1149	22	11	2	9	2	3
El Carrizal	971	15	12	1	3	0	0
Loc dos viviendas	43	4	3	3	3	0	0

Fuente: INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000

Aunque no se especifican las edades, destaca que “El Palmar” tenga la mitad de población que “San Marcos” y el doble de personas “con discapacidad”. También se observa que en ocho de las dieciséis comunidades consideradas (50%) la población sea mayor de 1000 habitantes, cuatro sean entre 800 y 1000 (25%) y el resto sean menores de 600, salvo la localidad compuesta por dos viviendas que, por su población total tiene un 10% de personas con discapacidad siendo ésta por tanto múltiple.

En general, se presenta mayor porcentaje en la población con discapacidad motriz, seguida de la discapacidad visual, (salvo en las comunidades de “El Palmar” y “Suspiro Picacho” donde es mayor la cifra en discapacidad visual que motriz); después lo es la discapacidad auditiva y, en menor porcentaje la discapacidad mental y de lenguaje. Hay un estudio de la UASLP ⁶⁷ que ha buscado relacionar factores ambientales con la discapacidad, principalmente en el sector noroeste de la ciudad capital de San Luis Potosí, por la cercanía que se tiene con la Planta de Zinc ahí instalada.

Con respecto al cuadro presentado, la directora de la USAER 15 refiere que los datos son elevados ya que, por ejemplo, ella como parte de la comunidad de Paso Blanco porque es donde ella vive, personas con discapacidad motriz, nada más conoce cinco y el dato refiere el doble. Se observa entonces la relatividad de las cifras y la necesidad de definir una estrategia que permita mayor precisión en la información.

Cuadro 12. LOCALIDADES CON MAYOR PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 6 -14 AÑOS QUE NO SABEN LEER NI ESCRIBIR Y SU PRESENCIA EN LAS ESCUELAS

Localidad	Población 6-14 años	6-14 años que no sabe leer ni escribir	Porcentaje de población de 6 – 14 años que no sabe leer ni escribir	6-14 años que no asiste a la escuela	Porcentaje de niños y jóvenes que no asisten a la escuela
Puerto de Providencia	327	97	29%	28	8.5%
El Palmar I	352	77	21%	20	5.6%
Corte I	513	73	14%	45	8.7%
San Marcos	504	71	14%	23	4.5%
Col. Emiliano Zapata	174	63	36%	4	2.2%
San Francisco	270	59	21%	16	5.9%
Guadalupe Victoria	263	56	21%	29	11.3%
Suspiro Picacho	326	56	17%	19	5.8%
El Carrizal	251	54	21%	10	3.9%
Localidad con dos viviendas	5	3	60%	3	60%

Fuente: INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000

Las diez primeras localidades que presentan mayor número de niños y jóvenes entre los 6 y 14 años de edad que no saben leer ni escribir, están presentes también en el cuadro sobre discapacidad lo que haría suponer una relación directa. Sin embargo, hay un porcentaje que parece indicar que esta población no presenta alguna discapacidad, por lo que la población que sí la presenta debe (o debería, desde una lógica de sentido común) ser parte de la población que no está en las escuelas.

Es muy probable que en el caso de la localidad con dos viviendas, las tres personas “con discapacidad” no asistan a la escuela y no sepan leer ni escribir, sin embargo, en general, es difícil precisar qué y cuál población, “con alguna discapacidad” está en las escuelas y qué y cuál aún no recibe educación formal.

Por otro lado, hay un 19.4% en promedio de población escolar en la tabla anterior que no ha adquirido la lectoescritura en los que la discapacidad no sea el único componente que pueda explicarlo. Por ejemplo, en Col. Emiliano Zapata, hay un 36% de población de 6 a 14 años que no sabe leer y escribir.

En entrevista con la Directora de la USAER 15 del municipio de Mexquitic de Carmona, cada comunidad es diferente y por tanto, las condiciones sociales varían enormemente entre unas y otras. Por ejemplo, en “El Palmar” hay relaciones de parentesco consanguíneo que pueden explicar el alto índice de discapacidad; o en “La Taponá”, donde las madres manifiestan que sus hijos deben participar en el trabajo familiar desde pequeños para luego emigrar a los Estados Unidos, así que la escuela no les resulta importante o relevante; o como en “El Carrizal” donde la emigración es un hecho y los hijos son encargados con algún familiar pero quedando prácticamente desprotegidos de la supervisión o cuidado directo de los padres.

Cuadro 13. POBLACIÓN OCUPADA POR SECTORES PRODUCTIVOS EN LAS LOCALIDADES CON MAYOR ÍNDICE DE POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD

Localidad	Población ocupada	Primario	Secundario	Terciario
El Palmar	191	103	55	28
San Marcos Carmona	679	6	320	349
Corte I	308	162	46	94
Rincón del Porvenir	249	66	73	105
San Francisco	241	184	23	27
Monte Oscuro	475	34	272	161
Suspiro Picacho	285	16	135	132
Mexquitic de C.	355	44	58	243
La Tapona	147	68	36	37
Paso Blanco	280	7	130	130
Guadalupe Victoria	390	9	203	173
Col. Emiliano Zapata	93	69	16	7
Puerto de Providencia	163	89	48	22
Paisanos	370	6	171	172
El Carrizal	173	67	34	69
Localidad con dos viviendas	10	3	2	5

Fuente: INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000

San Marcos, Monte Oscuro, Suspiro Picacho, Paso Blanco, Guadalupe Victoria y Paisanos son muestras representativas de lo que sucede en el municipio acerca de su desplazamiento hacia actividades como el comercio y la prestación de servicios, abandonando la agricultura y la cría de animales, principalmente.

En cambio, El Palmar, San Francisco, La Tapona, Col. Emiliano Zapata y Puerto Providencia se basan fuertemente en actividades del sector primario. Corte I y El Carrizal se soportan en los sectores primario y terciario. Por último, Rincón del Porvenir y Mexquitic (cabecera) están dedicándose fuertemente al sector terciario .

1.4 Las comunidades en estudio

Con respecto a los lugares, en un inicio se consideraron tres comunidades que tienen “escuelas integradoras”, es decir, que pertenecen al programa oficial de la Secretaría de Educación Pública y que cuentan con el apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular No. XV de educación especial. Estas escuelas se ubican en las comunidades de Mexquitic de C. (cabecera), Gpe. Victoria y Corte I.

Sin embargo, como se refleja en el análisis estadístico, aparecieron otros lugares que contaban con un alto porcentaje de población sujeta al proceso de inclusión aunado a un alto índice de analfabetismo. Con base en la lista de las primeras quince localidades con estas características se consideró conveniente incluir dos lugares más: El Palmar I y San Marcos Carmona⁶⁸.

Cuadro 14. POBLACIÓN DE LAS COMUNIDADES EN ESTUDIO

Comunidad	Población total	Hombres	Mujeres
San Marcos C.	2012	962	1050
Corte I	1975	840	1035
Palmar I	1254	567	687
Guadalupe Victoria	1079	529	550
Mexquitic de C. cabecera	924	446	478

Fuente: INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000

Las primeras cuatro localidades tienen entre 1000 y 2000 habitantes, sólo la cabecera tiene menos de 1000 y es la que cuenta con mayor cantidad y mejor calidad de servicios por ser la capital del municipio.

Cuadro 15. NÚMERO Y TIPO DE VIVIENDAS EN LAS COMUNIDADES EN ESTUDIO

Total De viviendas habitadas VH	Viviendas particulares habitadas (VPH)	Ocupantes en VPH	Promedio de ocupantes en VPH	Promedio de ocupantes por cuarto en VPH	VPH con paredes de material desecho y lámina de cartón	VPH con techos de material desecho lámina cartón	VPH con piso de material diferente de tierra
Mexquitic cabecera 184	183	920	5.03	1.42	0	5	162
Corte I 334	333	1871	5.62	1.76	3	6	292
Gpe. V. 194	194	1079	5.56	2.35	0	6	178
Sn Marcos 349	349	2012	5.77	1.88	0	2	310
Palmar I 240	238	1246	5.24	2.09	1	4	194

Fuente: INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000

La mayoría de las viviendas de las cinco localidades cuentan con condiciones adecuadas de construcción, aún cuando la población ocupante en Corte I duplica a la cabecera y Guadalupe la rebasa un poco. Solamente en Corte I se consideran tres viviendas en malas condiciones para vivir y 6 más con techos poco adecuados y en “El Palmar I” una y 4 más con techos poco adecuados.

Cuadro 16. SERVICIOS: SANITARIO EXCLUSIVO, AGUA ENTUBADA, DRENAJE Y ENERGÍA ELÉCTRICA

Localidad/ Total de viviendas	VPH que disponen de servicio sanitario exclusivo	VPH que disponen de agua entubada	VPH que disponen de drenaje	VPH que disponen de energía eléctrica	VPH que sólo disponen de drenaje y agua entubada	VPH que sólo disponen de drenaje y energía eléctrica
Mexquitic (cabecera) 184	149	152	144	175	130	142
Corte I 334	237	315	242	305	237	237
Gpe. Victoria 194	46	165	12	174	12	11
Sn Marcos 349	186	275	59	328	54	59
Palmar I 240	96	167	38	210	33	34

Fuente: INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000

Las cinco comunidades disponen en la mayoría de sus viviendas de energía eléctrica. Sin embargo, muy pocas viviendas de Gpe. Victoria, San Marcos y El Palmar I cuentan con el servicio de drenaje, por lo que esto incide en problemas de contaminación que repercuten en la salud de sus habitantes.

Cuadro 17. POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA DE LAS COMUNIDADES EN ESTUDIO

Comunidad	Pob. econ activa PEA	Pob. econ. Inactiva PEI	Población ocupada PO	PO en el sector primario	PO en el sector secundario	PO en el sector terciario
Palmar I	216	599	191	103	55	28
Sn Marcos	681	660	679	6	320	349
Mexquitic Cabecera	357	307	355	44	58	243
Gpe. V.	397	303	390	9	203	173
Corte I	308	933	308	162	46	94

Fuente: INEGI-XII Censo General de Población y Vivienda 2000

Del total de población, destaca que en Corte I sólo la tercera parte sea económicamente activa, en las demás se dividen en partes iguales (50%) con respecto a la población inactiva.

Corte I y Palmar I se ocupan principalmente en el sector primario, no así las otras tres que se dedican a actividades del sector terciario.

Con respecto a las comunicaciones y transportes, la localidad más comunicada es la cabecera municipal; seguida de San Marcos y Guadalupe Victoria por su cercanía con la capital, que cuentan autobús de pasajeros y microbuses; algunas camionetas y carros particulares o motocicletas; y la mayoría utiliza la bicicleta (incluso los hombres emplean esta última como medio de transporte para dirigirse a sus trabajos a la ciudad). En cambio, Corte I y “El Palm ar I”, por ser las más lejanas a la capital sólo cuentan con un promedio de tres corridas al día de los autobuses de pasajeros; la minoría de la gente de esta última localidad se desplaza en vehículos particulares, la mayoría de los hombres en bicicleta y las mujeres a pie.

1.5 Las escuelas

Las escuelas seleccionadas fueron cuatro:

1) La escuela “Damián Carmona” de la comunidad de San Marcos Carmona.

Esta escuela es de doble turno y aunque no recibe apoyo de educación especial cuenta con un alto número de población sujeta al proceso de inclusión. Este caso se describe en el capítulo siguiente.

Tres escuelas integradoras ubicadas en las comunidades de:

2) Guadalupe Victoria

3) Corte I

4) Mexquitic de Carmona (cabecera).

Estas escuelas, al pertenecer al programa oficial de integración, cuentan con el apoyo de educación especial y los casos analizados se desarrollan en el capítulo sexto.

Cuadro 18. RELACIÓN DE ESCUELAS INTEGRADORAS QUE CUENTAN CON APOYO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Comunidad	Escuela	No de padres de familia	No de alumnos	No de personal	No de maestros	No de alumnos integrados
Mexquitic C. (cabecera)	José Ma. Morelos y Pavón	140	226	13	8	5
Corte I	Damián Carmona	174	273	18	12	8
Guadalupe Victoria	Guadalupe Victoria	115	197	12	8	3

Fuente: Información estadística proporcionada por los directores de las escuelas

El cuadro 18 muestra que las escuelas integradoras son de organización completa, con un promedio de 110 padres de familia y 232 alumnos. Esto significa que son escuelas que cuentan con una buena infraestructura material y con los recursos humanos suficientes y necesarios.

2) Los sujetos del proceso de inclusión educativa

2.1) La Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular

USAER XV
Directora, equipo de apoyo y docente



La Unidad No 15 de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER 15) pertenece al Sistema Federal Transferido y atiende alumnos de educación preescolar y primaria que requieren Educación Especial.

Esta Unidad está compuesta por diez docentes especialistas, un equipo paradocente o interdisciplinario (psicólogo, trabajador social y especialista en comunicación y lenguaje) y un director. Los docentes especialistas trabajan en las escuelas donde haya alumnos con necesidades educativas especiales y el equipo interdisciplinario los auxilia siguiendo un itinerario de visitas, correspondiendo en promedio dos visitas por mes a cada grupo.

La USAER 15 se abrió en este municipio desde hace dieciocho años y en algunas localidades ha sido de manera continua, en otras ha sido de forma intermitente y otras más no han contado con este servicio.

Cuadro 19. PERSONAL DE LA USAER 15

FUNCIÓN/PREPARACIÓN	Normal Básica	Licenciatura en EE	Licenciatura en educación	Licenciatura en su área	Contador privado
DIRECTOR			1		
MAESTRO DE APOYO	3	6	1		
EQUIPO PARADOCENTE				3	
SECRETARIA					1

Fuente: Estadística de Educación Especial. USAER. Inicio de cursos, 2004-2005. 10 Oct. 2004

De los 10 docentes de apoyo, seis tienen licenciatura en el área de problemas de aprendizaje: cinco mujeres y un hombre, de los cuales tres están tituladas y son mujeres. Un maestro titulado con licenciatura en Ciencias Sociales y tres titulados con normal básica: dos mujeres y un hombre. Un docente se encuentra con licencia limitada, no hay personal comisionado o becado.

El personal paradocente está titulado con el nivel de licenciatura en su área correspondiente. La directora tiene el nivel de licenciatura sin titulación. Se tiene como auxiliar administrativo una secretaria, contador privado.

El total de personal es de 15 miembros. Tres docentes se encuentran en el programa de Carrera Magisterial en la 1ª vertiente, nivel A y la Directora en 2ª vertiente, también nivel A⁶⁹. Como observación importante es que el centro de trabajo (La Unidad) no cuenta con recursos financieros propios.

Cuadro 20. ALUMNOS ATENDIDOS POR LA USAER 15 EN EL CICLO ESCOLAR 2004-2005

Nivel	hombres	mujeres	total
Preescolar	11	9	20
primaria	116	86	202
Total			222

Fuente: Estadística de Educación Especial. USAER. Inicio de curso s, 2004-2005. 10 Oct. 2004

Para el ciclo escolar 2004-2005 reportó una inscripción de 222 alumnos: 20 en el nivel de preescolar (11 hombres y 9 mujeres), 202 en primaria (116 hombres y 86 mujeres).

Cuadro 21. ALUMNOS ATENDIDOS POR GRADOS CICLO ESCOLAR 2004 -2005

	1o	2o	3o	4o	5o	6o
Preescolar	4	8	8			
Primaria	24	36	42	43	35	22

Fuente: Estadística de Educación Especial. USAER. Inicio de cursos, 2004 -2005. 10 Oct. 2004

En preescolar se atienden 4 alumnos en 1er grado (los 4 son hombres) , 8 en 2º (3 hombres y 5 mujeres) y 8 en 3º (4 hombres y 4 muje res). En primaria, se apoya a 24 alumnos en 1er grado (15 hombres y 9 mujeres), 36 en 2º (21 hombres y 15 mujeres), 42 en 3º (15 hombres y 27 mujeres), 43 en 4º (25 hombres y 18 mujeres), 35 en 5º (16 hombres y 19 mujeres), y 22 de 6º (12 hombres y 10 mujeres). Esta población escolar se distribuyó en 8 escuelas y 10 maestros especialistas.

La Unidad cuenta también con un equipo paradocente, en las áreas de psicología, trabajo social, comunicación y lenguaje; y es coordinada por una Directora. El trabajo consiste, además del apoyo individual, en equipos pequeños, y grupal, a los alumnos con necesidades educativas especiales, la asesoría a los maestros de la escuela regular y el trabajo con padres.

Cuadro 22. ALUMNOS CON NEE ASOCIADAS A ALGUNA DISCAPACIDAD

	DA	DM	DI	NO ESP	Total
Preescolar					
Primaria	1	1	8	1	11

Fuente: Estadística de Educación Especial. USAER. Inicio de curso s, 2004-2005. 10 Oct. 2004

Las necesidades educativas especiales de los alumnos de preescolar no se asocian con alguna discapacidad; en cambio, en primaria hay 11 alumnos que presentan discapacidad: 8 hombres: 1 con sordera, 1 con disc. motriz, 5 con disc. Intelectual y 1 no especificado; y 3 mujeres, con disc. Intelectual. Estos alumnos se encuentran distribuidos en cuatro escuelas: 4 en Mexquitic de Carmona (cabecera), 3 en la Comunidad de Guadalupe Victoria, 4 en la Comunidad de Corte I.

Cuadro 23. EDADES DE LOS ALUMNOS QUE ATIENDE LA USAER

Edad	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Niños	4	8	8	16	23	37	34	41	26	15	7	2	1

Fuente: Estadística de Educación Especial. USAER. Inicio de curso s, 2004-2005. 10 de Oct. 2004

Las edades de los alumnos son de 3 a15 años. 4 de 3 años, 8 de 4 años, 8 de 5 años, 16 de 6 años, 23 de 7 años, 37 de 8 años, 34 de 9 años, 41 de 10 años, 26 de 11 años, 15 de 12 años,, 7 de 13 años, 2 de 14 y 1 de 15.

2.2. Los sujetos que participan en el programa de integración educativa

En cuanto a los sujetos, se trabajó con los niños que pertenecen al programa de IE de las tres escuelas integradoras mencionadas. A los directivos, los docentes y los padres de familia se les hizo la invitación para participar, de manera libre y voluntaria con sus relatos de vida ya fuera de manera oral o escrita. Hubo una respuesta positiva para trabajar con entrevistas orales; no así con escritos

autobiográficos pues ninguno de los cinco sujetos que dijeron que lo elaborarían, lo entregaron, por tanto, se recabaron solamente 15 relatos orales.

2.3 Los alumnos

Cuadro 24. MEXQUITIC DE CARMONA (cabecera)

Nombre de los alumnos del PI	Fecha Nac	Grado	Tipo de n.e.e. ⁷⁰	Áreas de atención ⁷¹
MJP	6 Dic 97	1o	P.A.	P/Com/TS
LHUA	28 Jul 95	4o	D.I.	Psic.
ROK	11 Ene 94	6o	D.A.	Psic/Com

Fuente: Información proporcionada en entrevista por los maestros de apoyo

Cuadro 25. CORTE I

Nombre	Fecha Nac	Grado	Tipo de n.e.e.	Áreas de atención
JNPA	25 Feb 98	1o	D.I. Leng	Psic/Leng
TVS	2 Dic.95	2o	ASF	TS /Psic
VRP	28 Jun 96	2o	ASF	TS/Psic
MTVS	12 Nov 93	3o	P.A.	Psic.
SVL	13 Oct 93	3o	ASF	TS/Psic
VVL	9 Dic. 91	5o	DI	Leng/Psic
JAPH	2 Ago 91	6o	DI	Psico/Leng

Fuente: Información proporcionada en entrevista por los maestros de apoyo

Cuadro 26. GUADALUPE VICTORIA

Alumno	Fecha Nac	Grado	Tipo de n.e.e.	Áreas de atención
JHA	18 May 1996	3º	D.M/ Leng.	Psicología, Lenguaje y T.S.
AYST	21 Jun 1993	6º	D.I.	Psicología Lenguaje
CEHT	2 May 1993	6o	P.A	Psicología

Fuente: Información proporcionada en entrevista por los maestros de apoyo

Como puede observarse, el total de alumnos con seguimiento en el programa oficial nos indica que puede haber otros niños que probablemente no están en las escuelas y que son sujetos al proceso de inclusión.

Los alumnos incluidos están distribuidos en alguno de los seis grados encontrando cierta congruencia con su edad cronológica. Son los maestros los que “canalizan” al grupo de apoyo a los alumnos que consideran que requiere de atención especial. De esta manera, participa todo el personal: directores y docentes, por lo que la escuela se denomina: “integradora”, sin embargo, son los maestros que atienden a los alumnos integrados en el grupo regular los que participan de manera directa en el programa.

La maestra de apoyo define cuál es la necesidad educativa del alumno y la caracteriza con relación a la existencia o no de una “discapacidad”; esta última determina a su vez las áreas de atención involucradas que pueden ser sólo una o bien las tres: trabajo social, psicología o Lenguaje y Comunicación. La directora coordina el trabajo interdisciplinario con respecto a la planeación, la intervención y la evaluación. El proceso debe registrarse en un instrumento llamado: “Evaluación psicopedagógica” y que da cuenta del proceso de desarrollo y aprendizaje del alumno.

3) Sujetos y relatos

El trabajo de campo se fue ajustando a las condiciones de los lugares y de las posibilidades de los sujetos. El universo descrito fue delimitándose a un caso colectivo que, a partir de su estudio, buscó describir, analizar e interpretar la FD en el proceso de IE en cuatro comunidades rurales del municipio de Mexquitic de Carmona del estado de San Luis Potosí, México.

Cuadro 27. SUJETOS QUE ACEPTARON PARTICIPAR CON SUS HISTORIAS O RELATOS DE VIDA

Comunidad	Función o rol	Forma de participación	No. de sesiones realizadas	Lugar
El Palmar I	Director	Oral	1	Biblioteca/escuela
	Docente	Escrito		No lo realizó
Corte I	Docente	Escrito		Entregó una nota periodística de un caso.
	Padres-familia (matrimonio)	Oral	2 (Una/madre y otra/padre).	Casa
	Ex alumna	Oral	1	Casa
Mexquitic C.	Director	Oral	1	Dirección
	Docente	Escrito		No lo realizó
	Docente de apoyo	Escrito		No lo realizó
San Marcos C.	Padres-Familia (matrimonio)	Oral	3 (Dos/madre y una/padre)	Casa Com. Derramaderos
	Director (vespertino)	Escrito	1	No lo realizó
	Docente (matutino)	Oral	3	Casa
	Padre da familia	Oral	2	Casa
Gpe. Victoria	Cuatro ex alumnos	Cuatro/Oral	2	Casa
	Dos Docentes	Dos /Oral	2 y 1	Biblioteca/dirección de la escuela
	Madre de familia	Oral	2	Biblioteca escolar
USAER XV	Directora de USAER XV	Oral	1	Salón/Agua Señora
TOTALES	20	15 oral 5 escrito	22	

Fuente: Concentrado elaborado a partir de la información registrada en el diario de campo (2005 -2006)

Hubo pues, un predominio de lo oral sobre lo escrito , además de que lo escrito no fue realizado ni entregado como se había acordado en un inicio. La selección de lugares, en el caso de los padres de familia, fueron sus hogares; o la escuela, en el caso de directivos y docentes.

Además, durante la etapa de trabajo de campo se realizaron visitas, entrevistas a autoridades, directivos y docentes; se hicieron observaciones en estas escuelas y se entabló comunicación con estos sujetos.

Cuadro 28. ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO

Lugar	Visitas	Entrevistas	Sujetos
Oficina	8	1 1 1 1 1 1 1	Jefe del Depto. Educ. Prim. Jefe de Depto. EE Jefe de sector 04 Supervisores Zonas 099, 123, 055 Responsable del programa de IE en SLP Responsable del CRIE
Mexquitic C	17	1 1	Maestra de apoyo Maestro de grupo
Gpe Vic	15	1 1	Maestra de grupo Equipo de apoyo
Corte I	11	1 1	Maestra de grupo Maestra de apoyo
Palmar I	7	1	Director
San Marcos	4	1	Director (turno vespertino)
Paso Blanco	2	1	Maestra de apoyo
Paisanos	1	1	Directora de USAER XV
Agua Señora	1	1	Directora de USAER XV
	67	19	23

Concentrado elaborado a partir de la información registrada en el diario de campo (2005-2006).

Este trabajo complementó la contextualización de los relatos y trianguló alguna información. Se puede decir que esto garantizó en cierta medida, el principio de saturación de la información obtenida.

IV. DOCENCIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MEDIO RURAL. EL CASO DE SAN MARCOS.

En este capítulo se describe el proceso de exclusión/inclusión educativa y social a partir de un caso colectivo que correspondió a una comunidad del municipio de Mexquitic de C., del estado de San Luis Potosí, México, llamada: San Marcos Carmona. Para fines de este trabajo se optó por integrar, a través del procedimiento de “historias cruzadas”, siete narrativas autobiográficas: los relatos de vida de cinco integrantes de una familia extensa de comerciantes ambulantes de la comunidad de San Marcos, un testimonio oral de una docente que ha tenido la experiencia de trabajar en la escuela primaria de ese lugar durante dieciséis años y el relato de la directora de la Unidad de Apoyo de Educación Especial. La información fue complementada con las observaciones y entrevistas realizadas y registradas en el diario de campo.

Se escogió el caso de la comunidad de San Marcos por la particularidad que refleja en sí mismo al ilustrar de manera evidente cómo responden los sujetos a los procesos de exclusión/inclusión social 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. Julia Amadeo (2003) recurre 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 ella.

Los hallazgos encontrados fueron clasificados en cuatro ejes de análisis:

- 1). La comunidad rural: Ecología y nutrición
- 2). Directivos y docentes: procesos de identidad e identificación con la comunidad
- 3). Padres de familia y comunidad: Significaciones sociales y secretos colectivos
- 4) Alumnos: epifanías o núcleos de los procesos de inclusión

Desde esta perspectiva amplia, los hallazgos ponen de relieve principalmente una realidad ajena a la lógica institucional, caracterizada por la confrontación entre lo local e inmediato y lo global mediato: la escuela tratando de responder a los parámetros de eficacia y eficiencia y la comunidad tratando de ajustarse a las condiciones ambientales y sociales buscando mejorar las a través de la “herencia” generacional: techo, comida y educación. Las significaciones sociales en torno a la escuela han pasado por un proceso que va desde considerarla como algo “inútil y pérdida de tiempo” hasta “un anhelo alcanzado sólo por unos cuantos”. Inclusión educativa y social son dos referentes distintos que obedecen a estas dos lógicas por lo que la primera no significa que la segunda se de de la misma manera.

*Hay eventos educativos, hay sujetos olvidados cuya memoria está por escribirse*⁷²

1). La comunidad rural: Ecología y nutrición

Crecimiento económico vs deterioro ambiental

El proceso de inclusión educativa en el medio rural, en el caso de San Marcos Carmona, se inscribe en un contexto de modernidad caracterizado principalmente por su cercanía con la ciudad capital y por un acelerado crecimiento de infraestructura económica en lo que se refiere a las vías de comunicación y transporte: construcción de carreteras y caminos, así como la prestación de servicios básicos como drenaje y agua potable. Este crecimiento, desafortunadamente, va acompañado de un igual rápido deterioro ambiental que conlleva un alto riesgo en la adquisición de problemas graves de salud entre su población, debido sobre todo, a la contaminación del suelo, del aire y del agua dada su cercanía con la Planta industrial de zinc: “Minera México” y a la exposición a tóxicos entre los que se encuentran neurotóxicos (venenos para el sistema nervioso, en las etapas fetal y neonatal), tales como: flúor, plomo, arsénico, mercurio, manganeso, DDT, bifenilos policlorados y compuestos

bromados. Una de sus graves consecuencias es que disminuye el 50% de la capacidad intelectual. Por ejemplo, se han encontrado concentraciones de mercurio en sangre de cordón umbilical o de DDT en la leche materna y plomo en peces y aves⁷³.

Como resultado se tiene a la vista un paisaje que contrasta riqueza y pobreza en un mismo lugar. Los extremos son grandes construcciones residenciales con todos los servicios y acabados de primera intercaladas entre pequeñas casas con techos de lámina y paredes de carrizo, en medio de un terreno seco y poco fértil. Aunado a lo anterior, se observa la falta de medidas de seguridad e higiene, de una alimentación adecuada entre su población, así como de cuidado y prevención en mujeres en edad productiva y niños que los pone en una clara situación de riesgo vital y desventaja sociocultural. Por lo tanto, el desarrollo económico y material no ha garantizado el mejoramiento de la calidad de vida en tanto no hay un desarrollo social equitativo debido, entre otras cosas, a una injusta distribución de la riqueza caracterizada por procesos de industrialización de gran peligro para la conservación y reproducción humana, y a una fuerte desigualdad educativa a pesar de que se cuenta con los recursos materiales y humanos necesarios para brindar la educación básica.

En la actualidad, la comunidad cuenta con jardín de niños, primaria, telesecundaria y una preparatoria abierta. Esta oferta educativa ha sido una gran oportunidad para los habitantes de bajos recursos económicos para quienes implica un ahorro en gastos de transporte, pago de inscripciones y cuotas escolares, al no tener que desplazarse a continuar sus estudios en la ciudad capital.

Con respecto a la educación básica, San Marcos cuenta con escuelas e infraestructura adecuada; en el caso de la escuela primaria se tiene incluso un aula multimedia de reciente creación, con doble turno y el personal suficiente para atender al total de su población en edad escolar. A pesar de lo anterior, según datos del INEGI (2000), de una población total de 2012 habitantes, 504 (25%)

oscilan entre los 6 y 14 años, de los cuales 71 no saben leer y escribir (14%) y 23 (4%) no van a la escuela.

En consecuencia, San Marcos Carmona ocupa el segundo lugar en índice de población sujeta al proceso de inclusión educativa (2.5%, del cual el 50% se reporta con dificultad motriz). Esta situación, ubicada desde la diversidad y del principio de escuela para todos, hace relevante el intentar conocer cómo resp onde la escuela a este reto, al no contar con apoyo extra. Se invitó a la directora del turno matutino a participar en este proyecto. Ella aceptó diciendo: “Todo lo que sea para bien de los niños es bien recibido” (edc51). No obstante, cuando supo que no era un proyecto oficial, se negó a colaborar con este trabajo (edc 55:23 - 26).

Agua/ sobrevivencia/Pobreza



Río seco (San Marcos Carmona, S.L.P.)

La comunidad de San Marcos Carmona tiene una calle principal que se llama “Damián Carmona” (en honor al héroe que es originario de este lugar), de aproximadamente dos kilómetro de longitud, por la cual cruza un camino (20 mts de ancho aprox.) seco y pedregoso que en otros tiempos, tal vez algunos años, era un río. Don Gonzalo, de 71 años, nacido en esta comuni dad, comenta que:

Hace años que no sufríamos de agua, la agarrábamos del vado, a unos cien metros, este pozo si tiene agua, poca pero sí tiene, aunque no está

limpia, de la contaminación de las personas que lavan en el arroyo, ya no está buena para tomar. Hace muchos años, ahora verá, en el sesenta todavía nos abastecía bien ese pozo pa'agarrar agua; no nomás era ese pozo, había otros. Yo después también tenía agua como en febrero o marzo para tomar nomás que luego se venía acabando, acabando; cuando se venía la sequía más dura las personas se iban a la una o dos de la mañana para agarrar poquita agua; y nosotros que ya teníamos en qué movernos íbamos con los de la ciudad, a los pozos que abastecen la ciudad, ahí con los veladores a pedirles agua. Ya cuando llovía ya no teníamos que andar pidiendo allá. Ya había para lavar, para bañar, para tomar agua suficiente (rv10).

Ante la sequía gradual, las formas de vida han ido cambiando a tal grado que se ha dejado de cultivar la tierra y ahora sólo es para consumo propio y para la limpieza. Así, de actividades primarias se ha pasado a una economía del sector terciario.



Calle Principal (San Marcos Carmona, S.L.P.)

Las casas, en su mayoría de construcción de ladrillo y adobe, son amplias, de colores llamativos y con flores y plantas desérticas. Hay grandes y medianos locales comerciales, desde un puesto de “duritos” y “bolis”, pasando por tienda de abarrotes, ferretería, taller mecánico... hasta una estética y una enorme bodega de materiales para construcción. Al dejar de dedicarse a la agricultura y la crianza de animales por la falta de agua, el comercio ha permitido cierta estabilidad y solvencia (casi el 50% de su población económicamente activa se dedica a esta actividad). La maestra Lourdes comenta al respecto:

La comunidad era muy pobre cuando yo llegué, hace como 15 o 16 años. Los niños iban a los basureros a recoger libretas para venir a la escuela. Luego, poco a poco, el gobierno fue ayudándolos. Otra gente se fue para el otro lado y otros se dedican al comercio ambulante en la ciudad; algunos compran las verduras y las venden en las esquinas de las calles. Por ganar un centavo más, dejan a los niños todo el día, solos, así que cuando en la escuela se suspenden clases porque tenemos alguna otra actividad, los padres de familia hasta se molestan, porque no tienen con quien dejarlos. Nosotros trabajamos con los niños y al salir ellos se van a las maquinitas porque están solos (rv: 9).

La pobreza es así una característica inherente al medio rural (y urbano, obviamente). Interesa reflexionar, como establece Bordoli, 2006:

Las razones históricas que han configurado la pobreza y la exclusión de centenas y miles de sujetos parecerían no existir. Se ha reificado la pobreza, se le ha mostrado como inevitable, hasta de un orden natural y ahistórico... eterno... se desplaza la responsabilidad colectiva ante tal injusticia hacia los sujetos particulares y singulares... La pobreza se sustantiva y así se transforma en violenta, peligrosa, sospechosa. En este discurso deviene natural controlarla, clasificarla, vigilarla... intentar disciplinarla y si no castigarla. (p 197 -198).

Una forma de respuesta ante un sistema que limita y excluye, ha sido el comercio ambulante, como una actividad para la sobrevivencia ante las adversidades del medio ambiente y social.

En tiempo de clases y a la una de la tarde, la calle principal se llena de grupitos de niños de distintas edades, con uniforme de pantalón azul marino, camisa blanca y suéter rojo que salen de la escuela. Algunos de ellos van acompañados de mujeres jóvenes con niños en brazos. En contrasentido, en grupos de tres, se dirigen hacia la escuela niños vestidos con pantalón gris y camisa blanca; las niñas llevan falda gris y blusa también blanca. Son los niños que asisten al turno vespertino. Algunos van en bicicleta y otros pocos, los más pequeños, acompañados de su mamá. La diferencia en su apariencia y cuidado personal es notoria en algunos casos.

También es evidente la alimentación deficiente que los alumnos tienen en edad escolar: María, una joven mujer de 26 años de la comunidad dice:

Me acuerdo que había una tienda y lo que se comía en la escuela era un pan con caldito o un pan con salsa. Ya sabían que uno antes eso era lo que comía a la hora del recreo... (rv: 4).

Yo corría, iba a Paisanos, así, pero yo corría descalza, no me gustaba con zapatos; después pasé ya todas las etapas y me fui hasta, sería el estadio, pero esa vez no la hice porque no había comido nada, a lo mejor ese fue mi error, es que pues a veces uno pues sí se... yo recuerdo que a veces llegaba a la casa y no había nada (rv: 9).

Se puede afirmar con lo anterior que, en el caso de San Marcos Carmona, la exclusión/ inclusión educativa se inscribe en un proceso natural y social complejo que pocas veces es considerado en su estudio. La comunidad rural, está determinada por su situación geográfica de cercanía con la ciudad capital enclavada en una tierra de lluvias temporales y clima semidesértico; su desarrollo económico material y de infraestructura (como construcción de bienes inmuebles, carreteras y caminos) han originado una transición del sector productivo primario hacia el terciario, en contraste con la deficiente alimentación y su delimitación como una zona de alto riesgo por contaminación del aire, el agua y el suelo que repercuten en su dinámica social y educativa. Una grave consecuencia es la gran desventaja en salud reproductiva e higiene a la que están expuestos sus pobladores.

2). Directivos y docentes: procesos de identidad e identificación con la comunidad

2.1 Gestión: Eficacia y eficiencia

Mejoramiento físico de la escuela

La escuela primaria de San Marcos tiene, al igual que la mayoría de las escuelas rurales, una gran superficie (1000 m² aprox.); la mitad ocupada por construcciones que son la dirección, los salones, el patio cívico o cancha y los baños, la otra mitad son extensiones de terreno sin pavimentar que se convierten fácilmente en canchas de fútbol o deportivas. Su constitución física dividida por dos de sus fases: la fundacional o “escuela vieja”, de la época posrevolucionaria, con uno o dos grandes salones de piedra y la casa del maestro anexa; y la “escuela moderna”, del período conocido como el “plan de once años” sujeta a un régimen unificador de expansión popular por medio de la construcción y ampliación de escuelas dirigido por CAPFCE con características muy peculiares tales como: salones de ladrillo con techos de cemento o lámina y áreas pavimentadas.

Actualmente, continúa dándose énfasis al mejoramiento material y físico de sus instalaciones. Este es un papel que se asume como primordial en un directivo. En entrevista con el director del turno vespertino, éste comenta con orgullo que la barda costó más que todos los salones de la escuela y que tardaron dos años en construirla. El municipio aportó el material y la comunidad la mano de obra. (dc,e - de : 92).

Divorcio entre escuela y comunidad

En cada zona escolar hay una o dos escuelas que cuentan con un aula multimedia. La mayoría de las escuelas realizan actividades en su esmero por “bardear” sus terrenos. Todas las puertas de entrada tienen una gruesa cadena y un gran candado pues cada vez tiene que protegerse más de los robos que cometen jóvenes “pandilleros” del lugar.

Un directivo invierte gran parte de su tiempo en cuestiones administrativas y en atender las indicaciones de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) que, vía oficios les hace llegar: estadística, campañas, concursos, demostraciones, encuentros, foros de lectura, de Himno Nacional, de escoltas, de

conocimientos, a nivel escuela, zona, sector, estatal y nacional. Nunca como antes se observa un poder de decisión tan unidireccional y centralizado. El éxito y el prestigio de un buen director está en los logros materiales y en el logro de reconocimientos a nivel zona y sector, el del maestro, en los premios o trofeos ganados por sus alumnos. La SEGE es el patrón. La maestra Lourdes dice sobre este punto:

En mi vida profesional, pues si pues muchas veces este vemos que han llegado triunfos y satisfacciones. Yo pienso ahorita que ya estoy en el ocaso de mi carrera pero ahora en Junio tuvimos la satisfacción de ver figurar a un niño de 6º año en para la olimpiada del conocimiento. Destacó un niño de la comunidad, luego... nunca habíamos tenido esa satisfacción, tarde pero esta llegando y pues ante eso, ante ese acontecimiento se abre, se vuelven a abrir las esperanzas de que todavía tenemos algo que hacer pues si ahorita salió uno, llegó a la etapa final, no logramos que fuera a México a la mejor en la próxima... (rv: 5).

Desde la lógica del sistema escolar, el docente del medio rural tiene una preocupación central por el programa y los contenidos que en él se establecen y la disparidad que éste muestra con la realidad del lugar.

Ahorita estoy en una etapa difícil, hace mucho tiempo que no tenía 4º año volví, volví a empezar de cero. Desde contenidos, todo, yo, los alumnos no tenían dominio de ellos. Ya tenía varios años 5º y 6º, 5º y 6º, pero bueno, digo, bueno si me están dando un grupo no me voy ha estar lamentando que... por las situaciones en que me lo den ni porque... por nada, simple y sencillamente tratar de ver qué contenidos voy a abarcar y tratar de lograr lo mejor que se pueda con ellos (rv: 5).

Es así como el docente se siente insatisfecho al no lograr el rendimiento escolar de sus alumnos que señalan el plan y programas de estudio.

Quizás yo ahorita en el grupo, este, yo veo mis contenidos y, y me enfrento ante situaciones muy difíciles porque digo, "bueno, esto es lo que me marca, pero... por ejemplo, en matemáticas, me marca que el niño lea hasta unidades, decenas de millar, pero al momento de que empezamos a, a platicar con ellos... si no se tiene la capacidad, no tiene todavía de leer hasta centenas, hasta millares, cómo voy hasta más adelante (rv:7).

La maestra Lourdes, por su parte, considera que no cuenta con los elementos necesarios para su atención causándole un gran conflicto el que su práctica se

vea orientada por la experiencia misma, más que por la preparación recibida o el apoyo que se hace necesario pero que no se tiene por decisión de las autoridades superiores.

Un tiempo tuvimos el apoyo de educación especial, nada más que por indicaciones superiores, se retiró el apoyo. El problema que se tiene es a la hora de la promoción de grado. Por ejemplo, un niño que tenía apoyo, el maestro les sugirió por orden de la directora que lo pasara de año. Ahorita...este, igual, el maestro me dice, "No, ¿sabes qué?, si yo paso a Felipe, voy a pasar a otro niño que tiene un poquito más de nivel que él. Entonces, si...no puedo dejar... a este otro niño que sabe más que él y, pues ya lamentablemente ya se volvió a dar la orden de que pase el niño. Entonces ¿qué va pasando? Se considera que esos niños nunca van a avanzar" (rv:10).

Así, otro gran conflicto es la contradicción que, desde su punto de vista, existe entre los lineamientos de evaluación oficial del sistema regular y los del sistema de educación especial.

Eficacia y eficiencia: parámetros de la calidad/estrategias de exclusión

Por otro lado, existen algunos mecanismos que provocan una "selección natural" de alumnos capaces de responder a las exigencias escolares desde la lógica del rendimiento académico y la "exclusión" de aquéllos que no lo son, por lo que los docentes no desean atender a los que presentan mayores desventajas. Con base en criterios de eficiencia y eficacia se elabora el reglamento escolar cuyas medidas provocan y justifican el cambio de turno de matutino a vespertino de los alumnos y el abandono de los padres. La escuela se considera "exigente" porque cuida "la calidad" que la Secretaría de Educación Pública les pide.

Yo creo que en cada salón hay como tres o cuatro niños que tienen alguna necesidad especial... Además, en la escuela se ha buscado que los padres de familia colaboren y participen asistiendo a las juntas, estando pendiente de las calificaciones y si alguno no cumple se le sanciona con una multa, por eso los papás tratan de no faltar, pero otros mejor los cambian de turno o se los llevan (rv: 9).

San Marcos Carmona es la segunda comunidad donde, según datos del INEGI (2000), existe mayor número de población sujeta al proceso de inclusión educativa

(2.5%), de la cual el 50% es por problema motriz. A pesar de esto, en San Marcos Carmona se ha retirado el apoyo de educación especial porque, según comenta la directora del turno matutino, este servicio no es eficaz en su funcionamiento.

Aquí retiraron el apoyo hace dos años. Yo trabajaba en Paso Blanco. Allí había dos maestros de apoyo pero cuando el programa se trabaja de manera superficial, cuando nada más se busca cubrir el horario, pues fracasa. La directora de educación especial es de Paso Blanco, tuvimos algunas diferencias con los maestros de apoyo, no sólo yo, sino todos los maestros de la escuela. Yo pedía las carpetas y los expedientes de los niños para que hubiera un seguimiento y decían que esa era responsabilidad del maestro de grupo, no de ellos. Después me cambié, aquí llegué en octubre... los maestros de apoyo terminaron en junio y al siguiente año se me informó que ya no tendríamos el apoyo (dc, e -de: 51).

En contraparte, la directora de la USAER argumenta la justificación del retiro del servicio en la comunidad de San Marcos, de la siguiente manera:

La directora de San Marcos es muy especial, nosotros tuvimos muchos problemas en Paso Blanco con ella, al grado que un día les cerró la puerta a los maestros de apoyo y no los dejó entrar. La maestra jefe del Depto. De Educación Especial y la maestra Supervisora de Educación Especial fueron a hablar con el supervisor de educación primaria quien dijo que esa maestra así era. El apoyo se retiró y ya no se dio el servicio. Luego la directora se cambió a San Marcos y sucedió lo mismo (dc, e -dee: 50).

Sobre este punto, se observa que la ubicación del personal de apoyo difícilmente responde a las necesidades reales de la población sujeta al proceso de inclusión pues su ubicación está determinada, al parecer, por estas diferencias entre las autoridades.

En una reunión que se llevó a cabo con el personal de la escuela primaria del turno matutino, ante los datos estadísticos un maestro al respecto cuestionó:

¿Por qué si están estos datos y saben los de arriba. ¿Por qué no hacen algo? Aquí nos quitaron los apoyos. Yo creo que es pura corrupción. Nuestro trabajo es enseñar a los niños, la directora nos pide resultados. Las mamás no saben si puede o no puede, ellos los traen y quieren que aprendan... además, como en los casos de conducta, ahí cómo le hacemos (dc, mg: 60-61).

El docente responsabiliza a las autoridades de decisiones unilaterales y arbitrarias ante una problemática manifiesta; sin embargo, ante aspectos del trabajo en el aula como el aprendizaje y el comportamiento, no se tienen alternativas ni indicios de tratar de resolverlas desde su ámbito de competencia.

Otro maestro se ha mostrado escéptico acerca de si se lograría algo si ellos participaban en este trabajo, dando por anticipado que nada podría cambiar la situación. Ante la idea de que la inclusión educativa es un proceso a largo plazo, la maestra Lourdes dijo: “Si, porque nosotros tenemos una niña que tiene ya su material en braille y está en secundaria” (dc, e -mg: 61).

Es así como la estructura y organización escolar, regida bajo parámetros de calidad como sinónimo de eficiencia y eficacia más que favorecer, limitan o niegan la realidad de un contexto rural inmediato que se traduce en tareas de gestión de mejoramiento y bienestar físico y material de sus escuelas, en la obtención de premios y reconocimientos como producto de un modelo competitivo, agudizando la selección y exclusión de aquellos alumnos que no responden con las exigencias o parámetros académicos, culturales y sociales desde la escuela.

2.2 Docencia: Género/Pobreza/Vocación

Medio urbano/Medio rural

La maestra Lourdes comentó que su primera experiencia como docente fue el cambio de vivir en el medio urbano al medio rural y su acercamiento con la pobreza extrema. Cuando apenas contaba con 18 años de edad, dejando a su familia y empezando a vivir experiencias nuevas.

Sobre todo, el trasladarme a un lugar desconocido... me tocó el “Chote” SLP. Colinda con Veracruz. Para eso teníamos que ir al “Higo” Veracruz y de ahí abordábamos una lancha que nos llevaba a nuestro centro de trabajo. Nuestro primer encuentro. Un mundo muy diferente a lo... a lo que en realidad estábamos acostumbrados. Vivencias... muchísimas. Desde el ver que las personas recogían agua del río para beber. Nada más la dejaban que se asentara y la bebíamos. Niños con pobreza extrema. La

escuela era unitaria. Hacerme cargo de 1º a 6º año, con 104 niños. 104 niños. Todo el día era de trabajo. En la mañana con 1º, 2º y 3º y en la tarde 4º, 5º y 6º. Yo hacía todo, todo. Cubría todos los grupos, hacía función de docente y de directivo al mismo tiempo pues era la única maestra de esa comunidad. Estuvimos trabajando ahí seis meses. Seis meses, después... este, llegaron otros compañeros, hombres, a la zona; y ya de ahí, este... pues los mandaron a ellos a las comunidades más alejadas (rv: 1).

Condición de género y pobreza en la docencia

La maestra Lourdes comenta también que se encuentra en el “ocaso” de su carrera. Al parecer es el momento de la reflexión, del recuento y de la evaluación de sus experiencias. Ella recuerda su origen y condición de pobreza. Este atributo es compartido con la mayoría de la gente de las comunidades rurales, por lo que pareciera haber una identificación con ésta, así como una comunicación y entendimiento singular. Así, cuenta cómo el pertenecer a una familia de escasos recursos en la ciudad capital obligó a su madre a trabajar en el comercio ambulante, vendiendo gorditas, tortas y tacos en las afueras del hospital central. Ella, al igual que sus hermanas, le ayudaba en el puesto. Sin embargo, su condición de género la ponía en una situación de desventaja frente a sus hermanos varones, pues su padre, ante “el fracaso” de su primera hija, les prohibió que estudiaran. De tal manera que fue un momento decisivo en su vida la muerte de su padre, porque para ella significó la posibilidad de seguir estudiando, aunque esta oportunidad se limitara a la docencia. Ella lo expresa así:

Era muy triste nuestra situación porque mi padre no, no quería que las mujeres estudiáramos...Mi madre era al contrario, ella nos daba siempre la prioridad a las mujeres. ... Este, yo no sé si fue por fortuna o por desgracia, mi padre murió cuando yo tenía catorce años. Este, él no se cuidaba, trabajaba en la minera y siempre que tenía que entrar a lugares prohibidos no usaba su mascarilla, entonces eso fue intoxicándolo. El falleció un, en, cuando yo tenía catorce años. Acababa yo de cumplir catorce años en febrero, él falleció en junio. Yo no sé si fue por desgracia o por fortuna, a partir de que él falleció mi madre nos dio carta abierta a todas las mujeres... yo le comentaba a ella que quería seguir estudiando. Y “esta bien” me condicionó. “Vas a estudiar pero donde estudian tus hermanos”. Siempre con el deseo de seguir adelante, de no defraudar la confianza que me estaban brindando más que nada mi madre...yo me sentía cuidada, cuidada y todo. Protegida quizá. Eh... la única condición que me puso mi

madre fue que terminara yo mi carrera antes de que me fuera a casar, a casar para que siquiera yo ya tuviera el privilegio de ver realizado algo por lo que yo había luchado siempre y por lo que ella también había luchado al lado de mí (rv: 2, 3).

El deseo de seguir preparándose se vio truncado debido a las responsabilidades y obligaciones que tenía como docente y como madre de familia, así que dejó sus estudios en la UPN. A partir de esto, ella ha tratado de infundir en su hija el deseo de lograr ser lo que ella nunca pudo ser.

En cuanto a mi preparación, yo nunca estuve conforme con haberme quedado donde me quedé. Lo que pasa que este, mi idea, estuve en el grupo de danza de la normal y mi idea era salir adelante, salir adelante. Hacer una carrera, pero lamentablemente, o por buenas, me tocó este, conocer al que era mi esposo y ahí se truncaron mis esperanzas e igual quise seguir mis estudios en la UPN. En ese tiempo nos daban asesorías en las comunidades, en Tanquián empecé la UPN pero lamentablemente ya no pude, ya no pude porque, mis niños este, pues ya no, no tenía tiempo... no me sentía yo con la fuerza, había veces que estaba leyendo en la madrugada y para mí era muy cansado hacer la tarea y atender mis hijos. Cuídamelos en lo que yo leo un rato... Entonces yo nunca estuve satisfecha... Por eso yo a mi hija le apoyo mucho, yo le apoyo mucho... yo le digo a ella: "Yo quiero ver en ti, lo que yo no fui. No quiero que tú te quedes en la mitad del camino". Que tenga la meta de seguir adelante. Le digo: "¿Sabes qué? Tú vas a ser lo que yo no fui"... No pude hacer más porque no estuvo en mis manos pero, mjm, este, he sido conformista. (rv: 6).

Nuevamente, la pobreza emerge como categoría que desborda la realidad de los sujetos: tanto docentes como alumnos. Y la educación en contextos de pobreza y exclusión social deviene en un asistencialismo material y simbólico que deviene en un asistencialismo social y simbólico, es decir, en una renuncia a l saber y al conocimiento por lo que la escuela, como garante –único- de la igualdad parece desvanecerse y se despliega como un anhelo, como una ilusión del orden imaginario (*Ibid*, p 202).

Vocación adquirida/subestimación

Sin embargo, ella reconoce que adquirió cierta vocación por la docencia desde pequeña y que probablemente es la que le ha ayudado a desempeñarse durante toda su vida en la misma.

Bueno, de mi niñez... Nosotros, se puede decir, que crecimos solamente bajo... como quién dice solos... pero no solos, porque tuvimos a nuestro lado a una de mis hermanas la mayor eh...ella es la que se encargaba de nuestros cuidados en lo que mi madre se iba a trabajar, entonces ella fue... siempre estaba pendiente de todo, de todo, de todo lo que era la casa, de... como éramos muchos ella siempre buscó la manera de... de entretenernos de una u otra forma, y una vez buscó algo que a todos nos llamó la atención ella compraba los cuentos de Memín Pingüín, y... nos sentaba a todos. Todos estábamos sentaditos en hilera desde el...ella como la mayor y de ahí todos hasta el más pequeño. El más pequeño tenía entonces como dos o tres años. Y empezaba a leer cuento, empezaba una hoja y no la iban pasando, no la iban pasando, no la iban pasando hasta que terminaban todos, hasta que se nos terminaba el cuento y era del modo en que nos entretenía este... para que no anduviéramos en la calle y para que mamá no nos regañara cuando llegara de su trabajo. Este... y pues, ella quizás debido a eso, nos fue despertando a todos el gusto, bueno... si ella nos está entreteniendo de esta forma, nos está fomentando, quizás nos está dando un libro, una revista, este... empezamos a tener gusto, el gusto, de ahí empezó la vocación, este... de todos en la familia (rv: 2).

Disposición: Servicio y ayuda a la comunidad

Su práctica docente está caracterizada por esa disposición de servicio y ayuda a la comunidad y de atención especial a los niños que lo requieren, haciendo uso de los recursos con los que cuenta.

En San Marcos, eh... bueno una de mis experiencias, aparte de esta en la que comento que un alumno ganó una etapa de conocimiento, es el haberme encontrado con una niña. Esta niña, este, tenía, tuvo una lesión, ingirió sosa y se dañó, se dañó su esófago. Entonces, este, su mamá la llevó a Monterrey y le pusieron un esófago de plástico. Entonces la niña tenía problemas para hablar. No podía hablar. La tengo yo en primer año y la niña no podía hablar, era algo que, que, los maestros... "No yo no la quiero". Una, una papa caliente y a ver a quien le toca. Entonces este... Bueno, ¿qué hago? Ya me tocó. Ya me tocó y pues voy a tratar de hacer... me di mis mañas y le mostraba yo el libro y le empecé a mostrar mis dedos. Le dije, vamos a leer, mira esta es "ma", esta va a ser la a, la e, y le ponía yo el dibujo de la letra y, le ponía yo el libro. Mira, si yo digo, si la junto con la a va a decir ma. Poco a poco. Cuando voy viendo que, este, la niña... la señora me dijo: "Sabe qué maestra, me la voy a llevar, me la van a...ahora sí va a poder hablar. La niña ella no..tenía un tubo por donde respiraba. Este, se la llevó a Monterrey, cuando llegó podía articular palabras. Entonces le dije: ¿ya se te olvidó? "No. Le dije: Pues vamos a leer. Primero agarré su manita, extendió su mano y veía las letras en el

libro. Con sus dedos comenzaba a ubicar las vocales, las vocales y, este... al ver pues que de algo había servido el haberla inducido. Le dije, así le vamos a hacer. Para mí esa fue una satisfacción que me encontré en mi camino rv: 5).

Como la maestra Lourdes, hay docentes que comparten la condición de género y de pobreza con la comunidad, que les da sentido de pertenencia e identificación con ésta, lo que pareciera reflejarse en la responsabilidad y compromiso mostrado con la comunidad. Sin embargo, parece tener un sentimiento de inferioridad con respecto a sus compañeros docentes que la hacen creer que no merece aspirar a un ascenso por ejemplo, lo que la hace autodenominarse: conformista. Aunque el docente provenga del medio urbano, sabe lo que es el hambre y la falta de recursos para salir adelante y comparte la experiencia de lo que significa tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo. Si bien esta situación sólo se vive en la etapa inicial de la vida. Al insertarse en el medio profesional pueden lograr mantener un nivel promedio que les permite mejorar su condición de vida.

Las identificaciones construidas entre directivos y docentes con respecto a la comunidad conlleva una serie de principios que orientan su práctica, antagónica y contradictoria en tanto trata de responder a dos lógicas de pensamiento y organización social diferentes: global y local. La escuela es el escenario de un conflicto no resuelto que, además, no puede ser reflexionado al interior de la misma por negarse la posibilidad de cambio alguno desde ese ámbito. La frustración, subestimación, silencio y conformismo se ve superado o “recompensado” con los logros académicos de algunos estudiantes que cada docente, en aislado y desde sus aulas, considera el aliciente para continuar por ese camino.

Es así como se evidencia la tensión histórica con respecto a la educación en el medio rural y las condicionantes que la determinan, así como la necesidad de establecer una política específica. Al respecto, se señala:

Estos dos consensos básicos no son otra cosa que manifestaciones de la presencia pública del problema de una escuela rural en un medio social pobre. Escuela rural pobre desde el punto de vista material (escuelas

rancho con condiciones infraestructurales deplorables) y pedagógico (inadecuación del currículo, de la formación docente, descontextualización de las propuestas didácticas) (Santos, 2006: 91).

A diferencia de lo señalado en la cita anterior, la escuela de San Marcos cuenta con la infraestructura necesaria y las condiciones materiales adecuadas para atender al total de su población escolar. Sin embargo, es el aspecto pedagógico, aunado a estos mecanismos selectivos, competitivos y excluyentes los que obstaculizan la garantía de recibir educación en su propia localidad.

Entre las principales razones que explican las omisiones o ausencia de propuestas para el sector rural están la supuesta desaparición de la población rural por la emigración, la falsa idea de que los graves problemas sociales y económicos del campo fueron solucionados en su momento. Esto ha legitimado toda discusión que implique, por parte de los educadores y la sociedad rural, reivindicaciones que atiendan su realidad particular.

2.3 Educación Especial: Tarea ambiciosa/Servicio Insuficiente

Vocación/ orgullo

La directora de USAER también expresa su vocación por la docencia, su entrega y su optimismo para salir adelante. Valora su profesión y se considera afortunada de poder trabajar por y para su gente. La comunidad de Paso Blanco, de donde es originaria, cuenta con dos docentes de apoyo: uno en preescolar y otro en Primaria. Ella considera que es una gran ventaja pues trabaja por y para su gente; además de ser una fortaleza propia estar acostumbrada a las limitaciones e incomodidades de vivir en el medio rural. Ella dice:

Bueno, a lo mejor ahorita influye mucho de que yo vivo aquí en una de las comunidades de Mexquitic"... Y sí, a lo mejor también por eso me gusta. Aparte me gusta el trabajo porque, ahorita yo soy, yo siento que le sirvo a la propia gente, porque soy de Mexquitic, allí en Paso Blanco que es donde

vivo yo, hay grupo de preescolar y primaria porque es la comunidad que entiendo y conozco más de cerca de la gente; y siento que a lo mejor no es el servicio o el trabajo al 100% pero creo que sí, creo que yo que de manera aunque sea mínimo así, se le apoya a la unidad, a la comunidad escolar, no haciendo todo al 100% como dicen las normas, como dicen las reglas, como dicen los lineamientos y cumpliendo con todo pero sí se trata de hacer. Y yo siento relación entre mis compañeros, aparte que también recibo mucho apoyo por parte del equipo de apoyo, mucho apoyo. (rv: 11,12).

De esta forma, como el caso de la directora de la USAER, hay docentes que son originarios del medio rural, lo que les permite afrontar las diferencias del contexto con mayor capacidad de ajuste. Ella recuerda:

Yo nada más la primaria porque no tuve, no asistí a jardín de niños, como yo vivo en una comunidad, no hay, no había, jardín de niños en ese entonces...Y ya pues terminé rápido e ingresé a la secundaria, también tres años; y en esa época yo le decía a mi mamá: “Yo quiero entrar a la normal”, ¡No, no! Más bien: “¡Yo quiero ser maestra! ¡Yo quiero ser maestra!”

Mi mamá:

-“Pero cómo, yo no tengo quien te ayude o dónde vas a ir. No pos a ver qué.”

Y sí, sí mi mamá hizo las gestiones necesarias para... que estudiara en una normal particular... Allí terminé, obviamente, normal básica y este, no encontré rápido empleo, este, pero como a los dos años, pues sí, siempre buscando plaza, que me den plaza, al sindicato, a la secretaría; al sindicato, después de estar ahí mucho tiempo, me dicen, la maestra Vicky:

-“No, pues no hay nada, hay un interinato pero donde nadie quiere. Santo Domingo.”

Y no pues cuando ya entré a la primaria yo recuerdo que los mismos maestros me dijeron:

-“Ahí todos renuncian.”

-“Pues sí, si quiero.”

-“Pero que no hay agua.”

-“Acá también donde yo vivo no hay agua.”

-“Que no hay no sé qué y no sé cuánto.”

“¡Ah!” - dije -“¡Fácil!” (rv, dee:1-2).

Ubicación/necesidades

Otros factores que determinan la ubicación del servicio de EE son: la ubicación geográfica de las localidades, las relaciones que establecen el personal de educación especial con el personal de educación primaria y los intereses que puedan existir laboralmente, como lo es la cercanía con la ciudad y la facilidad en la comunicación y el transporte, lo que provoca una gran movilidad de docentes dentro de las zonas del mismo municipio, o entre municipios y regiones. Esto explica que haya comunidades como “El Palmar” y “San Marcos” que, a pesar de ser dos de las localidades que requieren el apoyo de educación especial, no cuenten con este servicio. Por ejemplo, el supervisor de la zona No. 123 la que pertenece la comunidad de “El Palmar”, al respecto dice:

Tengo mucho tiempo solicitando a la SEGE., al sindicato apoyo para esta comunidad. Siempre contestan que no hay recursos. Tengo tres años que llegué a la zona, era de las que ocupaba los últimos lugares en aprovechamiento. Ahora ha ido mejorando, pero nunca termino de sensibilizar, de hablar con los maestros. Cuando empezamos a trabajar, ya se cambiaron de zona. El ciclo escolar pasado casi el 50% de maestros se movieron de escuela. He tenido hasta siete maestros por grupo en un solo año, quienes han durado una semana, hasta un día... el sindicato autoriza todo esto... Luego nos mandan tanta papelería... acabo de enviar a mediodía lo que me solicitan y ya me están llamando en la tarde para que recoja más” (dc, e-sz: 63).

Otro ejemplo lo ofrece el director de la escuela primaria del turno vespertino de esta comunidad, con veinte años de servicio, al referir que en ese turno se atienden a 141 alumnos, con seis grupos, con 24 alumnos en promedio en cada uno. El director identifica tres alumnos integrados: uno que está en 2º grado, es repetidor, de once años, que tiene discapacidad intelectual. Otra alumna de 4º grado, a quien le diagnostica “discapacidad intelectual” y “problema de lenguaje”; y un niño de primero, que operaron de la cabeza. No obstante, nunca ha tenido apoyo de parte del subsistema de educación especial debido, principalmente a que trabajan por la tarde y la USAER sólo ofrece sus servicios en turno matutino (dc92:27-31).

Cobertura insuficiente: 10 maestros de apoyo/50 comunidades rurales

La USAER ofrece apoyo y asesoría de educación especial a las escuelas regulares del municipio de Mexquitic de Carmona. Sin embargo, como señala la directora de la unidad, en un municipio donde hay cincuenta escuelas, la unidad sólo puede atender nueve o diez, pues es con el personal que cuenta.

Y luego más por ejemplo, son diez maestros especialistas y si ubicáramos un maestro por escuela, serían 10 escuelas. Mexquitic tiene 5 zonas... y a veces se molestan los supervisores:

-“Es que yo quiero que vaya para la Taponá, yo quiero que vayas por ejemplo al Palmar.”

Pero en primer lugar nada más son diez maestros, de dónde agarro 50. Y está bien, porque si me mandaran 50 maestros, si no puedo...de dónde agarro aquí (rv:15).

Tarea muy ambiciosa/preescolar-primaria-secundaria

También señala que es un gran compromiso y exige una actualización constante pertenecer a educación especial y tratar de apoyar los niveles de educación básica: preescolar, primaria. En algunas USAER incluso, se brinda apoyo en el nivel de secundaria.

Yo siento también de que nosotros tenemos una gran necesidad, un gran compromiso, un gran reto de, de este, estar preparándonos, estar al día, estar siempre, siempre en constante estudio, si no estudio, a lo mejor sí revisando, viendo, analizando, todo lo que hacemos a veces; porque digo es más compromiso que el mismo de primaria, porque el de primaria regular, un cuarto año, pues él a lo mejor se dedica de lleno al cuarto grado; pero el maestro de apoyo hoy entra con 4º, mañana con 5º, 6º, tenemos necesariamente, obligatoriamente que conocer todo, plan y programas de primaria. Y aún así también tenemos jardín de niños, por ejemplo, equipo de apoyo y yo, aún, a lo mejor plan y primaria el maestro de primaria, pero si mañana voy a jardín de niños, de mínimo deb o saber algo, conocer algo del programa de preescolar.

Por fortuna no he abierto secundaria, que creo que no, porque creo que también, no es sabermelo de pe a pa, no, porque yo creo que ni los propios maestros de su grupo se lo saben, o sí lo saben, pero lo pueden memorizar, o sea; pero si es compromiso de saber, de tener una noción de qué se trata cada uno de los momentos de educación básica, que es preescolar,

primaria y secundaria; pero sí, está difícil y más difícil cuando, como le digo otra vez, cuando estás con los discapacitados o con n.e.e. (rv: 8).

Innovación/necesidad

En lo que se refiere al trabajo de los maestros de apoyo, la directora de USAER habla con orgullo de una de las maestras que ha innovado su práctica ante la necesidad de atender a alumnos integrados en las escuelas con distintas características y necesidades.

Los niños de apoyo, hay comentarios de que casi no quieren ir o los mismos maestros de la primaria regular pues no le ven mucho avance en el grupo de apoyo. Por eso le digo que hay quienes estamos en proceso porque todavía entienden el grupo de apoyo es como decir: “vienen a nivelarme”. “Vienen a ponerme a nivel de todos”; y pues no, o sea, conociendo las características de los niños, sabemos que su proceso, hay niños muy abajo. Tenemos niños ubicados en 5º año con niveles de 2º, que tienen la competencia curricular con los de 2º, más o menos. Entonces la maestra de 5º dice que no ha avanzado mucho (rv:12).

Promoción/justificación

Como directora de USAER ha sido una experiencia más difícil porque una de las razones por las que resolicita el servicio es para poder justificar los procesos de promoción o reprobación de los alumnos.

Por ejemplo, en este tiempo que estamos ahorita (fin de ciclo escolar) los niños que son de integración, que tiene DI, que tienen alguna discapacidad, o alguna necesidad educativa especial, los maestros de grupo, el mismo director ya está pidiendo justificante, que por qué el niño va a pasar, sí o no de grado: si va a pasar, por qué va a pasar y en qué condiciones, si tienen algo que nos digan por qué sí por qué no, o por qué está en este nivel. Entonces esa es la problemática, no problemática, es lo que nos están solicitando la mayoría de los maestros regulares que tienen niños integrados. Ahorita, por la temporada de que ya es casi fin de curso, ya vamos a entrar estadísticamente a toda esta situación de la evaluación ¿verdad? Entonces, por eso te digo, ya es trabajar con los maestros, ya es atender otras situaciones y no sigues perdiendo de vista a los alumnos; porque si el director de Gpe. Victoria me dice, necesito de María, tú tienes que acordarte quién es, cómo está, en qué situación está y todo; y por qué está así y desde cuándo; y muchas situaciones ¿no? y cuál es la situación actual de la niña ahorita. Y por ejemplo aquí me piden, no pues “x” niño,

también decirlo, el de Mexquitic y así, cada uno exclusivamente.... Y también es difícil acordarme de los 220 casos, como dice usted, al menos los casos específicos, sí los, al menos yo sí los tengo presentes. Usted me pregunta de cualquier niño de integración, más o menos puedo dar referencia de ellos, porque son muy marcadas las situaciones (rv: 6).

Derecho a la educación

El derecho a la educación es también un principio rector en educación especial, al respecto, la directora de USAER comenta de la supervisora de educación especial:

Tuvimos un caso con un niño de la comunidad de Paisanos. En ese tiempo la trabajadora social decía:

-“Voy a la casa de José, porque la maestra dice que no ha venido, que no ha venido.”

-“Nombre, dalo de baja, si no viene y no avanza” – me atreví a decir: -“¡pues dalo de baja!”

Entonces ya le dije a la maestra (supervisora):

-“Vamos a dar de baja a José.”

Y la maestra me dice:

-“¡No! pero ¿por qué? ¡Ese es el trabajo de ustedes, has ta me da coraje con ustedes, es su trabajo! A ver, a ese niño ¿quién lo va a atender? Si nosotros somos en Mexquitic la única educación especial que hay, ¿quién lo va a atender?, ¿qué va a ser de ese niño?”

-“No, pues es que la maestra no lo quiere.”

-“Vaya por él a la casa. Es más, si se puede permítale a la maestra de apoyo a que vaya una hora, media hora a su casa a darle la clase.”

O sea que rotunda y totalmente la maestra me dijo:

-“¡No lo puedes dar de baja! Porque qué va a ser de ese niño. ¿La familia está en condiciones de llevarlo a otra institución, de llevarlo a otro lado?”

-“No, pues no.”

-“Entonces. La única escuela cercana que tiene es esa. Ni tú ni nadie le puede negar el derecho de que vaya.”

-“Es que no va a clases.”

-“Por eso hay que investigar por qué, por qué si ahí mismo vive y no tiene otra situación por qué no va. Total que no, no, no. Que vayan allá a su casa, a darle la clase, tráiganlo pero no.”

Y digo, que bueno que la maestra no nos dio chance de darlo de baja porque ha habido muchos avances con ese niño, muchos, muchos avances.

El maestro de primaria en aquél entonces nos decía:

-“Yo, Sergio, me declaro incompetente para trabajar con José, ¡incompetente! Si quiere acceder a la primaria que específicamente la maestra de apoyo se haga cargo de él, porque yo no.”

Y la maestra de apoyo lo atendió siempre, porque esa fue la indicación de la maestra. A ver cómo le hacen (rv: 10, 11).

Como puede observarse, a la USAER, como parte del subsistema de educación especial, se le atribuye el papel de hacer valer el derecho a la educación de los alumnos independientemente de sus características y condiciones. Apoyar la aceptación, escolarización y promoción de estos alumnos en las escuelas es una tarea ardua, difícil y ambiciosa por la cantidad de recursos humanos en contrapartida con el número de comunidades que tiene el municipio. Aún así, esta labor se desempeña con optimismo y orgullo al encontrar una identificación con la población del medio rural de pertenencia al mismo.

El sistema educativo, al dividirse en subsistemas, ubica a la EE en “un territorio de relegación” (Wacquant, 2001, en Bordoli, 2006: 198) en el que la finalidad pedagógica es sustituida por un conjunto de tareas de asistencia social y por la lucha por hacer valer un derecho que, legalmente, es incuestionable. Se distinguen así dos posibles construcciones teóricas del concepto de igualdad: la igualdad entendida como un atributo accidental y, por tanto, contingente o la igualdad formulada como condición inherente al sujeto, o sea, como una necesidad ontológica.

3). Padres de familia y comunidad: Significaciones sociales y secretos colectivos



Don Gonzalo, con dos de sus hijas, una nuera y seis de sus 39 nietos

3.1 Techo, comida, escuela: Tres generaciones

La familia Díaz es una familia extensa encabezada por don Gonzalo, un hombre de 71 años, viudo (su esposa murió a causa de la diabetes hace tres años) y conformada por cincuenta y tres personas que viven en relación cercana y directa, dedicados la mayoría de ellos al comercio ambulante. Son originarios y pobladores de la comunidad de San Marcos⁷⁴. De los diez hijos vivos, todos son mayores de edad y fluctúan entre los 47 y los 25 años y se dedican al comercio ambulante. Nueve están casados y una permanece soltera: Mirna, la hija menor. El mayor tiene diez hijos, otro tiene siete, dos tienen cinco y los demás de tres a un hijo. Sólo Carlos y su esposa no tienen hijos. Seis terminaron la primaria y estudiaron alguna carrera comercial o técnica, tres dejaron la primaria inconclusa en los primeros grados con problemas de reprobación continua y sólo uno hizo la secundaria: Carlos. En la familia hay treinta y nueve nietos que tienen entre los 25 años y los seis meses de edad; así como tres bisnietos, uno de cinco años, otro de tres y el último de meses, hijos del primogénito de don Gonzalo.

En esta cohorte, Lalo, de 31 años, tuvo una hija que murió al año de edad, siendo de esta forma el único caso generacional; y Ana tuvo una hija que nació con mielingocele, que le ocasionó una hidrocefalia, y una obstrucción en la tráquea. Como puede observarse, la familia Díaz se caracteriza por el trabajo, la dedicación y la responsabilidad por sacar a los hijos adelante. Son una familia en condiciones de riesgo ambiental y congénito que han derivado en una situación de desventaja familiar y educativa en su comunidad y que sin embargo, lucha y se esfuerza día con día para salir adelante con la finalidad de adquirir, desde sus imaginarios, una mejor forma de vida para sus descendientes.

3.1.1) Primera generación: Techo

Para qué me cambio/Resistencia

Don Gonzalo es un hombre de estatura baja, complexión delgada, tez morena, pelo cano y despeinado que cubre con una cachucha. A sus 71 años su mirada, a pesar de mostrar cansancio, tiene cierto brillo; y sus manos temblorosas se mueven todavía con algún dominio. Es sencillo en su vestir y franco en su hablar, cuando dice: “¿para qué me cambio?”, parece mostrar la resistencia de la gente del medio rural ante los cambios de la sociedad moderna. Él afirma:

...ahorita ando así porque quiero, tengo ropa limpia nomás que voy ahorita y me meto con los animales por eso no me aseo, a veces más tardo en cambiarme que ya ande igual, entonces me meto al chiquero de los marranos, a limpiarles ahí donde duermen, que cargo un costal de pastura o de desperdicio que traen del mercado, de lo que vende mi gente aquí; se limpia uno y de ratito ya ando igual, para qué me cambio... (rv: 6).

Migración y retorno

Don Gonzalo, quien encabeza la familia Díaz, ha sufrido directamente la necesidad de ser un trabajador dispuesto a ajustarse a los cambios del ambiente y a las actividades productivas de acuerdo con la transformación de una comunidad rural que en el pasado basada sus actividades económicas en el

sector primario (como la agricultura y la crianza de animales) pero que, actualmente, la mitad de su población las ha ido cambiando por actividades del sector terciario, es decir, al comercio y a la prestación de servicios. Según su relato, es un campesino de mediados del siglo XX que, ante los cambios en el mercado en el consumo y uso de productos manuales y locales por productos importados y extranjeros, se ve obligado a emigrar a los Estados Unidos (su padre incluso también fue emigrante), cuando se consideraba ésta una práctica temporal pero, sobre todo, legal y bien remunerada, durante la década de los años cincuenta. Él recuerda:

Yo mi vida, pues solamente de cómo me mantuve. Yo a la escuela entré a los siete años a la primaria, no había jardín de niños en esos años. Y a que terminó lo que nos daban de clase, pues que cuidar las borregas, a trabajar aquí en el campo, en la milpa... en tiempos de la cosechita que a cortar el rastrojo, a arrimarlo a la casa, a raspar los magueyes cuando había modo, para ayudarnos a sostener, digo, a mis padres porque pues yo de joven. Ya de ahí agarré el trabajo de campo, hasta la fecha, no tengo otros medio de dónde platicarle o qué platicarle, anduve también ya, a mi edad, anduve de bracero un tiempo que nos permitieron andar de braceros en Estados Unidos, poco tiempo, temporalmente, nos daban 40, 45 días hasta 28 días de contratito, así es de que, te doy tu contratito y vas pa'fuera, a tu México. Y ya se acabó eso, en el mil novecientos, se acabó eso, de la bracereada, se dio por terminado eso, ya no hubo bracereada, se dio por terminado, de los gobiernos ya no se pusieron de acuerdo (rv: 1).

Sobre su primer viaje como bracero dice:

...yo hice la primera entrada el 2 de agosto de 1954, endeudado, debía 300 pesotes y luego pagando el 10% por mes, eran 330. Pos hombre, qué caray, a ver qué. Venía yo de Matamoros, de la pizca de algodón, duré dos semanas nomás comiendo y durmiendo (se ríe) sí durmiendo en el campo. Allí había un mundo de gente, aguzado porque te dejaban hasta sin comer. Entonces bueno, tóqueme la suerte que me voy pal otro lado. Con la pizca de algodón, salí el 26 de agosto y me traje ¡50 dolarotes! Me traje 600 pesos mexicanos. Vine y pagué los 300 pesotes que debía y el rédito...

El trato recibido como bracero, marcó en don Gonzalo una identificación con los animales de carga y para el trabajo, como él mismo comenta:

...pero cuando nos echaron, al cruzar la línea divisoria, sí, porque ahí está el río, ahí nomás a la orilla del puente, nos gritaron:

-“¡Ya váyanse!”

Por el puente, ese es otro corral, es puro animal puro caballo el que se puede pasar por la puerta. Echaban grupos como de a 50 individuos.

-“Bueno, muchachos. En septiembre se arriman otras vez a ver si les toca suerte de trabajar.”

Yo fui dos veces por año, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, dos veces por año, a veces entraba en junio o julio, 45 días. De ahí a las haciendas de algodón, yo las conocí en su apogeo. Luego en septiembre, octubre, principios de noviembre, temporalmente. Y tengo un contrato en el 60, que fue el último año que hubo contratados, la mica de migración (rv: 3).

Sin embargo, al regresar a su comunidad, don Gonzalo recuerda que fue una persona “distinguida” pues la solvencia económica que le dio trabajar como bracero le permitió adquirir los terrenos para sus hijos:

Un mes, mes y medio me traía cien dólares, pasaditos, que cien dólares eran aquí mil 200 pesos, en un mes...naciones de albañil ganaban 3.50 u 4.00 por día, ¿juntarían mil pesos por mes? Hice yo la cuenta, me empezó a gustar trabajar allá, cada que había manera pues me voy pa'llá. De contratado ilegal no anduve, ya en el último año, en el 60 que fui, fue el último que fui a bracerear, fue a mediados de junio, entonces sí ya estaba casado con mi mujer, entonces sí me tocó suertecita que duré unos poquitos días más. Entré a principios de junio, julio, agosto, septiembre, octubre... 5 meses. En esos 5 meses, hago de cuenta que hice mil por mes, 5 mil pesotes más 100 dólares que le había mandado a mi mujer y luego, cuando vine, ya que vine, compré mi yunta de mulas, junté mi dinerito, y me los vinieron ofreciendo (los terrenos) como un regalo que me venían a hacer... Al rato me cae otro. De esa manera éranos distinguidos (para) los que nos ofrecían, ¿si me entiende? No le digo lo que se ganaba aquí uno. En el 1956, estuve en el estado de Nuevo México. Ahí hice la cuenta, en la semana ganaba arriba de 300 pesos, nacionales, digo de aquí. ¡300 pesos a la semana! Dígame si no era buen dinero, para el salario de aquí... (rv: 4)

El trabajo es sinónimo de poder, poder tener, poder adquirir los bienes materiales necesarios para adquirir un patrimonio que les ofrezca la satisfacción de los logros obtenidos durante la vida. Son la muestra objetiva de que el esfuerzo y el sacrificio vivido han valido la pena.

Ya después que me casé con mi mujer, “tú no te fijes de esos que hablan, tú no estabas conmigo, ni pensabas que te ibas a casar conmigo, ni yo contigo, así es que “deja el hacha y no te ampolles”. Le dije:

-“Ora sí vámonos a trabajar, pa’tener”.

Eso sí, nomás ese año fui. Lo único que compré fue unos terrenitos, y ya con mi yunta de mulas, algunas personas que no tenían yunta, me daban trabajo...(rv: 10).

Pero, a los pocos años fue dejando de ser remunerativo irse a trabajar para el norte. El cultivo de verduras y flores en pequeñas parcelas y su distribución y venta en la ciudad fue una de las principales formas de mantener a la familia.

Una ocasión anduve con mi señora en Tamaulipas, llevábamos la familia, esta Panchilla iba, como de unos diez años, yo creo. Iba a ha cer dinero a Tamaulipas. Teníamos una feriecita chiquitita. Le digo:

-“Vámonos pa’Matamoros. Te ganas unos 20 pesos diarios. A la friega, al campo; y yo me gano arriba de 20, 25, 30 diarios... hicimos nuestro balance los dos. Nos comemos lo tuyo y con lo mío , venemos y pagamos, teníamos por ahí...”

¡Ay, Señor de mi alma! ¿Sabe cuánto ganábamos entre los dos, de sol a sol? ¡10, 11 pesos diarios! ¡Entre los dos! ¡Digo de sol a sol! Bonitas ganancias ¿verdad?...

No nos fue bien. Cuando llegamos:

-“Sabes qué mujer, jamás vuelvo a salir contigo o andar saliendo con ustedes ¿para qué? A andar sufriendo.” (rv: 12).

Propiedad/terreno/seguridad

Don Gonzalo habla con orgullo de sus propiedades y de su familia. Es la herencia que su mujer en vida y él les han dejado a sus hijos y el mayor logro de su vida. Su casa, grande y abierta, está llena de plantas y animales domésticos, así como de mercancía en tinas y costales esparcidos por doquier. Carlos, el hijo menor de don Gonzalo, tiene 27 años, es de estatura baja y complexión robusta; ojos pequeños y de color café claro. Su ropa es ligera, desgastada pero limpia. Ocupa el onceavo lugar entre sus hermanos y es el penúltimo hijo vivo de la familia Díaz quien recuerda: “Ahora esta casa está muy grande, pero no cabíamos antes, estábamos como sardinas. Yo me quedaba con una de mis hermanas y otra en otra.” (rv: 3).

Marquina es la segunda hija de don Gonzalo y ocupa el 6º lugar en la familia. Vive en casa de su papá. Tiene 36 años, es comerciante ambulante. Soltera y con un hijo de tres años. Ella es de estatura y complexión mediana, tez morena y ojos negros. El pelo desaliñado y amarrado espontáneamente hacia atrás. De vestimenta sencilla: una blusa de algodón, una falda negra y unos zapatos de piso, sin medias. Mirada directa, voz fuerte, andar despreocupado. Se ve activa y toma una actitud formal al hablar. Ella dice que:

Mi mamá, ella, ella toda la vida fue comerciante, ella no conoció otro trabajo; pero como ella, mis abuelos maternos, ellos eran muy, ellos también toda la vida vendieron, pero ellos les gustaba mucho (hace seña con la mano de beber) y haga de cuenta que mi mamá sacó adelante a su familia de ella y después que se casó y siguió con nosotros. Ella, dicen que desde los seis años empezó a quedarse aquí con la gente que iba a vender, ella vendía flores por la calle, vendía nopales, vendía escobas, aventadores, de las cosas que hacen. Después dice que ella se casó de 19 años, pero como ella siempre ya había vendido, pues ella le siguió; después ya en el 70 se abrieron los tianguis y ella se empezó a acomodar desde ahí, pero ya tenía su niño, en ese tiempo, pos ya ahorita tiene 45 años o 48, sabe; pero desde aquí hasta San Luis cargando su colote de calabaza, de flor de calabaza, de lo que sembraba mi papá (rv: 3).

Mujer/subsistencia

También se destaca el papel de la mujer en el medio rural, quien desde niña cuida a los hermanos y se encarga de las labores domésticas al mismo tiempo que contribuye con su fuerza de trabajo en actividades económicas para mantener a la familia. Don Gonzalo reconoce que:

Pos sí, pos la neta... Las mujeres, con el favor de Dios, eran muy trabajadoras, como ella desde niña, ya la traía la mamá, ya que podía cuidarle al otro niño de brazos, ya la traía la mamá por allá vendiendo sus nopalitos, siempre vendiendo sus nopalitos. Así que la mujer no era vergonzosa. Se casó conmigo y siempre vendiendo, ella me ayudó. A los señores del rancho yo les decía:

-Mi mujer ya va por allá, a vender, pos ella consigue pa los frijolitos y las alitas y las velas...

Aquí mucho, mucho nos ayudaron los nopalitos, con eso también juntábamos dinero. Las mujeres tenían que moler a metate... mi difunta

mujer supo moler a metate, no dejaba bien molidito pero como las quisieran, de este tamaño, o chiquitas (rv: 15).

Marquina complementa el papel de la mujer del medio rural diciendo:

Ya de ahí, como somos todos al año, así que en un abrir y cerrar de ojos miró toda la familia grande; y así la empezamos a seguir, a seguir, a seguir todos. Nosotras de mujeres nos tocaba la mayor parte de trabajo porque lavarle a mis hermanos, hacerles de comer, porque bueno, ella no era desobligada, porque se fuera a vender, ella nos dejaba una canasta de tortillas, frijoles, sopa, cuando estábamos chiquitas, ya nomás empezamos a crecer, desde chiquitas nos metió a la cocina. Ella era de las que molía metate, para ella no había que no hubiera luz, que no hubiera molino, ella con leña. Ella fue una señora incansable (rv:1).

La educación: de inútil a un anhelo

Don Gonzalo, con respecto a la escolarización propia dice:

Yo fui a la escuela de algunos 8 años, pero luego como no se exigía mucho la educación, que estuviéramos puntuales, pues a veces uno mismo se echaba las faltitas o a veces el papá le quitaba el tiempo, bueno, por algún quehacercillo o ocupación; digo, yo me doy cuenta, en lo mío, por lo mío, como a él a veces le gustaba tomar su pulquito, en cada y cuando por ahí iba a vender unas dos tres carguitas de maguey a los establos y como yo nada más era de hombre y el más grande, el mayor, dice:

-Pos no vayas a la escuela hijo, vamos pa' que me ayudes a cargar con los burros porque voy a dejar maguey”.

Ya no iba yo a la escuela y como digo, no nos exigían... pero en ese tiempo unos padres de familia decían:

-“No, pa'qué vas a la escuela, pa'qué quieres la escuela, pa'qué es necesario que sepan leer, con eso no se van a mantener, enséñense a trabajar que es lo mejor. ¡Ah, pos ahí está el detalle! Pos yo para mi, aunque sea de todas maneras, yo ya pasé de leer y escribir, ya pasé de que no me mantendría con la lectura, pero sí es muy bonito saber leer y escribir, a hacer cuentecillas, que multiplicar, que dividir...” (rv: 24).

En cuanto a los aprendizajes obtenidos reconoce que:

Al fin, bueno, gracias a ese maestro lo poquito que me dio a conocer, cursé 4º año de instrucción primaria, supe poco, no muy bien restar, dividir, multiplicar, dije no muy bien pero sí supe algo de cuentecillas pero, al

transcurso de los años, como ya me dediqué a trabajar acá en el campo, pos acá qué cuentas hago yo, pos nin guna, hasta eso pos como se me ha olvidado...

Recuerdo que el maestro nos enseñó a escribir una carta... pos para mí eso estaba muy bien y se los digo porque en el 1947 estuvo mi papá en el río hondo, en Texas, en EU y él escribía de allá para acá y yo andaba pisando los 15 años, mi mamá iba "ahí" sacaba las cartas, había lista de correos a morales, ya las traía, a ver, me dijo que si sabía yo leer, más o menor, pa cuarto año no era yo de a tiro ignorante pa' leer. Pos entonces, contéstala, las cartas llegaban al otro lado. Entonces no tenía que andar yo preguntando, por el maestro que esas instrucciones nos llegó a dar: cómo nos escribían de allá para acá y cómo contestar las cartas de acá para allá. Entonces qué batallé, nada absolutamente (rv: 25).

Con relación a la escolarización de sus hijos, sólo uno logró sacar la secundaria, otros terminaron la primaria y algunos de ellos desertaron en los primeros grados escolares, como experiencias don Gonzalo relata:

Mis hijos llegaban un poco tarde a clases por el simple hecho que en ese tiempo ellos trabajaban la labor, en el campo, que yo nombro, tipo agricultura. Entonces íbamos a juntar un poco de mercancía en la mañana para ponerla en venta en el mercado, a la ciudad, yo y mi mujer, y mis niños, los que podían ayudarnos, nos ayudaban a laborar en la mañana, así es que los pobrecitos, en ayunas y corre y corre agarraban sus lapicitos, sus libretitas, y a veces hasta en ayunas, y así lo digo porque así pasó mi vida y la de ellos (rv: 28).

Bueno, antes unos sí valoraban la escuela, otros no. Yo, pos poco (la valoré), bueno, nomás lo que pudimos, nada más lo de la primaria pero no la terminaron todos (mis hijos) la primaria. A Marquina y a Jonás sí los echamos a la secundaria, cuando se inició la primer jornada en la TV secundaria, si los echábamos aquí o iban allá, pero pos no, no la hicimos y no la hicieron, ellos no, ni nosotros tampoco. No, les tocaba ahorita, después de mediodía ir a clase. La muchacha pa'venirse, nomás era un pasajero, el muchacho siquiera se venía en la bicicleta, pero ir a ayudarle a la mamá a trabajar en la mañana y de allá a veces nomás llevaba la ropa pa' cambiarse ahí por el puesto, en la camioneta, quién sabe cómo le haría. Iba a la escuela y venía y para venir a hacer el trabajo pa' otro día, y otro día de vuelta en la mañana que poner el nixtamal, que a hacer tortillas, pa' cuando ya te vas en el camión, así es de que no se pudo; así es de que mejor la dejaron ellos solitos, la dejaron ahí nomás. De todas maneras se mantienen... Dicen que se sufre, pero se aprende (rv: 25, 26).

Como puede verse, las condiciones de su trabajo no les permitieron que respondieran a las exigencias de horario, de tareas y de rendimiento. Otro aspecto que intervino fuertemente en su proceso de exclusión escolar fue el medio ambiente en el que se desarrollaron durante un largo período de su vida, donde se expusieron a grandes riesgos de salud al trabajar entre la basura. La escuela, sin más, los marginó y expulsó en cuanto pudo, buscando para ello distintos argumentos.

Fátima se nombró muñeca, de brazos, y no sabiendo su nombre, ¡hasta la edad de once años! A los nueve años la matriculamos a la primaria. Yo no vivía aquí, vivía yo brincando la cerca, en un tecuruche de marranos, en un gallinero, sin casa, y así como me ve, de arreglado. Bueno, la echamos a la escuela, se me ocurrió tirar basura de la limpia de la ciudad en ese terreno, pasando la calle, la queríamos para abono de la tierra, para el maíz, que viene sucia, sí, pero, no ahora viene peor, entonces, pues la escuela, empecé a tirar la basura, aquí y cobraban a un peso el viaje y era un buen huateque de viajes, no eran diez, quince días, eran dos tres meses de los camiones tirando de basura; y el dueño pagando, nos juntamos varios, y cada quien pagaba sus viajes; entonces dije, y la niña en la escuela, entonces no nos exigían tanto como hoy; le dije:

-“Pos yo creo que no vas a la escuela”.

-“Pos la maestra te va a regañar” - me dijo. Y era la maestra Loreto. Ella era la maestra en ese tiempo.

Le digo:

-“No vas a la escuela ya porque pos vives en la basura, vas a llevar microbios y pa’que no haiga cuentos, ya no vas a ir”. -

No, ni me llamaron la atención en ese tiempo; pues pasó ese año, andaba merodeando. A los diez años, ya que se fue el relajo de la basura y a, adelante, ya, ya por aquí ya no. Ya fuimos y la matriculamos y como siempre de “muñeca”, empezaron a pasar lista y llega y nos dice:

-“Mamá, papá, pues ¿cómo me llamo yo? Porque la maestra me dice de otro modo.”

-“No, pues tú te llamas Fátima” (rv: 4).

Carlos comenta sobre su niñez y su escolarización:

Cuidaba borregas y chivos, y uno que otro burro. Llegaba de la escuela y cuidaba los animales, a pastorearlas ¿verdad? A donde fuera, pa' donde caminaran las borregas yo nomás las seguía. Antes había una pila grande y de ahí tomaban agua los animales. Pero siempre así fue, sábados y domingos y días que no había clases me iba con mi mamá a ayudarle allá al mercado (rv: 1).

Entré a la escuela a los 6 años. Hice un año de jardín de niños. La escuela se me hizo medio difícil. No me gustaba la escuela. No sé por qué pero me gustaba más trabajar con mis papás, un poquito. Todos mis hermanos estudiaron nomás la primaria, de allí en fuera hicieron carreras técnicas. Yo fui el único que hizo la secundaria. Yo también estudié una carrera técnica pero como si ni la hubiera estudiado porque no fui a recoger papeles. Fue en máquinas y herramientas. (rv: 1, 2).

En cuanto a la educación, Don Gonzalo siempre soñó con poder poner una escuela para su familia; aunque no lo dice de manera explícita, deja entrever su deseo de tener un maestro que apoyara a sus hijos de acuerdo con sus necesidades e intereses, pues en su momento, les fue difícil a él y a su esposa como padres, atender a los requerimientos de la escuela y, en las circunstancias actuales, les ha sido de igual forma difícil a sus hijos y nietos continuar sus estudios.

Le decía yo a mi difunta mujer, “¿sabes qué mujer?” - broma, digo broma,- “aquí yo creo que lo que va a pasar, aquí yo voy a hacer una escuela, para mis hijos, para mi solo, para toda esta gente de mis hijos. Aquí voy a hacer una escuela para que venga un maestro o maestra a darles clase aquí mismo, pues cuántos nietos cree que no haiga... (rv: 4).

Los relatos vertidos reflejan cómo la escuela ha pasado a través de tres generaciones por un proceso de significaciones sociales en la comunidad que van desde considerarla como algo inútil para el campesino del período de la época posrevolucionaria, bracero, sin terreno ni casa para vivir, hasta un deseo o un anhelo difícil de lograr para los hijos y los nietos de los comerciantes ambulantes de esta familia.

3.1.2.) Segunda generación: Comida

Comercio y estabilidad

La historia familiar da cuenta de un largo proceso de ajuste a la lógica cambiante del mercado nacional: de un mercado basado en la elaboración manual y local a la incursión de procesos de industrialización y exportación de productos en todo el país, pasando por una política gubernamental de sustitución de importaciones y de fortalecimiento de la industria del país para llegar a acuerdos internacionales de libre comercio con la región norte del continente americano.

Fátima, es la hija mayor de don Gonzalo, a sus 41 años aparenta mayor edad de la que realmente tiene, es de complexión mediana y estatura regular. Su tez morena contrasta con sus ojos claros, su voz es cansada pero fuerte; su pelo es cano y alborotado; tiene una sonrisa al platicar que demuestra su alegría y sencillez. Está casada desde hace cuatro años y tiene un hijo de tres. Al igual que en su tiempo lo hicieron sus padres y ahora lo hacen sus hermanos, se dedica al comercio ambulante. Ella dice:

...pues toda mi vida ha sido puro trabajar, en los nopalitos, andar vendiendo, andar echándole ahora sí muchas ganas al negocio, pues ahora sí yo tengo un negocio pequeño, pequeño de a tiro, pequeño porque yo vendo nopalitos, ajos, flores y en eso trabajo. Antes sí cosechábamos lo que vendíamos... años anteriores, cuando llovía, sí anduvimos en la milpa, en la huerta, anduvimos allá sembrando, nosotros mismos cosechábamos, nosotros mismos vendíamos la mercancía a los tianguis, los llevábamos trabajando así poquito a poquito, todos mis hermanos, pa'qué decimos que nada más yo, todos mis hermanos anduvimos en la milpa, todo el día, de sol a sol, desde que Dios amanecía hasta que Dios anochece. Allí nos amanecía y nos anochece en esas huertas, si las milpitas hablaran ellas les dirían lo que nosotros anduvimos ahí, plantar, cambiando, fumigando, regando, echar el motor a jalar, de todo, anduvimos mateando, en eso nos trajo mi papá, mi mamá más que nada, y por decir, sábado y domingo que no teníamos clase nos íbamos a vender, a vender lo poquito que teníamos y pos sí entre semana nos íbamos a la escuela, íbamos y veníamos y de vuelta a trabajar en la milpa, cuando ya se hacía de noche, ya vamos pa' atrás de vuelta, pero así salíamos todos los días a trabajar." (rv: 1, 2).

Se reconoce un matriarcado en la familia que se ha dedicado a la misma actividad económica desde hace más de treinta años: el comercio ambulante, aunque ha cambiado mucho en la forma de ser desarrollada. Así lo señala Fátima:

Mi mamá, ella nació aquí, criada aquí y casada aquí. Ella aprendió a trabajar así de su mamá, mi abuelita, ella trabajó mucho tiempo los nopalitos, ella vendía nopales, vendía petates, vendía aventadores. Yo todavía me acuerdo cuando mi abuelita andaba con sus alcerones a vender al centro. Mi mamá también supo tejer eso, ir a la tierra, con sus burros o venir cargando de la tierra, andar buscando sus escobas esas de e spiga, que antes había, yo también las conocí esas escobas de popote. Mi mamá también iba a vender al centro, o sea ella descendía de esa familia de comerciantes, o sea, familia muy antigua, mi papá también era de los que hacían aventadores, petates... (rv: 4).

Así nos enseñaron, mi mamá toda la vida, cuando yo la conocí, íbamos a los nopalitos, ya estaba grandecita, mi mamá me cargaba una tinita, un botecito, ora sí como decía mi mamá: “al tamaño del muchacho”; nos echaba, ella se llevaba un chiquihuite a juntar, era todo el santo día, caminábamos desde aquí hasta morales, de morales agarrábamos un camión que nos llevaba a la central y de la central hasta Zaragoza y por allá por esos montes anduvimos juntando nopalitos. Llevábamos una botella de agua o un refresco, lo que hubiera, pos casi normalmente tomábamos pura agua porque ni pa´refresco teníamos. Ya bastante teníamos con lo del pasaje pa´buscar los nopalitos desde por allá luego ya en la noche regresábamos a limpiarlos y ya otro día los íbamos a vender. Ya otro día, ya teníamos dinerito, ya mi mamá compraba ya el panito, o ya que unas patitas de pollo porque pa carne no teníamos, no más los hacía y ya se iba, que unas patitas, que unas cabecitas, que unas alitas, así, pero ella siempre, de hambre nunca nos tuvo. Sí nos tendría escasos de dinero, de ropa, pero de comida pos siempre, no voy a decir lujo, pero pos maíz, frijol para cocer siempre teníamos. (rv: 5).

(Ahora) pues parece que mis hermanos y yo estamos haciendo lo mismo. Mis hermanos que tienen hijos grandes, están haciendo lo mismo, se los llevan a trabajar también... gracias a Dios, todos trabajando, en lo mismo, pero ya cada quien pa su negocio, pa su familia. Nosotros nos fuimos casando y cada quien iba poniendo sus negocio, pa sus hijos, su familia. Ella también nos decía: tienen que trabajar para ellos, para un porvenir” (rv: 6).

Carlos describe su relación con el comercio ambulante y la independencia de los hijos por medio del matrimonio, así:

Mi mamá andaba en el mercado sobre ruedas, ella empezó desde hace como 30 años. Fue de las primeras. Ahí he crecido, hasta ahorita. Antes trabajaba en el puesto de mi mamá, ya después me casé. Todos andábamos con ella hasta que nos íbamos independizando. Todos andan en lo mismo. Todos los días a trabajar, pasa un día y pasa otro y lo mismo, es lo mismo. Me levanto, voy, llego a mi casa, me voy a surtir, regreso, atiando, me pongo a despachar, luego ya de rato a recoger y regreso y otro día lo mismo. De 7 a 6. Primero voy al puesto a dejar la mercancía por que tengo que bajar todo lo que traemos de un día antes; de ahí ya me voy al de abastos a surtir, ya de ahí ya me regreso a atender. Ya en la tarde ya recogemos, y ya nos venimos pa la casa. Descansamos nomás los jueves. Nomás voy a surtir porque mañana trabajamos fueras, entonces tenemos que irnos temprano, a las 6. Una hora y media de camino, ya nos venimos de allá 5, 5 y media o 6 de la tarde. (rv: 2).

Pobreza/sacrificio/felicidad

Por otro lado, la pobreza y el sacrificio son rasgos atribuidos como algo natural y positivo, aunque se reconoce que esto no es bien visto socialmente. Al respecto Fátima comenta:

Yo sí lo digo con toda boca, sin darle vueltas, limitados, no, no de hambre no, sino, pos también frijolitos acá, nosotros no sabíamos que andar comiendo que caldito cada ocho días, que algunas carnitas, que ha divertirnos, que vamos a comer que al cabo ahí hay en la fiesta, no... a ir a la boda y a comer a su casa, de otra manera le podríamos hacer para tener, guardar algún centavo, ¿cómo le podríamos hacer?

Nosotros no radio, nosotros no cama, yo usaba puro huarache de indio, antes hoy traigo zapatos. Así es, para qué le digo. De mi ropita de mezclilla, nomás un puro cambio. Pos ella también escasa de ropa. Digo de hambre no estábamos, aunque frijolitos, pero nuestra barriguita llena, fuimos ahorrando por ahí un centavito para, ella me comprendió: para tener algo.

...porque antes, en lugar que hubiera una cama, nos dormíamos en un petate, yo antes, a mi edad yo nunca tuve una cama. Una cama, ahora sí le voy a decir, francamente, 5 años para acá. Antes de casarme fue cuando compré mi cama. Mi guardarropa eran cajitas de cartón. Yo no tenía guardarropa. Es que nosotros semos, fuimos de familia muy pobre. Ora sí que trabajábamos pero para hacer nuestro techo. La casota de mi mamá que está aquí enfrente la hicimos ora sí que empezó uno, empezó otro, hasta que la casa se construyó.

“... nosotros hemos sido una familia muy pobrecita pero muy contenta. Le digo a veces, si hay gente que nos molesta mucho en el mercado. Como ayer una señora muy déspota me dice:

-“Es que tú me estás redondeando.”

-“No señora, venga a ver.”

Y es que son bien feos, y uno no está acostumbrado a eso, porque mi papá y mi mamá nunca nos acostumbró a robar a la demás gente. Porque yo he visto gente que sí es así, porque a veces hay gente que dice: le di un billete de a cincuenta, de a cien pesos y no es cierto (rv: 6).

Terreno/construcción/seguridad

La construcción de sus viviendas es uno de sus principales objetivos en la vida. Sus padres o antecesores les han enseñado a cuidar los terrenos que como herencia les han dejado.

Gracias a Dios que mi mamá nos dejó esto, o sea los terrenos. Fue lo que ella nos dijo: a ustedes les doy terreno, pie de casa, algún día que yo no esté no quiero que vendan, quiero que vivan allí. No quiero verlos que anden sufriendo (rv: 4).

La herencia que han recibido Fátima y sus hermanos son los terrenos donde han construido la mayoría de ellos sus casas. Al tomar hacia la derecha, hay una calle angosta sin pavimentar que al terminar, se convierte en una especie de privada con siete casas distribuidas en un extenso terreno de aproximadamente 10 000 m², propiedad de la familia Díaz.

De las siete casas, la más grande, está pintada de azul. Tiene un enorme portón que da a un gran patio pavimentado y, saliendo por el lado norte a un fresco y amplio tejaban. Allí viven don Gonzalo (que ha quedado viudo desde hace tres años), Marquina y Mirna (las dos hijas solteras de éste) José (su nieto de tres años e hijo de Marquina); Carlos y su esposa María.

El extenso terreno está rodeado de enormes magueyes que sirven como cerca y dividen los límites con los demás. Hay muchas cajas de madera distribuidas por todo el lugar, baños de lámina, botes con desperdicio de frutas y le gumbres.

Las cuatro casas que están al lado derecho de la calle, son muy diferentes entre sí. Destaca la tercera, con una barda de cantera en un segundo piso, una cochera

y un jardín al estilo de las casas residenciales de la ciudad. Las dos aledañas son mucho más sencillas, de una planta con pequeños solares a la entrada y la última es mucho más modesta: con una barda de palos de madera y una puerta de alambre, sin piso y dos cuartos contruidos. Del lado izquierdo, junto a la casa de don Gonzalo le siguen otras tres construcciones: la casa de Fátima, que es la hija mayor, compuesta por dos cuartos sencillos en obra negra con ventanas y puerta; la casa de Ana, de ladrillo, en obra negra, de dos plantas, con tres cuartos grandes terminados y un solar al frente; y por último, la casa de otro hermano, realmente a medio construir, con uno o dos cuartos que tienen cobijas por ventanas y puerta, así como un solar lleno de basura y plásticos.

A todos les repartimos un lotecito pa'que hagan sus jacalitos... aquí los poquitos terrenitos, empezando en esa casa, la otra, ahí donde está el poste es la otra, y aquella es otra, y aquella que está allá última, atrás de ésta, está Marquina y Carlos hasta la otra, y yo aquí con mi familia, me toca como desde la carretita. Y de fondo está hasta donde está el mezquite y ve aquel maguey que está allá, "ahí" viene la línea. Poca casa pa' mi solo. Aquí compramos yo y mi señora, pura compra a sacrificios. Son cien de aquí, cien de allá (diez mil metros cuadrados aprox). Y acá tenemos este terreno junto, pasaditos de dos hectáreas, yo creo son dos y medio. Puras compras, nomás una parte sí fue herencia de mi mamá, que me dejó, ahí es una hectárea, compramos yo y mi mujer, de pedacitos, de pedacitos... (rv: 2).

Condición de género: Violencia/necesidad de trabajar

En el medio rural ha sido una etapa crítica el que las madres de familia decidan trabajar fuera de casa cuando el padre de familia no responde con sus obligaciones, como en el caso de María, esposa de Carlos, su madre tuvo que trabajar para mantener a sus hijos:

...cuando estábamos en la escuela mi mamá les ayudaba en la cooperativa que a vender, a hacer duros, a hacer enchiladas, porque mi papá si trabajaba pero era de las personas que sí les daba, pero no era mucho porque decía: ¿para qué van a la escuela? Puro dinero pa'l gobierno. Porque decía: ¿Para qué quieren dinero? Si ya saben que no tengo dinero. El no sabía que de libretas que de lápiz, nunca supo nada rv: 4).

Mi mamá después se escapó para irse a trabajar porque no la dejaba, él era de las personas que le tenían que servir sus frijoles y que no le diera de

comer cualquier cosa. Después se acabó eso porque una vez la agarró de los cabellos y la arrastró entonces una de mis hermanas es muy sabe, fue lo aventó y le dijo: “Deje a mi mamá hijo de no sé qué”, y todos mis hermanos nos fuimos y fue la última vez. Mi mamá fue la que siempre, yo nomás de que me acuerde, le supe a mi papá un par de zapatos, porque lo demás mi mamá sabe cómo le haría pero ella sabía de zapatos, nos dab an así, mi mamá siempre trabajó en casa, ha trabajado y hasta la fecha (rv: 5).

Trabajo/estudio: Destiempos, distancias, recursos, apoyo

El seguir estudiando implica un gran esfuerzo físico y económico pues solamente se puede pensar en estudiar si se trabaja al mismo tiempo, pero es una situación tan difícil de realizar que los muchachos optan por dejar la escuela, como María, quien recuerda que:

Salía de la secundaria y vendía tacos rojos, tacos de bistec, trabajaba sábados y domingos, casi no salía. Me metí a la prepa, en el COBACH 26 y ya me iba a salir porque sentía que no la hacía, porque le daba a mi mamá para algo, de perdido para un kilo de tortilla, y tenía que pagar la escuela, pagar los camiones, a veces me venía caminando hasta acá para no gas tar el camión. Después ya trabajaba la semana completa, sábado, domingo, lunes, toda, no tenía descanso. Le ayudaba a señoras a lavar y en la escuela dos maestras me dieron trabajo... En ese tiempo me enfermé porque comí carne de puerco. Fui a una clínica y me pidió unos estudios y traía un virus que se llamaba “chirena” y me recetó 10 inyecciones porque me dijo que si no me las ponía me iba comiendo ese virus. En aquél entonces costaba 220 y yo de dónde, ¡y 10! Pero en ese tiempo yo trabajaba con una enfermera que trabajaba en el seguro y mi hermana trabajaba con una doctora que trabajaba en el ISSSTE y yo le platiqué y me consiguieron un medicamento que era de menos dosis así que me tuvieron que poner 20, una en la mañana y otra en la noche. Me llovió, iba t oda, ya hasta se me notaban mis huesos (rv: 6, 7).

Yo ya tengo que, qué será, como unos ocho o nueve años de la prepa, ya tengo 26; porque yo hice la prepa en cuatro años porque un año ya me iba a salir, yo le decía a mi mamá:

-“Yo ya no amá, yo no la hago. Porque yo tenía que salir temprano, a las seis de la mañana, yo vivía allá arriba, yo, en la lomita, y me acuerdo que medio oscuro esperaba el camión de quince para las seis y el otro que pasaba, pasaba hasta veinte para las siete pero yo ya no alcanzaba a llegar, todavía me bajaba y caminaba para tomar el camión ahí por el hospital central y era hasta allá, hasta la alameda, tomaba otro camión para ir hasta allá (a la prepa), todo el tiempo que hacía (rv: 10, 11).

María representa a las jóvenes del medio rural que, ante la falta de recursos económicos y de oportunidades educativas se ven obligados a insertarse desde temprana edad en el comercio y a renunciar a aspirar a cursar una carrera profesional. Ella es bajita, robusta, morena, ojos grandes y pelo negro. Siempre sonríe, está orgullosa y feliz de haberse casado con Carlos pues se siente afortunada de que su esposo sea un hombre trabajador y responsable; quizás este sentimiento es derivado de lo que vivieron ella como hija, sus hermanos y su madre. Sobre su experiencia de no poder hacer una carrera dice:

...hice trámites en la facultad de leyes, pero no, es muy difícil porque la prepa la saqué muy apenas, pro la presión de tanta cosa. Esa vez no salí en el periódico y le dije a mi mamá:

-“Mamá, no salí en el periódico y lo siento mucho, yo ya no le sigo, hasta aquí. Yo ya no, ya no puedo más porque ya no puedo estar así”.

Tomé un curso ahí en CECATY de computación pero ya no fui porque no había pagado un semestre y ahí quedaron mis papeles. Y ya después como que trabajaba y le dije:

-“Sabe qué mamá, vamos a poner nuestro negocio. Y ya nomás viendo cómo preparan todo, la carne...” (rv: 7).

Educación: un medio para mejorar el futuro

Entre los hijos de don Gonzalo, como segunda generación, ya existe la idea de que la escuela contribuye a mejorar su condición de vida, sin embargo, el no poder aspirar a una carrera profesional los ha llevado a concluir su primaria, capacitarse en algún oficio y regresar al comercio ambulante, como una opción de cierta estabilidad económica.

Con respecto a su experiencia escolar Fátima dice:

Yo mi vida, toda mi vida ha sido trabajar, desde que nací, desde muy niña. Yo entré a los 13 años a la escuela, terminé mi primaria casi a los 19 años. Salí de la primaria porque ya no hubo más posibilidades, ya para trabajar, me fui a trabajar al mercado, al tianguis, y ya tengo más o menos año con año, como 35 años trabajando. ..

Yo, no hubo posibilidades para estudiar la secundaria, yo no estudié la secundaria, en otra escuela más que, pues sí la estudié pero ya muy grande, estuve en el CECATI 185, allá estudié un año pero yo estudié para

mejorar mi futuro un poquito, un poquito más, duré un año trabajando el pan, o sea eso fue lo que estudié y a eso me dediqué un año, pero ya después la vista no me ayudó, casi sentía que ya no veía nada, mucho, entonces tuve que dejar la panadería. Entonces yo lo hice todo manualmente, como me lo enseñaron, o sea, yo no tuve máquinas, nada más que lo poquito que me enseñaron con las manos yo lo sé hacer, sé hacer panes, galletas, mermeladas... fue lo que me enseñó la maestra y fue lo que yo aprendí, pero... yo gracias a Dios, tengo unos diplomas donde certifica que yo estudié eso. Cuando yo entré me pidieron papeles de secundaria y yo no tenía eso, pero todavía admitían con la primaria (rv: 1).

Esta segunda generación puede caracterizarse desde el binomio trabajo/estudio. Este proceso va acompañado de ideas como: esfuerzo y sacrificio que no siempre se ve retribuido. Hay una estabilidad material y un relativo bienestar al mejorar la alimentación en ellos y en sus descendientes, sin embargo, el comercio ambulante sigue siendo la única opción para ellos.

3.1.3). Tercera generación: Escuela

Alimentación y techo seguros

Ana es la penúltima hija de don Gonzalo, ocupa el décimo lugar entre sus hermanos. Es una mujer joven de 29 años, casada y con dos hijos pequeños; cuando se realizó la entrevista ella se encontraba en espera de un tercero. Su esposo y ella son comerciantes ambulantes también. Es de estatura bajita y complexión robusta, de caminar seguro. Siempre trae su pelo bien trenzado hacia atrás, su mirada es abierta y sincera; pero sobre todo, siempre tiene una sonrisa franca y una disposición a servir, a ayudar, a atender a los demás.

Ana acostumbra servir el almuerzo en el patio de su casa. Le gusta hacerlo al aire libre porque puede poner el bracero para cocer los frijoles, la sopa de fideo y calentar las tortillas. A ella le tocó aprender a cocinar por mandato de su madre y aunque no le gustaba tuvo que aprender, ahora ella enseña a las demás mujeres de la familia. Ella recuerda:

¿Mi vida?.. Uuuy, ¿desde chiquita? Yo me acuerdo cuando andaba descalza, andaba bien gorda (ríe). Ya ni me acuerdo, pos nomás me

acuerdo que siempre andaba trabajando y estudiando porque pos mi mamá siempre nos traía así, pero yo digo que era un bien para nosotros, que nos aiga enseñado todo, yo era una de las personas que hasta lloraba porque no me gustaba la cocina, ni lavar platos ni nada y ahorita ya, ya, si me le acomodé al fuego; hasta lloré cuando me cambiaron la cocina... Yo tengo 28 años. Pus es que yo nomás me la he dedicado a puro trabajar, negocio nada más, de todo. Bueno, yo también ya estudié, hice una carrera corta de estilista, nada más que yo no la desempeñé. No me gustó desempeñarla porque de hecho mi mamá siempre nos apoyaba, nada más que mi error fue que yo nada más la cocina, de la cocina no salía... (rv:1)

La educación como una conquista: Los hijos ahora sí a la escuela primero

Sin embargo, Fátima y su hermana Ana piensan que es importante que sus hijos asistan al preescolar, a pesar de que ella dice no haberlo necesitado, prevé que le pedirá a su cuñada la tarea de llevarlo y traerlo a la escuela pues ella tiene que trabajar. Lo que significa que está cambiando la idea de llevarse a los hijos a trabajar siempre. Al parecer, esta generación de adultos le está dando más importancia a la escuela y está prefiriendo dejarlos encargados con tal de que asistan a la escuela desde pequeños. Ana recuerda:

¡Ah! Pero a mí no me gustaba la escuela, aprendí porque me daban puros orejazos. Ella (señalando a su hermana Fátima) me tenían hasta las dos de la mañana. Lo que pasa es que digo que era bien berrinchuda. Sí, yo era bien flojilla para la escuela, pero yo digo que era bien berrinchuda porque con tal de irme con mi mamá, yo no me interesaba la escuela. Porque todavía la secundaria la empecé pero no la terminé, nomás la aguanté dos meses, entramos en septiembre y luego, luego me salí en octubre. Ya después, cuando tenía 16 años, a los 17... porque yo quedé reprobada un año en la primaria, porque casi no iba; yo decía que iba y no iba, me regresaba a veces a la casa y todavía me quedó poquito de cuando sembraban. A veces, que sería, cuando tenía 9 años y que si no tenía clases, nomás le decía: “No tengo clases” y que si era tiempo de que sacaban cosecha, mi papá iba y juntaba por decir que los honguitos del elote, las flores de calabaza y él iba y me dejaba aquí anca el camión y ya yo me iba y llegaba al mercado.

A la escuela entré a los seis años, pero yo no fui al jardín de niños. Un año antes, un año antes empezó a haber jardín de niños, porque una de mis primas si estuvo en el jardín, yo ya no, pero yo salí más inteligente.

“Nomás ahora sí les digo que hay que echar nuestros hijos al jardín” (Fátima en rv de Ana: 4).

“Sí, ya. Sí, yo creo que este año sí, no le hace que salga grande, de hecho se va a llevar 3 años en el jardín. Para llevarlos a la escuela, como nosotros trabajamos, por decir, este, bueno, pues yo puedo, por ejemplo, aquí vive enfrente la madrina de ellos, ella ocupa una muchacha que le lleva, le cuida a los niños, entonces como va a entrar un niño igual...entonces más o menos se acomodan. En cambio, cuando nosotros estábamos chicos, nosotros solos nos íbamos y no s veníamos” (rv: 4).

Pensar en su propia escolarización les lleva a decidir que ahora es mejor que sus hijos asistan a la escuela en cuanto tengan la edad para ello, en lugar de seguir llevándoselos a trabajar con ellos. Sin embargo, esto implica dejarlos bajo el cuidado y la supervisión de familiares o conocidos cercanos.

Se observa así, de manera implícita, un reconocimiento por la utilidad y el beneficio de la escuela para los hijos; aunque las opiniones de las experiencias propias vayan en sentido contrario, la escuela se refleja como un anhelo no logrado que se espera, sea conquistado por los hijos.

4. Comunidad: Diferencias individuales

4.1 Epifanías: Nacimiento/Vida/Muerte

Nacimiento/vida/muerte

El momento más crítico en la vida de Ana ha sido el nacimiento de su tercera hija. La bebé tuvo serias complicaciones en el período postnatal: meningocele⁷⁵, que le ocasionó una hidrocefalia, y una obstrucción en la tráquea, de tal suerte que, a tres meses de haber nacido, estuvo internada en el Hospital Central de la capital todo este tiempo. Fue intervenida quirúrgicamente en varias y repetidas ocasiones, de la tráquea y del cerebro, por lo que su situación hasta ese momento era delicada. En la primera visita al hospital, Ana dijo que había nacido “mal” la niña, que estaba “enfermita de su cabeza y de la tráquea”; que la habían operado insertándole un tubo para que pudiera respirar y ella debía estar pendiente de limpiarle la saliva y las secreciones para que no se obstruyera la respiración. En la

segunda ocasión, ya en su casa, refirió que acababa de llegar del hospital pues la niña había tenido fiebre desde hacía cuatro días y la había llevado a atender nuevamente con el médico (dc, e: 116).

Ana ha estado ahí, a su lado, cuidándola todo el tiempo, día y noche. Ahora la cuida en su casa y, con frecuencia, tiene que recurrir al hospital para que la atiendan porque enferma constantemente. “Le digo a mi esposo que así será de aquí en adelante y que tenemos que hacernos a la idea” (dc, e: 119).

La cercanía y comunicación con la ciudad capital permite que se recurra al “Hospital Central” de Morales cuando se requiere este servicio, sin embargo, los costos elevados que implican atender un problema de salud por no contar con medicina preventiva o por no aplicar las leyes necesarias en el rubro de protección al medio ambiente hacen de sus habitantes sujetos expuestos y vulnerables a enfermedades que ponen en gran riesgo su vida y las de sus hijos.

La situación descrita implica un enorme desgaste emocional y físico de la madre, se deslinda la responsabilidad total en el padre sobre el sustento y la manutención no sólo de su hija en situación de riesgo de muerte, sino de toda la familia y se descuida la atención de los demás hijos que son encargados constantemente a nte situaciones de emergencia o apremiantes.

Yo la cuido todo el tiempo, no me despego para nada de ella. A mis niños los mando para afuera porque les digo que se puede poner mal la niña. Mi cuñada me los ha estado cuidando y dicen que la niña pregunta muc ho por mí. Yo sólo le pido a Dios que me de mucha fuerza porque un señor, con su hija ya grande que no puede caminar ni moverse, le tenía que dar de comer en la boca y el señor hasta la maldecía. Yo quiero tanto a mi hija que no quiero que eso me pase... (dc, e: 119).

Si cuando cuidaba a la niña las enfermeras de “aislados” eran bien buenas gentes y me dejaban venir a dormir a mi casa. Pero estas de urgencias no me dejaron descansar ni un rato. Una de ellas no me dejó ni ir a comer. A mí me dio mucho sentimiento pero dije: “Bueno, es mi hija y debo cuidarla” (dc, e: 122).

Este suceso, sin embargo, no es privativo de una familia. Ella reconoce que ha habido varios casos de este tipo, pero que no sobreviven. De manera simultánea, se derivan fuertes problemas económicos.

La primera semana fueron 7 mil pesos. Luego, entre medicamentos, estudios y análisis yo calculo que fueron como veinte mil pesos. Ya cuando me la dieron de alta, me cobraban \$50 mil pesos. La trabajadora social me decía que con 25 mil me la entregaban, pero las enfermeras me dijeron que con 5 mil podía sacarla, que ya ni la hacía Lupita, la trabajadora social. Que le dijera que de dónde iba a sacar esa cantidad si ya todo lo que había gastado. Y sí, sí me la dio. No me hicieron descuento porque no pude pagar de contado, así que ayer todavía fui a dar una parte. (dc, e: 120).

Un día sí me trastorné. Me pedían mil pesos para una tomografía y nada más tenía 900. Así que fui a buscarlo a él (a mi esposo) al puesto. Nomás que me subí a un camión equivocado. Yo pensé que estaban en la (colonia) San Luis y no, ese día tocaba el mercadito en la (colonia) Julián Carrillo. Así que llegué y no vi nada. Yo me asusté, pensé: ¿ya lo habrían cambiado? No, pero él me hubiera dicho. Hasta entonces dije: ¿pues qué día es hoy? Y fue cuando me di cuenta que ya no sabía ni en qué día estaba. Me recargué en la pared de la calle y me puse a llorar. Hasta que me tranquilicé y tomé un taxi. Le dije que no traía dinero pero que llegando al puesto le pagaba... Mi hermana me preguntó que qué traía. Le dije que me sentía muy mal. Pensó que le había pasado algo a la niña. Le dije: “No, ella está bien. Nomás que me piden dinero para una tomografía y ya no me acordaba qué día era hoy”. Ella me dijo que tenía que ser fuerte y reponer me...” (dc, e: 121).

El caso de la familia Díaz ejemplifica cómo se tienen hijos que nacen muertos o mueren en los primeros años de vida por enfermedad. Don Gonzalo y su esposa se casaron en 1959 y tuvieron trece hijos, de los cuales diez viven y 3 murieron (uno nació muerto, otro “nació enfermito” murió a los dos días de nacido y un tercero murió a los tres años de edad por enfermedad) (Ver anexo 7). No obstante, esta situación se menciona, más no se analiza ni se cuestiona.

Esterilidad

Además, María conoce unas 15 parejas, como ellos, que no pueden tener hijos, y no sabe a qué se deba, así aunque ella reconoce que hay lazos de parentesco con su esposo no lo relaciona con su esterilidad o la de su marido.

...me llevo bien con él, (su esposo) no he tenido ningún problema, no he recibido ni un golpe, nada. El primero de mayo cumplimos cinco años juntos; y ahorita no tenemos niños y yo le digo a él: “Ya, Dios dirá”, porque le hemos hecho la lucha, en junio me operaron un quiste que tenía pero no me quitaron nada de la matriz; y he andado con señoras que me ablandan pero ya me cansé... “Si Dios quiere, bien” pero ya me cansé. Te hacen

esto, te hacen otro. Primero fue una clínica, ahí nomás me bajaron el dinero. Luego fui al hospital central, ahí le agarré mucha fe y dije “nombre, aunque me tarde años”, pero ahí me voy. Y ahorita ando bien de mi operación, nada, no siento dolor. No yo ya no, porque es más la ilusión que lo que, al final de cuentas nada. A veces sí me pongo triste, pienso “ahorita tuviera mi niño”. A veces veo una señora embarazada y me quedo viendo el estómago, “qué se sentirá” o veo a los niños chiquitos, recién nacidos, pero no, como que lo voy, tampoco me pongo a llorar de que “por qué yo” porque estamos buenos pa’pedir pero para dar gracias nada. Y no, no, no, nos llevamos bien, él dice: “Yo no me casé contigo para tener hijos” (dc, e: 119).

Salud reproductiva y esterilidad son dos de los grandes problemas a los que se enfrentan en la comunidad, sin lograr relacionarlas con las desventajas en las que se encuentran por las condiciones ambientales y educativas en las que viven.

4.2 Significaciones sociales: Pensamiento mágico

Pensamiento mágico

Las complicaciones en el período postnatal de un hijo pareciera ser el punto de partida para todo un largo proceso de inclusión/exclusión, afectando de igual manera, los procesos de identidad que tratan de ser respondidos desde un pensamiento mágico y la influencia de poderes sobrenaturales. Ana sobre esta situación crítica comenta:

A veces me pregunto: ¿cuál fue mi error?, ¿cuál fue mi error?... Este embarazo fue mucho muy distinto al de mis otros dos hijos. Me estuve checando, nunca me dijeron nada. Lo que sí es que tuve un gran susto en el último mes. Se me perdió en el mercado la niña. Yo sentía que me iba a desmayar. Hasta que la encontramos a una cuadra, sentada en la banqueta, donde estaba estacionada la camioneta. Fue cuando me dijeron que yo tenía la diabetes, pero yo nunca me había sentido mal. Aunque fíjese que ya para aliviarme yo ya lo presentí a, soñaba con flores blancas, flores blancas por todo el camino. Y luego, ya que la tuve, soñé que nada más la tenía ocho meses... (dc, e: 120)

Productividad/Encierro

La maestra Lourdes explica el proceso de integración escolar en la comunidad de la siguiente forma:

Yo pienso que los niños que deben estar integrados no están en la escuela. La gente de San Marcos no quiere llevar a los niños que tienen problema. Conozco algunos casos que las mamás los tienen encerrados en sus casas... Algunos no salen porque no tienen ni siquiera una silla para moverse (dc, emg: 60).

No sé, no sé a qué pueda deberse que haya tanta población con problemas. Ya ve lo que se dice de la Planta de zinc... y luego del basurero que está ahí. En el tiempo que tengo trabajando he sabido de unos seis casos de cáncer, de niños y adultos (rv, 9).

María por su parte comenta que es muy frecuente encontrar casos de este tipo, ella da cuenta de unos gemelos y de un sobrino de Carlos, su esposo, que tiene 7 años y no crece. "Sólo que los tienen encerrados, no los sacan de las casas".

Salud/enfermedad

La dinámica familiar se ajusta a estas situaciones de riesgo cuando se tiene un hijo que nace con problemas congénitos. Ana lo expresa de la siguiente manera:

Yo pienso que es una prueba que me pone Dios para ver cuánto aguanto. La mamá de mi esposo tiene una hija que ya tiene más de veinte años con un problema de nacimiento y a una hermana de ella le nació una hija con el problema de la mía, nomás que se le murió luego, luego. Nomás que ella dice que no pensemos que es herencia. Los doctores me preguntan si me tomé el ácido fólico. Yo les dije que no porque no sabía qué era eso, pero ahora que reviso lo que me quedó de lo que me dieron durante el embarazo, me doy cuenta que sí me lo tomé. Cornelio me dice que un amigo de él le dijo que era porque a uno le dan nervios, pero yo le digo: ¿yo? ¿Cuáles nervios? Si yo nunca he sido nerviosa" (dc, eAna: 121).

Las personas buscan la explicación a las circunstancias en las que viven por medio de la fe y de la religión. Esto les permite al menos, aceptar su situación y tratar de salir adelante. La idea de enfermedad está asociada a este proceso de nacimiento/vida o muerte, considerando que hay situaciones en las que esta última es la solución.

4.3 Identidades: Autonomía/Dependencia

Autonomía /Dependencia

Para el proceso de inclusión educativa, Ana representa a las madres jóvenes del medio rural que, ante factores de riesgo y gran desventaja, son susceptibles de enfrentar problemas durante las etapas pre, peri y postnatales que afectan la salud y el desarrollo propio y de sus hijos. La dinámica de la comunidad y de la familia se basa, según lo expresado en los relatos, en el criterio de “salud” como sinónimo de capacidad física y motriz que es condición necesaria para ser “una persona útil y productiva”, es decir, la posibilidad de desarrollar actividades remunerativas que contribuyan al sostenimiento propio y de la familia, como el comercio o la prestación de servicios. La idea de sacrificio y pobreza afecta la calidad de vida de los habitantes, reduciendo por tanto, el período o la etapa productiva como personas “sanas”. Las enfermedades “heredadas” o “adquiridas” se presentan a temprana edad y eso implica toda una serie de consecuencias económicas, sociales y educativas en la comunidad.



Alumnos de la escuela, turno vespertino (San Marcos Carmona, S.L.P.)

5). Alumnos

5.1 Enunciación desde la escuela: Ajenidad/Logro

Problema que no le corresponde

Por otro lado, los docentes ofrecen una gran resistencia para atender a los niños que muestran alguna dificultad en su aprendizaje. La maestra Lourdes dice:

En la escuela con problema, problema, tenemos un caso. Lo que pasa es que ha habido algunos maestros que no los quieren atender. Había una maestra que en los primeros quince días de clases decía: este, este y este tienen problema mental, yo no los puedo atender. Otra maestra que cubría doble plaza, presionaba tanto a un niño porque no aprendía, hasta que la mamá decidió sacarlo. Luego, cuando esta maestra se jubiló, vino la mamá conmigo, yo lo recibí y el niño terminó su primaria, desafortunadamente no pudo continuar por falta de recursos económicos pero al menos salió adelante. Pero sí hay muchos niños con necesidades en San Marcos (rv: 9).

Satisfacciones y logros

En contraparte, cuando a la escuela ingresan alumnos que requieren una atención específica y el docente es capaz de brindársela, se considera una experiencia muy gratificante que motiva a seguir trabajando desde las aulas. Es otra forma de reconocimiento, no material ni pública, sino moral y profesional.

...una niña: Eva, Eva también era una niña que pasaba de un estado de ánimo a otro, conforme se reía, lloraba. Entonces, este, pero su mamá sí a veces venía medio molesta... y digamos que ella, su mamá la llevaba al módulo tangamanga de educación especial. La niña poco a poco fue integrándose, fue aceptada. Pero, pues nuestra labor con ella fue más que nada, fue labor de que, de que el grupo la aceptara. Porque la veían de una manera que... como, como... y... y pues, logró salir de la primaria. No, no con un dominio de contenidos ni nada por el estilo... Le dimos el apoyo y logró salir adelante. Cuando se puede. Otra situación en mi carrera, también de que ya he tenido niñas profesionistas. Vienen a la casa, vienen a la casa... tengo una niña que ahora en vacaciones tuve un accidente, me resbalé, se me quebró mi brazo. Le solicité su ayuda y todas las vacaciones estuvo atendiéndome (rv: 6).

De esta forma, la escuela identifica a los alumnos como: problemas que no le corresponde atender o, por el contrario, como logros y satisfacciones profesionales. La identificación de un alumno como un sujeto capaz de aprender, independientemente de sus características y condiciones no está presente.

6). Hallazgos

Los relatos de vida recabados en esta comunidad permiten dar cuenta de los valores que subyacen a las significaciones sociales que, durante tres generaciones, predominan en una familia de comerciantes ambulantes: techo, comida y educación, así predomina la lucha por la sobrevivencia diaria. La mayoría trabaja para adquirir bienes materiales (un terreno, una vivienda propia, un vehículo o medio de transporte para trabajar) que mejore la calidad de vida y un mayor bienestar en sus descendientes o bien para facilitar la dura forma de trabajo físico que les exige obtener un ingreso económico, aún cuando eso signifique, sin darse cuenta, un alto costo generacional como riesgos en la salud y renuncia a la educación.

Por otra parte, la actividad económica de los padres depende en primera instancia de su condición de género y del momento histórico en el que se encuentre .

Se reconoce el papel de la mujer del medio rural como fuerza de trabajo y sostén familiar: actualmente debe tener un trabajo permanente y estable capaz de aportar ingresos para la manutención, sin renunciar a su papel de orientadora y guía de sus hijos, de establecer las normas y principios a sus descendientes y de encabezar los arreglos sobre la repartición de tareas y bienes entre éstos.

El hombre del medio rural se ha ido adaptando a los cambios en la economía, a las condiciones naturales, a las nuevas formas de producción y a las distintas necesidades de la sociedad de consumo. Así, por ejemplo, cuando la actividad agrícola tuvo un descenso continuo debido a la cada vez mayor escasez de lluvias, la elaboración y comercialización de productos como sopladores y escobas, con materiales que el medio natural brindaba fue desarrollada un buen tiempo hasta que entraron en el mercado la importación de estufas y productos sintéticos. La emigración y el retorno ha sido una alternativa ante la falta de oportunidades en este país.

Un hombre septuagenario puede darse el lujo de decir que ha tenido tantos trabajos como le han obligado o permitido las condiciones del contexto internacional, nacional y local y que han sido las formas de manutención que le han ayudado a sobrevivir hasta este momento. Su identidad dual como trabajador y ciudadano emigrante: endeudado y “animal pa’ la friega” en el país extranjero/rico y “destinguido” en el propio, parece reflejar la contradicción de su condición social y económica ante la pobreza y la riqueza. Momentos de exclusión e inclusión social vividos.

La resistencia al cambio en su expresar: “¿para qué me cambio?”, podría reflejar el miedo a la pérdida de su identidad de origen que le lleva a considerar que es el trabajo y su lugar de pertenencia, el sentido de su existencia.

Importa resaltar las condiciones de la comunidad en cuanto a su crecimiento económico vs su deterioro ambiental así como a la acelerada escasez de agua que determina sus actividades productivas y su instinto de supervivencia. Por otro lado, alarma el tipo de alimentación que por generaciones se ha tenido y que se caracteriza, desafortunadamente, por ser limitada y deficiente.

La primera generación se caracteriza por la necesidad de la migración y el retorno donde la aspiración principal es la adquisición de un terreno como sinónimo de seguridad, progreso y estabilidad. La educación se ve como un anhelo o bien como algo innecesario.

La segunda generación ha heredado las ideas de pobreza y sacrificio como formas de la felicidad, el comercio como una actividad que les ofrece estabilidad económica y la tarea de construir sus casas. La educación un medio para mejorar el futuro.

La tercera generación parece ser la heredera de la obtención de las condiciones materiales necesarias para poder dedicarse al estudio, a pesar de que ello implique que deba separarse de sus padres desde pequeños.

El comercio ambulante es, en esta comunidad, una de las pocas actividades remunerativas que “garantizan” la alimentación y el ahorro para obtener un bien material; en un inicio esto requiere la participación de todos los miembros de la

familia. En cuanto pueden caminar o desde que están en los brazos maternos se convierten en fieles acompañantes de sus padres y se inician en el trabajo.

Para la segunda generación, el trabajo honrado y un terreno son la mejor herencia que les han dejado sus padres y es, al parecer, la manera más auténtica de demostrar el amor y preocupación por su familia. Para ellos fue natural crecer con esa directriz: entre el ganar dinero o ir a la escuela, lo primero era más importante. La escuela se encontró “aburrida”, ante una realidad distinta. Sus descendientes podrán ir a la escuela sin tener que trabajar pero a ellos les tocó hacer las dos cosas mientras se pudo y tuvieron que dejarla debido al enorme esfuerzo económico que implicaba y a la incompatibilidad de horarios laboral y escolar.

De esta manera, la escuela ha sido algo positivo porque se aprenden cosas valiosas para poder trabajar, pero no siempre se puede cumplir con los horarios y las exigencias. Es un lugar donde se aprenden cosas importantes: leer, escribir y hacer cuentas, para integrarse al trabajo productivo. La experiencia les ha enseñado que no es fácil terminar una escolarización para formarse como técnico o profesional en una comunidad donde la actividad económica principal es el comercio. Son pocas las familias que lo han logrado, los más son docentes y alguno que otro universitario: abogados y enfermeras, ningún médico, ningún ingeniero.

Con respecto a las diferencias individuales, se percibe un pensamiento mágico que trata de dar explicación a lo que escapa al sentido común, como la enfermedad, la esterilidad, la muerte. Los hijos que nacen bajo situaciones de grave riesgo, que repercuten en su desarrollo físico o mental y que logran sobrevivir, serán sometidos al encierro y al ocultamiento.

Sin pretender arribar a generalizaciones, algunos testimonios y comentarios de directivos y docentes de la comunidad rural permiten identificar una gestión centrada en el mejoramiento físico de la escuela y en responder a los parámetros de eficacia y eficiencia a través de la selección y la competitividad de los alumnos, así como del éxito y reconocimiento profesional según los premios o trofeos ganados en los distintos eventos que convoca la Secretaría de Educación pública

a nivel zona, sector y estado. Esta unidireccionalidad de propósitos y fines parece provocar un divorcio entre la escuela y la comunidad que puede evidenciarse por su terreno bardeado, su enorme portón y la gruesa cadena con candado que restringe y controla el acceso a la misma. Hay una renuncia ética para asumir(se) como mediadora entre la comunidad y sus problemas y la responsabilidad que se tiene para con la población en general. Este es un fenómeno grave pues repercute en la reproducción de la desigualdad y es, en suma, un acto de injusticia social.

A partir del relato de vida de una docente en servicio puede inferirse una profesión determinada por la condición económica y de género: “ser mujer y ser pobre” obligan a pensar la docencia como única opción de estudio y superación. Sin embargo, estas mismas condiciones desarrollan una sensibilidad singular hacia los demás, una inclinación hacia la vocación y una disposición de servicio hacia la comunidad.

De igual forma, el relato de un directivo de educación especial refleja una profesión determinada por la condición de género pero no por las condiciones económicas, sino más bien por el lugar de origen que es el medio rural. Tener un origen común con la gente del medio rural es una fortaleza que se traduce en servicio y orgullo.

Por otro lado, el apoyo que educación especial puede ofrecer en el proceso de inclusión parece estar limitado por lo ambicioso de su tarea frente a la escasez de recursos y del perfil docente. Además, la ubicación del servicio no siempre tiene correspondencia con las necesidades reales de las comunidades.

Para los alumnos que han pasado por un proceso de inclusión escolar, su dificultad por atender a la lógica de la institución se traduce en aburrimiento, desinterés o poco valor. Para otros ha sido algo inalcanzable por los grandes esfuerzos que requiere permanecer y terminar el estudio. La escuela no logra atender las necesidades, intereses y aspiraciones de la población al negar la palabra y la realidad rural actual.

Finalmente, la enunciación desde la escuela sobre los alumnos sujetos a este proceso va acompañado de una doble acepción: como problema o como

satisfacción. Desde la primera, son “una papa caliente” que nadie quiere atender; desde la segunda, los alumnos pueden salir adelante si se les acepta, ofreciéndoles el tiempo y la dedicación necesaria.

Se observa entonces que para la comunidad, el proceso de inclusión/exclusión social está determinado por las significaciones sociales de “salud/enfermedad” física, al considerar que una persona pueda llegar a ser independiente, útil y productiva, porque las actividades económicas a las que se dedican requieren principalmente de la fuerza física. Esta concepción se manifiesta en los “secretos colectivos” que de manera inconsciente, explican “el encierro” y “la marginación” familiar. En contraparte, la escuela valora las capacidades intelectuales y las considera indispensables para poder permanecer y concluir su escolarización, más que la capacidad física. La “resignificación” que se hace desde estos tres ámbitos: familia, escuela y comunidad se contraponen al atender a lógicas distintas de crecimiento y progreso social.

Las identidades que se construyen alrededor de todo esto tienen relación directa con los momentos críticos o epifanías que se presentan en la vida de cada individuo, circunscrita a las condiciones geográficas, ambientales, sociales y culturales, más que económicas. Las situaciones adversas son dispositivos para cuestionar lo establecido y crear nuevas formas de responder a éstas o resolverlas. Se trata, en todo caso, no de procesos de adaptación, sino de “creación” y “recreación” humana, a la manera de Castoriadis, pero desde situaciones cotidianas y de sentido común y práctico que ayudan a “seguir adelante”, “a seguir viviendo”.

Con base en este caso, se puede decir que el proceso de formación docente desde la experiencia vivida y la exclusión/inclusión social y escolar en el medio rural, se circunscribe a partir de la determinación de las condiciones naturales del medio desde la categoría de ecología/nutrición, de las significaciones sociales atribuidas a las diferencias entre “salud” y “enfermedad” que condicionan las posibilidades de los sujetos para la “productividad” o el “encierro”, en contraste con lo que para la escuela significa: “poder o no poder aprender”. Sin embargo, no

puede soslayarse lo indeterminado al reconocerse la capacidad de respuesta de los sujetos ante los momentos críticos que se le presenten en la vida y la “reconstrucción” de su propia identidad con la relación autonomía/dependencia. Desde lo complejo, permite caracterizarlo como múltiple y diferenciado. Lo indeterminable está latente en esa medida, por lo que cada proceso es único e irrepetible.

V. CONSTRUYENDO IDENTIDADES A PARTIR DE LA ENUNCIACIÓN DE LOS OTROS

En este capítulo se presentan tres casos del proceso de inclusión educativa en el medio rural a partir de un análisis comparativo entre lo que enuncia la evaluación psicopedagógica de alumnos que pertenecen al programa de integración educativa, su maestra de grupo regular, el equipo de apoyo y/o los padres de familia, como sujetos que participan en este proceso; así como la información obtenida a través del diario de campo.

En ese sentido interesó reconocer las formas de: “el sujeto de la enunciación” y la “enunciación del sujeto” para definir los juicios de valor que se emiten de unos con respecto a otros. Siguiendo a Julieta Haidar (1998), se parte de la idea que el sujeto de la enunciación marca el discurso en todos los niveles, que van desde la deixis personal presente en los pronombres articulados a las primeras y segunda personas, (así como a todas las formas pronominales de éstas, y a los tiempos verbales), hasta la selección de las estructuras sintácticas, del léxico, de las modalizaciones y demás estrategias discursivas.

El primer caso: “Una verdad manifiesta” es de Guadalupe Victoria. Se trata de describir cómo se desarrolla el proceso de inclusión educativa en el medio rural en una escuela primaria integradora, es decir, que cuenta con un programa de apoyo para la atención de alumnos “con necesidades educativas especiales”, a partir de un análisis comparativo entre lo que enuncia la evaluación psicopedagógica, el relato de vida de la madre del niño, las entrevistas con su maestra de grupo regular y el equipo de apoyo, como sujetos que participan en este proceso, así como la información obtenida del diario de campo.

El caso permite reconocer cómo la comunidad y la escuela están pasando por un proceso que va de la “no aceptación de las diferencias” (en el cual subyacen significaciones sociales acerca de las diferencias individuales como sinónimo de “incapacidad”) hacia “el reconocimiento” (no siempre consciente) de las capacidades potenciales que posee todo individuo. Jesús es un alumno que cursa

el tercer grado de primaria, quien ha ido demostrando paulatinamente, a la familia, a la escuela y a la comunidad en general que la capacidad de aprender es independiente de las características físicas de los sujetos.

El segundo caso: “El conflicto no resuelto”, se desarrolla en Corte I, una de las comunidades más grandes en territorio y población del municipio de Mexquitic de Carmona; está dividida en cinco sectores, entre los cuales existen lazos de parentesco y alianzas por un lado pero por el otro, hay una serie de rivalidades que los dividen por lo que el rechazo hacia algunos alumnos en la escuela se inserta en un contexto de exclusión social, principalmente de las familias que pertenecen a los sectores más desfavorecidos económica y culturalmente. A una de estas familias pertenece Sonia, una alumna de 12 años que ha sido repetidora del primero y segundo grado al no lograr adquirir la lectoescritura. Para dar cuenta de este proceso, se contó con la información obtenida de la maestra de apoyo, de la evaluación psicopedagógica de Sonia, del relato dirigido que la niña elabora, de los relatos de vida de los padres, así como del diario de campo.

El tercer y último caso: “Construyendo caminos y alargando distancias” es de la comunidad de Derramaderos, misma que se encuentra aproximadamente a 15 kilómetros de la cabecera municipal. En éste, se da cuenta de la dificultad que existe en el medio rural sobre las distancias y tiempos para que Nora, hija de Doña Isela, asista a una escuela integradora (en este caso de la cabecera municipal), al considerar que es ahí donde ella puede recibir la atención que necesita, de acuerdo con sus posibilidades. Los registros del diario de campo, los testimonios de los padres y hermanos de Nora, los comentarios de sus maestras de apoyo y de grupo regular, así como del director de la escuela aportan elementos para la descripción de este caso.

1. Guadalupe Victoria: Una verdad manifiesta

El estudio de este caso se desarrolla en la comunidad de Guadalupe Victoria, perteneciente al municipio de Mexquitic de Carmona, del estado de San Luis

Potosí, México. En éste, se describe la situación de Jairo, un alumno que en el ciclo escolar 2005-2006 cursaba el tercer grado de primaria, quien ha ido demostrando paulatinamente, a la familia, a la escuela y a la comunidad en general que la capacidad de aprender es independiente de las características físicas de los individuos. Se tiene así un proceso de inclusión educativa que está transitando de una etapa de “no aceptación de las diferencias” (en el cual subyacen significaciones sociales acerca de las diferencias individuales como sinónimo de “incapacidad”) hacia otra que se caracteriza por “el reconocimiento” (no siempre consciente) de las capacidades potenciales que posee como todo ser humano.



Gpe. Victoria. Calle principal

Guadalupe Victoria es una comunidad que pertenece al municipio de Mexquitic de Carmona, en el estado de San Luis Potosí, México. Es una localidad cercana a la ciudad capital que está aproximadamente a unos diez kilómetros de la zona suroeste del anillo periférico, cerca de la zona residencial “Las Lomas”. Según estudios de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, debido a los residuos y desechos tóxicos que expide la planta de Zinc que se encuentra en esta área, tiene un alto índice de contaminación ambiental de sue lo, agua y aire. Lo anterior pone a su población en una grave situación de riesgos de salud reproductiva y de desarrollo.

Por otro lado, la escasez de agua y la mejora en las vías de comunicación y transporte ha provocado que la gente esté dejando de dedicarse a las actividades primarias como la agricultura y la cría de animales, prefiriendo desplazarse para

trabajar en la ciudad en la prestación de servicios: los hombres en la albañilería y las mujeres en el servicio doméstico principalmente. De una población de 1079 habitantes, 263 niños y jóvenes se encuentran entre los 6 y 14 años de edad (24.37%), de los cuales no asisten a la escuela 29 (11%) y que se relaciona directamente con el número de personas que se consideran sujetas al proceso de inclusión y que el censo caracteriza como “personas con discapacidad” auditiva, visual, motriz, intelectual y de lenguaje (26, según datos del INEGI, 2000) de las que no se especifican edades.



Fachada y Patio cívico de la Escuela Primaria “Guadalupe Victoria”

La escuela primaria se ubica en la calle principal. El relieve es inclinado y el terreno tiene una superficie de 800 m² aproximadamente. La dirección y los salones están distribuidos en dos edificios paralelos en las partes oriente y poniente. El último salón del edificio que está en la parte norte es el aula de educación especial, a un lado de ésta hay una pequeña bodega y enfrente se encuentra la biblioteca. En la parte central está una gran cancha con piso de cemento, el patio cívico y un local para la cooperativa; hacia el sur se encuentra un área con piso de tierra donde hay árboles y plantas. Atrás del edificio de salones que está al poniente se ubican los baños.

Durante el ciclo escolar 2005-2006 se tuvieron estadísticamente: 115 padres de Familia, 197 alumnos y 12 integrantes del personal. Un director, siete docentes, un auxiliar en primer grado, un maestro de apoyo, un maestro de educación física y un intendente. Hubo un grupo de cada grado, excepto 6^o grado, en el que hubo dos grupos. Se considera una “escuela integradora” porque desde hace dieciocho

años aproximadamente se cuenta con el apoyo de Educación Especial a través de la USAER 15 y, con el programa oficial de integración educativa, se tenían tres alumnos registrados “con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad” en la escuela regular. Aunque la directora de la USAER 15 aclara:

Tenemos escuelas integradoras: Corte, Mexquitic y Gpe. Victoria. Bueno, ahorita, según por indicaciones del Departamento e indicaciones de la misma Secretaría todas las escuelas que tienen maestro de apoyo o tienen niños integrados ya, son escuelas integradoras, entonces nosotros tenemos aquí nueve escuelas, quiere decir que tenemos nueve escuelas integradoras, independientemente si entraron o no al proyecto ya ahorita son escuelas integradoras, por el simple hecho de ya tener al niño y nosotros pues ya tener el maestro especialista.

La directora piensa que no ha sido fácil el proceso de cambio de modalidad de “Grupos Integrados” (G.I.) donde se atendía únicamente a los grupos de 1º y 2º a la modalidad de “Grupos de Apoyo” (G.A.) porque esta última implica atender a los seis grados de educación primaria e incluso de preescolar y, aunque no es el caso, en algunas USAER también se ofrece apoyo en secundaria. Como directora de USAER considera que su función es de mayor responsabilidad y alcance:

...ya con la comisión (como directora de unidad) ya el trato es con los directores, ya así con autoridades, presidentes municipales para hacer gestiones, DIF, este, ya otras situaciones y muchas actividades más que el Departamento (de Educación Especial) marca, hay muchos programas que educación especial tiene que cubrirlos, siempre en beneficio de los niños. O sea, más trabajo porque aparte de que trabajas con los maestros, el equipo de apoyo, que son diez, quince más o menos elementos, también tienes que conocer los doscientos y veintitantos niños que atiende la USAER.

Con respecto al desempeño de docentes de apoyo y directivos comenta:

Y hay, honestamente, también hay maestros de apoyo, como todo, hay maestros no tan muy buenos, como directores también hay directores muy buenos, otros no muy buenos, también, este, pero son situaciones que se van dando. La situación se va resolviendo, como se va presentando, cada una de las necesidades... Y bueno, también asesoría, reuniones para poder cambiar la modalidad, a lo que es grupos de apoyo; y le digo estamos en proceso porque hay escuelas donde, yo pienso, que al maestro de apoyo lo ven como asistente, como si fuera practicante vamos; porque dicen, el maestro de apoyo es el que va a planear la clase, si planea clase, tiene que

hacer algo de material, tiene que hacer todo, lo que dice la planeación, algún material muy específico, que es diferente a lo que a veces hacemos, cotidianamente, los maestros regulares...entonces se ve la diferencia, y en algunas escuelas yo si veo que lo están viendo como comodín, como practicante, como, porque que es el que va a venir a darme la clase, a lo mejor no una clase modelo, pero sí una clase como si fuera específica; y no es nada del otro mundo porque es el mismo plan y programas, libro del maestro, del alumno, son los mismos materiales que estamos trabajando nosotros. Desafortunadamente no es así en todos los casos, habemos algunos maestros, especialistas, que llegamos al salón de clase sin nada también...



Jesús, 9 años, 3º de primaria.

La USAER 15 tuvo estadísticamente durante el ciclo escolar 2004-2005 a la comunidad de Guadalupe Victoria con mayor índice de “discapacidad”, “simplemente en el jardín de niños hay cuatro alumnos con discapacidad auditiva, discapacidad motriz y discapacidad intelectual” –comentó la directora-.

Durante el ciclo 2005-2006 en 3º de primaria se atendió a Jesús, un alumno de 9 años que asistía gracias a este programa. La evaluación psicopedagógica de Jairo refiere que:

El niño pertenece a una familia “disfuncional” nuclear de cinco integrantes y es el primero de tres hijos. El padre no tiene escolaridad y es jornalero. La señora estudió hasta 5º de primaria y se dedica al hogar. El padre rechaza y maltrata al niño y le reprocha a la madre la situación. Ella lo atiende y lo apoya. Es un niño delgado de tez morena, talla y peso acorde a su edad, de apariencia cuidadosa. Existe deterioro en sus piezas dentales. Hay espasticidad en sus manos, miembros inferiores flácidos. Su mirada es vivaz y comprende lo que se le dice más no puede hablar. Se le ha sugerido

a la madre el uso de andadera pero el niño no se acostumbra a ella por lo que prefiere arrastrarse para desplazarse. Se le ha diagnosticado discapacidad motora y de lenguaje oral (articulación). Se reconocen en el niño ciertas capacidades cognitivas y se le trabaja un cuaderno especial para las actividades de lenguaje.

Como puede observarse, la evaluación psicopedagógica, si bien pretende conocer las capacidades más que las limitaciones de los niños a partir de un enfoque interaccionista, contiene una terminología en la que subyace un modelo funcional que bloquea la posibilidad de obtener un conocimiento más cercano sobre las capacidades reales de los niños. Es evidente, por tanto, la necesidad de reflexionar acerca de lo que Skrtic, Franklin (1996) y Filidoro (2003) argumentan 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.

Por otro lado, la caracterización de la familia, como “disfuncional”, parece remitir a una situación de gran desventaja que, confrontada con los relatos y testimonios de la madre, se interpreta de manera parcial y unilateral desde la escuela, desconociendo los momentos críticos por los que la familia ha atravesado y frente a los cuales la madre ha salido adelante.

Con respecto al ingreso y permanencia del niño en la escuela primaria, la directora de la USAER comenta que: “Al principio hubo cierta resistencia por parte del director y de algunos docentes”. Sin embargo, el equipo de educación especial

realizó los trámites necesarios argumentando el derecho que se tiene de recibir educación en el lugar que le corresponde al niño, independientemente de sus características y condiciones. La mayoría del personal de la escuela aún no ha cobrado conciencia de que es el único recurso con el que se cuenta en este medio o bien, no se considera responsable de atender a esta población. Sin embargo, algunos docentes, como el maestro de 6º, piensa que la integración es algo que siempre ha estado en el medio rural, que ahora hay más sensibilización hasta de los padres porque antes se avergonzaban y ahora ya no. Además ahora hay especialistas que los apoyan.

Por su parte, la mamá del niño cuenta:

...cuando lo llevaba a terapia a los cuatro años, me dijeron que ese niño necesitaba también meterlo al kinder. Fui a ver si me lo aceptaban y me dijeron que sí. Y sí lo trataron bien. Luego aquí lo vine y lo apunté, yo siento como no querían aquí los maestros. Una señora grande habló con el director y dijo: 'No, este niño lo tienen que admitir, si no pierden su trabajo. Si aquí está su escuela; ella no tiene por qué ir al centro, que ella vaya batallar a otra escuela...' porque los maestros de aquí dijeron que necesitaba la escuela especial para él.

La directora de USAER recuerda que en un inicio, en el caso de Jesús:

...fue batallar con el director (que estaba) en aquél entonces que porque no, no lo quería inscribir de entrada:

-“No, pues es que trae pañal y qué o quién lo va a cargar”, y que no sé qué. Uno y mil obstáculos.

Pero bueno, ya después de tanto de la trabajadora social, con el cuadernillo de normas de inscripción, no le podemos negar la entrada a nadie.

Y entonces dice el director, en algún tiempo nos llegó a decir:

-“Es que ustedes nomás quieren ir a buscar niños y aquí traerlos y dejarlos ¿y qué?”

-“No, está el maestro de apoyo.”

-“Y ustedes nada más vienen cada 15 días.”

O sea, como que el maestro nos daba a entender que nosotros traíamos el problema y ahí se queda... ¿verdad? Y ahí se refleja el trabajo del equipo de apoyo de sensibilizar a estas gentes, tantos padres de familia, mismos alumnos, mismos compañeros maestros regulares y especiales... después

de tanto trabajo te queda esa satisfacción también . Como quieran y gusten lo fuimos llevando a la escuela...

Es así como los procesos de gestión, a través del servicio de educación especial, promueven el cumplimiento legal de los derechos y obligaciones en materia educativa. Aunque se observa la resistencia del director y de parte del personal, el acceso a los servicios educativos les brinda a los alumnos la oportunidad de ejercer su ciudadanía e iniciarse en una participación social activa.

La maestra de 3º que tuvo a Jesús durante ese tiempo considera como gran desventaja del medio rural el no poder contar con las ventajas y recursos de la ciudad por lo que: “es un cambio muy drástico, muy rotundo el venir de una ciudad a trabajar en una comunidad”. Y agrega:

Como en esta comunidad, Guadalupe Victoria, las madres, en general, son solteras y trabajan como empleadas domésticas o de servicios en la capital, por lo que los niños se quedan solos, estando los hermanos mayores al cuidado de sus hermanos pequeños, casi todo el día. Aquí la realidad es de que en la comunidad si se ven muchos casos de niños con problemas, demasiados casos; y principalmente, vemos desde el principio que todo redundando en la cuestión familiar, porque ora sí que desde los padres de familia, o sea desde los señores grandes, ya personas adultas, muchas de ellas no tienen la primaria, no saben leer y escribir, entonces mandan a los niños a la escuela porque tienen que mandarlos pero no es una cuestión que digas por necesidad, por porque salgan adelante, porque sean hombres de provecho, sino porque tienen nada más que mandarlos.

Ella atribuye como problemática grave el analfabetismo de los padres que parece traducirlo en desinterés por la escolaridad de sus hijos. Una situación recurrente en esta última es que los niños llegan a 3º o 4º grado sin saber leer y escribir. Al parecer, una estrategia que maneja es que le gusta trabajar el lado afectivo en el aprendizaje, por lo que ha tenido algunas satisfacciones al “rescatar” algunos “casos perdidos” y lo describe así:

Yo recuerdo a Carlos, tenía el problema de que era el más chico de una familia mucho muy grande, ese niño también yo lo estuve tratando, yo por lo regular, les busco más por el lado afectivo, porque siempre trato de que ellos se sientan en la confianza de platicarme, de hablarme, de decirme sus problemas. Ese niño estaba en tercero y no leía nada, nada, poco a poco,

poco a poco fui yo, este, tomándolo yo, como quien dice, casi, casi a mi cargo personal y pues salió adelante el muchacho y ahorita es un señor ya hecho y derecho. En cuarto año también tuve un niño, también con las mismas características, nada de lectura, su mamá murió y se quedó con el papá, pero su papá tomaba mucho y despertaba al niño en la madrugada para que fuera a comprarle cerveza. El niño era tímido, ese niño no hablaba, no se relacionaba con los otros niños, siempre tenía miedo, entonces había una señora que lo recogió, o sea como quien dice lo adoptó. Y entre la señora, la maestra de apoyo y yo, las tres, tratamos de sacar adelante al niño y ahora él es un hombre de trabajo, estudia y está muy bien.

Cuando comenzó el ciclo escolar la maestra de Jesús se angustió mucho, incluso hasta lloraba, porque no sabía cómo atenderlo en su salón, a pesar de la experiencia y la preparación que tiene, porque: "...es muy difícil trabajar con él que con todo el grupo y con la presión de tener que ver los contenidos del grado." Por eso considera que el trabajo individualizado y la orientación que recibe del equipo y del maestro de apoyo son importantes. Ella comenta:

Ahorita tengo como 8 niños con el problema de lectoescritura, tengo un niño con discapacidad (refiriéndose a Jesús) y que sinceramente maestra ese niño es ora sí algo que especial y no digo especial por su discapacidad, digo especial porque, en todo el sentido de la palabra, porque es un niño excepcional, me ha dejado maestra, ahora sí que hasta se me quiebra la voz porque es un niño inteligentísimo, o sea, es un niño despierto".

"Es una experiencia... yo en este momento estoy viviendo una situación, para mí un tanto difícil, soy sincera, porque yo quisiera tener tanto los conocimientos como la oportunidad para poder ayudarlo, para poder sacarlo adelante; es para mí, es casi una necesidad, desgraciadamente, yo quisiera hacerlo pero tengo al grupo también a mi cargo y tengo que atender al grupo. Siempre estoy: -'Espérate mi jito, ahorita te atiende. Espérate tantito mijo'. Le pongo trabajo y tengo que estar con él para que haga los trabajos y la verdad ahora que sí, sinceramente, ojalá que me puedan ayudar .

La maestra de grupo regular, a pesar de no saber cómo dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de Jesús y de la angustia que esto produce, al establecer una relación basada en el reconocimiento de las capacidades del niño está posibilitando y favoreciendo su avance. Además, es importante observar cómo el aspecto emocional es un factor decisivo que incide en el mismo.

Cabe mencionar que, por otro lado, es una práctica recurrente que se le pida al maestro de apoyo que “cubra” grupos cuando no está el maestro responsable. Por ejemplo, al inicio del ciclo escolar el maestro de apoyo estaba trabajando con el grupo de 2º porque aún no llegaba a la escuela el maestro que los debería atender. El maestro de apoyo comenta al respecto que “de esta forma puede detectar qué niños tienen problemas y que van muy atrasados, pero que esta situación no le permite dar el apoyo como se debe”. Al respecto, si bien la supervisora de educación especial, al inicio del ciclo escolar, hizo la sugerencia de que evitara cubrir grupos porque de esta manera no podía realizar el apoyo adecuadamente, él piensa que tiene que colaborar con la escuela si no pueden cerrarle las puertas.

Cuando el equipo de apoyo de educación especial va a la escuela realizan un trabajo individualizado que les ha permitido conocer las posibilidades y limitaciones del niño, Jairo ha recibido atención especial desde el primer año por lo que llegó arrastrándose al salón de apoyo. En la primera sesión, traía su libreta y un lápiz bajo el brazo. La maestra de comunicación y lenguaje le enseñó un globo y le dice que si quería trabajar con ella. Él afirmó con la cabeza y se veía entusiasmado.

-Con Jesús el problema es la mamá; que no hay disciplina ni respeto en la casa. Hablamos con ella y como si nada. Ahora, la maestra, cómo es posible que chille, que diga que ella chilla porque no sabe cómo tratar al niño. No creo que no haya tenido experiencia con un primer grado, que no sepa qué actividades le puede poner al niño. Ella le está pidiendo al maestro de apoyo actividades para trabajar con el niño. Tiene preparación, tiene experiencia. Ya ha trabajado en 1º y 2º, a poco no puede. Lo usan como justificación el que tienen al especialista.

Nuevamente se observa como algo recurrente el empleo, en el personal de educación especial, de un criterio que descalifica el desempeño de los padres y el docente de escuela regular en la atención dada al niño, sin considerar las condiciones sociales y ambientales en las que se desenvuelven estos sujetos. El conocimiento que pueden tener como equipo del niño y sus capacidades, así como la atención específica y el trabajo individual que realizan podría ser

compartido en términos de colaboración y reconocimiento de los otros sujetos. En ese sentido, esta es una debilidad encontrada en el personal de educación especial. Lo que podría cuestionarse en este aspecto es la forma como se establecen vínculos y relaciones con los padres durante las entrevistas que se limitan a considerar que su obligación es apoyar el aprendizaje de los niños y dar los materiales necesarios para ello. Cuando la escolaridad es mínima y se vive en condiciones de subsistencia lo que cobra relevancia es el valor y el esfuerzo que se necesita para enfrentar las adversidades que se presentan en el medio rural.

El psicólogo comentó también que en la casa del niño habían acondicionado unas barras para que se apoyara para caminar, pero que las quitaron el día que tuvieron una fiesta y necesitaban espacio para el baile. Cuando el niño llegó le preguntaron que dónde estaban las barras con las que caminaba y él dijo: “no” con la cabeza. El psicólogo le preguntó: -“¿Por qué las quitaron?” Y el niño brincó y se movió como si estuviera bailando. -“Ah!”- exclamó- “Las quitaron para el baile”, y él sonrió.

Así pues, el equipo de educación especial podría considerar y comprender, más que juzgar, la angustia de la maestra ante las condiciones del aula y del trabajo docente porque, cuando se cuenta con el servicio de educación especial, se espera que el maestro de apoyo cumpla con esta función de asesoría y acompañamiento al docente de escuela regular, no obstante, en este caso, el maestro de apoyo, quien tenía trece años en educación especial, sólo contaba con normal básica por lo que, ante situaciones de atención específica, solicitaba capacitación y ayuda a la directora de USAER durante las visitas quincenales.

En el caso de Jesús, durante los dos primeros grados escolares el niño estuvo a cargo de otro docente de apoyo que se cambió de lugar, por lo que recurrió en un inicio a la directora y al equipo de apoyo para que también le asesoraran en cuanto a la forma de evaluar al niño pues éste no tenía lenguaje oral: “él sólo dice papá y se da a entender con gestos pero nada más” -según comentaba el maestro de apoyo.

En una de las primeras visitas del equipo de apoyo a la escuela regular, realizaron una junta inicial con las madres de familia, en la cual se hicieron comentarios de que: “Los maestros los dejan y se quedan con los que saben en el grupo”. De esta manera, una evidencia sentida por ellas es cómo los maestros de grupo regular van dejando de atender a los alumnos que se van rezagando y sólo se dedican con los que siguen su ritmo de trabajo.

Posteriormente, el equipo, de manera interdisciplinaria, analizó el caso de Jesús. El psicólogo argumentó que era necesario un plan sistemático e integral que permitiera coordinar las acciones del equipo para la elaboración de un programa específico de intervención, algo que al parecer no se había logrado hasta ahora. Él señalaba:

-Bueno, ya conocemos el caso de Jesús, aquí lo que hay que hacer es fijar una meta. Hacer algo concreto y aterrizar como equipo para ofrecerle alternativas al maestro de apoyo. ¿Qué se espera de Jaime para este ciclo escolar? Jerarquizar sus necesidades.

La directora respondió: -“Yo se los dije a las mamás en la junta hace rato. Lo que queremos es que los alumnos aprendan a leer y escribir, pero si no podemos lograrlo hay que darles otras metas”.

El psicólogo añadió: -“Yo creo que hay que ver cuál es el problema en el salón: Aprovechar los formatos y los análisis de tareas que vimos en los Talleres Generales de Actualización. Hacer un programa escrito. Luego andamos hasta final del año llenando los formatos porque no registramos todo lo que hicimos con los niños”.

La directora agregó: -“Sí te entiendo. Ya sabemos qué necesita, o mejor dicho cuál es su mayor dificultad y hay que poner manos a la obra”.

A lo que el psicólogo contestó: -“Por lo regular así lo hacemos, sugerimos en las escuelas, damos sugerencias pero dónde lo escribimos, dónde demostramos lo que hacemos. Hablamos y hablamos y se queda en el viento. Hay que ver qué se puede hacer, qué no se puede hacer”.

La directora concluyó: -“En la rehabilitación física yo no me atrevo a intervenir porque no soy especialista en esa área”.

El psicólogo en contraparte: -“Pero si es una prioridad del niño...”

Es así como, al parecer, la USAER se encuentra limitada para poder intervenir de manera más adecuada.

A mediados del año escolar, la maestra de grupo, por su parte, recuperaba algunas situaciones que habían ido cambiando la forma de concebir el proceso de Jesús, que se describen de la siguiente manera:

Ayer por ejemplo, vino una señorita a hablar en el grupo de los valores. Jesús estuvo atento a lo que estuvo la señorita hablando, a lo que yo les había hablado sobre la importancia de los valores... llega la mamá ahorita en la mañana y me dice: -"Oiga maestra, ¿a Chuy le dieron hojas para el cuento?" -"Sí, señora mire porque aquí Chuyito es igual que todos, para mí Chuyito aquí es lo mismo que cualquier niño." "Pos sí, -dice- ahí está que todo el día andaba con su hoja para arriba y para abajo y anoche ahí está que le escribiera el cuento". De veras se me hizo un nudo en la garganta, de ver cómo la responsabilidad que tiene el niño para cumplir con lo que se le está pidiendo."

"El día de ayer estábamos viendo lo de unidad, decena y centena. Entonces yo le estaba preguntando a Chuy: -"Diez unidades ¿qué es lo que hace?" Inmediatamente Chuy pone sus dedos y me dice que son diez. Le pregunto: -"Y una decena ¿Cuántas unidades son?" Y me pone sus dedos y dice que son diez.

En la cotidianidad de la vida escolar, la maestra fue comenzando a darse cuenta y reconocer las posibilidades del niño, al platicar eventos como el siguiente:

El otro día me sorprendió que estaba yo explicando el valor posicional y varios niños no me entendían. Entonces él alzaba la mano constantemente hasta que le dije: "Bueno, a ver, pasa tú Chuyito". Pasó... y como pudo, con garabatos y todo, ubicaba muy bien el lugar de las unidades, las decenas y las centenas. Yo le decía: 5 decenas, y colocaba su mano en el lugar de las decenas, igual con las centenas y unidades. Me quedé sorprendida. Y es que tengo otros casos, no, más difíciles... Sí, es lo que yo le digo al maestro de apoyo, que al niño ya no le llama la atención dibujar o iluminar, ya se aburría. El quiere hacer otras cosas. Agarró unos días de bajarse al suelo a jugar con los tazos. Le dije que no podía jugar en el salón, que si lo hacía tenía que quitárselos. Los volvió a sacar y se los quise quitar. Los guardó, entonces a la segunda vez vio que iba en serio y ya no los sacó más. Por eso le pido a él que me indique qué actividades ponerle, qué materiales usar. El maestro de apoyo sí me ha ayudado. Sí, claro que sí. Yo le digo que no quiero que se lo lleve toda la mañana, pero también le ayuda el apoyo individual. El año pasado el maestro sí trabajaba con el niño y le daba actividades de lectoescritura. Lo que hago es delinearle las letras para que las calque y escriba palabras que identifica bien. Las puede relacionar cuando yo le digo cómo dicen. A veces yo platico con mis compañeras y me dicen que no sea así, que no me involucre, para no tener

problemas con los padres. Pero no puedo, cómo voy a hacer como que no me doy cuenta, que no pasa nada.

En la segunda semana de febrero, Jesús fue a la biblioteca y una maestra le leyó una fábula de Esopo. En la carrera de la liebre y la tortuga cuando le preguntó quién iba a ganar señaló con su dedito que la liebre y se sorprendió cuando la maestra leyó que quien ganó fue la tortuga y no podía darle crédito a las ilustraciones. Cuando escuchó que su grupo salía a ensayar el juramento rápidamente se alistó para participar. Aunque no podía ir en la fila al paso de los demás, con su andadera ensayaba el juramento frente al asta bandera. La maestra comentó que pediría una silla de ruedas para que alguien lo llevara ese día. -“Tenemos mucho trabajo esta semana... mañana es el Himno, pasado el concurso de escoltas y el viernes el juramento” - concluyó emocionada.

En el mes de marzo se hizo una visita a la casa del niño la mamá de Jesús, Doña Juana, comenta que la abuelita paterna es “muy fea con él porque no lo quiere”. Es una casa pequeña pero bonita. Con un patiecito de cemento y un jardincito con macetas y flores. Un cuarto cerrado es la recámara de los abuelitos y la otra, su cocina. Ella platica: -“Hay un niño de aquél lado... yo pienso que tiene como diez años, pero nunca lo han llevado a la escuela, ni lo sacan. Lo tienen encerrado porque también está enfermito”.

La dualidad: aceptación/rechazo se ve reflejada en los abuelos paternos, ya que, según doña Juana, “su abuelita no trataba igual a Chuy, a mis otros hijos los acariciaba pero a él no; por eso el niño no la quiere”.

El estadio del espejo y la mirada del otro: que, de acuerdo con la teoría del psicoanálisis lacaniano, se consideran momentos decisivos durante los cuales el niño se “reconoce” a sí mismo en la imagen del espejo o en un Otro semejante y próximo que le re-presenta. "El estadio del espejo se describe como formador de función del yo" y es el momento en el cual el infante se encuentra por vez primera capacitado para percibirse, o más exactamente, percibir su imagen corporal. Esto sucede normalmente entre los seis y los 18 meses. Tal fenómeno parece haber sido estudiado

primeramente por Henri Wallon aunque no es sino Lacan quién, hacia 1935 - 1939 nota las implicancias fundamentales del estadio del espejo, mismas que son retomadas en 1949⁷⁶.

Lacan argumenta que la construcción que hace del yo es imaginaria, es decir, hay una imagen cargada de sentido que viene del otro. El yo se apropia de ella y la interioriza. Por tanto, la imagen con la que se identifica el niño no es la reflejada en el espejo. La imagen se relaciona con la mirada del otro, a esto se le denomina: narcisismo primario.

“Baste para ello comprender el estadio del espejo como *una identificación* en el sentido pleno que el análisis da a este término: a saber, la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen, cuya predestinación a este efecto de fase está suficientemente indicada por el uso, en la teoría, del término antiguo *imago*...cuya función es establecer una relación del organismo con su realidad (Lacan, 2007: 87, 89).

En el proceso de constitución del yo, ha sido “la mirada del abuelo” la que ha permitido una identidad en el niño sobre la capacidad de aprender a pesar de las limitaciones físicas y lingüísticas. La mamá dice: “Las gentes a lo mejor se les hacía muy fácil decir que ese niño no iba a aprender. No pos mi suegro siempre ha dicho que ese niño se mira que iba a salir más listo que los otros”. Luego destaca: -“Su abuelito es diferente. El dice que el niño es más listo que los otros”.

Doña Juana refiere una fuerte problemática familiar con respecto a la situación de su esposo al haber tenido una familia antes de casarse con ella; así como a su situación legal, al haber estado preso. Esto afecta el aspecto económico y emocional de la familia. Sin embargo, ella trata de atender a sus hijos dentro de sus posibilidades. Ella afirma: “La gente de aquí del mismo rancho me dio la mano, que por mi niño enfermo yo no podía ir a trabajar para darles de comer”.

El nacimiento de Jesús ha sido un momento crítico en su vida pues fue una situación de vida o muerte. Al recordar este evento doña Juana comenta:

Mi niño nació malito y anduve con él en el hospital hasta ahorita ando todavía...Pos como era el primero pos yo no sabía, ya iba para los diez

meses y no me daban dolores ni nada... él nació todo moradito. Él duró como quince días internado y que estaba luchando entre la vida y la muerte, estaba luchando para vivir... Todavía no puede comer, no puede masticar él.

Eso lleva a asociar las situaciones de riesgo con enfermedad, así como a reforzar la creencia social de que los niños con estas características no pueden aprender por lo que los tienen encerrados en la casa; sin embargo, esta idea se está desvaneciendo ante la sorpresa de docentes, alumnos y padres de familia que observan y reconocen la capacidad intelectual del niño que incluso sobresale en el grupo. Al respecto, la mamá de Jesús señala:

Una señora de para allá, de arriba, su niño sí está malito. Tiene unos 8, 9 años. No lo trae porque le da vergüenza. Yo digo que sí le ha perjudicado no venir a la escuela. No pos, mi niño, se imagina si lo hubiera dejado ahí, el niño no estuviera como está ahorita y poco a poco ahí va aprendiendo.

Lo que parece más significativo es el gusto y deseo del niño por asistir a la escuela y por aprender, que no sólo la madre percibe directamente, sino los que lo tratan de manera más cercana; y “aunque al principio pos nada más hacía rayas... a él siempre le ha gustado venir a la escuela, se levanta bien temprano que ya se quiere ir, desde que se va a acostar está muy emocionado, que se va a acostar porque ya va a amanecer y se va a venir a la escuela a escribir”.

En el mes de mayo, período de evaluación final en las escuelas, en entrevista con la directora de la USAER, comentó los avances que en las últimas visitas han observado ella y su equipo en Jesús .

... ayer que estuvimos en Gpe. Victoria yo vi muchos avances en Chuy, muchos avances. Ahí es cuando te llega a ti, ¡qué bueno! ¿No? A lo mejor no ves que ande corriendo Chuy, ya sepa leer y con todos y cómo dice porque sabemos que no habla Chuy, pero sí sabe, te da muchas muestras, te da características de que sabe. Porque con la maestra de Comunicación y lenguaje, dice: ‘Vamos a evaluar a Chuy’. Y con matemáticas, por ejemplo, lo básico lo tiene muy bien, figuras geométricas, los colores, los números, o sea, no que los diga, no, pero sabe, sabe ¿el cómo se llama?, el número, la cantidad la sabe representar muy bien. Porque la maestra le pegaba pedacitos, así, hasta el diez. Coloca piedritas lo hizo muy bien, hasta el 19, hasta el 20. ¡Qué padre! Si ha servido de algo, a lo mejor no mucho, pero lo que él ha hecho ha sido mucho, para mí y para los demás,

en tercero de primaria y apenas hacer eso pero es bastante por como estaba; y ahí te sientes a gusto o bien...

La madre tiene una expectativa positiva con respecto a su hijo: que haga una carrera profesional; por eso sostiene una lucha diaria por mantener a su hijo en la escuela, dentro de sus posibilidades y limitaciones no ha dejado de llevarlo porque, como ella dice:

Que termine su primaria, luego la secundaria y la prepa. Que estudie algo como de licenciado digo porque yo he visto muchos casos así, están enfermitos, chuequitos, pero son licenciados y arreglan... Sí me han tocado cosas difíciles. Nomás que lo traigo y lo llevo (cargado). Pos antes dicen que no estaban estos niños en la escuela y ya son o tros tiempos.

La "identidad social" (Goffman, 1963) atribuida por la comunidad está siendo modificada lentamente ante las capacidades y atributos que el niño está demostrando tener en la familia y en la escuela.

2. Corte I: El conflicto no resuelto



Iglesia de Corte I



Plaza Principal



Calle donde están el jardín de niños y la

primaria

La comunidad de Corte I se encuentra a casi 40 km de la ciudad capital del estado de San Luis Potosí, sobre la carretera que va al municipio de Aqualulco, con una desviación de 10 km aproximadamente hacia el este.

Corte I es de las pocas comunidades que todavía se dedica a la agricultura como actividad económica principal. También ha jugado un papel importante en la política del municipio. Es una localidad de gran extensión territorial y de población al contar con cerca de 2000 habitantes; 513 son niños y jóvenes entre 6 y 14 años de edad (casi una cuarta parte), de los cuales 73 (14.23%) no asisten a la escuela. Se reportan oficialmente 42 sujetos al proceso de inclusión, es, por tanto, la tercera comunidad con el mayor índice de población sujeta al proceso de inclusión, precedida tan sólo por San Marcos Carmona y El Palmar.

La comunidad cuenta con los servicios básicos de agua potable y luz eléctrica. Hay además un centro de salud comunitario. Durante el tiempo de trabajo de campo (2205-2006) se estaba arreglando el sistema de drenaje. Hay casas con grandes solares, algunas con bardas, otras tienen hornos de barro al aire libre para elaborar pan y gorditas. La escuela secundaria técnica está sobre la entrada principal a la comunidad.

El autobús se para en la plaza principal, con la iglesia al frente. Una señora de la comunidad comenta que: “Ya no se siembra como antes...”, -ante la escasez de agua-, “...por eso la gente mejor se va pa’l otro lado”. Dos cuadras hacia el este, sobre una calle amplia que también está obstruida por los trabajos de excavación, se encuentran el jardín de niños y al lado la escuela primaria “Damián Carmona”.



Fachada



Área deportiva y patio

Escuela Primaria “Damián Carmona”

La escuela primaria es muy grande en extensión, (900 m² aprox.). Se encuentra sobre relieve regular, rodeada por una barda de piedra y herrería blanca. Se observa a la entrada un área de tierra con algunas plantas y flores, seguida de una construcción antigua que corresponde a la primera escuela, con dos salones grandes de adobe y puertas de madera y, a la mitad del terreno, un pequeño cuarto que al parecer fue la “Casa del Maestro” y que ahora sirve como desayunador para los maestros a la hora del receso. Otra área está formada por edificios paralelos más modernos, construidos de ladrillo, amplios ventanales y puertas metálicas. Hay una cancha con piso de cemento que sirve de explanada o plaza cívica, con bancas de cemento alrededor y con un asta bandera inclinada en la parte lateral izquierda que corre el peligro de caerse. Sobre ese mismo lado hay un estrado con una pared de fondo construida con piedra que al parecer ya no se usa. Del lado opuesto están los baños, amplios y con un espacio compartido para hombres y mujeres para lavarse las manos.



Alumnos en la “hora del recreo”

A la hora del receso los niños juegan y otros corren hacia el estanquillo de la cooperativa, en donde venden duritos, frituras y dulces. Las mamás acostumbran llevar lonches a los hijos ya sea a través del barandal de entrada o dentro de la escuela. Hay algunos perros que deambulan en el lugar. Los niños usan uniformes y la mayoría andan limpios, aunque es notorio que también hay una minoría que se ve descuidada en su aseo personal.

En el ciclo escolar 2005-2006 se tuvieron estadísticamente 174 padres de familia, 273 alumnos, 18 integrantes del personal de la escuela, 12 maestros y 8 “alumnos integrados”.



Alumnos que pertenecen al programa de IE

La maestra de apoyo describe a las mamás y los papás de los alumnos que conforman su grupo, así como a sus maestros de grupo regular, de la siguiente manera:

Nicolás tiene a los dos papás y la maestra sí apoya. Arturo tiene a su papá, pero él está trabajando en E.U. Su maestra(o) no lo apoya y no tiene comunicación con ella. Vanesa y Blanca son hermanas pero la primera sí vive con la mamá y la segunda vive con una hermana mayor que está casada. Tania falta mucho o llega tarde porque al parecer le ayuda a cuidar a los sobrinos. Sonia y Beti son primas. La mamá de Sonia es más abierta y platica más. No conoce a su maestro porque acaba de llegar a la escuela y no sabe cómo trabaja.

Jorge Antonio es huérfano de mamá. Vive con el papá, con dos hermanos enfermos, una hermana de prepa y con su abuelita enferma. En la escuela hay muchos huérfanos y muchas madres solteras por lo que se mandan a los hijos a la escuela pero no hay compromiso.” (dc, ema: 5)

Se observa en el discurso de la maestra de apoyo una experiencia de rechazo en su relación con algunos docentes de la escuela regular y la manifestación de un sujeto negado que manifiesta su situación de crisis como sujeto.

El sujeto docente (en la educación especial), empeñado en su función de educar ese “resto” en los sujetos objeto de su tarea, quedaba atrapado en esa misma parcelación del sujeto humano... Una alumna de doctorado expresaba así esta realidad: “*Los enseñantes en educación especial no sólo estamos excluidos, marginados dentro de la educación, sino que no existimos, estamos negados*”... Para llegar a ser tal sujeto, necesita enfrentarse con la realidad, reflexionar sobre su experiencia y crear criterio... conjuntamente con quienes viven la experiencia educativa, en un colectivo más amplio... para una conversión que quizás suponga, en definitiva, una transgresión⁷⁷ (Pérez de Lara, 1998: 218).

A mediados de septiembre el director de la comunidad de Corte I tuvo la junta con los padres de familia. Como la comunidad está dividida en cinco sectores, tienen a un representante por cada uno para que forme parte de la sociedad de padres de familia. El director planteó las necesidades de la escuela para que fijaran de común acuerdo la cuota de inscripción. La gente participa poco, aunque sí propone a los que consideran que pueden sacar adelante el trabajo. Lo que apremia es un sonido y la compostura de los baños. La cuota quedó en \$120.00 para sacar al menos esas dos necesidades, ya luego los consultarán para otra reunión.

En el recreo, una señora que vende gorditas y taquitos comentó que en el grupo de apoyo se atendía a “los niños más atrasados” y que antes no había tanta escuela. Que sólo había hasta 4º. Sólo había dos o tres salones y eran de “caliche” (un material parecido al adobe). Ella era de la comunidad vecina de Corte II, pero se casó con uno de aquí y se vino a vivir para acá.

La maestra de apoyo comentó en la primera entrevista que socialmente hay rivalidades y rencillas entre algunos sectores que se reflejan en la escuela al rechazar a algunas familias, principalmente a las que presentan mayor desventaja

cultural y económica. Ese es el caso de Sonia, sus hermanos y sus primas. Los niños de la escuela los molestan diciéndoles: “guásaras”. Sin tener idea de lo que significa ellas salen a la defensiva respondiendo de manera verbal, e incluso con golpes.

En el salón, Sonia se sienta con su prima en la última banca. Al parecer, cuando sus compañeros le han dado queja al maestro de grupo sobre Sonia o su prima, él les dice que no hagan caso, que “esas niñas están locas”. Por eso, se ha llamado esta situación permanente, “el caso del conflicto no resuelto” o del “eterno conflicto” en el que algunos docentes la agravan, mientras otros intentan ser mediadores y conciliadores de la misma. En ese sentido:

La pobreza y la exclusión cada día se constituyen en el principal texto escolar y la tarea docente se circunscribe y limita, en muchas ocasiones, a la realidad del aula en la escuela... La violencia escolar como significante adquiere autonomía propia y se la trata por fuera de la violencia estructural que provoca, en centenares de miles de niños, adolescentes y jóvenes y sus respectivos grupos familiares, la privación más absoluta de aquello mínimo e indispensable para una vida digna (Redondo, 2006:106).

David Ryen (1996) menciona que, históricamente, Corte I es una de las comunidades que más participó en el movimiento armado de la revolución por lo que son considerados como muy combativos y aguerridos. Esta situación de conflicto se hace presente, permeada probablemente por aspectos ideológicos y políticos.

Corte, una extensa comunidad del límite noreste de municipio que colinda con la gran Hacienda de “La Parada” ha estado también atrapada en la cuestión de la rivalidad territorial por al menos los últimos doscientos años, por razones geográficas y económicas más que administrativas. La localización de Corte sobre el borde entre la cabecera municipal y la Hacienda hace que su relación con ésta última sea una economía urgente y una comunidad importante, ya sea proveyendo recursos con mano de obra

y producción, defendiendo la tierra local del abuso o invasión del gran estado o, últimamente tomando la tierra en la lucha por la reforma agraria. La larga tensión centenaria con la hacienda impulsó o convirtió a la gente de Corte más profundamente en políticos municipales y regionales más que ninguna otra comunidad in Mexquitic. Más agraristas de Corte que de ninguna otra comunidad lucharon en la revolución, y en las décadas posteriores a 1910 Corte ha producido más presidentes municipales que ninguna otra comunidad en este siglo –al menos una docena de ellos. Este movimiento político ha conducido también a profundos conflictos dentro de la misma comunidad, incluyendo una rivalidad mortal entre los barrios vecinos de Corte I y Corte II (*Ibid*, p 13).

El autor concluye que es una comunidad digna de ser estudiada por su fraccionalismo y su relación entre Mexquitic y La Parada.



Familia de Sonia



Mamá y hermana de Sonia con su bebé de tres meses



Sonia. 12 años. 3º de primaria

En el ciclo escolar 2005-2006 Sonia tenía 12 años. Cursaba 3º de primaria. Era repetidora de 1º y 2º grado al no lograr la adquisición de la lectoescritura. Recibía apoyo por parte de educación especial y pertenecía al programa de integración educativa. Sonia es una niña de estatura y complexión regular acordes a su edad, tez morena clara y pelo ondulado café claro. A pesar de estar casi siempre a la defensiva, es cariñosa y sonríe con frecuencia.

En su evaluación psicopedagógica se caracterizaba como “una alumna con un severo problema cognitivo, emocional y social”. Se le atribuía además: “un desarrollo motriz deficiente: mala coordinación oculo -manual, fina y gruesa”. En cuanto a lo cognitivo se señalaba que no había ningún avance. Su vocabulario era reducido, mal empleado y grotesco. Su autoestima era baja, no ponía nada de su parte, no había interés por aprender ni seguir instrucciones aún en el juego. Era muy difícil trabajar con ella ya que se distraía fácilmente y que en el grupo no lograba integrarse por la actitud agresiva que mostraba”. El conjunto de valoraciones justificaba que a su edad no hubiera adquirido la lectoescritura y el cálculo elemental. El problema se ubicaba de esta manera en la niña y no en el ambiente social desfavorable que la rodeaba.

La familia estaba caracterizada por la escuela como “disfuncional nuclear”, de “aparente” preocupación pero sin el apoyo de los padres. El nivel sociocultural era

valorado como “deficiente” pues los padres no referían escolaridad. Se infería la condición “hereditaria” de la discapacidad que podría reforzar la idea de que era un problema congénito familiar al argumentar que: “En la familia hay otra hija con dificultades severas en el aprendizaje y otra que desertó por diagnóstico de discapacidad”.

La recomendación fue pasarla al programa de Integración Educativa y su canalización a todas las áreas de psicología, trabajo social y comunicación, ante el fracaso repetido con la etiqueta de “in capacidad” atribuido.

Este informe permite reflexionar en torno a lo que Foucault (1970) analiza, a través de su teoría del discurso, sobre el carácter normativo de las disciplinas científicas, como la psicología, la medicina y el derecho, que se traducen en prácticas discursivas ya que tienen el poder de excluir al individuo de la sociedad y de determinar las condiciones de su admisión a ella con miras a su “normalización”. El saber del profesional de la educación especial es ejercido sin mayor cuestionamiento con respecto a su valor de verdad y a las condiciones históricas y epistemológicas en las que es producido. Las prácticas que se constituyen como necesarias y normales pueden ser juzgadas con una mayor carga de sinrazón o, a la manera de Foucault, irrisorias.

La mamá de Sonia se presentó en una ocasión al grupo de apoyo después de haber tenido junta en el grupo regular de la niña. Llegó muy molesta y le comentó a la maestra de apoyo que el maestro de grupo regular le había dado puras quejas de ella, que no trabajaba, que nomás se la pasaba jugando y que distraía a los demás. Que no quería leer y no traía las tareas. La maestra de apoyo comentó que tenía que hablar con él pues iban dos veces que le decían que hostigaba a los niños y les llamaba la atención equivocadamente. Sin embargo, una vez que la maestra de apoyo quiso aclarar la situación el maestro negó todo y ella sintió que quien había quedado en ridículo había sido ella por lo que a veces prefería mejor ya no intervenir.

Sonia y algunos de sus familiares (primos y hermanos), que aún estaban en la escuela primaria, ante el rechazo de algunos compañeros y docentes respondían con ofensas verbales y agresiones físicas constantemente.

La maestra de apoyo se había convertido en una mediadora de la situación. En una entrevista posterior comentó que hubo un problema fuerte con ellas a principios del ciclo escolar. A la salida, Sonia y sus primas “agarraron” a la hermana de Víctor, un compañero. La amenazaron en el recreo diciéndole que a la salida la esperaban. Los maestros dicen que desde el recreo ya andaban con problemas porque una de ellas se estaba juntando mucho con la hermana de Víctor y que no debería hacerlo.

Es esta una manera de objetivar el tipo de violencia simbólica, aparentemente sutil, en la que se envuelve la situación escolar y social descrita.

Ante la amenaza de las distintas formas de racionalidad y los dispositivos que actúan y se emplean tanto en el sistema penitenciario, como en el hospitalario y hasta en el sistema escolar, la alteridad diferenciada y las prácticas que de ella se desprenden han adoptado diversas formas en las distintas condiciones históricas en la cultura, otras intentan adquirir una connotación científica y profesional al buscar las causas de la “anormalidad” y querer intervenir en “su alivio”. El “incorregible”, es el alumno a corregir, (evidenciando la paradoja) al que hay que aplicar técnicas para la domesticación, el conformismo y la seguridad pública. Es pertinente aquí, recordar la sentencia de Foucault: La racionalidad de lo abominable es un hecho de la historia contemporánea. Pero lo irracional no adquiere, por ello, derechos imprescriptibles (Blanchot, 1998).

En la casa de Sonia, esta situación escolar no parecía ser relevante. La familia ha pasado por situaciones muy difíciles, como hace seis años, cuando el papá fue atropellado e intervenido para que no perdiera su pierna. Sonia tenía entonces ocho años de edad y cursaba la escuela como repetidora por segunda ocasión. Es evidente que la familia atravesaba por un momento crítico pero la escuela no

tuvo referencia de ello o al menos no se consideró relevante. El dinero requerido para tal emergencia los endeudó fuertemente y el cuidado que requirió su recuperación hizo que la señora desatendiera a sus hijos pequeños. En su relato el señor recordaba:

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 doc tor 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 estaban chiquitos. 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 .

La señora, por su parte al respecto dice:

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. Y ya lo sacamos y él, puro huesito. Luego de vuelta , no batallé mucho. Después ya se me recobró, se me compuso (rv: 1).

A partir de entonces, él y su esposa consideran “la fe 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. El padre asume el papel de proveedor responsable aún cuando físicamente se encuentre en desventaja para trabajar. Orgullosamente habla:

Yo me la paso muy bien aquí en mi casita, ahí, probemente ahi, 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... 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 tráeme 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 (rv: 1).

Actualmente están pasando por otro momento difícil 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 con las otras dos hijas. Al respecto, el señor refirió:

Sí ahorita tengo este mampollete, el chiquito, ya cumple 10 años 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'Zacate cas. 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 (rv: 3).

La madre en la casa, con las responsabilidades de los hijos, trataba de aconsejar y apoyar a su hija mayor.

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... La hermana le dice que ella ya mero iba a andar dejándose agarrar de un viejo, que ella le mete un guamazo. Por eso ella quiere tra bajar en otro lado, pa'su niño. (rv: 2).

La escolarización de los hijos ha significado un gasto fuerte que hay que solventar para obtener la certificación que en la vida es importante para adquirir un trabajo y conservarlo. El padre comenta:

Como ahorita tengo en la primaria ésta y éste 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?”

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. (rv: 2).

A diferencia de como es catalogada por la escuela, esta familia ha funcionado tratando de resolver las dificultades y enfrentando las consecuencias que implica la ignorancia y el analfabetismo de los padres. La escuela juzga como desinterés o poca preocupación de los padres por la escolarización de los hijos al desconocer las experiencias que esta familia ha tenido debido a ello.

Sonia 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.

Yo me llamo Sonia. Tengo 12 años. Vivo en Corte I (Prmno) Estoy en 3º. Soy alta y morena. Mis ojos son cafés y mi pelo es negro. Me gusta mucho la plaga (playa⁷⁸). De grande quiero ser maestra. En mi familia somos siete. Mi mamá, mi papá y mis hermanos. Mi papá se llama Rogelio y es albañil. Mi mamá se llama Silvia y trabaja en la siembra. Sonia .

3. Mexquitic de Carmona (cabecera) -Derramaderos: Construyendo caminos y alargando distancias



Iglesia de Mexquitic de C., cabecera



Convento franciscano



Camino a la presa y calle donde se encuentra S.L.P.



Presa de Mexquitic de C.,

la Unidad de Rehabilitación Física (UBR)



Unidad Básica de Rehabilitación (DIF Municipal)

Mexquitic de Carmona, que es la cabecera del municipio del mismo nombre, se encuentra a 22 km hacia el noroeste de la capital del estado. Cuenta con una población de 924 habitantes y, registrados en el INEGI, 30 habitantes sujetos al proceso de inclusión. Es el lugar que tiene el más alto índice de alfabetización

pues de una población en edad escolar de 186, saben leer y escribir 154 (82.79%). Curiosamente, la cantidad de sujetos con analfabetismo, 32, es directamente proporcional a la cantidad de sujetos al proceso de inclusión, aunque no se puede afirmar su correlación.



Entrada principal y fachada de la Escuela Primaria “José María Morelos y Pavón”

Durante la etapa de trabajo de campo, la carretera estaba siendo reconstruida, por tramos, como autopista, favoreciendo de esta manera la comunicación terrestre.

La escuela primaria “José María Morelos y Pavón” se encuentra a la entrada de la cabecera, a bordo de la carretera. Es una escuela con una superficie similar a las dos escuelas anteriores, deteriorada en sus instalaciones pero muy bonita, que está construida por niveles, dadas las características del relieve que es montañoso. Está rodeada por una barda de un metro de altura aproximadamente, de piedra de cantera, en arcos inversos y barandal metálico en la parte superior. La puerta de entrada es también un gran barandal metálico que tiene un candado pero que casi nunca está puesto, está ubicada en el primero y más alto nivel y da a un pequeño espacio abierto y techado que sirve como estancia de entrada. Hacia la izquierda se encuentra un edificio cuyo primer salón está ocupado por la dirección y los siguientes se usan como aulas. Frente a la estancia de entrada hay una amplia y regular escalera de piedra que desciende al segundo nivel, en el que se encuentran dos amplísimas áreas deportivas: la primera es una cancha con piso de cemento para básquet y volibol; y la segunda es de piso de tierra para practicar fútbol; se observan además áreas verdes alrededor. También hay hacia la izquierda otro edificio con aulas. El tercero y último nivel es de dos metros hacia

abajo con respecto al segundo y es un edificio donde se encuentran los baños y cuatro aulas.

El conserje, de aproximadamente 65 años de edad, fue quien contó la reseña sobre la escuela. Según él:

Esta escuela se hizo en 1967, cuando estaba de Gobernador don Antonio Rocha Cordero. Entonces se imponían los presidentes municipales de dedazo y él asignó a la Profra. María del Refugio Méndez Torres, de 1968 - 1970, oriunda de Armadillo de los Infante, que venía de haber trabajado en Charcas. Ella tenía varios años trabajando como maestra aquí cuando la escuela estaba a un lado de la iglesia, hacia arriba, donde ahora está el COBACH. Eran dos salones grandes, de adobe y piedra; y la casa del maestro, que casi nadie usó. Ellos utilizan un salón de la antigua escuela primaria. nomás le pusieron techo de lámina por que ya no tenían techos. Esta primera escuela se fundó en 1927. Mi hermana, de 75 años terminó ahí. Entonces nada más eran uno o dos maestros y venían muchachos de los ranchos, caminando. El Sr. Raúl Flores, ya es grande, tiene 90 años, él sabe la historia, nomás que ya no escucha. Yo también estuve ahí, pero el maestro venía, Nicolás Ibarra, (1944-1952-1958) nos ponía trabajo y se salía a tomar, luego regresaba y nos revisaba. Luego vinieron unos maestros de pa'llá, del norte y esos sí eran buenos maestros y nos enseñaban.

La maestra gestionó la concesión del terreno y la construcción por parte del gobierno federal y estatal. Casi la mitad del terreno fue donado por unos señores que viven por la iglesia. La otra mitad era propiedad de varios de este lado. Costó 8 millones y tardaron seis u ocho meses para construirla: trabajadores, albañiles, electricistas, herreros, todos venían de San Luis, siendo dirigida por CAPFCE.

Además comentó que:

Era la única escuela en todo el estado (se refiere tal vez a que fue la primera escuela rural o municipal). Estaba muy bonita, tenía flores: rosales, guirnaldas... La maestra era muy estricta y la cuidaba mucho y no dejaba que los niños la destruyeran. El gobierno un tiempo le dio mantenimiento pero después se desentendió, se la dejó a los padres y ya no le dieron igual cuidado. Sí se han hecho reparaciones, como la reinstalación de la luz, reparación de baños (plomería) y techos (impermeabilización).

Yo empecé a trabajar en 1977 como velador y conserje (Vive enfrente de la escuela según me refirió después Tatiana). Tengo 29 años trabajando aquí. En 1973 se fue la directora para la ciudad por problemas con la gente. Dicen que acabó mal, en el vicio.

Los maestros, todos van de paso. Unos duran 10, 11 años, otros dos o cuatro años, y se van. La casa del maestro no ha sido habitada en forma. Mejor ahora la usan para educación inicial.

Esta es la única escuela aquí. Pa'llá de aquél lado de la playa querían hacer otra escuela, casi es gente que viene de fuera, de México cuando lo del temblor del 85), pero no lograron nada. Aquí viene de Campana, Los López, Milpillas, Las Moras prefieren venirse porque es muy dura la cooperación \$400.00 o tienen problemas en la comunidad.

Ahora ya hay muchachos con más estudios, hay profesionistas pero tienen la tendencia de irse a San Luis: licenciados, enfermeras, arquitectos, contadores, maestros de educación primaria o de preescolar pero no se quedan aquí. (dc, econserje, 38, 39)

La historia de esta escuela recupera, desde la narrativa, la situación de la escuela rural mexicana, los actores principales: autoridades estatales y líderes locales, las épocas de su fundación, los procesos de gestión, la condición del docente, (pobreza, marginación, alcoholismo, desvalorización social) que explican la lamentable situación en la que se encuentra la educación en este contexto y algunos de los principales factores que influyen en la calidad educativa.

En el ciclo escolar 2005-2006 se tuvieron 140 padres de familia, 226 alumnos, 13 integrantes del personal de la escuela, 8 maestros y 5 alumnos integrados.

El director de la escuela es originario de una comunidad de Guadalupe, como a 10 km de la cabecera municipal, rumbo a Zacatecas. Estaba por cumplir 30 años de servicio y se aproximaba su jubilación. En entrevista comentó que él consideraba que como directivo había tenido la oportunidad de trabajar en dos escuelas, ya sin grupo y, pues sí, era un trabajo muy laborioso, más que nada, la papelería, la organización del plantel y el trabajo con los padres de familia. En Mexquitic ya tenía como 20 años trabajando. Se dedicó a la docencia porque para él era la única posibilidad de estudio.

Porque sí, nada más, porque aquí no había mucha oportunidad de salir a estudiar y en aquél entonces los maestros que trabajaban en las comunidades trabajaban en la mañana y en la tarde y les dio por abrir una secundaria aquí, era nocturna y ya de aquí nos fuimos a la normal, pues la mayoría de aquí estudiamos la normal porque no había oportunidad de otra cosa. Por allí alguno que otro que tendría la manera de estudiar otra cosa,

pero aquí habemos muchos profes que salimos de esa secundaria, seríamos unos tres ahí en la normal pero todos los demás estudiaban en la normal “Patria”, en la “Belisario”; y por eso habemos muchos maestros aquí, ya todos nos estamos jubilando pero la mayoría de aquí de Mexquitic salimos de esa secundaria (rv: 1).

Sobre el lugar comentó:

Bueno, a partir de lo que yo conozco, pues yo pienso que Mexquitic es un municipio grande que poco a poco va saliendo de lo atrasado que estábamos, nada más que yo creo que se le debe de dar, la agricultura ya no deja porque ya no hay agua y el gobierno nada más está fastidiando porque antes no pagaban la luz tan cara, no pueden hacer un pozo porque tienen que pedir permiso, ya no pueden hacer otro porque el agua se agota. Entonces por eso es que los muchachos salen, no tienen la oportunidad de la agricultura tampoco, salvo los que viven ahí con los papás, pero yo creo que en las comunidades, con lo poquito que les da el gobierno, están mejorando, yo creo que están mejorando. Cualquier ranchito ya tienen pavimentadas sus callecitas, las becas de los niños que también es una buena ayuda para los papás, ya les queda para gastar en otra cosa, para mejorar su vida, sí poco a poco va mejorando; porque sin esos apoyos, de los muchachos que están mandando del otro lado y de lo poquito que les da el gobierno pues no hay oportunidad de trabajar en otra cosa; solamente las fábricas que están poniendo para este lado, por Cerrito, por el periférico que las comunidades que están cerca están aprovechando (rv: 3).

También creía que al ser del lugar, los maestros como que sí le ponían más ganas al trabajo “porque, -dijo, - conocemos a la gente”. Entre sus experiencias contó:

Pues más que nada servir a los niños, a los padres, porque como yo soy de Mexquitic, pues tengo que echarle ganas pues tratar de darle un apoyo a los paisanos, a los niños de aquí. Mi objetivo era llegar al municipio y se nos dio la oportunidad rápido y sí he trabajado la mayor parte de mi tiempo aquí.

Yo considero que el trabajo del maestro, del director, trabajar con alumnos es de los más bonitos, de lo más bonito que hay porque pues no cualquiera tienen la oportunidad de trabajar con seres humanos y de guiar a todos, pues que debemos de dar lo mejor de nosotros porque pues no se debe echar a perder a los niños, habemos maestros muy duros, muy malos que no hacemos conciencia del mal que les estamos haciendo a los niños; debemos de dar lo mejor.

Eso he buscado en las escuelas que he estado, yo considero que no estoy tan equivocado, me tocó trabajar en una profesión muy bonita. Aquí tengo

once años cumplidos como director... sí son bastantes; y antes decían que era una comunidad muy difícil, que lo padres de familia... per o pues en realidad no, yo creo que como les decimos a los compañeros que van empezando, yo creo que el trabajo es el que recomienda al maestro, a la persona; y no, hasta ahorita aquí estamos bien, no hemos tenido hasta ahorita ningún problema (rv: 1).



Pepe, Nora y Minerva, 1er grado.

El primer día de clases, durante el recreo, en la estancia de entrada había una gran mesa con venta de tortas, duros, atole o canela y dulces. Apenas era agosto y el aire ya se sentía frío. Los niños se formaban para comprar. La mayoría estrenaban uniformes, sobre todo los más chicos, que se veían un poco temerosos, pero que al encontrarse con sus hermanos mayores o amigos disfrutaban del juego y la comida. La mayoría de los niños se veían limpios y peinados. Algunas mamás les llevaban lonche a sus hijos y los acompañaban durante este tiempo. Unas llevaban a sus bebés cargados en brazos o de la mano a los que empezaban a caminar.

En ese momento, llamó la atención de la comunidad escolar la presencia de una niña chaparrita e inquieta. No traía uniforme, usaba pants y una blusa de manga larga. Otras niñas pequeñas la cuidaban. Era Nora, una niña de nuevo ingreso que entró a 1º. La maestra de apoyo se acercó hacia ellas y les preguntó que de dónde era la niña, si era hermanita de alguien y venía a acompañar a su mamá a traer lonche. Le dijeron que no, que estaba con ellas en su salón de 1º y que la

maestra les había pedido que la cuidaran en el recreo. La maestra de apoyo se dio cuenta que habría otra niña en el programa pues Nora presenta “síndrome de down”.

A la entrada del recreo, la maestra de apoyo fue a ver a la maestra de primero. Nora estaba allí, en la última banca de la segunda fila. La maestra de grupo regular le comentó que iba a requerir atención especial para ella. La maestra de apoyo comentó que se tendría que realizar una labor de sensibilización con el personal de la escuela para conocer “las características que tenían estos niños”.

El enfoque interaccionista que subyace en el programa oficial de la IE, si bien pretende conocer las capacidades más que las limitaciones, sigue centrándose en el niño, contiene una terminología en la que subyace un modelo funcional que bloquea la posibilidad de concebirse y concebir a los otros como seres completos, capaces de establecer relaciones, diálogos y encuentros entre sí para cambiar las significaciones sociales y “científicas” sobre las que descansan las prácticas sociales y educativas.

Jerez (1989) 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.

En el mes de octubre Nora asistía al grupo de apoyo acompañada de Minerva, una compañerita de su salón que cuidaba a Nora pues algunas veces se salía del salón y la maestra no podía cuidarla todo el tiempo. Minerva platicó que el día

anterior Nora se había ido al salón de 5º y la maestra estaba muy asustada porque no la encontraban después del recreo.

Nora tenía en ese ciclo escolar 7 años. En una actividad de presentación los niños estuvieron elaborando un escrito titulado: “Así soy yo” en el que Nora estaba atenta e interesada porque, aunque la maestra tomaba su mano para ayudarle a escribir, sabía que estaba escribiendo su nombre y sus datos. No era entendible lo que decía, parecían sonidos guturales, sin embargo, sus expresiones faciales reflejaban cierta intencionalidad (molestia, agrado, interés).

En el recreo algunos niños de 5º y 6º cuidaban a Nora, la cargaban y la consentían aunque también otros la hacían repelar. Nora aprovechaba esta situación dejándose cargar, abrazar y besar. También le pedía dulces y si no lo hacían, se tiraba al suelo, se quitaba los zapatos y quería pegarles. Muchas veces, con tal de que no se enojara le daban lo que pedía.

En una ocasión, regresando del recreo, llegó llena de dulce en la cara y en las manos. La maestra de apoyo la llevó a lavarse al baño para poder continuar y le guardó su dulce en una caja; pero ella ya no quiso trabajar porque quería que le diera su dulce. Le dijo que después de que terminara su escrito. Se tiró al suelo, se quitó sus zapatos, gimiendo y apuntando hacia la caja. Un buen rato estuvo así, hasta que le explicó que ya se había lavado sus manos y su cara y que se mancharía otra vez si le daba en ese momento su dulce, que mejor esperara a que terminaran. Como vio que ahora iban a dibujar, se puso sus tenis y se sentó a trabajar con Minerva y Pepe. La maestra le tomó nuevamente la mano para que dibujara e iluminara su retrato.

Dos semanas después, en entrevista, la maestra de 1º refirió que al menos Nora ya no se salía tanto del salón, que a veces platicaba con ella y sí entendía que no debía hacerlo. El problema era que como no hablaba, sólo decía: “chi”, para ir al baño o “mi ma” para decir “mi mamá”. Para darse a entender usaba la mímica, por ejemplo: con la mano hacía como que comía para decir que tenía hambre, o señalaba con el dedo las cosas cuando quería decir que algo era de ella. Todavía hacía berrinches, se tiraba al suelo, se quitaba los tenis y las calcetas. Tenía su

libreta especial donde le ponía tareas la maestra de apoyo y en casa le ayudaba su mamá pero en la escuela no hacía nada. Corría por el salón y quería que la maestra la persiguiera.

En el mes de febrero la mamá de Nora fue llamada a la escuela porque un día la niña se había mojado toda y le tuvieron que quitar la ropa hasta que se le secase un poco. En otra ocasión se había emberrinchado porque la maestra de apoyo le pedía que pronunciara, que dijera lo que quería hablando, con la idea de que la niña lo haría si se le exigía que lo hiciera.

El 22 de febrero fue el cumpleaños de Nora. Su mamá la esperaba a la salida porque el señor del camioncito no quiso ya llevársela, diciendo que: "...por tres niños que llevaba hasta Derramaderos no le costaba". En realidad, Nora también le hacía berrinches al señor del camión, pues no se quería bajar y tal vez por eso ya no quiso llevarlos, a ella, a su hermano de 4º, Juan, y a otro niño de esa misma comunidad. Su hermano Juan comentó en alguna ocasión a sus compañeros que él ya estaba "harto de Nora".

La comunidad de Derramaderos, donde vive la familia de Nora, se encuentra a unos diez kilómetros de la cabecera municipal, de ahí es originaria la mamá de la niña.

La mamá de Nora, doña Isela, comentó con orgullo en entrevista, que ese día era el cumpleaños de Nora. Y luego añadió:

-Hace ocho años, cuando cumplía un año, la estaban operando de un soplo en el corazón en México. Desde que nació ha sido llevarla con doctores, a atender a muchos lugares... Sólo su papá no tiene confianza en que ella pueda aprender. (rv: 1).

Durante una visita a la casa de Nora se pudo observar que tenía un amplio solar y que la vivienda era una construcción de block que estaba hacia el poniente. Había ropa tendida y grandes tambos para juntar agua, pues sólo les llegaba una vez a la semana y la almacenaban, pero como estaba muy amarilla, según comentó doña Isela, sólo la usaban para lavar y ellos tomaban agua de garrafón. Un cuarto amplio servía de sala, limpia y alegremente pintada de verde agua. Un reloj de

pájaros estaba al centro de la pared principal, por arriba de un librero que tenía adornos y un estéreo. A un lado había una televisión. Una ventana grande permitía ver hacia el solar y hacia el camino. Al llegar de la escuela, el hermano de Nora, Juan, se salió en la bici a encontrar a la muchacha que cuidaba a su hermanito de dos años mientras trabajaba su mamá. Ella apareció a lo lejos y traía cargado al niño. Más tarde llegó su hijo Pedro de la secundaria de Mexquitic, tiene 19 años y está en tercero. La mamá dijo que Pedro no le tenía paciencia a Nora y la trataba mal.



Familia de Nora (faltan su hermano mayor y su papá)

La madre de Nora expresó en su relato que había sido una experiencia muy dolorosa el nacimiento de su hija, debido a “su enfermedad”. Esto podía ser lógico dado que este suceso estuvo asociado con un problema del corazón que hizo necesaria una intervención quirúrgica. Su relato reflejó la tenacidad y fortaleza que ha tenido desde que su hija nació para que fuera atendida y recibiera educación. Recordó su temor cuando se volvió a embarazar de tener otro hijo con estas características. Comentó cómo no fue aceptada la niña por la escuela de su comunidad al no contar con las condiciones necesarias para su atención. La madre se ha mantenido firme aún en contra de lo que pueda pensar la gente de la comunidad donde viven y su esposo pues ella sí ha visto logros en la niña gracias a que ha recibido atención y apoyo. Refirió el gusto e interés de la niña por ir a la escuela, aunque se enfrentaba en ese momento al problema del transporte debido a la distancia entre su casa y ésta. Además de la distancia, el que ella trabajara

dificultaba su colaboración con la escuela para brindar apoyo a la niña, lo cual hacía más lento su avance. Ella contó:

Mis papás son originarios de Derramaderos. Allí hice toda mi escuela primaria. Me casé y tuve mis dos primeros hijos: un niño y una niña. Luego, en el 97 mi esposo se fue al otro lado, yo me quedé embarazada de Nora, dos meses; y él se fue y yo pasé todo mi embarazo, como quien dice, sola. Este, ya nació Nora, ella es del 22 de febrero de 1998. Y ahí, desde que ella nació, este, yo, no sé qué pasó, porque yo todo mi embarazo fue normal, uno tiene que ir cada mes, yo cada mes iba al ISSSTE y ultrasonidos y nunca me dijeron: Su niña viene mal, no, hasta que nació. (rv: 1).

Con respecto a que la niña esté inscrita en la escuela de la cabecera municipal, comenta:

Yo supe que podía estar en la escuela porque yo anduve investigando de que hubiera un maestro de apoyo. Yo quería investigar un maestro que pagara por semana, que hubiera un internado para que ella aprendiera, porque sí dicen que sí hay escuelas en San Luis que sí los atienden con ese problema pero yo, yo cómo le hago. Yo dije, si hubiera una escuela así de internado para ella yo la mandara aunque fuera por semana, la llevara por semana o la trajera y así que ella aprenda, más que nada para ella, porque uno ya, hasta donde pueda; para que el día de mañana que uno falte se pueda defender, más que nada por eso. El papá dice: No hay que mandarla pos a lo mejor no aprende. -Yo digo que ahorita si ha avanzado, sí le he visto algo que ha avanzado.

Ella sí dice alguna que otra palabra. Ella sí hace por hablar, hasta se enoja porque uno no la entiende. Mi esposo me dice no le hagas caso para que ella empiece a decir. Ella sí se enoja porque no la entiende uno.

Yo le he visto que tiene las anginas muy inflamadas y yo le pregunté al doctor que le da la terapia... y él me dijo que no había problema, que ella sí podía hablar. (rv: 2,3).

El tercer sábado de febrero, la casa se llenó de globos y un pastel adornaba la mesa. Nora soplaba las ocho velitas mientras su familia gritaba: ¡Mordida, mordida! En este contexto cobra sentido lo analizado por Pérez de Lara:

En lo que se refiere a la cuestión del sujeto discente (en la educación especial) hemos visto cómo se ha pasado, en cierto modo, de ser un sujeto parcelado, convertido en objeto de diagnóstico, clasificación y tratamiento tecnificados, a ser un sujeto requerido de presencia, necesitado de

reciprocidad, lleno de significado; presencia, reciprocidad y significado son las claves del sentido social que nos hace verles como sujetos. Incluirles en nuestra cotidianidad... es lo que ha dado esencia y existencia a nuestra capacidad de ser sujetos, precisamente por haber establecido una conversación⁷⁹ (1998:219).

Con relación a la asistencia de la niña a la escuela, es una situación de conflicto pues el padre se opone ya que piensa que la niña no va a aprender.

A veces él (mi esposo) me dice que para qué (la lleva a la escuela) si no va a avanzar. Yo le digo que yo sé, además yo soy la que ando, yo soy la que la lleva a las terapias, a todo. Yo nunca pensaba que iba a desmayarme y cuando le sacaron sangre de aquí me desmayé. Le estaban sacando sangre y me dijeron ¿quieres quedarte? Y yo dije sí, nunca pensé que iba a desmayarme. Y yo me iba de aquí a las 5, 6 de la mañana a hacerle los análisis. Después hasta México, irme hasta allá, y luego se le abrió la cicatriz donde la operaron...

Pos ahorita con la escuela, como uno también tiene que estar al pendiente en la escuela, como antes que estaban aquí (en la comunidad de Derramaderos) pero ahora que están hasta Mexquitic ya no puedo ir a todas las reuniones por mi trabajo (rv: 3).

Con respecto al cambio de escuela de Derramaderos, su comunidad, a Mexquitic de Carmona, cabecera; la madre refiere:

En la primaria de aquí, de Derramaderos si estuvo, si fue como quince días; pero pos ya que como la maestra dijo que para que no batallara, o sea la maestra tenía grupo, tenía primero, segundo y todavía era directora.

No son muchos niños, algunos diez en cada grupo. Cada maestra manejaba un grupo. Tres maestras y era directora y ella me dijo que si quería, que la mandara pero nada más como que, como para que, si no tuviera yo quien la cuidara, y no era eso; para que anduviera allí así pero que no le iban a poner la atención que ella necesitaba.

Lo que pasa es que aquí, aquí en esta escuela no hay maestro de apoyo que me la pudiera apoyar, por eso pregunté si allá en Mexquitic había maestro de apoyo y por eso también tardé un año para llevarla en lo que terminaba el otro niño la primaria (tercer grado), entonces, y ya así se acompañen los dos para ir a la escuela a Mexquitic; por eso la metí ahí porque de ahí que tenían maestro de apoyo a aquí que no tenían nada, no mejor dije no, como sea, mejor mandarla para allá. Aquí se salía, bueno allá también se sale pero aquí no me le hacían más caso, la dejaban sola y a lo mejor allá con más maestros, le ayudaban más. (rv: 4).

La experiencia escolar de Nora ha sido difícil pero gratificante para la niña y para su mamá:

A Nora sí le gusta ir a la escuela. Ella sí se levanta y se va a la escuela y se enoja cuando no va a la escuela, por ejemplo, a veces, como el día de pago que salen temprano, no la mando porque digo para qué. Y a veces ahorita de repente no la mando porque el camión ya no me la quiere traer hasta acá. El señor dice que no le costea venir hasta acá. Entonces a veces sí me da pendiente porque digo no se vaya por ay, no sabe ella.

Ahorita mi hijo Juan se encarga de traérmela. Y ahorita en la pasada de aquí los que van a la secundaria se los llevan. Entran igual a las ocho en la secundaria. Ahorita le quiero preguntar a la maestra de apoyo qué días le va a dar para nada más mandarla esos días porque ya toda la semana ya me da más pendiente. O sea nada más el día que tenga la maestra de apoyo.

Sí, apenas parece que se está integrando pero toda la semana a mi se me hace muy difícil. O sea sí ha avanzado pero el problema es ese nada más el transporte. A lo mejor cuando terminen la carretera ya va a ser menos porque ya van a pasar por el otro lado los camiones, porque ya los carros, no van a ser muchos

Ahorita todavía se quita los zapatos, que todavía hace sus berrinches así, pero ya es menos. O sea ya es menos que antes, era la novedad de que siempre se salía, ahorita ya conoce ya le va haciendo menos caso andar afuera.

En el preescolar pos yo nada más la llevé un año pero fue muy poco tiempo, y los niños de preescolar la ven menos, como que si la veían como que raro; pero la maestra les decía que ella no podía, que le ayudaran, y hay veces que unos niños sí y otros no.

En la primaria de Ahualulco sí hay apoyo pero en escuelas más grandes, con organización más completa, o sea allí hay hasta director sin grupo, tienen maestro de música; pero no la pude tenerla porque yo estoy como a un kilómetro, es en mismo Ahualulco pero lo que pasa es que es más para arriba.

Tenía que dejarla ahí y luego ya subirme y luego bajar otra vez a recogerla y yo cuando los niños salen pos uno está ocupado también para ir a recogerla. Entonces está difícil (rv: 4,5)

En una entrevista posterior, el padre de Nora contó que: “Es una experiencia muy dolorosa tener una hija con ‘síndrome de down’...”- y que es una situación que no alcanza a comprender ni a aceptar completamente. Desde el momento en el que

recibió la noticia, hasta el presente es una situación que no ha alcanzado a saber manejar o aceptar en su totalidad.

La adicción a las drogas y al alcoholismo del padre durante su infancia y adolescencia le hacen pensar que tal vez se deba a eso. Por eso, a pesar de las ideas machistas acerca de la culpa atribuida a la mujer, él ha decidido seguir al lado de su esposa. El mayor conflicto es aceptar que la niña es capaz de aprender, que ella también debe asistir a la escuela y que pueda llegar a ser una persona independiente y autosuficiente en un futuro. Lo anterior no significa que no quiera a la niña y lo demuestra al no desear darla en adopción o aceptar que esté bajo la tutela de algún familiar; o bien, al haberse regresado de los Estados Unidos para donar sangre y estar presente en la operación de su hija.

En el 97 me fui pa'l norte, cuando yo me fui Isela se quedó, mi señora se quedó embarazada de Nora; cuando yo me fui ella tenía como un mes de embarazo. Allá me la pasé y ella pues en su trabajo y pos se llevaba a los dos más grandes, estaban pequeñillos, se llevaba uno cargado y el otro en la mano, sí si ha luchado ella mucho

Cuando se alivió le dije:

-“¡Ah!, No, ¡pos qué bueno! ¿Y qué fue?”

Pos que niña; ya me estaba comentando del alumbramiento.

-¿Fue niña? Ah, qué bueno, pos ni modo. - Pero yo, yo escuchaba, como la voz diferente. Y le digo:

-“¿Qué, qué pasa?”

-“No”, - me dice- “pero la niña no la tengo aquí.” Le digo:

-“Entons, ¿en dónde la tienes?” -pero yo la escuchaba como triste, verdad, diferente la voz. Dijo:

-“No es que la tengo en San Luis.”

-“¿Por qué o qué?”

-“No mejor ahora que vengas te digo.”

Pos como que no me quería decir, como que dudó, dudó unos instantes, entons yo dije: “Ah, canijo, pus qué pasaría” y ya le dije:

-“Pus ¿qué pasó? Dime, qué.”

Dijo:

-“No, es que la niña no nació bien.”

Le dije:

-“¡Cómo!”

-“No es que, la niña nació malita.” (rv: 8,9).

Nuevamente, la situación de riesgo y las consecuencias físicas y biológicas al nacer con esta característica lleva asociar la idea de “enfermedad” y de “discapacidad intelectual” en el padre quien relata:

Entons, este, pos sí me dijo que había nacido con un soplo en el corazón y pos que, pos que... había nacido con síndrome de down. Híjole, no yo en ese instante sí, sí fue tremendo.

Le dije:

-“No, pos ya ni modo.”

-“No, pos está bien.”

Pero eso, casi, casi se lo dije nada más de, como quien dice para yo también, tranquilizarla... Para mí fue difícil aceptarlo y yo digo que todavía hasta la fecha, también, todavía como que no asimilo bien las cosas, bueno, ya ahorita es menos pero, en un principio yo decía, yo me preguntaba: “¿por qué a mí? O ¿por qué a nosotros? ¿Por qué Dios? ¿Por qué a mí? O sea no encontraba una respuesta. Está medio difícil.

Entonces ya para esto, me dijo que necesitaba de una operación que porque no crecía... la llevamos a México, al hospital 20 de noviembre. Entons me dijo, pa´tal día la van a operar, y quiero que estés aquí. No sí, yo sí vine, hasta eso sí vine, porque le digo, yo sí, yo sí, como una responsabilidad, no pos es mi hija, pos qué hago, pos ni modo, no está bien pero es mi hija.

Entons cuando llegué y la vi como una monita, así, así, no más estaba así, comía y nomás estaba así. Mi niño que tiene ahorita diez años la tenía así, como una monita, como una monita, o sea que no crecía, no crecía y estaba muy débil... yo tenía que venir a dar sangre para la transfusión de la operación. Y ella, yo tanteaba como que ella pensaba que yo, como que ya, como que ya no íbamos a seguir. Yo sentía que ella tenía temor de que yo la abandonara. No, pero sí, yo me ponía a pensar, a reflexionar. Si yo no hubiera pensado las cosas, yo digo, pos uno de hombre es bien machista, dice: No pos la mujer no sirve. -dice uno, la palabra clásica de uno: No pos la mujer malparió, no pos pa´qué sirve. No, no, no (rv: 9).

Una consecuencia es la forma de pensar que la mujer puede ser la responsable de la situación, pero el padre reconoce que de joven estuvo expuesto a la drogadicción y al alcoholismo y llega a relacionarlo con las dificultades y riesgos en el nacimiento y desarrollo de Nora.

No, entonces este, yo nunca pensé de abandonar a mi mujer por esa situación. Yo dije: Híjole, pos ni modo, pos ahora a atorarle, a lo que venga... De repente como que sí me agüito... El día que uno no esté, pos quién va a cuidar de ella, porque como dicen ellas son personas que cualquier persona puede abusar de ellas.

Entonces de Nora yo digo, tantas cosas de drogadicción pasó uno, no pasé gran cosa verdad porque yo probé la droga pero, pero me salí yo a tiempo se puede decir, y pienso yo, cuando pasó lo de Nora, que ya la vi yo aquí, se pregunta uno: ¿por qué sería? ... A lo mejor porque en mi infancia probé la droga, puede ser, o no la droga sino el alcohol, o no se sabe... Y entonces si yo no hubiera pensado las cosas, más que nada, falta de responsabilidad, si yo no hubiera sido responsable, yo le hubiera dicho:

-“Sabes qué, no pos a ver, dale tú por tu camino y yo me voy con otra que no me de malos hijos”; pero es que uno no sabe; pero yo estoy con ella, y estaré con ella y yo como le he dicho:

-“Yo estoy contigo hasta donde tópeamos, hasta el final.” (rv: 12).

Los hermanos de Nora viven esta disyuntiva entre las creencias establecidas socialmente, asumidas por el padre, y el actuar de su madre, que las rompe y las cuestiona. Beatriz, su hermana relata la experiencia escolar de Nora en comunidad de origen:

-Nora antes de estar en Mexquitic estuvo antes aquí un tiempo, en primer año en la escuela de Derramaderos, la metieron a principios de ciclo y la sacaron en enero o algo así, porque la maestra no podía con ella, como por ejemplo, Nora iba al baño y se llevaba a la maestra y la maestra dejaba solo al grupo; entonces mi papá dice que sí era mucha batalla para la maestra, por eso.

Pos también la maestra nos dijo que ella no podía estar con Nora, o sea, haciéndole caso nada más a Nora y dejar al grupo solo. La verdad es la gente decía que la maestra nomás estaba dedicándole el tiempo a Nora. Cuando Nora estuvo en el jardín de niños, mi mamá se la llevaba, entonces mi mamá le ponía atención. Mi mamá se esperó un año, hasta el próximo ciclo y luego ya la llevaron a Mexquitic. Habló con el director, fue a ver si tenían apoyo para ella, por lo de su enfermedad (dc, ehermana: 99).

De esta forma, es la madre quien reivindica la condición humana de la niña ya que lucha por enfrentar la situación excluyente vivida ante el rechazo y la vergüenza de sus hermanos, la incredulidad del padre en sus capacidades, el

cambio de escuela, las distancias... la escuela “integradora” que aún conserva prácticas segregacionistas a pesar de ello... El conjunto de significaciones sociales que circunscriben el proceso de IE, en el caso de Nora, contradictorias y de resistencia, enmarcan la dificultad frente a la que se encuentran los distintos sujetos: docente regular y especial, padres, familia, comunidad, por aceptar que la escuela es un ámbito posible de acción en el que todos podrían(mos) “recuperar la capacidad de ser sujetos”.

4. Hallazgos

Las condiciones geográficas, económicas, políticas y sociales que circunscriben el medio rural en la actualidad obligan a replantear lo que Santos (2006) argumenta al respecto:

Se hace necesario reconstruir la discusión en torno a la búsqueda de la igualdad de posibilidades entre los niños de las escuelas públicas, tanto rurales como urbanas. Búsqueda tensionada por la diversidad de los contextos que sigue siendo inevitable considerar. Tanto del punto de vista pedagógico –didáctica multigrado, aprovechamiento del potencial educativo del medio- como desde el punto de vista social –la estrecha relación escuela-comunidad-, la diferenciación entre los medios rural y urbano sigue vigente. Diferenciación que demanda de la educación propuestas alternativas para cumplir con el desafío de la igualdad a partir de la diferencia (p 99).

Lo anterior no significa que se renuncie a la universalidad del saber como legado de la especie humana, ni a la presunción falsa de la diferencia en las capacidades de los individuos por el contexto al que pertenecen. Romano (2006), retoma, en ese sentido, dos principios de justicia desde los cuales es posible pensar la política educativa de manera distinta:

Uno es el que plantea Julio Castro: cualquier política educativa debe partir de lo que hay... (que se opone a lo establecido actualmente: “partir de lo que falta”. Siempre hay aunque falten muchas cosas.

Y lo que nunca puede faltar es la inteligencia. Ninguna sociedad democrática que pretenda integrar a todos los miembros que la componen pueden partir del supuesto de la existencia de la peor de las pobreza: “*la pobreza mental*” (Rama). La pobreza mental es un concepto claramente ideológico que inhabilita políticamente a un importante grupo de la población, al tiempo que lo condena a la disyuntiva de ser, o bien asistido, o bien tutelado... Compartimos la idea de que debemos partir siempre de la “igualdad de las inteligencias.

El otro principio, planteado por Reina Reyes e s... que: La función de la educación no debe estar ligada a otra condición que no sea el hecho de desarrollar lo humano en cada uno de los miembros de la especie. Lo humano no es algo que pueda ser tipificado en función del contexto. Lo humano es universal y su concreción supone desarrollarlo en cada uno en singular, más allá de las condiciones en que se habita (pp 158 -159).

Por otro lado, un común denominador, en los casos expuestos, son la pobreza y la exclusión, dos rasgos del capitalismo inhumano. Como lo señala Eloísa Bordoli (2006), en los actuales discursos normativos de la educación, las razones históricas de éstos no se dicen, se ocultan e incluso devienen como “algo natural y lógico” desplazando la responsabilidad hacia los sujetos que la padecen y no hacia las razones políticas y económicas que las provocan. De esta forma, el significante *igualdad* se omite, en tanto los enunciados anclan sentido en el discurso sobre la *diferencia*, pero no en una diferencia auténtica, en tanto seres únicos e irrepetibles, sino en una diferencia ilusoria, imaginaria, producto de la clasificación discursiva en poblaciones según diversos atributos: grupos con capacidades diferentes, sujetos carenciados, grupos minoritarios, por citar algunos ejemplos.

En contraparte, los casos ilustran también de manera evidente cómo responden los sujetos a los procesos de exclusión/inclusión social 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 los obstáculos a los que se enfrentan. Julia Amadeo (2003) recurre 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 ella. Germán Cantero (2006) le denomina: la capacidad de incorporar contradictoriamente, aún en un entorno de hegemonía y sometimiento que rodea a las clases populares, modos alternativos de responder a una situación de dominación. Históricamente connota al concepto de sector popular como saber colectivamente enriquecido, como un modo de ejercer su ciudadanía.

Finalmente, la presentación de estos casos permite considerar que la formación docente, como experiencia vivida, dentro de los procesos de exclusión/inclusión educativa, es múltiple y diferenciada, de acuerdo con la historia de vida de cada uno de los sujetos y a partir de los contextos geográfico, sociocultural, político y económico en los que se desenvuelven y por los que transitan. De esta forma, lo indeterminado posibilita la acción y la capacidad de respuesta a través de la relación que se establece con los “otros” ante los factores que determinan lo educativo. Siguiendo a Pérez de Lara (1998), se recupera la capacidad de ser sujetos, tanto de los alumnos como de los docentes. Recurriendo nuevamente a Cantero (2006), se apela a una ética educativa que se cimienta en el conocimiento, la intuición, el afecto y la conmoción, que suscita el vínculo cotidiano con ese otro y sus circunstancias y que explica la pasión que a veces transforma a la docencia en una forma de militancia, en una utopía política construida a partir de una falta radical y que potencia una construcción social asentada en vínculos altruistas y solidarios al interior de los sujetos y en su escenario institucional: la escuela.

La concepción del ser humano como capaz de desarrollarse y aprender a partir de la aceptación y el reconocimiento del(os) “otro(s)” es un principio que, a manera de pivote, potencia estos procesos básicos en los individuos; y abre la posibilidad de favorecerlos y apoyarlos positivamente.

Con base en lo anterior, 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 reoriente e instituya con nuevas significaciones sociales para la reconstrucción de nuevas identidades.

La teoría Educacional Crítica recupera, desde otra perspectiva, la categoría diferencia que cobra relevancia a partir de los procesos identitarios 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, 1998).

Es así como, los relatos de vida de los “otros” fueron dispositivos ideales para “volver la mirada hacia uno mismo” (Guglielmino, *et al*, 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 de directivos y docentes con respecto a la que elaboran 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.

CONCLUSIONES

El presente estudio buscó conocer los procesos de FD e IE en el medio rural a partir del paradigma de la complejidad, con un enfoque crítico-social, una mirada transdisciplinar y el empleo del método biográfico. Los hallazgos encontrados ofrecen respuestas muy diferentes a las esperadas en un inicio, dado que, más que ofrecer programas específicos de formación e inclusión se abre la perspectiva hacia los procesos humanos que están en juego desde lo educativo y se hacen evidentes las formas de desigualdad, justicia y equidad social derivadas de un capitalismo económico y político agobiante.

Con la elaboración del estado de la cuestión y el proceso de problematización se pudo reconocer que hay un movimiento múltiple y multidireccional de incidencia y 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 IntE 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 unos y otros. 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 diferentes sentidos y direcciones, de ahí su complejidad. Se apela, en última instancia a la filosofía, como fuerza que reorienta y dirige el curso de las disciplinas naturales y sociales y las acciones que la promueven.

Al hacer referencia al concepto de lo rural, éste se define 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 confluye la riqueza de unos cuantos y la pobreza de las mayorías 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. Asimetría y desigualdad, en Latinoamérica y el resto del mundo, como argumenta Redondo, (2006):

La pobreza y la exclusión cada día se constituyen en el principal texto escolar y la tarea docente se circunscribe y limita, en muchas ocasiones, a la realidad del aula en la escuela en la que trabajan maestros y profesores, al barrio donde entran y salen cada día y a la sobreimpresión que produce en el terreno imaginario la construcción mediática de lo que acontece en estas comunidades... La lógica burocrática que aún persiste en la estructura del sistema educativo no da cuenta de estas cuestiones... se requiere de una participación necesaria y urgente tanto sobre el papel del Estado y la sociedad civil y el uso de los recursos públicos como también sobre el horizonte de integración/inclusión y justicia en términos históricos y sociales (p 107-108).

Con base en los casos presentados, se puede decir que hay un imaginario social instituido que limita y circunscribe los procesos de FD e IE a través de una lógica de competencia académica y organización escolar que evidencia fuertemente la exclusión de aquellos grupos con mayor desventaja. Sin embargo, gracias a la imaginación radical individual, los sujetos tienen espacios, condiciones y situaciones, muy limitadas tal vez y eso es motivo de todo un planteamiento, en el que tienen que desarrollar la capacidad de tomar decisiones y elegir el sentido de su existencia, orientándose por las condiciones sociales externas. De esta manera, las epifanías o momentos críticos parecen “activar” una gran capacidad de ajuste y fortaleza no sólo física sino emocional frente a las adversidades, capacidad de resistencia desarrollada precisamente por estas situaciones extremas.

Docentes y directivos que dan testimonio de su experiencia, a través de estos casos, enseñan que la escuela puede ser un lugar de reproducción y hegemonía, de selección y exclusión o, por el contrario, un lugar que asume el carácter político y cultural que se ejerce en la escuela, donde se generan transformaciones sociales casi imperceptibles.

Como se muestra en los casos presentados, la deserción y la reprobación escolar son el principal problema educativo y algunos de sus principales obstáculos son, entre otros, la rigidez y verticalidad administrativa, ajena y cerrada en sí misma que, se insiste, no toma en cuenta la sabiduría popular, la dinámica familiar, laboral y social de la comunidad, como por ejemplo los ritmos y ciclos temporales, los saberes propios y comunes, las actividades productivas, las condiciones ambientales y las necesidades e intereses más apremiantes de la comunidad.

En ese sentido, la escuela, bajo una lógica de competitividad y rendimiento académico sólo se relaciona con los padres de familia a través de juntas para indicarles la obligación de apoyar económicamente en el mejoramiento material de su edificio y en el cumplimiento de tareas de sus hijos, desconociendo la situación en desventaja de la mayoría en ambos aspectos. Por el contrario, la escuela cree que la población cuenta con recursos económicos elevados por los bienes materiales que poseen, principalmente: terrenos, casas y camionetas, pero ignora que pone en riesgo permanente su propia salud y la de sus hijos. En el caso de San Marcos, al tener los padres la idea de “sacrificio” de “tener” para poder “trabajar”, se limitan al extremo en la alimentación e higiene y se exponen a un alto grado de vulnerabilidad física. De esta manera, lo que la comunidad ve como algo natural y necesario para sobrevivir en un sistema competitivo y excluyente y como estrategia para ajustarse a las condiciones y circunstancias cambiantes del medio rural, la escuela lo considera como irresponsabilidad, falta de interés y negligencia.

Por otra parte, la escuela rural, centrada en tareas de alfabetización y operaciones básicas, no logra aplicar estrategias para el abordaje de contenidos establecidos en los planes y programas que sean acordes a la realidad del medio, misma que es conocida parcialmente, sin que se observe un acercamiento con la población, atendiendo a sus necesidades e intereses, esto provoca que la escuela no llegue a ser una garantía para el mejoramiento de vida de la localidad. La población con mayores desventajas sociales se mantiene en un nivel de sobrevivencia o al margen del bienestar social y calidad de vida al que se tiene derecho.

Los docentes, ante las exigencias de las autoridades de cumplimiento con un programa y de participación en los procesos de evaluación y promoción laboral, aplican diversas estrategias de “selección” entre los alumnos “más aptos y menos aptos” para responder a dichos requerimientos: cambios de grupos, de maestros o de turnos. Así, a pesar de contar con la infraestructura óptima, los recursos materiales y humanos suficientes para atender a la población escolar, continúan siendo excluidos del sistema escolar, los alumnos con mayores desventajas sociales, culturales y económicas, Esta grave situación contribuye a reproducir las condiciones de desigualdad e injusticia social.

Por tanto, con respecto a la educación básica en el medio rural, se puede decir que las comunidades más grandes en población tienen acceso cercano a una escuela (con la salvedad de la secundaria que puede ser sustituida por una telesecundaria), sin embargo, la escuela primaria deja de lado (o niega) la idea de que es, si no el único, sí el más importante recurso educativo que pudiera coadyuvar en el mejoramiento de las condiciones de vida familiar y comunitario.

En el caso de los alumnos sujetos al proceso de inclusión no se puede afirmar que se haya cubierto el criterio de cobertura y, desafortunadamente, menos aún el de calidad. La población con desventajas físicas o fisiológicas existe pero, si bien hasta hace unos años cobraron existencia estadísticamente, la comunidad sigue creyendo, debido al parecer, a la marginación y rechazo social del que son objeto, que deben continuar siendo escondidos y silenciados. La escuela no menciona esa realidad, más bien la refuerza ante la idea de que “no aprenden” o “no tienen la capacidad” para estar ahí.

Desafortunadamente, hay una significación social en la que los sujetos que presentan una dificultad motora u orgánica son considerados “enfermos”, por lo que se encuentran de igual manera encerrados en sus casas o escondidos por sus familias, recibiendo, en el mejor de los casos, asistencia médica cuando se hace indispensable para la conservación de la vida.

La escuela, por su parte continúa evadiendo la responsabilidad de aceptarlos buscando contar con “las condiciones adecuadas” para ser atendidos, cuando la

condición principal es el cambio en las representaciones sociales sobre la diferencia y el compromiso político y ético de los profesionales de la educación. De esta manera, se sigue reproduciendo la negación de su existencia. Otros alumnos, cuyas desventajas están dadas por la condición de género, de etnicidad, de pobreza extrema, del ambiente social o familiar... son caracterizados en la escuela como sujetos “con discapacidad” o bien como “sujetos con necesidades educativas especiales” ignorando con ello las verdaderas causas que obstaculizan su desarrollo y su aprendizaje, principalmente la pobreza y la injusticia social.

En el primer caso analizado, la escuela ha sido concebida, como lo muestran las tres generaciones expuestas como: “algo inútil y pérdida de tiempo” hasta “la escuela como necesaria para la vida pero no siempre posible”, es decir, la educación como un logro, un sacrificio, un fracaso, algo ajeno, un anhelo. Esto refleja el “descubrimiento” y “reconocimiento” de la comunidad hacia la escuela como una instancia social y política valiosa, no obstante, ajena a su realidad y posibilidades.

En contraparte, directivos y docentes logran favorecer formas de promoción y mejoramiento en las condiciones de vida cuando se reconocen y reconocen en los otros la capacidad de ser sujetos, favoreciendo con esto la posibilidad de aprendizaje y de convivencia en y desde la escuela, esto es, cuando se descubre la condición humana en lo educativo. De esta forma, lo indeterminado posibilita la acción y la capacidad de respuesta a través de la relación que se establece con los “otros” ante los factores que determinan lo educativo. Siguiendo a Pérez de Lara (1998), se recupera la capacidad de ser sujetos, tanto de los alumnos como de los docentes. Recurriendo nuevamente a Cantero (2006), se apela a:

... una ética educativa que se cimienta en el conocimiento, la intuición, el afecto y la conmoción que suscita el vínculo cotidiano con ese otro y sus circunstancias y que explica la pasión que a veces transforma a la docencia en una forma de militancia, en una utopía política construida a partir de una falta radical y que potencia una construcción social asentada en vínculos

altruistas y solidarios al interior de los sujetos y en su escenario institucional: la escuela.

El hacer docente se traduce en un “estar comprometido” y “actuar con compromiso”, como sinónimo de ética profesional al asumir la responsabilidad de pensar en y con los otros, principalmente con los grupos más desfavorecidos. Esta “toma de conciencia” alude a ser protagonista en la toma de decisiones con respecto a buscar el mejoramiento de las condiciones de vida propia y como colectivo, como condición para el desarrollo humano.

La problematización que plantea la pedagogía crítica acerca de cómo se han construido las diferencias en torno a los sujetos de la educación especial - y la de todos los sujetos- posibilita la construcción de una probable pedagogía de la diferencia (Guglielmino, *et al*, 2003).

Hoy en día, las comunidades necesitan recuperar su escuela como un espacio por y para su servicio, en tiempos y espacios flexibles, con actividades diversas e interdisciplinarias, un lugar para el diálogo y el encuentro entre personas que comparten una realidad distinta, pero con metas comunes: el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes.

La familia también contribuye en este logro, en efecto, al insertarse en la vida productiva debido a la necesidad de sobrevivencia los obliga a salir de sus casas si físicamente son aptos para hacerlo. Hay una fortaleza familiar que permite apoyar el proceso de inclusión social mejor que la escuela, con herramientas para la productividad y la autosuficiencia. Su fracaso escolar no se traduce forzosamente en un fracaso social.

Sobre el campo de la Formación Docente, se considera indispensable abordar los procesos de formación profesional considerando su naturaleza humana dado que, como puede verse en este trabajo, son los aspectos afectivo-emocionales de las relaciones humanas y de los vínculos pedagógicos la base del desarrollo y el aprendizaje en general, más que los aspectos físicos o cognitivos. En la IE, la recuperación de la propia identidad profesional, por medio del trabajo colaborativo

con otros profesionales, desde la experiencia vivida, permitiría distintas maneras de pensar e inventar el “ser” y el “hacer” de la docencia.

La innovación pedagógica, en la especialización y formación permanente son importantes, pero se convierten en un campo estéril si no se cambia la mirada hacia el lado humano del acto educativo. Ver a los sujetos desde esta perspectiva transforma el encuentro con el (los) otro (s), se redescubren, se comunican, se relacionan a través de formas no imaginadas, dando paso a otras posibilidades de desarrollo social e individual.

El “ser docente” precisa una recuperación de sí mismo como sujeto completo, complejo y social. Significa: “estar implicado y reconocerse”, como sinónimo de identidad, en el sentido de ser capaz de identificarse con los otros, de una toma de conciencia con respecto a las diferentes situaciones y modos de vida a las que se enfrentan. Es posible que la condición de origen de pobreza y la marginación como experiencia vivida generen cierta “sensibilidad” y “entendimiento” en la relación educativa.

Como establece Pérez de Lara (1998: 220): “Es imprescindible pues la “supuesta muerte del sujeto moderno”, racional y arrogante, que se cree protagonista de la Historia, controlador y dominador de la naturaleza y dar paso al renacimiento de un nuevo sujeto que le permita reconocer su “ser en relación con otros” en la convivencia como colectivo para crear “nuevas subjetividades emergentes”.

Algunos aportes sobre los conceptos de diversidad e igualdad se relacionan directamente con lo que Davini (1989) titula: La formación de profesores y la transición democrática: continuidad y transformaciones. O bien, lo que se entiende por “visión multicultural de la educación”. Así como con el enfoque crítico-reflexivo que busca la profesionalización docente a partir de la recuperación de sus raíces, de su propia historia, es decir, de la apropiación y concientización del pasado colectivo como medio para superar un saber incorporado y no cuestionado, reconociendo al mismo tiempo, el carácter arbitrario del modelo que se presenta como natural para poder ser modificado.

Los modelos alternativos de formación docente en y para la diversidad rompen con un sistema paralelo de formación técnica y especializada, y se sustentan en un desarrollo profesional general con una formación común en su etapa inicial y especializada en un segundo momento; o bien, alternada durante la etapa de formación permanente.

En suma, se comparte la idea de que la educación y el campo de la formación docente deben romper con procesos de formación paralela que se basan en clasificaciones dicotómicas en cuanto a la caracterización de los individuos para responder a la diversidad biopsicosocial como condición natural humana. Se aboga pues, por programas de formación que respondan a la multiplicidad de condiciones y aspectos presentes en todo grupo social y que se manifiestan en los procesos educativos en general con una perspectiva social y emancipatoria. Se vislumbra aquí la complejidad de la relación teoría -práctica, ciencia y ética, sujeto y objeto, proceso y logro, en la autoconstrucción del proceso formativo docente (Morín, 1994).

Si la base del desarrollo y el aprendizaje es que todo sujeto o individuo es capaz de aprender, aún cuando se encuentre en condiciones de desventaja física, orgánica o social, habría que modificar las significaciones sociales de la docencia que atribuyen las deficiencias en los alumnos, sin considerar las relaciones asimétricas de poder y los marcos de la realidad social local y/o global en las que se insertan. Sobre esta premisa, se derrumban las diferencias individuales desde la dicotomía “con” y “sin”: capacidades, “con” o “sin” necesidades educativas especiales. Es preciso superar esta caracterización que evidencia relaciones de poder igualmente jerárquicas (“con” o “sin” poder), entre los grupos e individuos para arribar a nuevas formas de concebir a “los otros” y relacionarse con “los otros” sobre la base de aproximación y reconocimiento, así como de distancia y diferenciación con respecto a sí mismo.

La consideración de las diferencias individuales o naturales y sociales o culturales es un universal que incluye a cualquier persona o grupo en relación con otros y que transforma sustancialmente la manera de concebir y pensar los

procesos de inclusión educativa como formas o estrategias por y para la convivencia social y democrática. Este primer planteamiento conlleva, por tanto, su correspondencia con un concepto de igualdad sobre los derechos universales de la condición humana en escenarios diversos específicos. La igualdad se traduce entonces en apoyar para superar o bien minimizar las desventajas de los grupos más vulnerables, es decir, en reducir las desigualdades a través del derecho a la educación. Esta reconquista del poder de lo educativo donde la igualdad, considerada de orden *esencial, sustantiva*, en tanto necesidad inherente a la especie humana de ser diferente, es decir, radical, ontológica y singular, es la base para “movernos” de falsas clasificaciones que manejan los actuales discursos sociales y políticos ((Bordoli, 2006).

Esta mirada transdisciplinar, trabajada en la presente investigación, al ser trasladada al campo de la formación docente permitiría abordar, desde otros puntos de referencia y desde bifurcaciones posibles, lo intercultural que analiza el aspecto moral de los usos de la diversidad.

Así pues, más que políticas de profesionalización docente que parten de las limitaciones y carencias en la formación, a través de la expansión de los servicios, de la capacitación y la especialización, se haría imprescindible un planteamiento profundo en cuanto a la profesionalidad docente, partiendo de la autogestión y el consenso, a través de experiencias de formación que recuperen una visión holística de los procesos educativos considerando las aportaciones de otras disciplinas del campo de lo social, principalmente de la antropología, la sociología y la historia. De esta forma, la formación apela, en última instancia, a la ética y a la política como núcleos centrales. La premisa se basa en la confianza en el ser humano como ser capaz de ser, de hacer, de saber y de convivir. Tan sencillo y tan complejo al mismo tiempo.

¹ Según la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, en la Declaración de Salamanca y del marco de Acción derivada de la misma en 1994, el concepto de “necesidades educativas especiales” (NEE) surgió en la década de los sesenta, estableciendo que ningún niño debería considerarse ineducable, reivindicando la educación como un derecho para todos y estableciendo que los fines de la educación deberían ser los mismos para todos. Tal concepto se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales”. Con esta declaración, en México se definió que un niño o niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.

² Las principales acciones de este proyecto fueron:

- Desarrollar un programa de actualización para profesionales tanto de EE como de ER;
- Seleccionar, adecuar, evaluar y proponer una serie de materiales didácticos que permitiera que los niños con NEE accedieran al currículo regular y que, al mismo tiempo, beneficiara a los niños sin NEE;
- Desarrollar un conjunto de experiencias controladas de integración que permitieran evaluar los factores más importantes para su éxito y que, al mismo tiempo, tuvieran un carácter demostrativo para todos aquellos profesionales que todavía albergaran dudas con respecto a su viabilidad;
- Desarrollar y pilotear un Sistema de Seguimiento de los Niños Integrados que permitiera contar con información actualizada y que hiciera factible una planeación más efectiva. (*Ibid*, 8).

³ Este estudio se desarrolló durante el período de 1997 al 2002 y fue de tipo cualitativo, a través de un enfoque etnográfico con la comunidad de directivos, asesores y estudiantes. Por otro lado se realizó un análisis del plan de estudios de Licenciatura en Educación 1994 con la finalidad de identificar si el modelo que sustenta este programa es acorde con el enfoque educativo de la inclusión social y educativa. Se destacó la importancia de la tendencia histórico-social en la formación docente caracterizada por procesos de homogeneización y unidad nacional como sinónimo de poseer una misma cultura e ideología, mismos que definen la práctica docente como uniforme y controlada que no logra articular el cambio hacia un paradigma alternativo sociocultural y educativo. Otro hallazgo importante ha sido que las posturas ante la IntE son relativas y se dan en función del conocimiento y el referente que se tenga sobre ella: los estudiantes se preocupan por la estrategia y hablan desde la experiencia destacando las condiciones de desventaja y contradicciones en las que laboran. Los asesores se preocupan por la filosofía como referente teórico y anticipan su relación con el campo de la formación docente, así como su posible fracaso. Los directivos apoyan la política, como política de Estado, indagando su sustento y gestionando acciones para su difusión y extensión. Esto puede explicar que se vea con cierto temor o rechazo cuando es impuesta, gestionada cuando se observa como una necesidad real y apoyada cuando se reconoce como un derecho humano.

⁴ “Sujetos del/en el proceso de inclusión educativa” es el concepto que, desde esta investigación, se considera pertinente para referirse a todos los involucrados: padres, alumnos, directivos, personal docente de EE y ER, así como la comunidad misma.

⁵ La dicotomía “capacidad-discapacidad” ha sido analizada durante el desarrollo de la IE al grado de ser rechazada principalmente por la corriente social crítica, debido a que se reconoce que todo sujeto, independientemente de sus características individuales, es capaz de aprender; y que su desarrollo está determinado por las condiciones socioculturales y las relaciones de poder, como se verá más adelante.

⁶ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

⁷ Países “europeos occidentales” y “sociedades occidentales” se usan indistintamente, indicando a un grupo de sociedades vinculadas principalmente por historia, economía y política, más que por la geografía. Por tanto, quedan incluidos los países de Norteamérica.

⁸ Como referencia se tienen dos estudios desde la genealogía hechos por Foucault, principalmente en: “Historia de la locura” (1964) y “Los anormales” (1974 -75) donde, a partir de múltiples fuentes teológicas,

jurídicas y médicas de la época clásica y a mediados del siglo XX, respectivamente, analiza la cuestión del saber y del poder: poder disciplinario, poder de normalización, biopoder.

Goffman, (1963), por su parte, en: “Estigma. La identidad deteriorada”, establece que la “identidad social”, por tanto atribuida y externa, no permite ver a una persona “total y corriente”, que lleva a menospreciarle y a ser desacreditado “a priori”.

⁹ La autora retoma a Karl Mannheim en *Ideología y Utopía* (1969), Vislie precisa que una ideología es una perspectiva de mirada hacia atrás, lo opuesto de una utopía.

¹⁰ Es así como México inicia su proyecto de investigación sobre experiencias controladas sobre IE que, más adelante, en el apartado del contexto nacional se describe.

¹¹ Palabras del Presidente Vicente Fox Quesada en Zapopan, Jalisco, el Día Internacional de la Discapacidad. Diciembre del 2004. Ibid: 19.

¹² En España, el número de alumnos que se encuentra en experiencias de integración es el más alto de Iberoamérica: el 70,20% de los educandos está inscrito en los niveles de educación infantil y primaria en centros de carácter ordinario, de los cuales el 88,64% pertenece al sector público frente a un 11,3% del sector privado, situación que evidencia que la integración, como política educativa, ha sido impulsada por el sistema educativo oficial español.

¹³ En el 2003, apenas hace unos años, el gobierno de Kenia, en África, suprimió los derechos de matrícula aumentando en consecuencia en enormes proporciones el número de niños escolarizados. Las clases se impartían compartiendo pizarras y, a falta de edificios escolares, con clases al aire libre. Thierry Duddit/Léxpress/editingserver.com. Referencia al margen lateral derecho de un testimonio fotográfico.

¹⁴ Las objeciones a los tests psicológicos eran principalmente: sus contenidos que sólo hacían referencia los conocimientos, la no consideración de los aspectos emocionales, sociales o culturales (por ejemplo las diferencias entre los niños del campo y los de la ciudad, la señalización y clasificación de alumnos, la necesidad de conocer su ambiente y la posibilidad de su estimulación para elevar su coeficiente intelectual (CI).

¹⁵ “Además de los niños con deficiencias y discapacidades que no pueden asistir a la escuela local, hay otros millones de niños que: tienen problemas en clase, de modo temporal o permanente, no tienen interés ni móviles para aprender, son repetidores, desertan, se ven obligados a trabajar, viven en las calles, viven demasiado lejos de la escuela, viven en condiciones de pobreza extrema o padecen desnutrición crónica, son víctimas de la guerra, son sometidos a maltrato infantil y a abusos sexuales, o simplemente no van a la escuela sea cual sea el motivo. (Declaración de Salamanca. Informe presentando en: Antología de Educación Especial, 2000: 10). Aquí podrían incluirse los grupos migratorios o las poblaciones de jornaleros agrícolas, como en el caso de nuestro país.

¹⁶ Este concepto trató de considerar tanto el componente biológico como el componente interactivo y relativo de las necesidades educativas especiales.

¹⁷ Álvarez Uría, Fernando. *La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial*. Ponencia presentada en el marco de las Jornadas dedicadas al pensamiento de Foucault, en la Coruña, 1993.

¹⁸ El modelo de Hegarty y Pcklington (1981) que se divide en ocho niveles:

Clases ordinarias sin apoyo

Clases ordinarias con apoyo para el profesor

Clases ordinarias con trabajos específicos fuera de clase

D1) Clase ordinaria como base con medias jornadas en unidad especial

D2) Clase especial como base con medias jornadas en clases normales.

Unidad especial a tiempo completo dentro de la escuela ordinaria a tiempo parcial

Clase especial a tiempo parcial /Escuela ordinaria a tiempo parcial.

Centro especial

¹⁹ Se utiliza la denominación convencional u oficial de los cuadros, aunque para fines de este trabajo se emplee el concepto de: “sujetos en/del proceso de inclusión educativa”

²⁰ Los países de dos vías son aquellos en los cuales el total o casi el total de su población estudiantil considerada con n.e.e. están en escuelas especiales, por tanto existen dos sistemas para atender separadamente a sus alumnos desde la dualidad: con y sin n.e.e.

²¹ Los países de una sola vía que, por el contrario, atienden casi en su totalidad a su población estudiantil considerada con n.e.e. en escuelas ordinarias.

²² El sistema flexible se caracteriza por permitir que los alumnos con n.e.e. transiten de una escuela ordinaria a una especial o viceversa.

²³ El programa sintetiza la situación actual de los servicios de educación especial con relación a su cobertura y operación, así como a la calidad que ofrecen. De igual forma, muestra los factores que explican la situación actual de la IE.

²⁴ El Acuerdo 200 establece las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación del 14 de Septiembre de 1984.

²⁵ La normalización hacía referencia al tipo de relaciones que deben establecerse entre la sociedad y las personas con discapacidad dentro de un marco cultural “lo más normal posible”: tener una buena calidad de vida, disfrutar de los derechos humanos y tener la oportunidad para desarrollar las capacidades.

La integración redefine como el proceso que facilita y promueve la formación integral de las personas con discapacidad como parte de una sociedad.

La sectorización implica que toda la población pueda tener acceso a los servicios que brinda la sociedad en las instalaciones más cercanas a su domicilio. En lo educativo significa que los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios en el lugar que viven.

La individualización de la enseñanza pretende dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos mediante modificaciones al currículo, adecuando la enseñanza a su características y necesidades específicas.

²⁶ Este proyecto representó un esfuerzo importante para apoyar el proceso de integración educativa, que dos años después fue implantado en las 28 entidades. Se llevó un seguimiento de 1996 al 2002 y buscó la viabilidad de un conjunto de acciones orientadas a la IE para mejorar la calidad educativa, entre otras: la actualización docente, las adecuaciones curriculares, experiencias controladas y seguimiento de los niños integrados y tuvo como propósitos: a) promover cambios en las prácticas del personal de educación regular y de educación especial, b) propiciar un trabajo colaborativo entre ambos profesionales y c) conformar escuelas integradoras que asumieran el compromiso y ofrecer una atención educativa adecuada.

²⁷ El PNFEIE señala la necesidad de reorientar y reorganizar los servicios que ofrecía la educación especial en sus dos modalidades: indispensables –Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial (deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión) y los Centros de Capacitación de Educación Especial- y complementarios –Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A.

²⁸ Los trabajos desarrollados ya se han mencionado en el primer capítulo del presente estudio, como parte de los antecedentes.

²⁹ Con los que han participado la Dra. Méndez Pineda y el Mtro. Fernando Mendoza como miembros de evaluación externa del proyecto ROMA-Jalisco. Este movimiento pedagógico encierra el pensamiento Vigotskiano, la filosofía humanista y la corriente crítica como principios rectores para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, por lo que tiene relación directa con el desarrollo profesional de los docentes y lo define como pieza clave en este proceso. El concepto de “diversidad” hace referencia a la condición biológica o natural propia por la que cada uno de los seres vivos es único e irrepetible. Como condición social, identifica a las personas por la que cada cual es como es y no como los demás desean que sea (Maturana, 1995).

³⁰ Información presentada en la Conferencia: “Integración Educativa y Formación Docente” por la Dra. Juana Ma. Méndez Pineda, con comentarios del Mtro. Fernando Mendoza en el Colegio de San Luis el 29 de Junio del 2005 a las 11:00 hrs.

³¹ Se tuvo la oportunidad de colaborar en la investigación titulada: “Los maestros ante la integración educativa: un estudio diagnóstico” que fue presentada y editada en la serie: Cuadernos TRIE No. 5 en Universidad Pedagógica Nacional 321, Zacatecas, México de mayo del 2000.

³² “La Integración escolar de Maximiliano: inicio de un camino” Méndez Pineda, Juana Ma. Y cols. En revista: Educación y Sociedad, Órgano de Difusión de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, San Luis Potosí, Época 4, Año 2, No. 4. Publicación cuatrimestral, enero -abril 2003. pp 27-28. “El caso de Sarita”, Ponencia presentada en el Taller Regional de Investigación Educativa, Aguascalientes, Julio 2003. El

último fue: “El caso de Felicia”, Juana Ma. Méndez Pineda y cols. En: Universitarios Potosinos. Órgano informativo de la UASLP. Volumen XII, julio -agosto de 2004. Número tres.

³³ Información obtenida en entrevista con la Mtra. Ma. del Socorro Quirino Muñiz, psicóloga en EE y docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, 241, San Luis Potosí, México. Octubre 4, 2008.

³⁴ Así, para el experto técnico, la autonomía es un status o atributo y está supeditada a la autoridad del experto; para el profesional reflexivo, ésta es una responsabilidad moral propia; para el intelectual crítico autonomía es sinónimo de emancipación, liberación y transformación de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza.

³⁵ Los rasgos deseables son: 1. Habilidades intelectuales específicas, 2. Conocimiento de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, 3. Competencias didácticas. 4. Identidad profesional y ética y 5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela El plan abarca ocho semestres y está organizado en tres campos de formación:

a). Formación general de maestros para educación básica.

b). Formación común de maestros para educación especial.

c). Formación específica por área de atención (a partir del 4º semestre).

³⁶ Diccionario Enciclopédico. (1986). Tomo I. Grijalbo. Barcelona, España.

³⁷ La ecuación: $E = B1R + B2T + B3F$ donde B1 B2 B3 ≥ 0 significa que el nivel educativo que alcance un individuo puede depender de su riqueza, de su talento o de su esfuerzo. Donde, E es el nivel educativo alcanzado por el individuo; R es su riqueza; T es su talento; E, es su esfuerzo (o sus preferencias respecto a la educación); y B1 B2 B3 son parámetros que miden la importancia de R, T o F en E. Si un parámetro es cero quiere decir que la característica en cuestión no tiene ningún impacto en el nivel educativo alcanzado por el individuo; si, por el contrario, el parámetro tiene un valor positivo entonces significa que la característica en concreto tiene influencia en el nivel educativo alcanzado por el individuo.

³⁸ Tomado de: *Xenofobia y racismo* del Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. En este apartado se presenta un ensayo titulado *Bryan y el dogma del gobierno de la mayoría* de Walter Lippman que ayuda a clarificar este concepto de igualdad.

³⁹ Schmelckes, Silvia, *Las dificultades en México para mejorar la calidad de su educación y los retos por enfrentar*, Ponencia presentada el 17 de marzo del 2005 en el Colegio de San Luis, A.C.

⁴⁰ Bertely, María. Ponencia magistral *Educación Intercultural*, 28 de Octubre del 2005. Colegio San Luis, A.C.

⁴¹ M.A. Calderón. “Educación rural e historia cultural”. Conferencia presentada en el Curso: “Gabriela Mistral” en el COLSAN el 25 de julio del 2007.

⁴² Dra. Alicia Civera. “La formación de maestros en las normales rurales”. Conferencia presentada en el curso “Gabriela Mistral” en el COLSAN el 25 de julio de 2007.

⁴³ 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.

⁴⁴ Llamados “incidentes críticos”, en función de que marcan particulares acciones o rumbos. Citando a Kelchtermans, (1993) se definen como “acontecimientos clave que han marcado la trayectoria vital. O a Denzin, quien propone llamar a estos eventos significativos *epifanías*, en el sentido de “manifestación” de una transformación.

⁴⁵ Se entiende por identificación a dos procesos inseparables: por un lado, al proceso por el cual un grupo o una persona se reconoce como idéntico (similar, semejante) a otro. Este movimiento de significación va de “adentro” hacia “afuera”; por otro lado, se da un proceso por el cual otro(s) identifican a un sujeto confiriéndole determinada cualidad. Este movimiento de significados va de “afuera” hacia “adentro” y va a constituirse en arte de la propia identificación del grupo, en razón de la capacidad de interpelación que tengan “adentro” los significados gestados “afuera”. (Ibid: 47 -48)

⁴⁶ “Sobre el estadio del Espejo como formativo del Yo”. Este artículo apareció originalmente en 1936 pero fue hasta 1949 que éste fue presentado con un gran interés para algunos psicoanalistas.

⁴⁷ El término: “historia oral” fue utilizado por primera vez por Allan Nevins en 1948, como un instrumento que utiliza los testimonios directos de quienes participan en la gestación de un proceso histórico, para el análisis complejo desde distintas disciplinas.

⁴⁸ Dejar de ser “un extraño” para ser considerado como alguien más en los lugares, alguien “familiar”. (Woods, 1987). Lo cual requiere más que nada de tiempo.

⁴⁹ Es decir, que se enfrentan a un proceso de formación continua, formal y/o informal a partir del ejercicio de su profesión, esto es, de una práctica cotidiana.

⁵⁰ Se plantea que los sujetos de las prácticas discursivas son de carácter colectivo/individual, socio-cultural/psicológico, que establecen relaciones sociales y representan lugares sociales/lugares individuales, y que producen discursos desde determinadas formaciones ideológicas que gobiernan siempre las formaciones discursivas, en las cuales se originan las matrices del sentido discursivo.

⁵¹ Ver Anexo 1.

⁵² Ver anexo 2.

⁵³ Desde la perspectiva de la enunciación, se parte de la idea que el sujeto de la enunciación marca el discurso en todos los niveles, que van desde la deixis personal presente en los pronombres articulados a las primeras y segunda personas, (así como a todas las formas pronominales de éstas, y a los tiempos verbales), hasta la selección de las estructuras sintácticas, del léxico, de las modalizaciones y demás estrategias discursivas.

⁵⁴ Ver anexo 3.

⁵⁵ Se giraron los oficios correspondientes a las autoridades donde se presentaron los datos estadísticos como un referente a considerar en cuanto a la distribución de los recursos y la necesidad expresada por el personal de la escuela. También se solicitó apoyo al Centro de Recursos para la IE en San Luis Potosí que ofreció asesoría permanente durante el siguiente ciclo escolar (2006-2007) a partir del mes de septiembre.

⁵⁶ Ver anexo 4

⁵⁷ El autor explica que la recopilación y cruce de múltiples biografías busca la *saturación informativa*, es decir, en la acumulación de relatos de un mismo sector para construir una sola historia... Estos relatos cruzados generan un *sistema polifónico*, que consiste en explicarnos a “varias voces” una misma historia (Lewis, 1961). Los diferentes relatos se combinan y articulan con los distintos puntos de vista hasta posibilitar la comprensión escénica de su historia y cultura envolvente (Ferraroti, 1983). Este diseño narrativo nos da una “visión holística y una posibilidad de verificación... a través del distanciamiento y el contraste de cada una de estas narraciones y sus posibles relaciones, dentro de un mismo medio social (Pujadas, 1992).

⁵⁸ Se plantea un análisis multirreferencial comprendido como una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros... a partir del reconocimiento de su *complejidad*...

⁵⁹ Ver anexo 6.

⁶⁰ Ver anexo 5.

⁶¹ Las claves son:

rv = relato de vida

dc = diario de campo

mg = maestro(a) de grupo

ma = maestro(a) de apoyo

ea = equipo de apoyo

de = director(a) de escuela

dee = director(a) de educación especial

e = entrevista

1,2,3... = número de página

Ejemplo: (rv5 = (relato de vida, página 5).

⁶² Fuente: Multimedia. Internet. Wikipedia (2007)

⁶³ El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es una medida comparativa de la esperanza de vida, alfabetismo, educación y niveles de vida para países de todo el mundo. Es una unidad estándar para medir la calidad de vida, sobre todo la protección de la infancia. Es usado para distinguir si un país es desarrollado, en desarrollo o subdesarrollado, y también para medir el impacto de las políticas económicas sobre la calidad de vida. El índice fue desarrollado en 1990 por el economista paquistaní Mahbud ul Haq y el economista indio Amartya Sen. Los países entran en tres grandes categorías basadas en su IDH: desarrollo humano alto, medio y bajo. Las flechas muestran los cambios con respecto a los datos de 2004.

⁶⁴ El término es oficial y busca dar cuenta de la situación de un grupo en desventaja pero, como ya se explicó, no es aceptado para los fines de este trabajo.

⁶⁵ Civilizar y cristianizar: la redención del bárbaro en: La evangelización de los pueblos americanos.

⁶⁶ Red Mujer.org Retos y Rutas. www. Redmujer.org.mx

⁶⁷ “Contaminación ambiental. Unidad pediátrica ambiental. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Facultad de Medicina.

⁶⁸ Ver anexo 6.

⁶⁹ El programa de Carrera Magisterial tiene tres vertientes: la 1ª es para docentes frente a grupo, la 2ª, para directivos y la 3ª. Para quienes desempeñan otras funciones, como administrativas y de investigación. Los niveles A, B, C, D y E se escalan de acuerdo con un puntaje anual que les permite irse promoviendo de manera ascendente, dentro de su misma función (horizontal), o bien aspirar a un puesto superior (vertical).

⁷⁰ P.A. Problema de aprendizaje.

D.I. Discapacidad Intelectual.

D.A. Discapacidad Auditiva

Leng. Leguaje

ASF Ambiente Sociofamiliar

D.M. Discapacidad Motriz

⁷¹ Psic.-Psicología, Leng.-Lenguaje, TS- Trabajo Social

⁷² López Oresta, *El derecho a la memoria y la utopía: Proyectos, sujetos e ideas pedagógicas en la historia de la educación*. Ponencia presentada el 15 de octubre del 2005 en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. San Luis Potosí, S.L.P.

⁷³ Aunque el reporte señala la presencia de plomo en el suelo de la zona sureste de la ciudad capital en donde se encuentra ubicada la minera México, no se explicita. Sólo se mencionan Guadalcázar y Tamazunchale como municipios con este tipo de problemas. “Contaminación ambiental. Unidad pediátrica ambiental. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Facultad de Medicina.

⁷⁴ Ver genograma (Anexo 7)

⁷⁵ Es un trastorno congénito (defecto de nacimiento) en el que la columna vertebral y el canal medular no se cierran antes del nacimiento, lo cual hace que la médula espinal y las membranas que la recubren protruyan por la espalda del niño. También se le conoce como “espinas bífidas”. La causa del mielomeningocele es desconocida. Sin embargo, se cree que la deficiencia del ácido fólico juega un papel importante en los defectos del conducto neural. Este trastorno parece presentarse con mayor frecuencia en familias; si un niño nace con mielomeningocele, los siguientes hijos de esa familia corren un riesgo más alto que el resto de la población en general de presentar dicha condición. Hay teorías que hablan de una causa viral debido a que la incidencia del defecto es mayor en los niños que nacen en los primeros meses de invierno. Las investigaciones también indican posibles factores ambientales como la radiación. Los síntomas incluyen una parálisis total o parcial de las piernas, con la correspondiente falta de sensibilidad parcial o total y puede haber pérdida del control de la vejiga o los intestinos. La médula espinal que está expuesta es susceptible a infecciones (meningitis). El niño también puede presentar otros trastornos congénitos que por lo general son trastornos de la médula espinal o del sistema musculoesquelético, como la hidrocefalia (que puede llegar a afectar hasta un 90% de los niños con mielomeningocele), siringomielia, dislocación de la cadera o trastornos similares. (ADAM Health Information Article. Internet).

⁷⁶ Al ocurrir el estadio del espejo el niño deja de angustiarse de sumo grado *ante* la ausencia de la madre, pasando a poder regocijarse percibiéndose reflejado, y... sobre todo, *dotado de unidad corporal, de propio cuerpo* (al que identificara con “su”yo),... ya siente placer con su cuerpo sin la directa asistencia de la madre. Así el estadio del espejo revela la configuración del ego del sujeto. Como para que tal haya ocurrido ha sido menester el estímulo externo desde otro, un semejante, queda desvelado que, en principio, inicialmente, *todo yo es otro*.

⁷⁷ Cita de Virginia Ferrer, “La crítica como narrativa de las crisis de formación” en VV. AA. Déjame que te cuente, Editorial Alertes, 1995. Sobre el concepto de transgresión se afirma: “Pasar de ser sujetos negados – objeto- a ser sujetos cuestionados tendría dos sentidos... interrogación cotidiana sobre nuestra experiencia... nuestra propia crisis... y en sentido de desvelar en nosotros la capacidad de ser sujetos”.

⁷⁸ Así se le llama a la presa que se encuentra en la cabecera del municipio de Mexquitic de C., S.L.P.

⁷⁹ Cita Jesús Ibáñez, Por una sociología de la vida cotidiana, Siglo XXI, Madrid, 1994.

Bibliografía

Aguado J. C. y Portal, A. (1992) *Identidad, Ideología y Ritual: Un análisis antropológico en los campos de educación y salud* México, Univ. Autónoma Metropolitana.

Alegre de la Rosa, O. M. (2000) *Diversidad Humana y Educación*, Colección Educación Especial, Málaga-España, Aljibe.

Alliaud & Duschatzky (Comp). (1998) *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar* 2ª ed. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Álvarez, Uría. (1996) *La configuración del campo de la infancia anormal en: Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial.* Barcelona, España, Pomares-Corredor, pp 90-124

Amadeo, M. J. (2003) *La resiliencia como horizonte de expectativa de la educación especial* en Educación Especial. Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión. Colección Ensayos y Experiencias, Buenos Aires -México, Noveduc.

Anzaldúa, A. R. (2004) *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder.* Universidad Autónoma de México.

Ardoino, J. (1991) *El análisis multirreferencial* tomado de Ardoino, J. y otros. Sciences de l'education sciences majeures. Actes del Journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'education, Collection Recherches et sciences de l'education. Traducción de Patricia Ducoing. Issy-les-Moulineaux, EAP, pp 173-181.

Auces, F. M. "Integración Educativa y Formación Docente: La UPN 241 y la Licenciatura en Educación, Plan 1994", Tesis de Maestría no publicada. San Luis Potosí, México, septiembre, 2002.

Augé, M. (1998) *El sentido de los otros* Paidós, Ibérica, Barcelona.

Barbieri, M (1992) *El retorno a lo biográfico* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Barton, L & Torres, J. (1998) *Discapacidad y Sociedad*. Colección Educación Crítica, m Madrid, Morata.

Becker, H. (1974) *Historias de vida en sociología* en Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica. Balán, J. (Comp.) Buenos Aires, Nueva visión.

Benveniste, E. (2004) *El aparato formal de la enunciación*, en: Problemas de lingüística general II, Siglo XXI, decimoséptima edición, México, pp 82 -91.

Berenzon, G. B. (1999) *Historia es inconsciente. La historia cultural. Peter Gay y Robert Darnton*. Colección Investigaciones. El Colegio de San Luis, México.

Blanchot, M. (1988) *Michel Foucault tal y como yo lo imagino*. Pre-textos, Valencia, España.

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

Bordoli, E. (2006) *El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo*, en: Pablo Martinis, Patricia Redondo (comps), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Argentina, Del estante, pp 185 -204

Bourdieu, P. (1989) *La ilusión biográfica*. Historia y fuente oral, 2, en: Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama, 1997 pp 27-33

_____ (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Sociología y Política, México, D.F., Siglo XXI

_____ (1999) *La miseria del mundo* Madrid: Akal

Cantero, G. (2006) *Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera* en: Pablo Martinis, Patricia Redondo (comps), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Argentina, Del estante, pp 205-224

Castoriadis, C. (2002) *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*. Fondo de Cultura Económica, México.

Clandinin, J. & Connelly, M. (1995) *Teachers' professional knowledge landscapes*. Nueva York, Teachers College College Press.

_____ (2000) *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Contreras, J. (1997) *La profesionalización del Profesorado*. España, Morata.

Cortese, L. & Ferrari, (2003) *Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la educación especial* 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. 16-33.

Davini, M. C. (1989) *Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones* Tesis de doctorado. Río de Janeiro, PUC

Deno, E. N. (1973) *Instructional alternatives for exceptional children: Papers prepared for the exceptional children branch of the National Center for the Improvement of the Educational System*. Arlington. Va: May be ordered from the council for exceptional children.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1989) *Handbook of qualitative research* Sage Publications, Inc. International Educational and Professional Publisher, London, New Delhi, Thousand Oaks.

_____ (1989) *Interpretative Biography* Newbury Park, CA: Sage

Díaz, Flores, O. (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, 9-34.

Durkheim,

Etxeberria, X. (2000) *Ética de la diferencia*. Universidad de Deusto. España, Artes Gráficas Rontegui.

Fernández, M. S. (2003) *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*, Barcelona, España, Pomares-Corredor.

Fernández, P. C. (1997) *Figuraciones de la memoria en la autobiografía* en Ruiz Vargas, José María, *Claves de la memoria*, Madrid, Trotta.

Ferraroti, F. (1983) *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique Dans les sciences sociales* París: Librairie de Méridiens/Klincksieck, 2ª ed., 1990.

Filidoro, N. (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.

Folguera, (1994) s/r (fotocopia)

Fortes, R. A. (1994) *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito* Málaga, España, Colección para la Diversidad

Foucault, M. (2002). *Historia de la locura en la época clásica I y II*. Breviarios. 2ª edición (1976), 9ª reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006). *Los anormales* 2ª edición, (2001), 2ª reimpresión. México, Fondo de Cultura Económica

Franklin, B. M. (1996) *Introducción: Lectura de los textos sobre discapacidad* en: Barry Franklin (comp.) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona, España, Pomares-Corredor, 7-33.

_____ (1996) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* Barcelona, España, Pomares-Corredor.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. 5ª edición, México, Siglo XXI

_____ (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. México, Fondo de Cultura Económica.

Frye, D. (1996) *Indians into Mexicans: history and identity in a Mexican town* University of Texas Press Austin

- Gadamer, (1992) *Verdad y Método, II* Salamanca: Sígueme
- Gadner, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. México, Paidós.
- García, C. N. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España, Gedisa.
- García, C. Ismael & Escalante, I. (1997), *La Integración Educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias*, SEP-Cooperación Española-México.
- García, Pastor, C. (2001) *¿En qué fallaron los pronósticos de Binet y Simon?*, Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio, Coruña, 23 -44.
- _____ (2003) *Segregación, Integración e inclusión*, en: Bordón 55 (1) España, 9-26.
- Geertz, C. (1996) *Los usos de la diversidad*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- Giménez, G. (1978) *La teoría y el análisis de la cultura*, México, SEP/COMESCO/ Universidad de Guadalajara.
- Giroux, H. (1997) *Teoría y Resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, S. XXI
- Gómez Palacio, M. (2002) *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*, Educación y Pedagogía, México, Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (2003) *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu, 1ª.ed., 9ª reimp.- Buenos Aires, Argentina.
- Guglielmino, M. Valente, Méndez R. (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.
- Haidar, J. (1998) *Análisis del discurso*, en: Jesús Galindo Cáceres (Coord). Técnicas de Investigación. En Sociedad, cultura y comunicación, México, Editorial Pearson, Addison Wesley Longman, 118-164.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI de España editores –siglo veintiuno de Argentina editores.

Jenks, C. (1988) *What must be Equal for opportunity to be equal?* en N. E. Bowie (ed.) *Equal Opportunity*, Westview, CO, pp 47 -74.

Jerez, J. C. (1989) *Actualización crítica del discurso sociológico vigente en Educación Especial* en: periódico *El Proceso*, 982, p 44, México, 28 de Agosto de 1995.

Jiménez, M. P. & Vila Suñé, M. (1999), *De Educación Especial a Educación en la Diversidad*, Aljibe, México.

Kivirauma, J. & Kivinen, O. (1996) *El modelo de la escuela moderna y el crecimiento de la educación especial* en *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona, España, Pomares-Corredor. 269-321.

Lacan, J. ([1949] 1980) *El estadio del espejo como formador de la función del yo (“je”) tal como se nos revela en la experiencia analítica. Escritos 1*, 8ª. Ed. México, Siglo Veintiuno Editores.

Lewis, O. (1961) *The children of Sanchez* Nueva York, Random House. Ed. cast. (Los hijos de Sánchez) en México: Joaquín Ortiz, 1966.

López, M. M. & Guerrero, L. (compiladores) (1993), *Lecturas sobre Integración Escolar y Social*, España, Paidós.

López, M. M. (1999) *Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor* en *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal*, (autores varios, 2ª ed España.

_____ (2005) *La interpretación de la discapacidad a lo largo de la historia y la necesidad de educar para construir una escuela sin exclusiones*, Universidad Internacional de Andalucía, La Rábida (Huelva), España.

Manzano, V. (2006) *Movimiento de desocupados y educación* en: Pablo Martinis, Patricia Redondo (comps), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Argentina, Del estante, pp 225-245

McLaren, P. (2005) *La vida en las escuelas. Introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI.

Marchessi, A. Coll, C. & Palacios, J: (1999) *Desarrollo psicológico y educación, vol. III* en: *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, Madrid, España, 2ª. Ed. Alianza.

Martínez, M. (1998) *La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico*. México, Trillas, pp 134-157

Martinis, P. (2006) *Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al "sujeto de la educación"* en: Pablo Martinis, Patricia Redondo (comps), Pablo Martinis, Patricia Redondo (comps), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Argentina, Del estante, pp 13-32

Maurois, A. *De la biografía como obra de arte*. (fotocopia)

May, G. (1982) *La autobiografía* (fotocopia)

Méndez, P., Quirino M, Loredo, T (2000) *Los maestros ante la Integración Educativa: un estudio diagnóstico* Zacatecas, México. Secretaría de Educación y Cultura. Universidad Pedagógica Nacional.

Mercer, C.D. (1983) *Students whit learning disabilities* Columbus: C.E. Merril Pub.

Morín, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo* Gedisa, Barcelona.

Ortiz, F. J. (1997) *La integración escolar del excepcional: complejidades y posibilidades* Revista Pedagogía y Saberes. Educación Especial, No 9, pp 29 -34.

Pedraza, M. J. (1994) *Historia de la ciudad de San Luis Potosí* Compendio. Centro de Investigación histórica de San Luis Potosí, A.C.

Peña, F. (1894) *Estudio Histórico sobre San Luis Potosí*. Imprenta editorial de "El Estandarte". (Fotocopia)

- Pérez de Cuéllar, J. (1997), *Nuestra Diversidad Creativa: Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, México, Correo de la UNESCO.
- Pérez, D. N. (1998) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas de educación especial*. España, Alertes.
- Piaget, J. (1971) *La psicología de la inteligencia* Buenos Aires, Psiqué.
- Pujadas, J.J. (1992) *Elaboración de una historia de vida. En J.J. Pujadas, El método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales (54-84)* Madrid, España, Centro de Investigaciones sociológicas.
- Raleihgt, Y.V. *La narración de la historia oral. Una guía práctica para científicos sociales*. (fotocopia).
- Redondo, P. Martinis, P. (2006) (comps), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Argentina, Del estante .
- Riberio, L. (1992), *La educación de los educadores*, Ciidet, México, El Caballito.
- Richardson, J. & Parker, T. (1996) *Génesis Institucional de la educación especial en Estados Unidos en Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona, España, Pomares-Corredor, 125-161.
- Rodríguez D., J.L. (1985) *Currículum, acto didáctico y teoría del texto* Madrid, Anaya
- Ricoeur, P. (1995) *Tiempo y Narración III Tiempo narrado*, México, S XXI.
- Rodríguez, G. G. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa* 2ª ed., Granada, España, Aljibe, 197-236
- Rojas, P. S. (1999) *Caracterización 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, 35-63.
- Romano, A. (2006) *Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación en: Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Argentina, Del estante, pp 141-162

Sacristán, J. G. (1988) *Profesionalización docente y cambio educativo* En Alliaud A. Duschatzky Comps Maestros: Formación, práctica y transformación escolar 2ª ed. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones e n Ciencias de la Educación

_____ (2002) *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas* en Atención a la Diversidad, 2ª ed., España, Graó, 11 - 36

Sánchez, A. (1997) *Intervención psicopedagógica en educación especial* Textos docents 107, Barcelona, Editions Universitat de Barcelona, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.

Santos, L. (2006) *Una historia de ausencias, Las políticas educativas del estado uruguayo hacia el medio rural en e decenio 1994 -2004* en: Pablo Martinis, Patricia Redondo (comps), Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas, Argentina, Del estante, pp 81-102

Sherman, H. B. (1996) *La integración de la niñez discapacitadas en las escuelas alemanas. Un estudio de campo sobre presiones y adaptaciones, 1982 -1992*, en Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial. Barcelona, España, Pomares-Corredor, 239-368.

Sipes, M. (2003) *Múltiples dimensiones de la educación especial* 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, 34 -45.

Skrtic, T. M. (1996) *La crisis en el conocimiento de la educación especial: Un a perspectiva sobre la perspectiva* en Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial. Barcelona, España, Pomares-Corredor.

Stake, R. (2000) *Case Studies*, en: N. Denzin, Y. Lincoln, Handbook of Qualitative Research, (ed). 2nd edition. Thousand Oaks-London-New Delhi.

Vain, P. et al. (2003) *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.

Vasco, M. E. (1999) *Perspectivas pedagógicas de la educación especial* 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, 64-77.

Vigotsky, L.S. (2004) *Pensamiento y Lenguaje: Teoría de desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Ed. Quinto sol, México.

Vislie, L. (1996) *Políticas de integración, educación especial y reformas escolares en las sociedades occidentales desde 1960* en Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial. Barcelona, España, Pomares-Corredor, 215-237.

Vlachov, A.D. (1999) *Discapacidad, normalidad y necesidades educativas especiales: conceptos políticos y controversias*, en: Caminos hacia una educación inclusiva, La Muralla, Madrid pp 25-62.

Wallon, H. (1980), *Psicología del niño; una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*, Pablo del Río, Madrid.

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España, Paidós/MEC.

DOCUMENTOS OFICIALES:

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (1990)

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 12 DE JUNIO, 2000.

INFORME EDUCACIÓN PARA TODOS (2005)

INFORME WARNOCK (1978)

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 1993

MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR (2000)

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO OCDE (1985)

ONU/MEC INFORME FINAL: CONFERENCIA MUNDIAL. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD (1994)

PROGRAMA DE ACCIÓN MUNDIAL PARA LA DISCAPACIDAD (ONU)

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. ACUERDO 200.

_____ (2000) *Antología de Educación Especial: Evaluación del factor preparación profesional. Carrera Magisterial SEP-SNTE*. México.

_____ *Estadística de Educación Especial. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (2004 -2005)*

_____ *Ficha de Datos Generales del ciclo 2003-2004/Enero de 2004 Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.*

_____ (1985) *Modelo de Integración Educativa*, Dirección General de Educación Especial, México Secretaría de Educación Pública.

_____ (1993) *Artículo 3º y Ley General De Educación*, 1ª. ed., México Secretaría de Educación Pública.

_____ /Dirección General de Educación Especial *Declaración de la Conferencia Nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad* (1997) en *Antología de Educación Especial Evaluación del factor preparación profesional*, Dirección General de Educación Especial, México, pp 15 -27.

_____ (2000) *La integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, Fondo Mixto México-España.

_____ (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*, México, boletín INTEGRA-NEE, Año 1, Volumen 4, Diciembre 2004.

REVISTAS:

BOLETÍN INTEGRA NEE, Año 1, Vol. 4, Dic. 2004

PENSAMIENTO EDUCATIVO, Vol 17.Dic. 1995

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ, *El caso de Felicia*, en Revista: Universitarios Potosinos, órgano Informativo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Volumen XII, Julio -Agosto, Número tres, julio-agosto, 2004.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL 241, *La Integración escolar de Maximiliano: inicio de un camino*, en: Educación y Sociedad. Órgano de Difusión, San Luis Potosí, Época 4, Año 2, No. 4. Publicación cuatrimestral, enero-abril 2003. pp 27-28.

PONENCIAS Y CONFERENCIAS:

BERTELY, María *Educación Intercultural*, Ponencia presentada el 28 de Octubre del 2005. Colegio de San Luis, A. C.

CALDERÓN, M.A. *Educación Rural e Historia Cultural*. Ponencia presentada el 25 Julio, 2007 en el Colegio de San Luis, A. C.

CIVERA, Alicia. *La formación de maestros en las normales rurales*. Ponencia presentada el 25 de julio del 2007 en el Colegio de San Luis, A. C.

MÉNDEZ Pineda, Juana Ma. Et al. *El caso de Sarita*. Ponencia presentada en el Taller Regional de Investigación Educativa, Aguascalientes, Julio 2003.

MÉNDEZ, Pineda *Integración Educativa y Formación Docente* en el Colegio de San Luis el 29 de Junio del 2005

LÓPEZ, Oresta, *El derecho a la memoria y la utopía: Proyectos, sujetos e ideas pedagógicas en la historia de la educación*. Ponencia presentada el 15 de octubre del 2005 en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. San Luis Potosí, S.L.P.

SCHMELCKES, Silvia *Las dificultades en México para mejorar la calidad de su educación y los retos por enfrentar*” Ponencia presentada por la Dra. el 17 de Marzo del 2005 en el Colegio de San Luis, A. C.

Consulta electrónica:

Sistema Nacional de México, <http://www.discapacinet.gob.mx>.

Red Mujer.org Retos y Rutas.

www.usuariosinegi.com.mx

Biographical and general introduction. Internet Encyclopedia Philosophy

ANEXOS

Anexo 1

ASI SOY YO

Yo me llamo _____.

Nací el _____.

Tengo _____ años.

Vivo en _____.

Estoy en la escuela _____ en _____ grado.

Soy _____ y _____.

Mis ojos son _____ y mi pelo es _____.

Me gusta mucho _____.

No me gusta _____.

Mis amigos y amigas son _____.

De grande quiero ser _____.

MI FAMILIA

En mi familia somos _____ personas.

Mi _____, mi _____ y mis _____.

Mi papá se llama _____ y trabaja en _____.

Mi mamá se llama _____ y trabaja en _____.

Mis hermanos son:

Otros familiares que viven con nosotros son:

MI casa es: _____

Lo que me gusta de mi familia es:

Lo que no me gusta de mi familia es:

Los sábados y domingos nos gusta:

MI ESCUELA

Mi escuela se llama: _____ . Es _____ y _____ . Tiene _____ .

Lo que más me gusta de mi escuela es _____

Lo que menos me gusta de mi escuela es: _____

MI COMUNIDAD

Mi Comunidad se llama: _____ Está _____ . Hay _____ . La gente trabaja en _____ . Los días de fiesta _____ . Me gusta mucho _____ . No me gusta _____ .

Anexo 2

ENCUENTRO INFANTIL DE ALUMNOS DE LAS ESCUELAS PERTENECIENTES A LAS COMUNIDADES DE CORTE I, GUADALUPE VICTORIA Y GUADALUPE VICTORIA.



Anexo 3

PLAN DE ACTIVIDADES

Período: Enero-Junio, 2006.

- 1.- Taller: "Gestión, Docencia e Integración Educativa". (Directivos y Docentes)
- 2.- Encuentro infantil (alumnos y maestros de las escuelas integradoras).
- 3.- Visitas domiciliarias y entrevistas (padres y alumnos)

1.- Taller: "Gestión, Docencia e Integración Educativa". (Directivos y Docentes)

Sede: Mexquitic de Carmona (cabecera) 11:00 – 13:00 horas.

Fecha	Actividades	Tarea / Productos
1ª sesión Martes 24 de enero	Presentación del proyecto Propósitos AcuerdosNegociación	Historia de Vida Autobiografía
2ª sesión Martes 7 de febrero	Llenado de datos personales Contestar cuestionario Biograma	Escrito ¿Cuál y cómo ha sido mi experiencia profesional en el proceso de la IE?
3ª sesión Martes 14 de febrero	Llenado de formato Profesional Con los niños Con los padres Con los compañeros Con la comunidad Con los directores	Escrito ¿Cómo debe ser la FD para llevar a cabo la IE? Si pudiera participar en un diseño curricular de FD para la IE: ¿Pensaría en un modelo común o paralelo? ¿Qué áreas o líneas propondría? ¿Qué asignaturas? ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores deberían ser desarrollados?
4ª sesión Martes 28 de febrero.	Llenado de formato Modelo Áreas Asignaturas Conocimientos Habilidades Actitudes Valores	Presentación de Productos Selección de trabajos

2. Encuentro Infantil Fecha por determinar. 9:00 – 12:00 horas

Exposición: Collage

Visita al Zoológico de Mexquitic de Carmona o bien Convivencia en la escuela primaria.

Juegos de Integración: "Tormenta", "El hilo"

Juegos de esparcimiento: "Baloncesto con globos", "El saltamontes y la rana"

Creatividad: "Obras digitales" y "Papel sin color"

Convivio.

3. Visitas domiciliarias: Quincenal

Lunes: Mexquitic de C / El Palmar Martes: Gpe Victoria / San Marcos C. Miércoles: Corte I.

Con padres de familia: Historia oral.

Con los niños: Entrevistas, fotos, recuerdos.

"Cuando nací...", "Cuando era más chico...", "Al crecer...", "Cuando entré a la escuela...". "Ahora... "

Anexo 4

Evaluación psicopeda	Madre	Equipo de apoyo ¹	Maestra de grupo
<p>Jesús tiene 9 años, 5 meses. Cursa el 3er grado de educación primaria.</p> <p>Pertenece a una familia disfuncional nuclear de cinco integrantes y es el primero de tres hijos.</p> <p>El padre no tiene escolaridad y es jornalero. La señora estudió hasta 5º de primaria y se dedica al hogar.</p>	<p>Madre: casada, 3 hijos. Dedicada al hogar. Vive en casa de sus suegros.</p> <p>Yo soy de Santa María del Río. Empecé a trabajar como de unos 14 años, 15. Hice la primaria y nomás fui un año de secundaria. Por eso ya mejor me vine a trabajar en casas en San Luis, acá donde le dicen Las Lomas. Ahí conocí a mi esposo que trabajaba de albañil. Luego me embaracé de Jaime y ya me vine a vivir con él. Vivimos como un año juntos y ya después me casé. Tuve dos hijos más: Juan Miguel, tiene 8 y Ramón que tiene 5 y está en el jardín.</p> <p>Pues yo de casada me dedico a mis hijos. Ya no trabajé.</p>	<p>CL: Con Jesús el problema es la mamá; que no hay disciplina ni respeto en la casa. Ahora, la maestra, cómo es posible que chille, que diga que ella chilla porque no sabe cómo tratar al niño. Ella le está pidiendo al maestro de apoyo actividades para trabajar con el niño.</p> <p>D: Bueno, lo que puedes hacer maestro es traerle actividades...</p> <p>En la junta las mamás lo comentan, dicen: "Los maestros los dejan y se quedan con los que saben en el grupo."</p>	<p>11 años de servicio. Atiende a Jaime este ciclo escolar en 3er grado.</p> <p>Es un cambio muy drástico, muy rotundo el venir de una ciudad a trabajar en una comunidad por los apoyos que no hay aquí.</p> <p>En la comunidad si se ven muchos casos de niños con problemas, todo redundando en la cuestión familiar, padres de familia que no saben leer y escribir, entonces mandan a los niños a la escuela porque tienen que mandarlos...</p>

¹ Diario de campo. Inicio del ciclo escolar. Entrevista con equipo de apoyo. 20 sept. 2005.

CL =Comunicación y Lenguaje. D =Directora

Anexo 5

AGUSTINA

EPIFANIAS

IMAGINARIOS

IDENTIDADES

cambios radicales:

EL NACIMIENTO DE
SU TERCER HIJA

DE LOS CUIDADOS Y
LAS

INTERVENCIONES

QUE LE HAN HECHO A
LA NIÑA

DE LOS GASTOS QUE
IMPLICA LA ATENCIÓN
MÉDICA DE SU HIJA

cambios durativos:

*...yo no me
interesaba la escuela.*

*...siempre desde
chiquitilla me ha
gustado el comercio, a
vender, a mí siempre
me gustó el negocio.*

*Mi suegra no me
quería porque era más
grande que él y por
pobres. Más que nada,
porque ella lo que
quería era algo como*

con mejor

A los seis años fui a la escuela, pero yo no fui al jardín de niños...yo salí más inteligente. Yo, desde chiquilla, si no había clases, hasta me daba gusto que no hubiera clases porque yo me iba para allá y... bueno, mi mamá nunca nos tenía deseosos de cosas no porque ¡yo recuerdo que ya andaba de novia y todavía nos traía golosinas! Yo tenía 17 años cuando, no 18...

*Sí, yo era bien flojilla para la escuela, pero yo digo que era bien berrinchuda porque con tal de irme con mi mamá, **yo no me interesaba la escuela.** Porque todavía la secundaria la empecé pero no la terminé, nomás la aguanté dos meses, entramos en septiembre y luego, luego me salí en octubre...yo quedé reprobada un año en la primaria, porque casi no iba; yo decía que iba y no iba, me regresaba a veces a la casa y todavía me quedó poquito de cuando sembraban.*

A veces, que sería, cuando tenía 9 años y que si no tenía clases, nomás le decía: "No tengo clases" y que si era tiempo de que sacaban cosecha,

NOVIAZGO	comodidad.	<i>mi papá iba y juntaba por decir que los honguitos del elote, las flores de calabaza y él iba y me dejaba aquí anca el camión y ya yo me iba y llegaba al mercado. Yo era una de las personas que hasta lloraba porque no me gustaba la cocina, ni lavar platos ni nada y ahorita ya, ya, si me le acomodé al fuego; hasta lloré cuando me cambiaron la cocina.</i>
SU RELACIÓN CONYUGAL	... la diabetes que fue la que la acabó.	
SU RELACIÓN CON SU SUEGRA	... me dijeron que mi niña había nacido “mal”. Ella está “enfermita de su cabeza y de la tráquea”	<i>A mí sí, siempre desde chiquitilla me ha gustado el comercio. Inclusivamente, por decir, si me ponían a vender gelatinas eso era lo que vendía.</i>
EL NACIMIENTO DE SUS DOS PRIMEROS HIJOS	Yo la cuido todo el tiempo, no me despego para nada de ella. A mis niños los mando para afuera porque les digo que se puede poner mal la niña.	<i>Del negocio así, así yo tengo desde que tenía 13 años, más aparte desde que yo me acuerdo que cuando yo estaba como este niño me ponían a vender nopalitos allí a un lado, ya me llevaban a vender nopalitos, o sea, a mí siempre me gustó el negocio.</i>
SU GUSTO POR EL COMERCIO		
cambios accidentales:		
SU GUSTO POR COCINAR		<i>Fue cuando yo tenía 17 años fue cuando yo estudié la carrera de estilista, dos años. Me dieron título y todo pero, (se ríe) como siempre, me gustó más el negocio. Mi mamá me, inclusivamente, dijo que iba a hacer un cuarto aparte de la casa, de este lado, para que pusiera un salón, que si quería un salón, yo le dije que sí, pero ella ya no quería que fuera a trabajar, entonces yo le dije que no, yo no quiero nada.</i>
cambios revividos:		
SU INICIO ESCOLAR		<i>En el mercado nos conocimos y ahí duramos 8 años de novios.</i>
SU DESERCIÓN INMEDIATA EN LA SECUNDARIA	Y yo tengo paciencia, le hablo a mi niña, cuido de no lastimarla,	

SU EXPERIENCIA DE REPROBACIÓN SU CARRERA DE ESTILISTA CUANDO ENFERMÓ SU ESPOSO Y SU FAMILIA NO VINO A VISITARLO LA MUERTE DE SU MADRE LA CONSTRUCCIÓN DE SU CASA

porque nada más oye el motorcito y empieza a llorar. La tranquilizo y le digo que es para que se cure.
“Bueno, es mi hija y debo cuidarla”.
“Le digo a mi esposo que así será de aquí en adelante y que tenemos que hacernos a la idea”.
Yo le digo a mi esposo que ya lo que hicimos fue todo lo que pudimos (de construcción de su casa).

yo nunca le he dado dolores de cabeza a mi suegra, porque yo tengo 3 años de casada, Pues yo llevo casi 12 años con él, pero casi no me querían en la casa de él

Bueno esto nos ha costado a los dos porque los dos hemos trabajado.

Ya cuando nos íbamos a casar de plano le ponían muchos peros a él. Nosotros ya cuando llevábamos 5 años de novios él le decía a su mamá que ya se quería casar y su mamá le decía: ¿ya sabes trabajar? Nunca quiso, nunca quiso. Ora sí que nosotros hicimos las cosas así, digo como nos toque bien o mal, y somos felices, somos felices, bendito sea Dios

Ahora él vio la diferencia de mis hermanos, casi todos nos enfermamos, que casi siempre salimos, cuando salimos fueras, por decir un día, nos vamos todos.

Vine a revisión como siempre. Yo no me sentía mal ni nada, pero cuando me checaron me dijeron que me quedara.

...así que yo me asusté mucho.

Yo la cuido todo el tiempo... Y yo tengo paciencia

*A mí me dio mucho sentimiento pero dije: **“Bueno, es mi hija y debo cuidarla”.***

Análisis Horizontal:

Rasgos Comunes:

EPIFANÍAS:

Conocer o tener algún familiar o amigo susceptible de ser sujeto de inclusión/exclusión.

La pobreza en la familia.

Crecer con limitaciones materiales, sin comodidades ni lujos.

De la necesidad de trabajar y estudiar a la vez.

IMAGINARIOS

La idea de sacrificio y perseverancia.

La idea de estudio para mejorar su futuro.

La lucha por ser y tener algo mejor.

El considerar la discapacidad como sinónimo de enfermedad.

El que los alumnos sujetos al proceso de exclusión “no pueden” con la escuela, no son capaces de aprender.

IDENTIDADES

Soy y tengo muchas capacidades y fortalezas pero no merezco reconocimiento ni prestigio porque no puedo lograr lo que otros han logrado.

No tengo la preparación que debo tener, ni los conocimientos que se requieren, aunque me esfuerzo por ello, no aspiro a lograr más: soy conformista.

Soy perseverante y dedicado en mi trabajo, me gusta lo que hago.

Mis hijos serán lo que yo no pude ser. Soy un ejemplo para ellos. Quiero que estén orgullosos de mí.

Diferencias

EPIFANÍAS:

Los docentes, si bien comparten condiciones de origen de pobreza y sacrificio para salir adelante en la vida, difícilmente han pasado por una situación tan crítica como la que puede pasar una madre de familia en las circunstancias de alto riesgo y desventaja social y económica.

IMAGINARIOS

La idea de lo que es capaz o no de aprender un alumno sujeto al proceso de inclusión educativa.

Responder a dos lógicas o sistemas sociales y económicos: de globalización y de regionalización.

El pensamiento mágico del medio rural que aún es aceptado como válido para dar explicación a la realidad.

Ver a la educación como algo innecesario en las generaciones precedentes (padres y abuelos) porque se le da prioridad al trabajo y cómo ha ido cambiando esta idea poco a poco con los hijos y descendientes.

Considerar a los hijos como mano de obra que puede aportar un ingreso a la manutención de la familia y a la adquisición de un techo.

La necesidad de que la mujer del medio rural se incorpore a la vida productiva para sacar a delante a sus hijos, a costa incluso de su integridad física y moral.

Anexo 6

LAS COMUNIDADES EN ESTUDIO



(Mexquitic de Carmona, cabecera)



Convento

Entrada Principal (El Palmar I)



Calle principal (Guadalupe Victoria)
Marcos Carmona)



Calle principal (San



Plaza principal (Corte I)

Anexo 7

La familia extensa D se distribuye de la siguiente manera:

1º. Hijo (1960), Cursó la primaria. Actualmente tiene 46 años y está casado. Sus diez hijos son: Varón, de 25 años, casado y con tres hijos, uno de cinco años, uno de tres años y otro de meses. Varón, casado y sin hijos. Tres varones, una mujer, tres varones (uno de ellos está en el turno vespertino y la escuela lo reporta como alumno integrado) y una mujer.

2º. Hija (1962) Murió a los tres años de edad por enfermedad (sarampión).

3º. Hijo (1964). Hizo hasta 3º de primaria. Ahora tiene 42 años. Es tá casado y tiene cinco hijos: Mujer (9 años), Hombre (), los gemelos (5 años) y mujer (4 años).

4º. Hija (1966), de 40 años. Casada, con un hijo de dos años. Terminó la primaria y estudió repostería.

5º. Hijo (1968). De 38 años de edad. Estudio la primaria. Casado, con siete hijos: un primogénito varón y seis hijas: de 16 años, de 15, de 13, cuatro hijas más y una niña que está en primero de primaria.

6º. Hija (1970). De 36 años. Hizo la primaria y estudio corte y confección. Vive con su papá. Su esposo se fue a los Estados Unidos. Tiene un hijo de 3 años.

7º. Hijo (1972). De 34 años. Hizo la primaria y estudió mecánica. Casado y con cinco hijos varones: el mayor de 9 años y el menor de un año de edad.

8º. Hijo (1974). De 31 años. Estudió hasta 4º de primaria. Casado, con seis hijos vivos y una que murió al año de edad. : Cinco mujeres y un hombre que fluctúan entre los 17 y los seis años de edad.

9º. Una niña que nació muerta (1976).

10º. Hija (1977). Hizo la primaria y estudió para estilista. Actualmente casada con dos hijos, Un niño de 3 años y una niña de 2), y en espera de un tercero.

11º. Hijo (1979) Es el único hijo que estudió hasta la secundaria. Tiene 5 años de casado pero aún no tiene hijos.

12º. Hija (1981). Estudió hasta 2º de primaria. Soltera.

13º. Hijo (1983). Nació enfermito y murió a los dos días de nacido.